

INCLUSÃO TRANSESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE O ENSINO MÉDIO E O SUPERIOR

GONÇALVES, Flávia¹

Resumo: Derivado de uma pesquisa de doutorado, este trabalho apresenta o diálogo possível entre os Ensinos Médio e Superior sobre as ações e práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho buscou responder a seguinte questão partida: como os estudantes com deficiência avaliam suas trajetórias formativas na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior? Foram objetivos da investigação: identificar potenciais e limites das ações inclusivas do AEE; analisar os contextos das ações e propor uma possibilidade de interlocução entre os níveis de ensino. De matriz qualitativa, tendo questionários como instrumentos de coleta de dados, no estudo de caso foram ouvidos estudantes com deficiência egressos de um Instituto Federal de Ensino (IFE) cursando a graduação em uma universidade federal carioca. Os critérios de inclusão no estudo foram: serem egressos do mesmo IFE e alunos do mesmo *campus*, serem alunos cotistas com deficiência. Sob o referencial teórico e analítico do Ciclo de Políticas e do paradigma inclusivo, foi possível identificar e analisar pontes e abismos entre as ações inclusivas recebidas nos dois contextos formativos. Os dados demonstraram que, na percepção dos estudantes, nas ações e práticas, o AEE no Ensino Médio tinha maior potencial inclusivo em comparação com o Ensino Superior. Nesse contexto, a Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços de formação é apresentada como uma possibilidade de interlocução entre os diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Inclusão Transescolar; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Ciclo de Políticas; Inclusão no Ensino Superior

¹ Doutora em Ciências, Tecnologias e Inclusão; Profa do Colégio Pedro II, Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Saúde Educação e Diversidade – NESED/UFF

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutoramento cujo tema foi a inclusão da pessoa com deficiência em espaços educacionais formais. No contexto brasileiro, gradativamente, os modelos homogeneizantes de ensino são questionados abrindo espaços para promoção da diversidade e da inclusão, em especial, nos espaços de formação.

O paradigma inclusivo visa ao combate do preconceito, do estereótipo e da discriminação. Nos espaços educacionais, ele está relacionado às questões econômicas, de gênero, religiosas, éticas. Por isso, a inclusão da pessoa com deficiência em espaços de educação formal é um recorte na concepção ampla do paradigma.

O conceito de barreiras é fundamental para o entendimento do processo de inclusão. Barreira é tudo que impede ou obstaculiza o acesso, a permanência e a participação da pessoa com deficiência nos espaços de formação. Dito isso, a ação inclusiva está comprometida com a identificação e remoção das barreiras que, continuamente, inviabilizam a equidade entre pessoas com e sem deficiência. Dito isso, a incapacidade não está na pessoa com (d)eficiência, mas nas barreiras que o ambiente insiste em manter.

O aporte teórico e analítico utilizado foi o Ciclo de Política (CP) proposto por Stephen Ball (1994, 2016). Nele toda e qualquer proposição de política educacional está fundamentada em disputas de poder, interesses e negociações que podem ser identificadas na trajetória de sua implementação.

O aprofundamento dos estudos do CP indicou que a existência do texto – a lei, não garante sua aplicabilidade na dimensão das ações e práticas. Essa é a justificativa da relevância de estudos que avaliam os potenciais de permanência e participação dos estudantes alcançados pelas ações afirmativas (BRASIL, 2012).

Argumento que a inclusão escolar do estudante com deficiência é um fenômeno para além da escola (GLAT E BLANCO, 2007; MENDES, 2006; MANTOAN 2006 e 2017). Nesse cenário é que o conceito de Inclusão Transescolar foi proposto (GONÇALVES, 2021 e 2024a). Compreendida em constante movimento, a Inclusão Transescolar denuncia que os resultados da inclusão escolar dependem de fatores internos e externos à escola. Assim como o paradigma inclusivo é um fenômeno de origem externa, com efeitos transversais aos espaços educacionais.

Como estratégia didática, a Inclusão Transescolar foi apresentada a partir de quatro dimensões de interação com/entre a escola: a família, os órgãos reguladores, os espaços de formação e de saúde. Todavia, as dimensões são interdependentes, dinâmicas, atemporais e consequentes (GONÇALVES, 2021; 2024a).

No contexto desse trabalho, majoritariamente, a Inclusão Transescolar é apresentada na dimensão dos espaços de formação (GONÇALVES, 2024a).

