



O Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado

Educational Rights from the perspective of inclusive education: a study of the Specialised Educational Service

Carlos Roberto FAUSTINO*

 <https://orcid.org/0000-0002-1518-3511>

Sílvia Ester ORRÚ**

 <https://orcid.org/0000-0002-4872-0471>

Resumo: O artigo tem como objetivo verificar qual a contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na garantia do Direito Educacional na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa de campo se fundamenta sobre os pilares da Epistemologia Qualitativa de González Rey. Ao final conclui-se que o AEE institucionalizado, por si só, não tem o condão de efetivar o que dele se espera, todavia, quando aplicado comprometido por aqueles envolvidos no processo é um elemento imprescindível para a garantia do direito educacional na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Direito à Educação. Perspectiva Inclusiva.

Abstract: The present article aims to assess, from an inclusion perspective, the contribution of the Specialised Educational Attendance (SEA) service in guaranteeing Educational Rights. It was conducted through field research based on the Qualitative Epistemology of González Rey. It concludes that the institution of the SEA does not, by itself, have the power to deliver what is expected of it, however, with the committed application of those involved in the process, it is an essential element for guaranteeing educational rights, from the perspective of inclusive education.

Keywords: Specialised Educational Attendance. Right to Education. Inclusive Perspective.

Submetido em: 5/5/2020. Revisado em: 16/9/2021. Aceito em: 23/9/2021.

Introdução

Às portas da segunda década do Século XXI, é pertinente discutir elementos da educação escolar no âmbito nacional, em especial, o atendimento oferecido às pessoas com deficiência. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), 2,3% dos alunos matriculados na rede regular de ensino apresentam alguma deficiência, o que corresponde, de acordo com o censo escolar, a 810.098 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

* Advogado. Mestre em Educação. Docente da Universidade Vale do Rio Verde. (UninCor, Três Corações, Brasil). Av. Castelo Branco, no. 82, Chácara das Rosas, Três Corações (MG), CEP.: 37417-150. E-mail: crfaustino@hotmail.com.

** Pedagoga. Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília. (UnB, Brasília (DF), Brasil). Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília (DF), CEP.: 70910-900. E-mail: seorru@unb.br.



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2019 Acesso Aberto Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

Com base na Resolução número 4 de 13 de julho de 2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010), na qual o Ministério da Educação define as diretrizes curriculares para a educação básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009), têm-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para eliminação de barreiras para a plena participação do sujeito na vida em sociedade, tem a função suplementar ou complementar na formação deste aluno, sendo um instrumento integrante do processo educacional. O público alvo são alunos com deficiência, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação.

O texto denota a importância do AEE e sua contribuição para a garantia do direito à educação aos alunos que são público alvo da educação especial a partir da legislação pertinente e da produção doutrinária e científica sobre o tema, o que corresponde ao direito educacional da pessoa com deficiência na perspectiva inclusiva.

Considerando que o direito educacional é um ramo relativamente novo nos estudos das Ciências Jurídicas, quando comparado com outros segmentos já consolidados, tanto em razão da quantidade de produções doutrinárias quanto de demandas na sociedade, este estudo se demonstra de singular relevância, visto que discute sobre uma temática específica nesse novo ramo do Direito, o que, na contemporaneidade, requer verificação, tanto da literatura quanto do tratamento da matéria em campo. Tal discussão contribui ao investigar uma demanda atual e emergente em nossa sociedade.

O direito à educação na perspectiva inclusiva

A educação almejada pelo constituinte, no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), visa o pleno desenvolvimento humano, o preparo ao exercício da cidadania e a qualificação do indivíduo para o trabalho. Assim, a educação possui objetivos que vão além de aspectos, exclusivamente, cognitivos. Partindo dessa premissa, tem-se que a educação é uma ferramenta que ao mesmo tempo tem o condão de transformar e de tornar o indivíduo mais humano.

A educação é um direito fundamental do cidadão e a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 206) elegeu como um dos princípios do ensino universal, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Fávero define escola como “[...] o estabelecimento público ou privado onde se ministra o ensino coletivo” (FÁVERO, 2004, p. 30). De acordo com esse entendimento, tem-se o ensino coletivo como pressuposto para ser na escola, assim, a escola deve ser “[...] o local onde estudam os alunos do bairro, da comunidade, independentemente de suas características individuais. A escola será o espaço adequado e privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano” (FÁVERO, 2004, p. 12).

