

O AVESSE DO BORDADO: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias de estudantes com deficiência

THE OVERSIDE OF EMBROIDERY: the AEE as a point and emptiness in the experiences of students with disabilities

EL REVERSO DEL BORDADO: la AEE como punto y vacío en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad

L'ENVERS DE LA BRODERIE : l'AEE comme point et vide dans les expériences des élèves en situation de handicap



Paulo Pires de Queiroz* 

Andreza de Oliveira de Carvalho** 

Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves*** 

Introdução

Nas palavras de Stainback e Stainback, “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (1999, p. 21). Seguindo esse propósito, Mantoan (2017) argumenta que viver a inclusão é entender as diferenças e, por isso, a escola deve ser um espaço de todos, em que se preconiza a concepção do sujeito como um ser singular, que aprende a seu tempo e modo. No contexto de uma escola inclusiva, os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparação e hierarquização de níveis de conhecimento. Ou seja, o paradigma da educação

* Universidade Federal Fluminense.

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

*** Colégio Pedro II – Professora no Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica – NAPNE.

inclusiva visa o combate aos estereótipos, à discriminação e ao preconceito em todas as dimensões sociais.

Neste artigo, apresentamos o recorte da educação inclusiva pela ótica da inclusão da pessoa com deficiência. Na legislação brasileira, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é apresentada como uma modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular e em todos os níveis de formação. O objetivo é assegurar acesso, permanência e participação aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação por meio de processos e serviços que promovam respostas às necessidades educacionais dos alunos. Portanto, a educação especial na perspectiva inclusiva é transversal à educação básica e ao ensino superior, sendo funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na instituição de ensino e fora dela

É nesse universo, portanto, que situamos o presente trabalho, o qual tem como objetivo analisar os impactos das ações inclusivas oriundas do AEE na trajetória discente, bem como suas influências na permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida escolar e acadêmica. Usamos como lócus de investigação duas instituições de ensino federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro: i) o Colégio Pedro II; e ii) a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considerando as diferenças e particularidades dos diferentes níveis de ensino, a ideia é estabelecer uma base comparativa a partir do que dizem os estudantes com deficiência a respeito do suporte recebido em suas trajetórias. Desse modo, cumpre ressaltar que, neste artigo, mais do que os modelos de AEE, os objetos de comparação correspondem, principalmente, às ações inclusivas oriundas deles, tal como percebidas pelos referidos estudantes.

Em consonância com os objetivos desta pesquisa, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada pelo sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores. Do nosso ponto de vista, essa abordagem é um referencial analítico potente para entender as políticas educacionais, uma vez que, ao romper

com a verticalidade como base, permite a análise crítica dessas políticas desde sua formulação até sua implementação e seus efeitos. O artigo faz uma articulação entre o que está previsto nos textos político-normativos que tratam do AEE e as vozes dos alunos aos quais as práticas se direcionam.

Por fim, é importante esclarecer que este trabalho está na base de duas pesquisas que se justificam por contribuir para a análise e compreensão da realidade da inclusão educacional de pessoas com deficiência, cooperando para a visibilidade das práticas inclusivas desse público.

Metodologia

Este artigo é um recorte e uma articulação de duas pesquisas de doutorado em andamento, que se entrelaçam porque se ocupam das ações e práticas educacionais inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, ainda que seus focos sejam, em um caso, o ensino superior e, no outro, a educação básica. Note-se que as pesquisas foram aprovadas pelo comitê de ética, sob o CAAE 45944821.0.0000.8160 e 54990021.2.00008160.

Partimos de uma revisão bibliográfica sobre o Ciclo Políticas (Ball *et al.*, 1992) para analisar os impactos das ações do AEE na trajetória escolar de discentes com deficiência, identificando, a partir do entendimento do Contexto da produção do texto e do Contexto da prática, avanços e desafios das políticas de acesso, permanência e participação voltadas aos alunos com deficiência. Essa delimitação, que enfatiza e demarca dois contextos do Ciclo de Políticas (o da produção do texto e o da prática), é uma estratégia analítica diante do recorte deste trabalho, uma vez que os contextos descritos são, a rigor, indissociáveis, dinâmicos e interdependentes.

