

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

Aline Aparecida Veltrone

SÃO CARLOS
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL**

Aline Aparecida Veltrone

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V446ie

Veltrone, Aline Aparecida.

A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental / Aline Aparecida Veltrone. -- São Carlos : UFSCar, 2008.

123 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação especial - inclusão. 2. Deficiência mental.
3. Auto-advocacia. 4. Auto-realização. 5. Políticas públicas.
I. Título.

CDD: 371.9046 (20ª)

A INCLUSÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Aprovado em 29 de Fevereiro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Ass. KRM Caiado

Ass. Maria J. C. Dall'Acqua

Ass. ma Almeida

Ass. Enicéia

APOIO FINANCEIRO:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São
Paulo (FAPESP)

Se tem
Bigodes de foca, nariz de tamanduá
Também
Um bico de pato e um jeitão de sabiá
Mas se é amigo não precisa mudar
Se é amigo de fato, a gente deixa ele como está
É tão lindo, deixa assim como está
E eu adoro, adoro
Difícil a gente explicar
Que é tão lindo
E eu adoro, é claro
Bom mesmo é a gente encontrar
Um bom amigo....
(Turma do Balão Mágico)

Dedico esta dissertação para os alunos e alunas participantes. Com vocês aprendi valiosas lições, que serviram tanto para o meu crescimento profissional quanto pessoal. Realmente vocês são especiais, no sentido mais bonito que essa palavra possa representar.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me concedido o dom da vida e por ter me guiado por caminhos tão maravilhosos.

À minha mãe Maria, que com toda a sua fé e sabedoria me ensinou a lutar e nunca desistir diante dos problemas da vida. Além disso, me ensinou que o amor é a maior arma. Obrigada por confiar tanto em mim e por todo o apoio que me deu durante a minha vida, em especial nessa jornada. Esse trabalho só se realizou graças ao seu apoio! Amo você mãe!

Ao meu pai Carlos, que sempre me deu bons exemplos, em especial de honestidade e responsabilidade. Você me ensinou muito nessa vida, e eu tenho muito orgulho de todas as suas conquistas. Além disso, gostaria de agradecer o “apoio técnico” que você me deu durante a coleta de dados, foi muito importante ter tido você comigo naquele momento. Também te amo muito pai! Obrigada por tudo!

Ao meu irmão Allan, em especial por toda a sua inteligência e coragem diante da vida, por me mostrar o quanto é importante sermos fiéis aos nossos objetivos sem importar o que os outros pensam. Obrigada por tudo! Amo você!

Ao Leandro, grande amor da minha vida. Admiro a sua inteligência, lealdade e caráter. Obrigada por entender a minha mudança de cidade e por, mesmo assim, ter me incentivado e me apoiado durante todo o mestrado. Você é uma pessoa maravilhosa, que cada dia que passa me ensina mais sobre a vida e me faz querer ficar com você para sempre. Te amo, muito, muito!

À minha querida professora e orientadora Enicéia. Agradeço por ter confiado na idéia inicial deste estudo e por sempre estar presente, me orientando com muita seriedade, atenção e sabedoria. Com você aprendi muito e espero continuar aprendendo. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Kátia, Júlia e Maria Amélia pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e pelas riquíssimas contribuições dadas para o aprimoramento do estudo.

À Secretaria de Educação do município de Araraquara, coordenadora de Educação Especial e demais membros das instituições escolares por autorizarem a realização do estudo. Agradeço também a Secretaria de Educação de Jaú-SP pela abertura dada para a condução de estudos preliminares.

À Gerusa e a Siliani, minhas queridas companheiras de mestrado. Agradeço toda a cumplicidade, amizade, carinho, incentivo e apoio. Foi um prazer imenso conhecer vocês e ter com quem dividir os medos, angústias e dúvidas, bem como compartilhar as conquistas e alegrias.

Ao pessoal do “GP-FOREESP-Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, em especial a Aline Maíra, Cris, Gabi, Léo, Manu, Nadja, Rosângela, Solange e Verônica. Com vocês também aprendi muito e espero continuar aprendendo. A Educação Especial tem muita sorte de ter pessoas como vocês!