Ainda acerca dos mandados constitucionais sobre a educação, relacionando-os à especificidade do direito educacional do aluno com deficiência, vislumbramos a obrigatoriedade da educação básica nos dois polos da referida relação, ou seja, é obrigatório o seu oferecimento regular pelo poder público e também se constitui capital, a matrícula do sujeito em idade escolar, por essa razão, caracteriza-se como um direito misto: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I educação básica obrigatória e

gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no trato específico da educação, consolida o direito à educação inclusiva, consagrado desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e ratificado pela condição de signatário da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência pelo Brasil.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

Apoiado na hermenêutica jurídica, vislumbra-se elementos constituidores e reforçadores de um direito construído ao longo do tempo a partir de diversas espécies normativas. No dispositivo transcrito se tem a expressa designação da educação como um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado que o mesmo aconteça no sistema educacional inclusivo durante toda a vida do sujeito e em todos os níveis de ensino.

A legislação prescreve o direito à educação inclusiva, mas a que corresponde esse instituto? Extrai-se o entendimento a partir da apreciação do conteúdo do documento referente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual é considerada um marco regulatório sobre a matéria no âmbito nacional, pois dentre outras questões, previu a matrícula do aluno com deficiência na rede regular de ensino, impactando, significativamente, aos avanços da educação inclusiva. Neste contexto, a passagem preambular do aludido documento legal define a educação inclusiva como

Um paradigma educacional fundamentado na concepção de 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 da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

O movimento pela educação inclusiva corresponde a uma ação de cunho político, social, cultural e pedagógico que tem o atributo de defender o direito e propiciar a oportunidade de todos estudantes estarem juntos, participando e aprendendo no mesmo espaço escolar, sem discriminação. Não tratando exclusivamente do acesso à escola regular pelo aluno com deficiência, a proposta da educação inclusiva também contempla a reflexão sobre organização da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Conforme Orrú (2017), os atos normativos, tanto os produzidos no território nacional, quanto os de caráter internacional, constituem a base e norteiam o plano nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, essas leis e decretos apresentam uma forma universal-abstrata que, muitas vezes, atendem interesses alheios daqueles aos quais ela se destina, por meio da coexistência de brechas que facilitam a desvirtuação de uma proposta, e fendas que são superadas a partir do trabalho jurisdicional, culminando em jurisprudência sobre a matéria. Neste sentido, tem-se a *inclusão maior* como sendo a positivação de um mandado que vincula os sujeitos a praticarem determinadas ações de forma obrigatória.

Para Orrú (2017), o conceito de *inclusão menor* não corresponde a uma inclusão inferior, insuficiente, limitada, pelo contrário, a mesma corresponde a uma inclusão que acontece, diariamente, nos mais diversos espaços em que se instalam os processos de aprendizagem, a qual não depende de vinculação normativa, mas de filosofia de vida e em um conjunto de fatores que culminam na organização de crenças pautadas em valores e princípios inegociáveis. Logo, *menor* apresenta-se no sentido de transformação que compete a uma minoria.

A inclusão que não é pseudalizada é aquela que se faz presente para além do papel, para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas. É aquela que não estacada por obrigatoriedade da lei para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denuncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor (ORRÚ, 2017, p. 50).

Orrú (2017) revela a quem é importante a *inclusão menor* e, sobre esse ponto específico, constrói o entendimento de que a mesma traz benefícios a todos os sujeitos e não somente à minoria ou em outras palavras, os excluídos. Essa percepção provém do raciocínio que a diferença é condição comum da espécie, e não somente da pessoa com deficiência. A inclusão não predispõe de um método ou receita para ser efetivada no âmbito prático, mas, sim, nasce de cada ocasião em que se vislumbra a necessidade de a promover para o atendimento de um excluído. A partir da relação dos atores das comunidades que agem de forma colaborativa quando acionados, constrói-se uma organização de crenças em que se alcança a inclusão, consolidada em ações que possibilitem o favorecimento da aprendizagem de todos.

O Atendimento Educacional Especializado

Em razão do movimento legislativo proveniente de vários órgãos competentes, foi construída uma base normativa para a garantia para o acesso do aluno com deficiência à escola comum. Todavia, o direito garantido a esse público não se limita, única e exclusivamente, ao acesso, mas também a uma educação contemplada nos princípios e objetivos elencados na nossa Constituição Federal. Para Bersh,

A inclusão escolar traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas do cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia da inclusão (BERSH, 2013, p. 132).