Sendo assim, no contexto da produção do texto, com o intuito de compreender o histórico das políticas que tratam do AEE em todos os níveis de ensino, foi realizada uma análise de textos político-normativos nacionais, tais como leis e decretos. No contexto da prática, utilizamos um questionário online para coletar as respostas dos estudantes com deficiência sobre o AEE que experienciaram ao longo da vida escolar e acadêmica. Nesse ponto, salientamos que a escolha pelo questionário online se justifica por ser um instrumento que flexibiliza os modos de coleta e garante a autonomia participativa

O questionário foi elaborado pelos autores e, posteriormente, aplicado como “instrumento teste” a três pessoas com deficiência externas ao âmbito da pesquisa. A ideia foi buscar a maior clareza na linguagem utilizada e validade instrumental. Esclarecemos que, em todas as fases de validação dos instrumentos, informamos aos voluntários que se tratava de um “instrumento/entrevista teste” e que gostaríamos de receber as contribuições para o aperfeiçoamento deles, e, desse modo, considerá-los válidos no âmbito da pesquisa científica. Ao final da etapa de elaboração e validação, obtivemos a versão final que foi usada como mecanismo de coleta de dados para esta pesquisa. O questionário foi dividido em blocos, com perguntas abertas e fechadas. No primeiro bloco, as perguntas eram sobre suas idades, gênero e deficiência. No segundo, havia questões sobre o AEE que experienciaram na etapa da educação básica. No terceiro e último bloco, o objetivo era que avaliassem o AEE que a universidade tem oferecido a eles. Todos os respondentes concordaram em participar da pesquisa através de uma opção de escolha enviada no próprio questionário, na qual foi esclarecido que as respostas seriam a base de pesquisas acadêmicas, as quais se responsabilizam em preservar a identidade dos colaboradores.

Após a etapa da construção do questionário, foi feita a delimitação do público que o responderia. O critério de seleção foi o seguinte: alunos de graduação com deficiência, pertencentes ao mesmo campus da UNIRIO e que tenham concluído a última parte da educação básica -ensino médio - no Colégio Pedro II. A intenção era encontrar estudantes, com a mesma trajetória educacional, que pudessem analisar e comparar suas experiências com o AEE nos diferentes níveis de ensino.

Neste ponto, esclarecemos que as atividades acadêmicas e administrativas da UNIRIO estão distribuídas em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro. No bairro da Urca, situa-se o *Campus* da Reitoria, a Biblioteca Central e o *Campus* 436/458. Esse último abriga três centros acadêmicos (CLA, CCET e CCH), que são formados por várias escolas que, por sua vez, reúnem cursos de graduação e de pós-graduação. Por entendermos que, estando os alunos em um mesmo *Campus*, dividindo espaços e compartilhando atividades, é possível compreender melhor como eles percebem sua inserção no contexto da universidade, optamos por realizar nosso estudo apenas no *Campus* 436/458.

Pois bem, ao realizarmos a busca no banco de matrículas da UNIRIO, com base no critério de seleção acima descrito, foram encontrados e selecionados 6 estudantes. Após a seleção da amostra da investigação, enviamos, por e-mail, o questionário. Dos 6 estudantes selecionados, 3 responderam ao questionário. Como este artigo é parte de duas pesquisas de doutorado desenvolvidas por pesquisadoras que atuam nas instituições que servem como locus de investigação, o acesso aos dados esteve resguardado pelos parâmetros éticos de pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, Plataforma Brasil e autorizações institucionais.

Por fim, reiteramos que, em termos metodológicos, a abordagem do Ciclo de Políticas (Ball *et al.*, 1992) também é o referencial analítico para a compreensão dos processos e disputas sociais identificados a partir do exame dos dados coletados. Por meio desse referencial, é possível estabelecer relações entre, de um lado, os contextos particulares e nacionais da produção de políticas e, de outro, suas implementações na dimensão das ações e das práticas. Os resultados estão sistematizados nas seções a seguir. Antes, porém, é necessário apresentar nossa leitura do Ciclo de Políticas.

O ciclo de políticas

O Ciclo de Políticas é um referencial analítico fundamental para a compreensão de programas e políticas educacionais, permitindo que elas sejam criticamente consideradas desde sua formulação inicial até sua implementação em diferentes contextos, alcançando, ainda, o âmbito dos seus efeitos. Ele é composto por cinco contextos, dinâmicos e interdependentes, quais sejam: i) o contexto da influência; ii) o contexto da produção do texto; iii) o contexto da prática; iv) o contexto dos resultados/efeitos; e v) o contexto da estratégia política.

Bowe *et al.* (1992) afirmam que o contexto de influência é aquele no qual as políticas públicas são, normalmente, iniciadas. Funciona, desse modo, como o “ponto de partida” dessas políticas, em que pese o caráter “contínuo” do ciclo de políticas. É nesse contexto, portanto, que os discursos políticos são construídos e que “os interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado” (p. 19, tradução

nossa). Nesse sentido, é nele que o léxico e os principais conceitos que orientam as políticas são estabelecidos, adquirindo legitimidade, credibilidade e fornecendo seu discurso de base. Para os autores, as arenas fundamentais desse contexto dizem respeito às redes sociais (“social networks”) tecidas dentro e ao redor dos partidos políticos, dos governos e do processo legislativo, importando, ademais, o que se passa em comitês, órgãos nacionais e grupos representativos. Todos operando, de uma maneira ou de outra, como “locais de articulação de influência”. É necessário levar em conta, do mesmo modo, que o discurso em formação nessas arenas, mais voltadas aos debates políticos e educacionais propriamente ditos, pode ser tanto apoiado quanto desafiado por reivindicações que emanam de outras arenas de ação, mais amplas, como é o caso da mídia de massa (“mass media”).

