



## A ARTICULAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE COM O ENSINO COMUM PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE MARABÁ-PARÁ<sup>1</sup>

Jaquiline Souza da Silva<sup>2</sup>

Claudiane dos Santos da Silva<sup>3</sup>

Maria Antonia Santos da Conceição<sup>4</sup>

Vanja Elizabeth Sousa Costa Oliveira<sup>5</sup>

**Eixo:** Políticas Públicas e Direitos da Pessoa com Deficiência

Comunicação Oral

### RESUMO:

Este trabalho está investigando como vem sendo desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado-AEE, em duas Escolas Públicas Estaduais de Marabá-Pará. Levantando a seguinte problemática: a articulação do AEE com o ensino comum vem contribuindo para a inclusão com qualidade dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino médio? Para embasar teoricamente a pesquisa foi realizada leitura de artigos de alguns teóricos da área: BAPTISTA (2015); MANTOAN (2015); JESUS et al (2015) entre outros. Utilizamos como metodologia a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Para coleta de dados estamos utilizando a observação direta e entrevistas semiestruturadas. Como resultados parciais da pesquisa de campo, entendemos que a articulação do AEE com o ensino comum não vem sendo efetivada como deveria, pois, os profissionais que atuam nesse serviço de apoio além de serem em número reduzido, são itinerantes. Também há carência de formação para os professores das salas comuns atuarem com mais competência com os alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Ensino Médio. Qualidade de Ensino

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado dos estudos e pesquisas organizados a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais – GEPPPE – o que gerou meu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, ainda em andamento.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA

<sup>3</sup> Graduanda do Curso em Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA

<sup>4</sup> Graduanda do Curso em Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA

<sup>5</sup> Professora Assistente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA. Mestre em Educação-Linha de Pesquisa- Políticas Públicas Educacionais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais – GEPPPE/FACED/UNIFESSPA



## INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, a União, os Estados e os Municípios foram designados a reorganizar seus sistemas de ensino com base nos princípios e pressupostos da educação inclusiva, assim a escola passou a ter diante de si o desafio não apenas de garantir o acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação<sup>6</sup> ao ensino regular, mais de possibilitar sua aprendizagem e permanência com qualidade de ensino nas etapas da educação básica e seu ingresso aos níveis mais elevados de ensino.

Sabemos que a construção do sistema de ensino inclusivo no Brasil é amparada legalmente em princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, muitas vezes, as práticas inclusivas se distanciam sobremaneira das proposições teóricas e legais. Dessa forma o presente trabalho busca investigar como vem sendo desenvolvido o AEE em duas escolas públicas estaduais de Marabá-Pará, tendo como objetivo específico analisar se a articulação do AEE com o ensino comum está garantindo serviços de apoio pedagógico para viabilizar a permanência e aprendizagem com qualidade dos alunos pública alvo da educação especial<sup>7</sup> na rede regular de ensino médio do município de Marabá-Pará, especificamente nas duas escolas.

Uma vez que a implementação de propostas educacionais destinadas a esses alunos ganhou importância, todavia ainda são escassas as propostas pedagógicas que objetivem a escolarização com qualidade e que garanta sua aprendizagem na

---

<sup>6</sup> O Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, passou a considerar como público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não usando mais o termo “necessidades educacionais especiais”, presentes a época ainda em algumas legislações.

<sup>7</sup> Embora a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 defina que os alunos da educação especial são as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, utilizei ao longo deste texto a terminologia ‘público alvo da educação especial’ e ‘alunos com deficiência’ – terminologias usados também pelo mesmo documento- para me referir a esses educandos.



sala comum. Nesse contexto se insere a problemática proposta na pesquisa que é: a articulação do Atendimento Educacional Especializado-AEE com o ensino comum vem contribuindo para a inclusão com qualidade dos alunos público alvo da educação especial na rede regular de ensino médio do município de Marabá-Pará?

A importância da pesquisa está em mostrar a realidade que esses alunos estão sujeitos, e se há inclusão de fato com qualidade nos níveis básico de ensino, onde estão matriculados, principalmente no ensino médio, etapa última da educação básica. Tentaremos também compreender a realidade que está posta nas instituições de ensino estaduais de Marabá, e como está a implementação das políticas de inclusão no município no âmbito estadual.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Jesus et al (2015) destaca que a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ainda se apresenta fortemente marcada por desigualdades escolares e que os processos de escolarização para tal público, muitas vezes, são atravessados por elementos produtores de desigualdade e de exclusão dentro da própria escola.