Fávero (2013) caracteriza o AEE como um adicional oferecido ao aluno com deficiência e, de forma alguma, o exclui dos princípios e garantias relativos à educação, presentes no ordenamento jurídico. Esse acréscimo ganha amplitude de importância, pois constitui-se como um instrumento que aproxima o seu destinatário ao direito à educação na perspectiva inclusiva.

Segundo o Artigo 2º da Resolução número 4 de 2009 do Ministério da Educação e Cultura, o AEE é “[...] complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Art. 2). Em relação aos recursos de acessibilidade, os mesmos se referem a todos os meios que assegurem condição de acesso ao currículo, os quais,

por sua vez, têm a qualidade de promover a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, além do espaço físico e qualquer outro serviço educacional.

O entendimento da função atribuída ao AEE o revela como uma possibilidade de ser ofertado ao aluno com deficiência, atrelado aquilo que é específico à sua necessidade educacional com o objetivo de o auxiliar a romper barreiras que o impeçam de participar de ações educacionais que promovam seu desenvolvimento. Por conseguinte, a Educação Especial deixa de ser uma modalidade substitutiva, para se constituir uma prática complementar e diretamente relacionada à escola comum (BERSH, 2013; MANTOAN, 2003).

A complementariedade do AEE implica em um trabalho diferente daquele executado no âmbito da sala de aula comum, não se adotando, neste contexto, o mesmo conteúdo ou metodologia desta última, pois todo trabalho tem como base a particularidade do aluno e a sua necessidade específica, sendo concebido como subjetivo. Por essa razão carrega a nomenclatura de *atendimento*, contudo, isso não lhe retira a propriedade de ação eminentemente pedagógica (BATISTA, 2013). Quanto à dinâmica de aplicabilidade do AEE, o Artigo 5º da Resolução número 4 de 2009 trata de ilustrar:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Art. 5).

O dispositivo legal traz um elemento que merece ser definido, qual seja, a sala de recursos multifuncionais, em razão de ser este o espaço onde acontecerá, prioritariamente, a efetivação do AEE. De acordo com o documento denominado *Salas de recursos multifuncionais – espaço do atendimento educacional especializado*, publicado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, tem-se que:

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13).

A sala de recursos multifuncionais corresponde ao ambiente físico em que se promoverá o AEE e, além disso, desvela outros objetivos ao instrumento, como a construção de conhecimentos pelos alunos, almejando a participação na vida escolar e o desenvolvimento do currículo.

Percurso metodológico

Considerando os princípios gerais da Epistemologia Qualitativa (REY, 2005), os mesmos se mostram pertinentes para estudos qualitativos em Educação, pois busca compreender a pesquisa como um processo em que se valoriza a comunicação e o diálogo, contribuindo nas compreensões de ordem organizacional pelas expressões dos atores envolvidos no objeto de

investigação, oferecendo oportunidade para que expressem suas vivências a partir de suas experiências com o meio social no qual estão inseridos.

A pesquisa¹ foi realizada em uma escola municipal de São Paulo com recorte do estudo sobre o AEE no âmbito da educação básica. Os participantes da pesquisa foram elegidos a partir de sua atuação, direta ou indiretamente, no AEE. Participaram: 1 professora do AEE; 1 professora de turma comum com aluno com deficiência incluído; 1 professora que atua como gestora da escola, e 1 familiar do aluno que frequenta o AEE.

A escola atende todas as séries do Ensino Fundamental, além de Educação de Jovens e Adultos. Funciona no período matutino, vespertino e noturno e conta com, aproximadamente, 1.100 alunos. Trabalham na escola 75 professores das turmas comuns e 1 professora do AEE, além de pessoal terceirizado.

O AEE está institucionalizado no projeto pedagógico da escola, conforme determina o *caput* do Artigo 10 da resolução número 4, publicada em 2009 pelo MEC e faz o atendimento a 32 alunos, sendo oferecido na modalidade de contraturno e colaborativo, de acordo com as possibilidades apresentadas pelo artigo 23 da Portaria número 8.764 de 23 de dezembro de 2016, expedida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Nos atendimentos em contraturno, os alunos se deslocam à escola uma vez por semana com duração de 1 hora, na forma individual ou em grupo, de acordo com a organização prévia da professora. A escola atende também os alunos de outras instituições, as quais não oferecem o AEE. Na modalidade colaborativa, disponibiliza horários para acompanhar o aluno na sala de aula comum com a finalidade de observar em que aspectos o AEE vem contribuindo ou pode contribuir para sua acessibilidade, além de funcionar como caminho para o diálogo com a professora da turma comum.