Às amigas conquistadas durante o mestrado, em especial a Cândice e a Keika.

Aos meus amigos, em especial a Fernanda, Luana, Carol, Karen, Marcela, Pipoca, Ariana, Cepa e Igor. Amo muito todos vocês e agradeço os momentos inesquecíveis que passamos juntos. A nossa amizade vai estar eternamente guardada em meu coração. Torço muito para a felicidade e o sucesso de todos vocês! Saudades sempre!

Aos funcionários do programa de pós-graduação em Educação Especial.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP que concedeu bolsa de mestrado para a realização do estudo.

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de se avaliar e monitorar as práticas advindas da política da inclusão escolar em nosso país, principalmente por meio da opinião e percepção dos principais atores envolvidos neste processo, que são os alunos, este estudo tem por objetivo identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curricular, das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados. O estudo foi desenvolvido na rede municipal de educação de Araraquara-SP. Participaram do estudo dois grupos de alunos de escolas públicas comuns, sendo o primeiro grupo composto por 10 alunos egressos de espaços especializados (classe ou escola especial) para estudantes com deficiência mental e o outro grupo com 10 alunos que eram os respectivos colegas de classe dos alunos com deficiência. O procedimento de coleta de dados envolveu entrevistas com os 20 alunos e demandas de desenhos acompanhados de interrogativas. A análise dos dados para as respostas das entrevistas foi feita a partir da análise de conteúdo, e a análise dos desenhos foi baseada na impressão global e nos aspectos específicos relacionados à situação escolar comentados pelos alunos. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. As maiores conquistas, em termos de práticas inclusivas, estão relacionadas ao papel socializador da escola, contudo, não há unanimidade, sendo que alguns alunos relataram experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. Merece também destaque a aprovação dos alunos aos serviços de apoio especializado, que no contexto estudado são ofertados na forma de serviços de itinerância de professores especializados, e também a importância que os alunos egressos dos espaços especializados atribuem à escola no tocante a inserção social futura. A maior dificuldade relatada por eles diz respeito à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular. Assim a prática de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classe comum de escola regular parece produzir benefícios para a maioria dos alunos, entretanto, tal prática não pode ser vista *a priori* como algo bom ou ruim, pois se observa que os alunos com deficiência mental vêem tanto aspectos positivos quanto negativos nesta forma de escolarização. Os resultados positivos parecem vinculados a existência de suporte do professor itinerante, e sugerem o aprofundamento de investigações no sentido de identificar quais suportes favorecem a escolarização inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; inclusão escolar, deficiência mental, auto-advocacia, auto-determinação

ABSTRACT

There is a need to assess and monitor the scholastic inclusion policy and the uses deriving from it. This can be done primarily through the opinion and perception of the people involved in this process, the students. The objective of this study is to identify, to describe and to analyze the perception of students that were in a special class / school for people with mental disabilities regarding their current registration in a common class, the social interaction in the school, the learning process of the school curricular content, the future expectations and a comparison between a common class and the special education experienced by them.

The study was done in the municipal education network of Araraquara-SP. Twenty students from public schools participated in the survey, ten of them had been in specialized places (special classes or schools) for students with mental disabilities and ten of them were classmates from the current common class. The data collection procedures involved interviews with students and requests for drawings accompanied by interrogatives. The data analysis for the answers of the interviews was made starting from the content analysis, and the analysis of the drawings was based on the global impression and in the specific aspects related to the school situation commented on by the students. The results evidenced that the students' experiences in inclusive atmospheres can involve positive and negative impacts. The greatest achievements in terms of inclusive practices are related to the socializing role of the school, however, there is no unanimity and some students still tell experiences of excluding situations and of being stigmatized in the interaction with their pairs. It deserves prominence the students' approval to the services of specialized support, in the studied context that was done by itinerant specialized teachers, and also the importance that the former students from specialized places attribute to the school regarding a good future insertion into society. The greatest difficulty found is regarding the learning of the curricular content. Thus, the practice of school inclusion, understood as the education in a common class of a regular school, seems to produce benefits for most the students, however, such practice cannot be seen as something good or bad without any analysis because it is observed that the students with mental disability see both positive and negative aspects in this kind of education. The positive results seem to be linked to the successful socialization experiences and to the itinerant teacher's support and it is suggested a deeper investigation to make such supports for the inclusive education more effective.