Por seu turno, o contexto da produção de texto remete à materialização e/ou objetivação das políticas, uma vez que, conforme *Bowe et al.* (1992), os textos “representam as políticas”. Representação passível de assumir diversas formas. As mais óbvias, segundo os autores, são os textos jurídicos e documentos políticos oficiais, mas os autores também chamam a atenção para comentários produzidos formal e/ou informalmente, sobretudo os veiculados na mídia, para as intervenções e performances públicas de políticos e funcionários relevantes, além de destacar como, atualmente, vídeos institucionais, por exemplo, podem operar como meios populares de representação das políticas. Nesse sentido, eles afirmam, inclusive, que os textos políticos precisam ser articulados a “reivindicações do senso comum” e que “muitos daqueles para os quais a política se dirige confiam nesses relatos de segunda mão como sua principal fonte de informação e compreensão da política” (p. 20-21, tradução nossa).

Os autores também destacam que a política não se esgota no momento legislativo, evoluindo, no limite, através dos próprios textos. Além disso, afirmam que, se os textos que dela resultam precisam ser lidos em consonância com os tempos e espaços particulares em que foram produzidos e difundidos, bem como na sua relação com outros textos (intertextualidade), o que está em questão é, justamente, a necessidade de um caráter suficientemente aberto dos textos políticos frente aos múltiplos sentidos que seus leitores lhes podem atribuir. O que é verdadeiro não só para a esfera dos “leitores”, mas,

igualmente, para o âmbito de ação dos “escritores” dos textos políticos. O que está em jogo, ao fim e ao cabo, é a atuação de atores e grupos de atores “competindo pelo controle da representação da política” (p. 21, tradução nossa).

Em suma, o contexto da produção de texto está referido à própria noção de representação, à noção de “política como texto” e às disputas e acordos entre os sujeitos responsáveis por codificar e decodificar as políticas. Tudo isso permeado pela passagem do contexto da influência para o contexto da produção de texto, mas, do mesmo modo, para o contexto da prática. Como assinala Mainardes (2006), as respostas aos textos políticos “têm consequências reais” e essas “consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (p. 53). Trata-se, assim, da arena para a qual uma política é dirigida. E, nas palavras de Bowe et al. (1992), a questão fundamental, nesse caso, “é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas sim sujeita a interpretação e depois ‘recriada’” (p. 22, tradução nossa).

Dessa maneira, pode-se dizer, em consonância com Bowe et al. (1992), que os “praticantes” (“practitioners”) das políticas, isto é, os sujeitos para os quais elas são dirigidas não se confrontam com os textos políticos como leitores passivos, plenamente conformados. Muito ao contrário, a leitura que eles fazem das políticas é mediada por suas histórias e experiências, por seus valores e interesses, os quais moldam, transformam, ressignificam as próprias políticas. Dito de outro modo, os “escritores” ou “redatores” (“writers”) das políticas não são capazes de controlar todos os sentidos que, no seu devir, são atribuídos às políticas, muito menos o modo como elas serão colocadas em prática. Nesse devir, por exemplo, partes dos textos políticos são rejeitadas, selecionadas, deliberadamente mal-entendidas etc., o que remete, mais uma vez, às lutas e disputas, além dos acordos e negociações, entre sujeitos portadores de interesses concorrentes. Cabe mencionar, ademais, que, embora uma interpretação acabe predominando e, por conseguinte, orientando o que se passa no contexto da prática, leituras “desviantes” ou “minoritárias” continuam em ação, interferindo na política tal como ela é efetivamente conduzida.

Enfim, considerados esses três contextos, sobretudo o contexto da prática, é possível concluir que a abordagem do ciclo de políticas rompe com as perspectivas estadocêntricas, isto é, as que acentuam o papel e o controle do Estado nos processos de elaboração e implementação de políticas. A abor-

dagem de Ball e colaboradores, sem perder de vista a dimensão estrutural e a ação estatal, assume, ao mesmo tempo, “que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 53). Sendo assim, ao menos no âmbito dessa abordagem, torna-se realmente equivocado separar, por completo, os momentos da “geração” e da “implementação” das políticas.