A professora do AEE possui dois cargos públicos municipais, os quais lhe conferem a atribuição de trabalhar com o AEE, exercendo seu ofício nos períodos matutinos e vespertinos, ingressando na escola todos os dias letivos às 7 horas da manhã e saindo às 16h40min às terças, quintas e sextas-feiras e às 18h30m às segundas e quartas-feiras. Todo esse tempo em que está na escola é dedicado, exclusivamente, às atividades atreladas ao AEE.

A professora da turma comum é responsável pelo terceiro ano do Ensino Fundamental com 33 alunos. Dentre eles, inclui-se 1 aluno com autismo e deficiência intelectual. Já, o cargo desempenhado pela representante da gestão da escola, é de assistente da direção. A representante familiar é mãe de um aluno matriculado no ensino regular e no AEE que é oferecido no contraturno. O diagnóstico do filho é de autismo e deficiência intelectual, além de outras singularidades ainda em investigação diagnóstica.

Instrumentos para a produção de informações

Rey (2005) define o instrumento como sendo “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro se expressar no contexto de relação que caracteriza a pesquisa” (REY, 2005, p. 42). Os sistemas conversacionais consistem em uma forma de ruptura com a epistemologia estímulo-

¹ Aprovada pelo Comitê de Ética sob o número 76643317.2.0000.5142.

resposta, onde o pesquisador realiza um movimento de integração dinâmica, tendo a conversação, em suas mais variadas formas, como ato responsável pela produção de informação, levando os participantes a exprimirem seus pontos de vista e conhecimentos de forma natural e autêntica. Nessa dinâmica, tanto o sujeito pesquisado quanto o pesquisador, interagem a partir de suas experiências, dúvidas e anseios, sendo o curso da conversação, um momento propício para a emergência dos significados que os sujeitos expressam sobre o objeto. Considera-se de grande valia as expressões de emoção apresentadas no curso da conversação, além das formas de argumentação e as expressões extraverbais, caracterizando esses elementos como definidores da riqueza das informações (REY, 2005).

De acordo com Rey (2005), é viável que a entrevista flua naturalmente entre os participantes, não sendo recomendável que se utilize de questões objetivamente pré-estabelecidas, mas de um movimento em que a interação prevaleça, pois essa é a essência da conversação. Diante disso, como questão ensejadora do diálogo, comum a todos os entrevistados, foi solicitado que os mesmos relatassem sobre sua trajetória no âmbito da educação.

Para o tratamento das informações construídas, os instrumentos empregados na pesquisa têm como referência os estudos propostos de Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), ancorados pelos núcleos de significação com o objetivo de instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão dos sentidos e significados constituídos pelo sujeito. A utilização dos núcleos de significação pelos seus princípios, constitui-se instrumento válido para análise e interpretação em pesquisas de cunho qualitativo. É constituída de três etapas fundamentais: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Em um primeiro momento, com o material completo em mãos, não houve a intenção de categorizar ou identificar elementos que constituíssem os pré-indicadores, pois o objetivo da etapa era a familiarização com o material e as falas dos sujeitos. Na sequência, a leitura foi retomada com um olhar direcionado ao objeto da pesquisa e aos pontos do material que estavam relacionados ao foco do tema do estudo, diante disso, buscamos perceber as falas reiteradas, com forte carga emocional ou que traziam informações de destaque, seja pela qualidade ou até mesmo pelo caráter apelativo.

Análise e discussão dos resultados

A partir da análise da fala dos sujeitos que vivenciaram direta e indiretamente o processo, buscou-se identificar os indicadores de sentidos sobre o tema, os quais refletem as concepções dos sujeitos sobre o objeto da pesquisa, não isoladamente, mas sim, diante de uma contextualização de sua história, fruto de suas experiências vividas e apreendidas, as quais os constituem. A partir dessa análise se constata um elemento no trato da matéria que corresponde às situações vividas por alguns sujeitos no âmbito da educação básica, e que ofereceram resultados diferentes de acordo com a condução dos processos e as realidades relatadas. Sobre esse ponto é que recai a análise à conseqüente apreciação sobre o material produzido.