Keywords: School inclusion, mental disability, special educational needs, self-advocacy, self-determination.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. INTRODUÇÃO.....	13
3. DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA.....	17
3.1. Construção social da normalidade e da anormalidade.....	18
3.2. Identificação do anormal de inteligência na escola.....	19
3.3. O papel da pessoa com deficiência mental.....	24
4. O MOVIMENTO PELA INCLUSÃO ESCOLAR.....	29
4.1. Histórico da inclusão escolar.....	29
4.2. Bases legais da política da inclusão escolar no sistema educacional brasileiro..	31
4.3. Aspectos pedagógicos da política da inclusão escolar.....	36
4.4. Formação de recursos humanos.....	38
4.5. Desafios para a inclusão escolar na realidade brasileira.....	39
5. CAMINHOS DO ESTUDO.....	45
5.1. Contexto do estudo.....	45
5.2. Participantes.....	46
5.3. Materiais e equipamentos.....	49
5.4. Procedimentos de coleta de dados.....	50
5.5. Procedimentos de análise de dados.....	53
6. COMO OS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA PERCEBEM A ESCOLA.....	56
6.1. Parte I. O que dizem os relatos dos alunos nas entrevistas.....	57
6.2. Parte II. O que dizem os alunos sobre a escola nos desenhos e interrogativas.....	80
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
8. REFERÊNCIAS.....	106
9. ANEXOS.....	116

1. APRESENTAÇÃO

Minha aproximação com a área da Educação Especial deu-se na minha escolha profissional. Em 2000 ingressei no curso de Pedagogia pela Unicamp/SP pensando na possibilidade de trabalhar com a área da Educação Especial. Nos estágios obrigatórios do curso, na medida do possível, fiz os meus estágios em Educação Especial. Como tínhamos que cumprir uma grande quantidade de horas de estágio na educação formal optei por realizar os estágios em classes especiais de escolas públicas regulares.

Nestes espaços vivenciei algumas situações que são comumente denunciadas pela literatura da área, em que as classes especiais acabam servindo apenas para o depósito de crianças marginalizadas da escola regular tais como crianças com idades variadas, com reais problemas de aprendizagem, com problemas disciplinares, provindas de camadas sociais mais pobres, etc. Alunos que de alguma maneira fugiam aos padrões impostos pela escola.

Nestas ocasiões tive a oportunidade de ver que estes alunos sentiam muita vontade de expressarem seus desejos e necessidades. Por exemplo, quando dava o sinal de início da aula, todos os alunos da escola tinham que rezar e cantar o hino nacional antes da entrada para a sala de aula. Os alunos da classe especial não podiam participar destes momentos e tinham que ficar na sala, de cabeça abaixada na carteira, enquanto eles esperavam os outros alunos cantarem para poder começar a aula. Eles nitidamente se sentiam rejeitados e queriam ser como as demais, pois ficar na classe especial não estava bom para eles.

Quando eu ficava com estes alunos fora do espaço da sala de aula, como nas situações de intervalo, eu sempre os ouvi reclamarem porque queriam lanche com os outros alunos, bem como participar da reza, do canto do hino nacional, ou seja, mostravam suas vontades e necessidades que não eram respeitadas pela instituição escolar.

Paralelamente a estes estágios cursei disciplinas optativas no curso de graduação que me levaram a me aproximar e conhecer mais sobre a área de Educação Especial e da inclusão escolar. Começamos a estudar a perspectiva da inclusão escolar enquanto um imperativo moral e legal, como a única solução para o sucesso da escolarização dos alunos que freqüentavam as classes especiais das escolas regulares. Contudo, não fomos questionadas a respeito do que os usuários (especialmente os alunos) pensavam a respeito destas mudanças.