Contudo, ainda sobre os contextos do Ciclo de Políticas, no ano de 1994, Ball fez uma reelaboração do artigo intitulado *“What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”*. Trata-se de um trabalho publicado, pela primeira vez, no periódico acadêmico *“Discourse”* e republicado nas seguintes obras: *“Education reform: a critical and post- structural approach”*, de 1994, e em *“Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball”*, de 2006. Nessa reelaboração, um dos aspectos que merece destaque é que Ball estabelece mais dois contextos do ciclo de políticas, o contexto dos efeitos ou resultados (*“context of outcomes”*) e o contexto da estratégia política (*“context of political strategy”*).

Grosso modo, pode-se dizer que, no contexto dos efeitos ou dos resultados, a preocupação analítica central é deslocada para as “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, ou seja, as “políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (Ball, [1994] 2006, p. 51, tradução nossa). Por seu turno, o último contexto, o contexto da estratégia política, diz respeito ao conjunto de atividades políticas e sociais, envolvendo diversos atores e formas de organização, que buscam combater as referidas injustiças e desigualdades. O que está em jogo são, por exemplo, as variadas modalidades de ativismo e as táticas/estratégias, mais ou menos espontâneas, mais ou menos concertadas, que os sujeitos para os quais as políticas são endereçadas desenvolvem com o objetivo de denunciar, minimizar e/ou reverter padrões de injustiça e desigualdade que resultam da implementação das políticas.

Dessa forma, neste trabalho, em consonância com a perspectiva do Ciclo de Políticas, consideramos que o contexto de influência é o resultado das disputas sociais que ecoam no cenário político e que culminam na produção do texto político negociado na forma da lei. Sendo assim, as ideias que emergem através das concepções da educação inclusiva no Brasil e no mundo im-

pulsionam efervescências que viram pautas de estudos científicos, de convenções internacionais multilaterais e de lutas de movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência. Como resultado dessas efervescências, surgem, no contexto da produção do texto, políticas públicas materializadas em textos legais. Por fim, sabendo que o texto político não é neutro e objetivo, longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão, não se pode perder de vista que é no contexto da prática que são encontradas diferentes possibilidades de aplicação desse mesmo texto político. Apresentada, então, nossa interpretação da abordagem do Ciclo de Políticas, vejamos como é possível aplicá-la à análise do contexto da produção de texto e do contexto da prática em relação ao AEE.

O AEE no contexto de produção do texto: O bordado

No Brasil, foram traçados e gradativamente normatizados, sobretudo a partir do início do século XXI, dispositivos legais alusivos à promoção do acesso e do atendimento aos estudantes com deficiência em instituições de ensino público brasileiras. A partir da análise pelo Ciclo de Políticas (Ball, 1994), esses documentos estão contextualizados na segunda dimensão - produção do texto político. Dentre os principais documentos, destacamos, a seguir, aqueles que mencionam a necessidade do AEE e que indicam diretrizes para seu funcionamento, tanto no nível básico quanto no superior.

No primeiro momento, cabe destacar que com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ficou evidente que a Educação Especial é uma modalidade que deve passar todas as etapas de ensino e não ser substitutiva e/ou paralela à escolarização regular. A importância da PNEEPEI está no compromisso pactuado, internacionalmente, com um modelo de ensino não segregado, tendo influência, além de outros documentos, da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Um aspecto central dessa política é que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ter uma organização específica, prevendo disponibilidade de profissionais especializados na área e organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada estudante.

Acompanhando a PNEEPEI, o decreto 7.611/2011 prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No texto de abertura desse decreto, é explicitado que sua elaboração está fundamentada tendo em vista o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Tal artigo salienta que “os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”. Esse decreto definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente disponibilizados, de forma complementar, a alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento e a alunos com altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar. Nesse mesmo caminho, há, como proposta, a implantação das salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo é promover atividades que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que são direcionados para o AEE. Para o ensino superior e para os IFE, há a indicação de estruturação de núcleos de acessibilidade. Essas orientações implicam na necessidade de que toda instituição de ensino público tenha um ambiente que disponibilize os recursos materiais e humanos necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao tentarem se relacionar com seus ambientes de aprendizagem.

Outro marco decisivo para a garantia dos direitos de acesso e permanência de alunos e alunas da Educação Especial nas instituições de ensino brasileiras foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei n.º 13.146/2015. Também sob influência das diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, a LBI visa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). Em relação ao Ensino Superior, a LBI assinala medidas que visam garantir a equidade nos processos seletivos de acesso e de permanência de estudantes da Educação Especial nos cursos de graduação do país. Seguindo o exposto na LBI sobre a equidade nos processos seletivos, houve, no ano seguinte, a publicação da Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com defi-

ciência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.

No que tange especificamente ao ensino superior, cabe destacar o Programa Incluir, que, a partir de 2005, foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação, a última extinta em 2019. O programa disponibilizava recursos a partir da inscrição das universidades nos específicos editais. Pelo intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as Universidades podiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Contudo, desde 2010, a seleção do Incluir deixou de ocorrer e a dotação orçamentária é disponibilizada de acordo com o número de matrículas de alunos e alunas com deficiência.