O núcleo de significação foi resultado da articulação dos indicadores que, por sua vez, constituíram-se como produtos da identificação de pré-indicadores. Esse movimento de articulação entre os elementos gerou a possibilidade de compreensão das expressões dos

sujeitos de forma organizada e estruturada. O núcleo analisado corresponde à *importância dos sujeitos no processo: a resignificação que acontece*.

Fez-se necessário verificar as características e qualidades do serviço de AEE ofertado pela instituição de ensino, extraindo-se essas informações a partir do relato da professora do AEE sobre a forma em que a mesma conduz a sua atividade laborativa, o que revela zelo, dedicação e cuidado, além da preocupação para que o processo seja efetivo e favoreça, de fato, os processos inclusivos.

A análise foi realizada sobre esse ponto, a partir dos indicadores que se remetem ao compromisso com o AEE e à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva por parte da professora do AEE. A mesma desempenha sua atividade com zelo e empenho, e essa constatação, de pronto, pode ser verificada a partir dos relatos dos procedimentos adotados para que o processo alcance seus propósitos. Vê-se, alguns deles, pela busca da facilitação da frequência do aluno no AEE contraturno:

Quando a criança é matriculada na escola, eu já entro em contato com o pai e falo que a gente tem aqui um atendimento: “Vem aqui na escola pra gente fazer uma entrevista inicial e eu lhe explicar melhor”. [...]. Aqui, na verdade, eu faço uma avaliação inicial com os pais, então, no momento em que o aluno é matriculado na escola, o pai vem conversar comigo, aí ele traz todo o histórico. [...]. Eu fico um tempo aqui com os pais para descobrir tudo que eu conseguir sobre esse aluno.

Ainda sobre isso, diz:

Então, têm alguns alunos, por exemplo, tenho certeza que se colocar para ele estar aqui às 7 horas da manhã ele não vai estar. Ele não vai estar bem, eu sei que ele toma uma medicação, eu sei que ele tem uma dificuldade para acordar, sendo assim, ou ele vai faltar ou quando estiver, não vai estar inteiro da forma que eu preciso para a gente fazer um trabalho bacana. Eu também penso nessas questões. Têm alguns que são bons para acordar cedo ou dependendo da criança, se você coloca nos últimos horários, é a mesma coisa, a criança já passou por muita coisa no dia dela, chega no final do dia ela vai estar muito agitada, então ela não vai render como renderia em um outro horário, eu também observo isso.

Percebe-se que as falas são emblemáticas para revelar a preocupação e o empenho da professora para que os alunos frequentem o AEE, porém, não somente isso, mas também que o instrumento atenda a sua função educacional. Identificou-se um processo de anúncio da existência do AEE e, na sequência, o convite para uma entrevista com os responsáveis do aluno na intenção de realizar um estudo de caso sobre este, desvelando o máximo de informações possíveis para direcionar o AEE. A professora é responsável pela elaboração do quadro de horários do atendimento, podendo, a seu critério, agendar os dias da semana em que serão atendidos os alunos. Diante disso, a segunda fala mostra o cuidado empregado à elaboração estratégica desse calendário, pois ao observar a individualidade de cada aluno, a professora determina o dia do atendimento, levando em consideração dois critérios: 1º) a garantia que o aluno não seja impedido de frequentar o AEE em razão de outros compromissos rotineiros, como atendimentos na área da saúde e 2º) o atendimento seja eficiente, por levar em consideração o horário em que o aluno esteja mais disposto a usufruí-lo, considerando, neste mister, questões de ordem pessoal e individual.

Outra situação que se remete ao compromisso e empenho da professora do AEE está relacionada ao material utilizado para a consecução de seu trabalho, ao passo que, quando do indeferimento de recursos materiais pleiteados ao órgão competente, a professora não deixa de cumprir sua função no processo, ou seja, não se desincumbe da responsabilidade que lhe é atribuída por falta de material, buscando estratégias diversas para a efetivação de seus objetivos. Público e notório que tais procedimentos acessórios demandam tempo, energia e dedicação.