No Brasil, a educação especial é uma modalidade de ensino com previsão de oferta em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular. Portanto, ela é transversal da educação infantil ao ensino superior. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar ou suplementar a ser oferecido no contraturno (BRASIL, 2011).

Este trabalho está situado na transição entre a educação básica e o ensino superior, tendo como campo investigativos duas instituições federais cariocas, a partir da proposição da Inclusão Transescolar como aprendizagem cooperativa entre diferentes segmentos.

2 METODOLOGIA

A pesquisa originária da qual este trabalho é parte, seguiu os protocolos de aprovação e comitê de ética na Plataforma Brasil, pelo parecer n. 5.461.991. No IFE, sob código verificador nº 340820 e código de autenticidade nº 9766a71648.

O paradigma qualitativo foi utilizado tal como proposto por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), como aquele preocupado com os processos, modo, não neutro, reflexivo e que considera comportamentos dos participantes como dados. A estratégia investigativa foi o estudo de caso (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1995) por permitir o aprofundamento analítico em um contexto específico, particular.

O recorte da pesquisa foi estudantes cotistas matriculados entre 2017 e 2020. O critério de inclusão foi serem graduandos e egressos das duas instituições investigadas. A busca no Sistema de Identificação do Estudante da universidade resultou em 53 alunos com matrícula ativa para os quais foram enviados os questionários (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1995). Desse universo, 3 três estudantes concluíram o ensino médio no IFE em questão, de dois *campi* diferentes. Dentre eles, 2 do sexo feminino e 1 do masculino. Todos nascidos com deficiência, a saber: 2 com

cegueira e 1 com deficiência múltipla. Eram estudantes da pedagogia, licenciatura em letras e história.

As respostas aos questionários foram tratadas pela metodologia analítica do Ciclo de Políticas, a partir da definição de três categorias: acesso, permanência e participação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao acesso, tanto no IFE quanto na universidade a matrícula foi garantida por ações afirmativas (BRASIL, 2012).

Na categoria permanência, foi identificada discrepância entre os suportes recebidos pelos estudantes no Ensino Médio e na graduação.

No Ensino Médio, os estudantes indicaram que receberam auxílios financeiros por meio de editais para compra de tecnologia assistiva individual, acesso à computadores com programas para acessibilidade de pessoas cegas e suporte profissional por meio do AEE nas ações do Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE).

Por outro lado, no Ensino Superior, dois estudantes indicaram não terem recebido suporte. Um descreveu que recebia suporte de colegas através do projeto idealizado por um docente da universidade chamado Projeto Ledores. Ele aproximava estudantes voluntários para leitura do material de aula, provas e trabalhos para os colegas cegos.

Os estudantes destacaram a importância da identificação e combate às barreiras atitudinais nos espaços educacionais. Em relação ao ensino médio, a experiência de suporte entre servidores e estudantes foi destacada como fundamental no processo de inclusão, assim como as tecnologias assistivas. No ensino superior, o único estudante que recebeu suporte avaliou como positiva a interação com os colegas por meio do projeto. Entretanto, sobre a experiência universitária respondeu: “só assisto aula”.

A participação foi analisada a partir de perguntas sobre as experiências acadêmicas. Todos os participantes indicaram que, apenas, assistiam às aulas. Não havia envolvimento em atividades de pesquisa, extensão, tampouco bolsistas de ação universitária. Suas experiências universitárias estavam restritas ao mínimo, assistir às aulas.

Na avaliação dos estudantes, no ensino médio, as aulas complementares (AEE), a adaptação de provas e os materiais pedagógicos adaptados foram fundamentais para melhoria na relação de equidade com os colegas sem deficiência. Essas estratégias facilitavam a participação autônoma nas aulas, demais momentos formativos e de interação social.

Considerando que as duas instituições estavam sujeitas aos mesmos regramentos e possibilidades de fomento, a diferença entre os suportes pode estar relacionada à chegada da demanda pelo AEE no Ensino Superior. Como previsto no Ciclo de Política (1994, 2016), a existência do texto – a lei, não garante sua efetividade na dimensão das ações e práticas. As ações afirmativas como a política de cotas (BRASIL, 2012) garante o acesso, mas não asseguram a permanência e a participação.

