



3806 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT15 - Educação Especial

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Ednea Rodrigues de Albuquerque - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O trabalho analisa a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no interior de uma escola pública Municipal de Jaboatão dos Guararapes-PE. É uma pesquisa qualitativa para a qual foram feitas 180h observação. Constatamos que as práticas do AEE não conseguem assumir a suplementação da educação e não estabelecem articulação com os professores no ensino regular. Os alunos com deficiência não têm efetivados seus direitos à educação, como prevê a legislação.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Atendimento Educacional Especializado(AEE); Inclusão.

INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, no nosso país, as políticas educacionais implementadas transformaram a modalidade Educação Especial no que, hoje, se denomina Educação Inclusiva. Essas políticas preconizam que todos os alunos da educação especial em idade escolar obrigatória frequentem escolas regulares. O Decreto Nº 6.571/2008 propaga a inclusão total e tem sua centralidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por conseguinte, o AEE é um suporte educacional para os estudantes público-alvo da Educação Especial, que estão sendo escolarizados em sala de aula comum do ensino regular.

De acordo com a legislação atual, o AEE organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, suplementando a sua formação com vistas à autonomia e independência. É definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2). Trata-se, conforme os ditames da política educacional, de um atendimento suplementar à formação do aluno com deficiência na escola regular.

No âmbito dos direitos educacionais da pessoa com deficiência destacamos o inciso III artigo 28 da lei brasileira de inclusão que, dentre outras atribuições, preconiza que poder público deve assegurar e acompanhar:

[...] o atendimento educacional especializado [...] para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

É possível afirmar que os estudos sobre prática pedagógica inclusiva, voltados para alunos com deficiência, estão centralizados nas ações e relações entre os sujeitos, no cotidiano escolar e discutem a dinâmica do processo de escolarização na perspectiva da inclusão. Assim, tais trabalhos revelam processos multifacetados dos quais participam alunos, professores, gestores, equipe técnica e familiares.

As pessoas envolvidas no macro universo escolar assumem diferentes papéis no campo pedagógico e suas atividades apresentam aproximações e/ou distanciamentos, que estão baseadas em teorias e práticas diferenciadas. Nesse cenário concreto, ocorrem diferentes relações entre os sujeitos e seus pares.

Entendemos que a prática pedagógica inclusiva pressupõe a participação de todas as pessoas, envolvidas com a instituição escolar, tendo em vista, que o projeto político pedagógico é uma construção coletiva, que deve viabilizar o enfrentamento da exclusão de pessoas com deficiência.

Tendo em vista esse novo contexto e suas possíveis interferências nas práticas escolares, a pesquisa que deu origem a este artigo, analisou a prática pedagógica no interior da Rede Pública Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE destacando o potencial inclusivo das atividades desenvolvidas nesse espaço.

METODOLOGIA

Realizamos um estudo de caso de base qualitativa. A investigação desenvolveu-se em quatro fases, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, observação e entrevista. A técnica de análise de conteúdo orientou a organização e discussão do material recolhido. Trata-se de um estudo abrangente, realizado em curso de doutorado, no entanto nos limites deste texto apresentamos e discutimos fragmentos da análise das práticas pedagógicas do AEE no interior da Escola Luz do Sol[1].

Para caracterizar a prática inclusiva no AEE foram realizadas um total de 180h observação do trabalho desenvolvido nesse que atende a um público de 18 alunos com deficiência matriculados na referida escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Detectamos que o AEE foi implantado na Escola Luz do Sol em 2011 e em condições estruturais e humanas precárias: paredes úmidas e mofadas, telhado repleto de goteiras, móveis molhados, materiais sucateados e mesas e carteiras escolares trazidos de outras salas. A falta de manutenção, o descaso com o patrimônio público e o desinteresse pelo bem-estar dos alunos são visíveis.

A situação de infraestrutura é agravada pela ausência de profissionais especializados. A carência de recursos humanos é acentuada, pois, apenas, uma professora está designada para o AEE na sala. Essa profissional assume uma quantidade excessiva de tarefas pedagógicas e administrativas na escola.

O setor de AEE está estruturado para funcionar nos três turnos, no entanto, no turno da noite, a frequência é diminuta. Em geral, três a quatro alunos são atendidos por dia e cada atendimento tem duração média de trinta a quarenta minutos. O serviço é realizado de duas formas: individualizada e coletiva. No período pesquisado, houve uma maior ocorrência de atendimentos coletivos.