Nas falas dos outros sujeitos participantes, verifica-se de forma latente a apreciação dos mesmos pelo trabalho da professora do AEE e a dedicação empregada ao processo, muitas vezes, confundindo-se o instrumento do AEE pela própria pessoa da professora. Os depoimentos revelam, acintosamente, que no local da pesquisa é dispensada atenção ao AEE com fulcro na promoção da inclusão, podendo ser confirmado a partir do segundo momento da análise, onde o relato da mãe do aluno com deficiência e a professora da turma comum, comparam situações vividas em outras escolas.

A análise nos remete à novas experiências pela fala da professora da turma regular no que tange ao AEE. A professora faz um comparativo de experiências vividas em outras unidades escolares, as quais, em sua opinião, o instrumento não funcionava a contento, quando comparado com a realidade experimentada na escola local. A professora relata que em experiências anteriores, o AEE, a partir das ações da professora responsável, concentrava-se em informar a professora-regente sobre as características da deficiência. Em momentos programados, a responsável pelo AEE se reunia com a professora-regente para explicar o que é o autismo, em que corresponde determinada síndrome, etc. Diante disso, percebeu-se que neste contexto, a professora da turma comum se desacreditava sobre a possibilidade da efetivação de processos inclusivos no ambiente escolar devido a várias dificuldades encontradas no dia a dia.

Eu tinha um entendimento péssimo de AEE, da minha primeira experiência. Eu tive duas visões muito claras de AEE. Eu passei por uma primeira unidade, no qual o AEE era apenas um trabalho teórico. [...]. E a minha primeira experiência foi muito de teoria. É de alguém que chegava e te dava teorias, mas a gente sabe que a prática é outra.

A professora relata experiências negativas com o AEE, criticando a atuação da professora do atendimento, ao passo que essa funcionava como uma propagadora de teorias, não exercendo uma atividade que auxiliasse, efetivamente, na prática. A partir dessa experiência anterior vivida pela professora, houve “um entendimento péssimo de AEE”. Ficou claro que, mesmo sendo oferecido o AEE em outra instituição em que trabalhou, este não atendia sua finalidade, constituindo-se como irrisório na contribuição à promoção da educação especial na perspectiva inclusiva. Em contrapartida, a nova experiência da professora floresce a partir do contato direto com um AEE que, efetivamente, participa da marcha escolar e que faz o atendimento ao aluno, conhecendo-o e buscando o seu desenvolvimento, ao contrário daquele que concentra suas ações nas explicações sobre as deficiências.

Em uma breve passagem, a Gestora corrobora com que foi verificado na análise da fala da professora da turma comum: “mudou muito a visão dos professores depois que a gente teve esse Atendimento”.

Sobre as novas experiências, importante destacar os relatos da Mãe do aluno, onde se demonstra pulsante, esse indicador. A conversa com ela se revelou um momento importantíssimo na pesquisa, visto que a mesma consegue perceber uma outra ótica do serviço prestado, pois está diretamente envolvida, afetivamente, pela relação de consanguinidade com o usufrutuário dos serviços educacionais oferecidos. O procedimento de entrevista com essa participante foi o que se mais pode perceber traços explícitos de emoção e comoção ao relatar suas impressões a partir das experiências vividas nessa empreitada relacionada à trajetória da vida escolar de seu filho.

A mãe vivenciou outras situações no AEE de seu filho em unidades diversas da escola atual. Em uma fala carregada de emoção, a Mãe diz que o aluno já havia passado por outras 4 escolas e, antes de ingressar nesta última, estava há 8 meses sem frequentar uma instituição de ensino. Em outras unidades, em especial, na penúltima pela qual o aluno passou, a matrícula foi efetivada, entretanto, havia orientação para que o mesmo não se deslocasse à escola para frequentar a aula. A mãe relata que chegou a escutar da direção dessa escola a seguinte prescrição: “Mãe, o direito dele vai ser todo garantido, mas deixa ele em casa até a gente ver o que dá pra fazer”.

Ao relatar essas experiências, diga-se de passagem, negativas, relacionadas à vida escolar do seu filho, percebemos a descrença na possibilidade da promoção da educação especial na perspectiva inclusiva. Isso se revela expressamente na seguinte fala, ao descrever o estado em que chegou à escola atual: “Eu vim pra cá, totalmente desacreditando de tudo. Eu vim porque era obrigada a vir!”.

Com isso, percebe-se que as experiências suportadas pela família criaram, com razão, traumas nos sujeitos, pois os eventos ocorridos denotam a má vontade e o despreparo à recepção e permanência desse aluno em um ambiente comum, acarretando, conseqüentemente, em descrença, visto que passou por dissabores da mesma natureza e em igual proporção por quatro vezes.