Por último, em 2021, a Lei nº 14.191, de 2021, trouxe em seu bojo aspectos que garantem a pessoas surdas, surdo-cegas, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas a opção da educação bilíngue. Essa educação deve ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Em relação à Educação Superior, é postulada a garantia a esses estudantes da oferta do ensino bilíngue e de assistência estudantil, além do estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A partir dessas colocações podemos fazer duas afirmações: i) existem correspondências entre o contexto mais abrangente das influências e o contexto propriamente dito da produção dos textos políticos, voltados, nesse caso, à promoção da inclusão, interessando, aqui, os que concernem à educação. Correspondências que não se deram, repita-se, sem conflitos, tensões, negociações e alianças, envolvendo diversos atores, em múltiplas escalas. Isso porque os textos normativos recontextualizam e traduzem grande parte dos conceitos e diretrizes que emanam das arenas e dos textos das convenções internacionais, como aqueles advindos, justamente, do contexto das influências; e ii) pode-se considerar que a comunidade brasileira de pessoas com deficiência está amparada por leis, decretos e portarias que garantem o acesso e o AEE nas instituições de ensino formais de todos os níveis. Contudo, não

podemos deduzir que a promulgação de leis e normativas corresponde a uma mudança de cenário. Daí, então, a importância das investigações de campo, que busquem identificar se, além do acesso, também estão sendo realizadas iniciativas que garantam a permanência com qualidade dos estudantes da educação especial nas instituições de ensino.

O AEE no contexto da prática: O avesso do bordado

As análises das ações educacionais inclusivas realizadas pelo AEE nos níveis básico e superior, a partir das trajetórias dos alunos egressos do Colégio Pedro II e, hoje, graduandos da UNIRIO, foram realizadas, conforme já dito, a partir da metodologia do Ciclo de Políticas (Ball et.al,1922). As respostas dos 3 estudantes, que serão analisadas a seguir, indicam pontos de convergência entre os depoimentos.

Com o primeiro bloco do questionário, com perguntas sobre o perfil dos entrevistados identificamos o seguinte:

- i) dos 3 estudantes, 2 são do sexo feminino e 1 do masculino;
- ii) todos são ingressantes via ação afirmativa de cotas para alunos com deficiência oriundos da rede pública de ensino básico;
- iii) suas idades variam entre 18 e 25 anos e todos nasceram com deficiência.

Em relação ao tipo de deficiência declarada, há 2 com cegueira e 1 com deficiência múltipla (cegueira e baixa audição). No que se refere à formação escolar, 1 concluiu o ensino médio em um Campus do Colégio Pedro II localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e 2 em um dos Campi da Zona Norte. No que se refere aos cursos de graduação da UNIRIO, 1 discente cursa licenciatura em Letras, 1 Pedagogia (vespertino) e 1 licenciatura em História.

Após as perguntas de conhecimento do perfil dos entrevistados, o segundo bloco de questões do questionário referiu-se ao AEE que receberam ao longo do ensino médio. Todos os alunos investigados relataram que receberam suporte do AEE pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II e o avaliaram

como excelente e muito bom. Em relação ao tipo de suporte, indicaram os materiais como computador com DOSVOX¹, auxílio financeiro para compra de tecnologia assistiva e os suportes humanos. Entre eles, foram destacados o apoio dos professores, a adequação de provas, as aulas complementares e os materiais adaptados. A distinção entre os dois tipos de suporte presente na fala dos alunos corrobora com a ideia de que as barreiras ao acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência podem ser identificadas tanto na acessibilidade quanto nas atitudes dos membros da comunidade escolar. Segundo a avaliação dos alunos, as experiências com o AEE foram “muito importantes” e “muito boas”. Em adição a isso, quando perguntados sobre as sugestões para melhoria do AEE recebido durante o ensino médio, um indicou “nada” e outro “desculpa, mas não sei responder”. Contudo, chamou-nos a atenção a seguinte resposta: “acho que poderia ter encontros com os alunos de outras unidades da escola para trocas”.

Mais do que acesso ao conhecimento historicamente construído, o paradigma inclusivo (Stainback; Stainback, 1999) propõe a construção de um modelo social mais justo, equitativo e sem discriminação. Nesse sentido, o paradigma inclusivo é um convite à transformação social a partir da reformulação dos espaços escolares de modo que as diferenças entre os sujeitos não sejam produzidas a partir daquilo que as barreiras impõem como falta, deficiência, incapacidade (Mantoan, 2015). Portanto, a dimensão social e as interações entre as pessoas são fundamentais para construção de um projeto de sociedade, onde as diferenças não desqualificam ou estigmatizam os sujeitos. Todavia, essa noção de promoção da diversidade não anula o lugar de importância e relevância da experiência entre os “iguais”. Ou seja, ao mesmo tempo em que conviver com as diferenças é importante para todos, conviver e compartilhar experiências com os iguais também o é.