Do conjunto das práticas observadas destacamos os registros relacionados às **atividades propostas pelo setor do AEE**

Em geral as **atividades propostas** são mais direcionadas para a utilização de recursos materiais disponíveis, do que para adaptação/adequação dos conteúdos escolares. Por exemplo, as ações realizadas partem da iniciativa da professora do AEE, pois os alunos não escolhem os jogos. Em alguns casos chama a atenção dos alunos para: "Não é pra arrumar assim não. Veja como é que você vai fazer. Isso aí é pra arrumar aí não. Vá procurar a boneca onde está. Cadê? Onde está a boneca? Uma está aqui. Procure a outra." (Registro de observação).

Quase todos os alunos, que estão no atendimento, fazem cópias de textos, de palavras, montam quebra-cabeça com e sem palavras, organizam e desmontam jogos, fazem exercícios psicomotores. "O que ele tá fazendo? A gente está trabalhando os padrões silábicos, a família do "ba" que ele tem dificuldade. Então eu fiz essa tarefa com ele. Fiz a leitura e agora ele tá copiando as palavras que foram unidades"(Registro de observação).

As atividades realizadas durante os atendimentos propostos aos alunos concentram-se na área psicomotora o que, na maioria das vezes, não contribuem para que eles estabeleçam relações com os conteúdos estudados ou para formar o raciocínio conceitual. A ênfase recai em tarefas como desenho, jogos e pintura.

Verificamos, ainda, que em muitos momentos, a leitura de textos e cópias. As orientações são através de mediações rápidas e sem continuidade. Como a professora considera-se "hiperativa", sempre sai da sala para resolver outras questões da escola. Ressalta-se, ainda, que os alunos são atendidos de modo mais coletivo do que individual. Tal achado corrobora ao que Mendes, Silva e Pletsh (2011) revelam sobre as práticas de AEE relativas ao currículo, as quais estão sedimentadas nas práticas dos jogos pedagógicos. Afirmando:

[...] as práticas são fundadas em jogos pedagógicos (memória, matemáticos, imagens e silábicos), formação de alfabeto móvel e construção de palavras, registros em folhas específicas, registro livre e uso de caderno de classe. A utilização dessas práticas, supostamente, está orientada pelo desenvolvimento individual do aluno, uma vez que, mesmo proposta para os grupos, elas atendem as especificidades das necessidades de cada um deles, pois são realizadas individualmente (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011, p.261).

Conforme Arnal e Mori (2007), os professores, que trabalham nas salas de recursos multifuncionais, usam uma diversidade de materiais pedagógicos, que envolvem jogos, recortes e material concreto. No entanto, esses professores não escolhem atividades que poderiam contribuir para a superação das dificuldades escolares dos alunos.

Constatamos que as atividades propostas pelo AEE investigado não divergem dos achados das pesquisas acima citadas. É conveniente ressaltar que, o setor de AEE conduz seus trabalhos pedagógicos de forma semelhante aos procedimentos adotados pelo ensino regular. Porém, as condições de trabalho são diferenciadas, em decorrência dos seguintes fatores: a grande quantidade de material didático disponível na sala multifuncional e a possibilidade de realização de trabalhos individuais, em dupla e em pequenos grupos, contando com a mediação de um professor especializado. A existência desses recursos propicia ao setor de AEE possibilidades de atuar de forma mais adequada ao público alvo, mas, a escola pesquisada não consegue atingir plenamente seus objetivos.

O acompanhamento dos alunos é fragmentado, pois, diversas vezes, a professora é chamada durante o atendimento para resolver assuntos administrativos. Isto mais dificulta do que facilita a aprendizagem.

Enquanto a professora do AEE faz a anamnese com a mãe de uma criança que foi orientada para fazer a matrícula no AEE, o aluno em atendimento brinca de montar. A outra criança pega o material dele, espalha na mesa, mas a mãe intervém. Observando que o aluno apresentava dificuldade na realização da atividade, a professora P26 que estava na ocasião dentro da sala multifuncional, aproxima-se do aluno e começa a interagir com ele e permanece até a hora em que a professora retorna do atendimento com a mãe (Registro de observação).

Em algumas ocasiões, os pais dos alunos desse grupo acompanham seus filhos na sala multifuncional e procuram ajudá-los em diversas tarefas. A pesquisadora também trabalhou junto aos alunos e aos seus responsáveis, para atender à solicitação da professora do AEE.