Após seu filho estar efetivamente afastado por 8 meses do ambiente escolar, foi lhe informada, mediante o contato da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que reside, sobre a possibilidade de ingresso em uma escola que estava obtendo resultados positivos, mediante o trabalho com o AEE. O relato da experiência da mãe, desde a recepção nessa escola até os resultados percebidos no desenvolvimento do seu filho, afloram indicadores que remetem à novas experiências, idênticos àqueles identificados na fala da professora da turma comum, sendo que, faz-se importante observar que as mesmas vivenciaram a educação com pessoas com deficiências em outras instituições, as quais, de acordo com seus relatos, não promoviam uma educação especial na perspectiva inclusiva, fato que lhes atribui legitimidade para comparar as realidades vividas no seio do processo.

De acordo com as informações da mãe, a diferença do tratamento dispensado pela Instituição foi percebida de pronto, quando do primeiro contato com a mesma, pelos funcionários da secretaria: “Eu vi a diferença quando eu cheguei aqui na escola..., as secretárias, a forma que eu fui abordada foi totalmente diferente, porque ali eles não acolhem o autista – um laudo – eles não estão se importando qual é o laudo, não, mas, sim, a criança. É o ser humano”.

Diante das diferenças identificadas pela Mãe do aluno, sendo essa dividida em 2 momentos, os quais têm como divisor de águas a matrícula deste no local da pesquisa, temos em um primeiro momento um quadro de insatisfação por parte do educando e de sua responsável, ao passo que, no segundo momento, vislumbra-se o bem-estar promovido ao aluno, sendo consubstanciado pela diferença de tratamento e preocupação pelos funcionários da unidade escolar e na percepção de felicidade do filho no que se remete à escola.

As novas experiências vividas pela mãe, diretamente relacionadas ao compromisso com o AEE encontrado na atual escola, oferecem uma transição de um estado de descrença e negatividade para outro mais favorável. Encontra-se um significado que merece destaque, o qual corresponde à ressignificação. O sentido de ressignificação aqui empregado, corresponde à ruptura com uma concepção construída a partir de experiência anterior, onde a partir da confrontação com uma nova realidade e outra forma de se encarar o processo, traz novo significado ao objeto.

Justifica-se a percepção anterior que se remete à ressignificação das possibilidades da promoção da educação especial na perspectiva inclusiva, a partir do seguinte relato da mãe: “[...] porque até então, para mim, inclusão não existia não, pois eu vim de vários traumas, de várias escolas e ele também. Ele já estava traumatizado”.

No relato da professora da turma comum, fica evidente sua dificuldade no trabalho com o aluno com deficiência antes do ingresso na escola atual. Na conversa com a professora, aponta-se mudança de comportamento a partir da intermediação da professora do AEE e as ações promovidas pelo instrumento, com isso, fica notória a cadeia de acontecimentos que ensejaram à ressignificação nesta concretude: inicialmente os sujeitos somente haviam vivenciado momentos traumáticos no que se refere à educação escolar do aluno com deficiência. Na sequência, em uma unidade em que é dada atenção ao AEE, e o mesmo é exercido com compromisso, ambas recebem a atenção devida pela professora do AEE e em consequência, a professora da turma comum muda seu modo de pensar tal como suas ações, conforme descreve em várias situações, que por sua vez, encara uma nova realidade, agora, positiva e satisfatória. Este caso deixa explícito a ressignificação sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, especialmente no que tange a sua possibilidade de efetivação.

Por último, consolidando a análise desse núcleo, eis o indicador que nos direciona à gratidão, explicitado na fala da mãe do aluno em relação aos serviços educacionais usufruídos e do AEE.

Eu fiquei assim: Nossa! Nunca vi o Mateus sorrindo, tanto que eu tenho várias fotos dele e sempre foi passado para mim na área médica que é normal, que ele vive no mundo dele. Por que? Ele não é alienígena. Ele não tem o mundo dele, ele está aqui. Só que eu aprendi também que uma família, ou esse projeto da escola (o AEE), que ele é um ser humano independente do autismo. Ele não é autista, ele tem autismo. Eu aprendi aqui.

Extraí-se dessa fala a relevância em participar do processo educacional oferecido na escola, pois a mãe relata que mudou sua concepção sobre o seu papel e o modo de perceber seu filho. Acredita-se que também pode estar vinculada a gratidão à forma que o AEE é desenvolvido na prática pedagógica da escola pesquisada.