O terceiro bloco de perguntas do questionário era em relação ao AEE na UNIRIO. Quando questionados se recebem ou já receberam algum suporte de acessibilidade ou educacional na UNIRIO, dois responderam que não, enquanto apenas um informou que sim. No entanto, o estudante descreveu que

¹ Um sistema operacional, elaborado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum para desempenhar uma série de tarefas.

esse suporte era derivado de um projeto de um docente do seu curso de graduação: “Eu fiz parte do projeto do meu curso. Uma colega era ledora e me ajudava durante a aula, nas provas e a estudar. Era bom e me ajudou muito”. Com base nisso, destacamos três dimensões como possibilidades analíticas da experiência: a sala de aula como ponto inicial da ação inclusiva, a construção da rede de apoio e a promoção da aprendizagem cooperativa.

A sala de aula é o espaço privilegiado para a implementação do ensino inclusivo. Nela, as diferenças individuais são conhecidas em detalhes e, por isso, podem ser balizadoras para que os professores e alunos possam elaborar estratégias para criação de um ambiente acessível. Nas palavras de Mantoan (2016): “A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (p.59). Nesse sentido, é a partir das experiências inclusivas nas salas de aula que alunos e professores poderão estendê-las para toda comunidade e até mesmo vislumbrar a transposição do conhecimento vivido para outras esferas sociais e estabelecer redes de apoio.

A rede de apoio é caracterizada pelas conexões formais e informais entre profissionais, alunos, responsáveis, objetivando estabelecer procedimentos – ações – que possibilitem a aprendizagem a partir da eliminação das barreiras identificadas. Dessa maneira, o projeto que o estudante participou indicou o acesso ao conteúdo escrito como uma barreira à aprendizagem e estabeleceu a rede de apoio, permitindo que alunos do curso pudessem ler para alunos cegos. Como consequência, a rede de apoio transformou um espaço hostil em ambiente inclusivo.

A interação estabelecida entre alunos que experimentaram o projeto, formando a rede de apoio, é uma estratégia que coloca todos os sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem. Ou seja, tanto quem lê quanto quem ouve aprende sobre o conteúdo com o qual têm contato e, em adição a isso, todos os sujeitos aprendem sobre diversidade, interculturalidade, acessibilidade e inclusão. Assim, podemos dizer que da rede de apoio bem-sucedida decorre a aprendizagem cooperativa. Consequentemente, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa propicia uma atmosfera onde diferentes interesses e habilidades são compartilhados, experimentados e potencializados. Contudo, embora sejam reconhecidos os potenciais inclusivos do projeto, ar-

gumentamos que a iniciativa isolada de um curso não absolve a universidade de sua negligência no cumprimento da garantia à permanência e à participação dos alunos com deficiência. Mais uma vez, fica evidente que a inclusão é um processo de idas e vindas das políticas e ações para garantia de direitos.

Outro ponto a ser destacado foram as respostas em relação às dificuldades enfrentadas na UNIRIO. Foi possível relacioná-las para chegarmos a três dificuldades comuns: i) a falta de adaptações de materiais e avaliações, as quais deveriam levar em consideração a especificidade dos estudantes; ii). a falta de disponibilização, por parte da universidade, de ferramentas que possam diminuir as barreiras enfrentadas pelos alunos, tais como computadores com leitores de tela; e iii) a implementação recente na UNIRIO de um núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI).

De maneira específica sobre a criação de um núcleo de acessibilidade e inclusão, na UNIRIO, apenas no final de 2020, houve a portaria de criação do NAI. Aqui, é importante salientar que a criação do NAI é uma resposta direta, principalmente, ao Programa Incluir de 2005 e ao decreto 7.611/2011. Contudo, entre a primeira indicação normativa (contexto da produção do texto) e a efetiva criação do NAI pela UNIRIO (contexto da prática), há um descompasso de 15 anos.

Por último, perguntamos aos discentes os tipos de ações que acham importante a UNIRIO realizar, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, e que ainda não estão sendo feitas. Um dos respondentes não soube dar sugestões. Já os outros dois mencionaram a necessidade da efetivação do NAI aos moldes de um núcleo no estilo do NAPNE do Colégio Pedro II, o que evidencia a importância que esse espaço teve para a formação escolar desses alunos e ressaltam a necessidade de um espaço semelhante na UNIRIO.