Meirieu 1998 (apud BAPTISTA 2015, p. 46), “alerta para o quão excludente podem ser as práticas pedagógicas que consideram a aprendizagem como um processo consciente, de aquisição imediata e linear [...]”. Ele destaca que não se trata, por certo, de implementar um processo de ensino específico para cada deficiência, mas construir um ambiente de aprendizagem, onde todos os alunos possam interagir e estabelecer trocas significativas a partir de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e de diferentes habilidades sociais e culturais.

Mantoan (2015), destaca que a garantia do acesso e da permanência de todos na escola comum é absolutamente necessária, mas insuficiente para que se efetive a educação inclusiva em nossas redes de ensino. O direito à diferença é determinante para que sejam cumpridas as exigências dessa educação, propiciando a participação dos alunos no processo escolar geral, conforme as capacidades de cada um.



Rossetto e Piovezani (2014) e Michels (2011), destacam que o trabalho do professor tem um importante papel na organização de uma prática pedagógica capaz de atender a todos. Assim é importante desenvolver práticas de trabalho colaborativo e integrado entre os professores do ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado/AEE para que todos tenham uma educação de qualidade.

## **METODOLOGIA**

Para desenvolvermos a pesquisa, utilizamos a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, já que a abordagem qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

De acordo com Bogdan e Biklen 1982 (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Prodanov & Freitas (2013), reforçam a tese sobre esta abordagem de pesquisa, ao dizerem que a mesma tem por finalidade:

[...] proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto ( p.51).

Durante essa fase inicial, levantarmos informações acerca do nosso objeto de estudo a partir das fontes bibliográficas elencadas através de leituras de artigos em periódicos científicos e livros, tais como: Baptista (2015), Jesus et al. (2015), Mantoan (2015), entre outros, os quais forneceram uma maior compreensão teórica o objeto de estudo em foco.

Para complementar a mesma, realizamos a análise da legislação em vigor sobre a área de interesse que apresentam os pressupostos da educação inclusiva, tais como o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e a Resolução Nº 4 (2009).

De acordo com Ludke e André (1986):



Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Os mesmos representam uma fonte “natural” de informações que pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (p. 39).

A segunda parte da pesquisa teve-se a pesquisa de campo nas escolas, no intuito de recolher e registrar informações que elucidem a problemática e objetivos da pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (1986), a pesquisa de campo:

E aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de m problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (p.64).

Segundo André (1995), “e através da pesquisa de campo que o pesquisador se aproxima-se das pessoas, situações locais e eventos, mantendo com eles um contato direto e prologado” (p. 29).

Por conta dessas orientações metodológicas, para a escolha das escolas pesquisadas utilizamos como critério que ambas são escolas precursoras no município de Marabá e vistas como referência de ensino, sendo que uma foi premiada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) com o Prêmio Gestão Escolar (PGE). Ressaltando que ambas atende o fundamental séries finais<sup>8</sup> e o ensino médio, e estão localizadas no núcleo Cidade Nova e Velha Marabá respectivamente.

Utilizarmos como procedimento de coleta de dados a observação direta e a entrevista. Segundo Ludke e André, (1986), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Ainda segundo as autoras a observação direta permite:

Que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p.26).

---

<sup>8</sup> Do 6º ao 9º ano.



A entrevista foi semiestruturada, por que corroboramos com Prodanov & Freitas (2013), quando diz que não deve “existir rigidez de roteiro, o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral as perguntas são abertas” (p.106).

Assim entrevista semi estruturada se deu por meio de roteiros direcionados para duas professoras do AEE e três professoras do ensino comum que ministram a disciplina de português, escolhemos essa disciplina entre outras que compõem o desenho curricular do ensino médio, por a mesma ser ministradas com mais frequência no decorrer da semana.

Entrevistamos igualmente a coordenadora da educação especial da 4º Unidade Regional de Educação-URE/Pólo de Marabá. Sendo que foram elaborados 3 roteiros diferenciados, um para cada grupo de professores entrevistado, e outro para a coordenadora de educação especial, citada acima.

Para mantermos o anonimato dos sujeitos da pesquisa nomeamos os professores de língua Portuguesa como: P1, P2, P3 - e A1, e A2 – as professoras do AEE, e chamaremos de Coordenadora C, para a Coordenadora da Educação Especial, da 4º Unidade Regional de Educação-URE/Pólo de Marabá-Pará.

Para registrar os dados da entrevista usamos a gravação pois segundo Ludke e André (1986), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” p.37.