Para arrematar a apresentação do indicador atrelado à gratidão da mãe pelo serviço do AEE oferecido ao seu filho, apresenta-se uma passagem muito surpreendente em sua fala, a qual

revela o que se busca exibir neste ponto específico. Antes de se iniciar a conversação, a mãe foi informada que seriam resguardadas as qualificações das fontes, ou seja, não seriam publicados os dados daqueles que participaram da produção de informações da pesquisa, sendo que esta aceitou de pronto. Ao final da conversa, a Mãe foi agradecida por sua participação e se deixou livre para que a mesma pudesse falar sobre alguma questão que não foi abordada naquele momento e que ela considerasse importante relatar. Nesta hora, a mãe aproveitou a oportunidade e proferiu as seguintes palavras, as quais transcrevemos:

Uma coisa que eu teria para te falar, seria assim: quando nós temos uma coisa para reclamar, todo mundo fica sabendo. Coloca a boca no mundo. Então o trabalho que eles fazem aqui teria que ser divulgado. As outras escolas deveriam conhecer. Aqui está sendo formado, como te falei, a nova sociedade do amanhã. Os outros que estão lá fora teriam que ter também essa oportunidade de aprender para aplicarem lá. Toda equipe, eu acho que eles deveriam ir para fora e falar: faz assim que aqui funciona, porque lá fora têm muitos Mateus esperando para isso e sem a oportunidade de terem uma equipe como há aqui.

Essa fala denota de forma emblemática, a gratidão pelo que o AEE fez na vida da família, ao passo que a mãe vem requerer a divulgação do nome da escola para que todos tenham o conhecimento de que ali, é garantido o direito educacional de seu filho com deficiência e termina dizendo: “[...] o AEE fez toda diferença na vida dele até aqui”.

Considerações finais

Buscou-se neste artigo, verificar qual a contribuição do AEE na garantia do direito educacional da pessoa com deficiência à educação escolar na perspectiva inclusiva. No que tange à proposta de uma educação especial na perspectiva inclusiva, identificou-se que a mesma não se limita, exclusivamente, a garantir o acesso do aluno ao ambiente escolar comum, mas também, que tenha condições de permanecer nesse espaço com qualidade, usufruindo dos serviços educacionais, ali prestados. Nesta esteira, o AEE, por sua função precípua, tem a condição de promover ao sujeito a acessibilidade ao currículo comum, no melhor entendimento, sendo responsável pela consecução dos objetivos educacionais a partir de estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação do sujeito na vida em sociedade, tendo a função suplementar ou complementar na formação deste aluno.

A letra fria da lei nos apresenta o AEE como uma proposta de extrema significância nesse processo de promoção da educação inclusiva, visto que o projeto que o regulamenta é dotado de cuidado e detalhamento, além de apresentar uma lógica que nos remete aos objetivos da perspectiva almejada. Todavia, os resultados da pesquisa apontam que o instrumento institucionalizado, por si só, não tem o condão de garantir o direito do aluno com deficiência à uma educação escolar nos parâmetros da perspectiva inclusiva.

Logo, o AEE da escola oferece um instrumento comprometido com a proposta inclusiva, assim, conclui-se que a relevância do instrumento para a garantia do direito educacional repousa na forma em que ele é ofertado, e o empenho das pessoas que o promovem, é determinante para a sua efetividade.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília (DF), v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 56-75, 2015.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. É. (Org.) **O desafio das Diferenças nas Escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 121-130

BERSH, R. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das Diferenças nas Escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 131-138

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE) /CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**: Brasília (DF), 14 de setembro de 2001, Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília (DF), 2001.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília (DF), 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília (DF), 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução número 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília (DF), 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução número 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-27.

FÁVERO, E. A. G. Direito à educação das pessoas com deficiência. **R. CEJ**, Brasília (DF), n.26, p.27-35, jul./set. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2017. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

REY, F. L.G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

Carlos Roberto Faustino Trabalhou na concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI). Docente da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor).

Sílvia Ester Orrú Trabalhou na revisão crítica. Aprovação da versão a ser publicada. Doutora em Educação. Professora da Universidade de Brasília e colaboradora na Universidade Federal de Alfenas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão (LEPAI).