Por fim, diante do apresentado, percebe-se que há um descompasso, principalmente na universidade, entre o Contexto da produção do texto e o Contexto da prática. Os motivos desse descompasso podem ser muitos e merecem investigações futuras. Contudo, por ora, foi possível chegar a conclusões que estão sendo desenvolvidas a seguir.

Conclusão

Conforme apresentado no objetivo e pergunta de partida, buscamos analisar as ações educacionais inclusivas realizadas pelo AEE nos níveis básico e superior, a partir das trajetórias dos alunos egressos do Colégio Pedro II e, hoje, graduandos da UNIRIO. E, de maneira conclusiva, afirmamos que as respostas dos estudantes sobre suas trajetórias nos permitiram reconhecer que as políticas e as ações/práticas são influenciadas por fomento, políticas internas e temporalidade das demandas. A análise da legislação brasileira, enquanto texto, é comparada a um lindo e complexo bordado, onde a multiplicidade de pontos, cores e espaços revelam um trabalho meticuloso para produção do prazer, conforto e bem-estar para quem o vê. O lado certo do bordado é uma harmoniosa obra de arte que prevê ações importantes no caminho da efetiva inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Contudo, sabemos que, no avesso do bordado, os nós, emendas, erros e acertos se escondem para deixar parecer que as lacunas, o vazio, são parte da obra. Será? Na cultura popular brasileira, é pelo avesso que se conhece o artesão. Ao que parece, o mesmo se aplica nas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Os textos são os bordados e as ações e práticas, os avessos. A partir de uma comparação entre os textos político-normativos e as vozes dos alunos investigados, pudemos, então, conhecer o bordado e avesso de um mesmo instrumento de inclusão para a pessoa com deficiência: o AEE. Nesse ínterim, a partir das análises feitas, concluímos que:

i) Na apreciação do Contexto da produção do texto, como estabelecem as concepções do Ciclo de Políticas, observou-se que os textos políticos refletem um contexto histórico-social e, dessa maneira, não são neutros e objetivos; mas a materialização de interesses distintos, em constante tensão. Além disso, a passagem do contexto da produção do texto para o contexto da prática não ocorre com a política sendo simplesmente recebida e implementada, mas sim sendo sujeita a interpretação e sendo recriada. Ou seja, a existência do texto político, a lei, não garante a sua efetividade na dimensão da prática.

ii) Em relação ao fato anterior, o Contexto da prática é identificado em níveis diferentes quando observamos o que os alunos dizem sobre o AEE na etapa do ensino médio e na etapa do ensino superior. Isso não quer dizer

que um espaço é melhor que outro, mas sim, que as ações inclusivas, que são respostas principalmente de orientações de textos político-normativos, ocorrem em tempos diferentes nos dois níveis. Percebe-se que a universidade ainda está caminhando para a construção de sua política institucional de inclusão, enquanto o Pedro II já tem essa prática mais consolidada e com efeitos. Conjecturamos que essa tendência ocorre ora pela força da lei ora pela pressão da presença desses estudantes nesses espaços. Isso porque, depois da lei 13.409/2016 que reserva vagas, nas universidades, para estudantes oriundos de escolas públicas que tenham deficiência, na UNIRIO, houve um aumento exponencial no número de alunos com deficiência em cursos de graduação presenciais. Segundo dados consolidados dos Censos da Educação Superior publicados pela UNIRIO em seu site institucional, em 2016, havia 15 estudantes com deficiência matriculados em toda a universidade, enquanto, em 2019, esse número passou a ser de 195. Nesse ponto, fazemos uma relação com as proposições de Renders (2016) sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Para a autora, a presença dos alunos é muito mais do que apenas estar, é uma reivindicação, que, mesmo sem intenção, é capaz de transformar ambientes e sujeitos, isso porque, “tal presença/reivindicação na universidade pode, portanto, impulsionar as ecologias de saberes, temporalidades e reconhecimentos neste momento histórico.” (Renders, 2016, p. 21).

Dessa maneira, nos marcos de uma conjuntura histórica de expansão de políticas de inclusão brasileiras, é possível confirmar que a simples concessão do acesso não corresponde a uma completa mudança de cenário. Assim, embora tenhamos conhecimento dos caminhos que devemos percorrer com vistas ao avanço no processo de inclusão e tenhamos as falas dos alunos como orientadoras das ações nas dimensões dos textos políticos e das práticas, a fragilidade das políticas de permanência podem comprometer de forma significativa ações afirmativas já consolidadas, como por exemplo, a política de cotas para acesso ao ensino superior.