A aluna chega ao setor e vai para a banca. A responsável fica na sala conversando com a professora do AEE. A pesquisadora dirigiu-se até o lugar, ficou ao lado da aluna, observando sua tarefa. Pergunta-se: o que está fazendo? É oxítona, paroxítona? Ah, você sabe dizer e escrever, mas você sabe qual é a sílaba mais forte? E diz as palavras... Mas não consegue reconhecê-las quanto à tonicidade (Registro de observação).

Constatamos ainda que nem todas as atividades são adequadas às necessidades dos alunos, principalmente, daqueles que apresentam deficiências físicas. Eis o que indicam os seguintes relatos:

Sempre é oferecida atividade de encaixe ao aluno A4MEF². Nada está adequado para ele: a mesa, os jogos, mas do seu jeito tenta fazer a atividade. Ele simplesmente faz. O aluno demonstra tranquilidade e não reivindica nada. Faz uma atividade e depois faz a seguinte e fica a esperar de a pessoa responsável. Chega outra criança e a mãe para o atendimento e ele fica no mesmo lugar (Registro de observação).

[...] trabalhar com o aluno que tem um problema de coordenação, como A4MEF é difícil porque ele é cadeirante, certo? Então, ele... As atividades dele são, digamos assim, são atividades que requer, não aqueles exercícios que pudessem desenvolver a mão dele que é muito dura. Eu sei por que já peguei na mão dele até assim pra ver determinado momento se fazia atividade e é muito rígida a mão, porque ele não fazia fisioterapia quando era pequeno, não é? Então, eu acho a partir de exercícios cobrindo e juntando peças de jogos, tá certo que é válido. Mas exercício de movimentar assim, com a bola, com um jogo de acertar que desenvolvesse a coordenação maior, certo. Eu acho que isso é... (Registro de observação).

Com base em depoimentos desse tipo, pode-se afirmar que, algumas atividades são selecionadas a partir das deficiências do aluno e não contribuem para o processo de construção de conhecimentos. Portanto, como sugere Jannuzzi, (2004), prevalece uma concepção de educação centrada nas deficiências e nas diferenças relativas ao padrão de normalidade imposto pela sociedade capitalista. De acordo com tal concepção, o trabalho docente adota planos de ensino mais flexíveis, que não têm como foco o desenvolvimento da escolarização dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações revelaram uma falta de articulação entre os setores existentes, no contexto da instituição escolar, pois o trabalho do AEE e demais professores permaneciam ilhados entre si. Eles não conseguiam proporcionar uma territorialidade pedagógica comum aos sujeitos, portanto, criaram um currículo paralelo frente às necessidades dos sujeitos, que favorecia a lógica das intervenções pedagógicas fragmentadas e distantes de uma perspectiva inclusiva.

Os achados sugerem que o AEE não provocou mudanças substanciais no processo de inclusão do aluno com deficiência, na escola investigada. Vários obstáculos perpassam as práticas pedagógicas desenvolvidas. Tais práticas não conseguem assumir a contento a tarefa de suplementação da educação e não estabelecem a devida articulação com os professores no ensino regular. Dessa forma, os alunos com deficiência não têm garantidos seus direitos à educação, conforme determina a legislação vigente.

Diante do exposto, reconhecemos que, embora as políticas públicas educacionais brasileiras estejam fundamentadas em propostas inclusivas, que procuram priorizar o AEE para viabilizar a escolarização do aluno com deficiência, assistimos a uma acentuada contradição entre os discursos e as práticas que se efetivam no interior da escola pública.

REFERÊNCIAS

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2007. Disponível em: < <http://alb.com.br/arquivo-morto>> Acesso em: 03-fev-2014.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 de julho de 2018

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/2008**, de 17/09/2008, da Presidência da República,

dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 22-maio-2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, Nº1 de 15/05/2006**, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12- jun-2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** Espanha, 1994.

Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30-ago-2012.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. Faculdade de Educação Física da Unicamp **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.25, n. 3, p.9-25, maio 2004. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista>>. Acesso em 07-fev-2014

MENDES, G.M.; SILVA, F. C. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos** – Eletrônica, vol.11, n.3, p.255-265, set./dez, 2011.

Disponível em <<http://www.univali.br>>. Acesso em 12-mar-2014

[1] Nome fictício.

[2] Codificação utilizada para preservar a identidade dos estudantes do AEE.