Após as entrevistas, realizamos as transcrições que é a primeira versão escrita das falas dos entrevistados e numa segunda versão fizemos uma limpeza dos vícios de linguagem, mas sem substituição de termos, como orienta os livros de metodologia de pesquisa em educação. O texto decorrente da segunda versão é a ferramenta principal a qual utilizamos para a realização da tabulação dos dados.

Para realizarmos a tabulação dos dados seguimos a linha de investigação proposta por Amadeo Giorgi (1985) a qual realizamos os seguintes passos: no primeiro, revemos as transcrições para captar a essência do que foi descrito, no



segundo voltamos ao começo do texto novamente e colocamos em evidência os significados das falas em função dos objetivos que estávamos investigando, lembrando que os significados são as respostas para as interrogações da nossa pesquisa.

Através dos significados constituímos as categorias de análise, e no momento seguinte apresentamos uma explicitação dos significados das categorias analisadas, usando a análise interpretativa das mesmas.

Como nossa problemática é sabermos se há articulação do AEE como ensino comum, e se essa articulação está garantindo serviços de apoio pedagógico, para viabilizar a permanência com qualidade e aprendizagem dos alunos pública alvo da educação especial na rede regular de ensino médio. A partir dela surgiram três categorias de análise que foram: **a articulação do AEE com ensino comum/ a aprendizagem dos alunos com deficiência/ qualidade de ensino dos alunos com deficiência.**

A seguir apresentaremos o resultado da pesquisa de campo, os quais foram agrupados a partir das explicitações dos significados de cada categoria.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na primeira categoria **a articulação do AEE com ensino comum**, foi verificado que há pouca articulação entre o serviço-AEE e o professor da sala comum devido ao profissional da sala de recurso multifuncional atender alunos com deficiências em outras escolas ou instituição filantrópica, desenvolvendo assim seu trabalho de forma itinerante, ou por resistência por parte dos professores do ensino regular, por acreditarem que a articulação não é importante já que os professores entrevistados pareceram acreditar que esses alunos não têm capacidade de aprender. Essa premissa está confirmada em tais falas: P2 “*A articulação não acontece efetivamente, mas na medida do possível, porque ela (professora do AEE) tem carga horaria em outros locais também*”. A1 “*pra que esse menino vem pra escola, ele não aprende nada*”.



Vimos que a falta de articulação se dá também pela estrutura organizacional precária das escolas estaduais, sendo comentado tal fato pela Coordenadora C “e só 4 salas de recursos e são só quatro professores [...] para uma diversidade de professores que temos na rede estadual de várias disciplinas.”

A respeito da categoria **aprendizagem dos alunos com deficiência** percebemos o quanto ainda está enraizado nos professores a forma tradicional de ensinar, onde o currículo escolar deve ser seguido sem questionamentos, sendo moldado o que o aluno deve aprender, já que os conteúdos são seguidos sem levar em consideração as dificuldades e o ritmo de aprendizagem de cada um, pois apesar das especificidades desses alunos pouco se faz para que a inclusão de fato se efetive em sua totalidade.

Sendo ainda evidente que há a concepção por parte dos professores do ensino regular que os alunos com deficiências possivelmente terão pouco ou nenhum aprendizado, e que estão no ensino comum apenas para se sociabilizar e conviver com os alunos “ditos normais” da mesma idade. Tais compreensões são evidenciadas nas falas de P1 “as minhas meninas deficientes auditivas, elas copiam a língua portuguesa, [...] agora decodificar, essa incógnita fica em mim [...] imagino o menino com deficiência especial de visão tendo que analisar uma figura geométrica em matemática”. E na fala de P2 “porque eles sair do âmbito especial, não quer dizer que ele é aquele aluno que não faz nada”.

Em relação a categoria **qualidade de ensino dos alunos com deficiência** percebemos que existe um descaso por parte dos professores do ensino comum em ensinar levando em consideração as especificidades desses alunos, tal fato ocorre devido tanto a quase ausência da articulação do AEE com a sala comum como pela falta de formação específica dos professores do ensino regular para atuar com esses alunos. Sendo isso colocado nas falas de P1 “[...] se ele vem para a escola e eu não consigo avaliar ele igual ou aproximado do restante da turma [...] ele não atingiu o objetivo dele, ele foi na verdade excluído, por que não foi dado a ele possibilidade de ir além”. E P3 “eu faço meu planejamento antes, mas baseado mesmo, na maioria que são normais, ditos normais”.