Portanto, a inclusão da pessoa com deficiência em ambientes regulares de ensino é um fenômeno com maior efeito na educação infantil e na educação básica. Gradativamente, essa demanda chega à universidade exigindo novas estratégias de acessibilidade, tornando o AEE uma urgência.

Diante do apresentado, argumento que a Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços formadores pode ser uma estratégia para criação de redes de apoio e aprendizagens cooperativas entre os profissionais da educação básica e do ensino superior. Mais do que acesso ao conhecimento historicamente construído, o paradigma inclusivo propõe a construção de um modelo social mais justo e equitativo. Assim, a Inclusão Transescolar é um convite a divulgação de saberes, compartilhamento de responsabilidades e formação de redes de apoio.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é parte de uma pesquisa com outras categorias analíticas. Por tratar-se de um fragmento, há limites tanto na apresentação dos dados quanto nas possibilidades analíticas. Todos esses fatos são reconhecidos como limites e devem ser considerados.

As discrepâncias evidenciadas nas ações do AEE nos diferentes níveis de ensino respondem aos fatores externos à escola e à universidade. Assim, a inclusão escolar da pessoa com deficiência caminha historicamente para configuração

universitária na medida em que os alunos da educação básica chegam ao ensino superior, conduzidos pelas ações afirmativas (BRASIL, 2012).

Embora com potencial inclusivo, há limites e possibilidades no Projeto Ledor. Por um lado, o projeto propicia o convívio formativo entre estudantes com e sem deficiência, acessibiliza o currículo e cria rede de apoio entre os estudantes. Entretanto, transfere para os estudantes a responsabilidade pela acessibilidade, pela eliminação da barreira à permanência e à participação. Uns responsáveis pelas leituras e outros pela adaptação ao baixo suporte recebido. Qual a responsabilização docente e institucional pela formação do estudante com deficiência?

A inclusão dos estudantes com deficiência em espaços educacionais é fenômeno social que se amplia entre os níveis de ensino. Esse fenômeno inverte as relações entre a educação básica e o ensino superior em relação às experiências inclusivas.

Durante muitos anos, o ensino superior orientou e formou profissionais para atuação na educação básica. Com o fenômeno da inclusão escolar da pessoa com deficiência no início da escolarização, a educação básica tem avançado em relação aos suportes em comparação ao ensino superior. É nesse contexto que a Inclusão Transescolar na dimensão dos espaços formadores é proposta como estratégia para criação de rede de apoio nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998

BALL, S.J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J Fazendo Política de Comportamento nas escolas. In BALL, S.J. et al. (Orgs). **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias** (p. 141-170). UEPG, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

_____. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

_____. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. GLAT, R. (org.) In: **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (pp.15-35). 7 Letras, 2007.

GONÇALVES, F.C.N.A. **Vozes, ruídos, sussurros e silêncios nas ações inclusivas do NAPNE do Colégio Pedro II: uma proposta de Inclusão Transescolar.** Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão, PGCTIN. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2024a. Disponível em: <http://pgctin.uff.br/wp-content/uploads/sites/566/2025/08/TESE-FINAL-FLAVIA-CAMARA-Vozes-ruídos-sussurros-e-silencios-nas-acoes-inclusivas-do-NAPNE-do-Colegio-1.pdf>

GONÇALVES, F.C.N.A. Reflexões sobre a inclusão na educação básica brasileira e a Residência Pedagógica em Ciências Sociais na UFF – Niterói. CRUVELLO, E. (org.) In: **Residência pedagógica em ciências sociais UFF – Niterói: por outras epistemologias para formação de professores de Sociologia Escolar.** Autografia, 2024b.

GONÇALVES, F. C. N. A. Inclusão Transescolar: o que os responsáveis dos alunos autistas dizem sobre a inclusão escolar durante o ensino remoto, em decorrência da pandemia da COVID-19? Atas do congresso internacional sobre metodologia: desafios metodológicos atuais. Santiago de Compostela, p.61. 2021. Disponível em: <https://telessaude.pe.gov.br/ead/course/view.php?id=106>.

MANTOAN, M.T.E.; Igualdade e diferença nas escolas: como andar no fio da navalha. MANTOAN, M.T.E.; PRIETRO, R.G. (org.) In: **Inclusão escolar** (p.15-29). São Paulo: Summus. 2006.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>

MENDES, E. G. A. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** vol.11, n.33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=p t>.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 2017.