Portanto, diante dos dados analisados, percebe-se que há, sem dúvida, um conjunto de questões que impediram ou impedem a estruturação de uma universidade acessível e inclusiva, algumas já discutidas neste trabalho, e outras que merecem novas pesquisas. Em vista disso, a proposta deste artigo é contribuir para a exposição dessas questões como um passo para prosseguir

na construção da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Ademais, esperamos que os elementos apresentados contribuam com a comunidade científica e acadêmica, para que se possa avançar não somente nas produções científicas que tratem do escopo desse estudo, mas também na elaboração de práticas educacionais inclusivas para o público da educação especial, especialmente ensino superior, isso porque, uma discussão sobre as limitações do recorte adotado (o caso) é igualmente necessária a uma discussão de alto potencial crítico-reflexivo.

O AVESSE DO BORDADO: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias de estudantes com deficiência

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das ações inclusivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na trajetória discente, bem como suas influências na permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida acadêmica em igualdade de oportunidades. Para isso, elegemos como lócus de investigação duas instituições de ensino federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, na qual o Ciclo de Políticas foi, a um só tempo, arcabouço teórico e lente analítica dos dados coletados. Como resultado, evidenciou-se um descompasso entre o que está estabelecido nas normatizações que tratam do AEE e o que, até agora, foi realizado em termos práticos, especialmente no que tange à Educação Superior. Nesse sentido, reforçamos a necessidade da ampliação de estudos acerca do AEE nos diferentes níveis de ensino, compreendendo a educação inclusiva como uma agenda que deve passar todo o sistema educacional.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ciclo de Políticas. Inclusão. Deficiência.

THE OVERSIDE OF EMBROIDERY: the AEE as a point and emptiness in the experiences of students with disabilities

Abstract: This paper aims to analyze the impacts of inclusive actions by Specialized Educational Assistance (AEE) on the student trajectory, as well as their influence on the permanence and participation of students with disabilities in academic life, with equal opportunities. For this, we chose as research locus two federal educational institutions located in the State of Rio de Janeiro. This is a qualitative research methodology, in which the Policy Cycle was, at the same time, a theoretical framework and an analytical lens for the collected data. As a result, there was a discrepancy between what is established in the norms that deal with SES and what, until now, has been carried out in practical terms, especially about Higher Education. In this sense, we reinforce the need to expand studies on SES at different levels of education, understanding inclusive education as an agenda that must permeate the entire educational system.

Keywords: Specialized Educational Service. Policy Cycle. Inclusion. Disabilities.

EL REVERSO DEL BORDADO: LA AEE como punto y vacío en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los impactos de las acciones inclusivas de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) en la trayectoria estudiantil, así como su influencia en la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en la vida académica, en igualdad de oportunidades. Para

ello, elegimos como locus de investigación dos instituciones educativas federales ubicadas en el Estado de Río de Janeiro. Esta es una metodología de investigación cualitativa, en la que el Ciclo de Políticas fue, al mismo tiempo, un marco teórico y una lente analítica para los datos recolectados. Como resultado, hubo una discrepancia entre lo establecido en las normas que tratan de SES y lo que, hasta ahora, se ha llevado a cabo en términos prácticos, especialmente en lo que respecta a la Educación Superior. En este sentido, reforzamos la necesidad de ampliar los estudios sobre SES en los diferentes niveles educativos, entendiendo la educación inclusiva como una agenda que debe permeiar todo el sistema educativo.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado. Ciclo de Póliza. Inclusión. Deficiencia.

SOBRE OS AUTORES

Paulo Pires de Queiroz

Doutor em Filosofia e Humanidades - Columbia Pacific University (1997) / Titulação reconhecida pela Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Mestrado e Doutorado PGEBS - Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Professor e Pesquisador Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF e no Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão - PGCTIn/UFF. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira - BASis. Líder do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPQ, Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade (NESED). Tem experiência significativa na área de Ensino e atualmente trabalha com pesquisa nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Saúde nos âmbitos da Graduação e da Pós-graduação. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0609-6424>.

Andreza de Oliveira de Carvalho

Possui graduação em Letras/Literatura pela UERJ/FFP (2010). Mestrado em Língua Portuguesa no PROFLETRAS da UERJ/FFP (2016). Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão - PGCTIn da Universidade Federal Fluminense (2024), no qual desenvolveu pesquisa na linha de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na UNIRIO, com experiência em atendimento pedagógico aos discentes com dificuldades no processo de formação universitária. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade (NESED). E-mail: andrezadeoliveira9@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-8006>.

Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves

Professora efetiva do Colégio Pedro II. Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Inclusão pelo PGCTIN - UFF Mestre em Educação – UFRJ. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - UFC. Psicopedagoga - UERJ. E-mail: flaviacamara@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9057-2579>.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília -DF, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília -DF, p. 1, 04 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [s.l.], v. 10, n. 2, 1 dez. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

RENDERS, Elizabete C. C. **A Inclusão na Universidade**: as pessoas com Deficiência e Novos Caminhos Pedagógicos. Curitiba: Editora Prisma, 2016.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Recebido: agosto 2023
Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.