Nas falas de A1 são destacados três pontos importantes que interferem na qualidade de ensino desses alunos, que são a: adequação arquitetônica, verbas e falta de um professor intérprete. Segundo a mesma: *a adequação arquitetônica praticamente não acontece na escola [...] não se tem verba para fazê-la*. Ela ressalta a importância de haver um professor intérprete *“aqui na sala (sala de recursos multifuncional) eu trabalho LIBRAS [...] fica inviável de ir no contra turno em todas as aulas pra poder transformar aquele conteúdo de português em LIBRAS, teria que ter um professor intérprete, pois aqui na sala eu atendo várias deficiências, como eu vou dar conta de atender esse aluno no contra turno todos os dias?”*.

Esses temas também são recorrentes nas falas de A2, vemos então que essas questões são algumas das barreiras existentes para se efetivar um ensino de qualidade que considere as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

Outro fator que implica na qualidade de ensino desses alunos, e a quantidade de sala de recursos multifuncionais-SRM que se encontram fechada segundo informações da Coordenadora C, devido à falta de um profissional especializado. Em entrevista com a Coordenadora C, obtivemos uma lista que consta que há cinco SRM fechadas devido à falta de um professor lotado para atuar nas mesmas, ressaltando que uma foi objeto de estudo da pesquisa. Essa situação mostra o quanto a política de inclusão precisa ser implementada em nosso município e que há por parte do governo estadual descaso em relação ao concurso público para contratar profissionais especializados para atuarem nas salas de recursos multifuncionais da rede estadual.

Devido a essa condição os professores atendem nas salas de recursos multifuncionais alunos de outros núcleos, dificultando o acesso a esse atendimento, já que a distância e a falta de transporte implicam na falta recorrente dos mesmos nas atividades desenvolvidas. O que é evidenciado na fala da Coordenadora C *“vamos ter que redistribuir o atendimento porque não tem professor [...] os surdos foram encaminhados para a sala da A2 e os baixa visão encaminhados pro CAP [...] estamos com algumas salas de recursos realmente sem professores”*.



## CONCLUSÃO

Sabemos que a articulação do AEE com o ensino comum é apontado pelos teóricos da área e pelos documentos oficiais como algo imprescindível para o desenvolvimento de um ensino com qualidade para os alunos público alvo da educação especial, pois o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, cabendo ao profissional que desenvolve esse atendimento orientar os alunos e professores quanto a sua utilização no ensino regular.

Porém evidenciamos que há pouca articulação do AEE como ensino comum nas escolas pesquisadas da rede estadual. E que a mesma é entendida muitas vezes como um auxílio, onde o professor do ensino comum ao ter dúvidas, se dirige a sala de recursos multifuncional em busca de alternativas, e não como um trabalho de parceria entre o professor do AEE e o professor da sala comum, onde ambos em colaboração buscam propostas pedagógicas que sejam efetivas para aprendizagem desses alunos.

O AEE desenvolvido nas escolas estaduais pesquisadas não é adequado, pois apesar de haver esforços por parte dos professores desse atendimento em estarem adaptando alguns materiais, há inúmeras barreiras que impedem que esse atendimento seja de qualidade, desde salas de recursos multifuncionais fechadas devido há falta de um profissional, falta de preparo dos professores do ensino comum para ensinar e avaliar os alunos com deficiência de acordo com suas especificidades, até professores resistentes a inclusão por acreditar que o simples fato desses alunos estarem inseridos no ensino comum, e ter contato com os alunos ditos “normais” são o bastante.

E imprescindível destacar a importância desse serviço, desde que a equipe escolar e o AEE atuem juntos, pois a inclusão é irreversível, sendo alicerçadas pelas políticas vigentes, portanto o sistema de ensino tem o dever de oferecer um ensino de



qualidade que desenvolva: a aprendizagem, potencialidade e habilidades desses alunos.

Porém constatamos que a falta de comprometimento dos órgãos estaduais com essa política pública, refletida através da falta de formação continuada adequada aos professores do ensino regular, e a falta de fiscalização dos órgãos responsáveis por acompanhar o processo de inclusão são grandes empecilhos para a que inclusão se efetive com qualidade nas duas escolas pesquisadas no município de Marabá-Pará.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. CORREIA, Gilvane Belem. SILVA, Carla Maciel da. **O Atendimento Educacional Especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implementação.** **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 43-54, jan.- jun., 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de, et al. Atendimento Educacional Especializado e Processos de Avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? **Revista Cocar**. Belém: Edição Especial, n.1, p. 11-36 jan-jun 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Qualidade e inclusão no ensino médio: o que a diferença faz?** Diversa: Educação inclusiva na prática. Estratégias Pedagógicas para a educação física inclusiva.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em mai de 2016.

PIOVEZANI, Marcia Ionara. ROSSETTO, Elisabeth. Escolarização e Inclusão. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 158-176, jan.-jun. 2014.