Diante disso, senti a necessidade de questionar se os alunos envolvidos nesse processo, que são os principais interessados e atores, não precisariam ser ouvidos, já que serão efetivamente os usuários desse serviço. Isso ficou muito forte para mim na medida em que sentia que estes alunos estavam sofrendo na classe especial e que talvez também viessem a sofrer na perspectiva da inclusão escolar, visto que suas vozes estavam sendo abafadas.

Assim, fui me interessando pela temática e decidi desenvolver um estudo em nível de pós-graduação para que pudesse refletir acerca desta questão. Ingressei no mestrado no ano de 2006 e passei a fazer parte do grupo de pesquisa “GP-FOREESP- Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”, que integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão; de alguns docentes, alunos de graduação de vários cursos e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

2.INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante da agenda de um grupo de pesquisa que tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da Educação Especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país.

Entretanto, na atualidade o pesquisador da área pode verificar que o termo "inclusão" passou a acomodar vários significados (FUCHS & FUCHS, 1994). Num dos extremos, encontram-se aqueles que defendem a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, apenas e unicamente na classe comum, da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num continuum de serviços de apoio de ensino especial. No outro lado encontram-se aqueles que utilizam o termo apenas para rebatizar as práticas já existentes.

Diante de tal espectro de concepções foram definidos alguns princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo, que em síntese seriam:

1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade.

2) Traduzir a inclusão escolar das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica, e mais especificamente, para as universidades brasileiras.

3) O futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão, na prática, as propostas políticas podem e devem ser continuamente escrutinadas.

5) Na prática o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante se não tivesse necessidades diferenciadas; admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação

em classe comum não seja bem sucedida, e tendo se esgotadas todas as possibilidades de apoio, ou ainda se for opção da família, admite-se também a escolarização combinando ou não classes comuns com classes de recursos, ou classes especiais e mesmo escolas especiais.

6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição do sistema que existe, e deve-se manter a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população.

7) Educar crianças com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em escolas comuns é importante para que o estudante com necessidades educacionais especiais atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou mesmo para provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade.

8) Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.

9) A defesa da perspectiva inclusiva não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, ou a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão nesta área, e portanto, a Educação Especial, enquanto área de produção de conhecimento científico permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto sua relevância.

10) A principal questão da inclusão escolar é como melhorar a educação para todos os alunos e não onde os alunos com necessidades educacionais especiais serão escolarizados.

Norteados por tais pressupostos o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do grupo para produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar.

A organização atual do sistema educacional brasileiro (legislação, políticas públicas, práticas pedagógicas etc.) está pautada nos princípios da inclusão escolar, o qual defende, preferencialmente, a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares, especialmente dos alunos que freqüentam as classes especiais e escolas especiais.

O grupo de alunos com deficiência mental foi historicamente excluído de freqüentar o mesmo espaço educacional que os demais, sob a justificativa de que estes alunos apresentavam características fora dos padrões esperados pela escola e, desta forma, ela não poderia satisfatoriamente atender a este alunado. Legitimava-se a exclusão destes alunos por meio dos serviços de atendimento da Educação Especial.

No discurso e na política educacional atual, defende-se a matrícula do grupo de alunos considerado deficiente mental¹ na escola regular, e o presente trabalho parte do pressuposto de que os usuários principais dessas políticas, no caso os alunos com deficiências, além do direito de freqüentar a escola comum, devem também ter o direito de avaliar e opinar sobre os serviços educacionais que freqüentam.

Diante do exposto, este estudo tem como questão de estudo caracterizar qual é a percepção que os alunos egressos de classe especial ou escola de educação especial para deficientes mentais, têm a respeito desta mudança e de sua atual escolarização em uma classe comum.

O **objetivo** do estudo é identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curricular, das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados.

No intuito de contemplar a questão inclusão/exclusão, bem como delinear o quadro da política da inclusão escolar no nosso país o estudo foi organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo **Deficiência mental na escola** aborda a problemática de como historicamente grupos de alunos foram sendo categorizados pela escola como deficientes mentais. Para tanto, discute-se a questão da construção social da normalidade e da anormalidade e também da identificação do anormal de inteligência na escola. Além disso, discute-se o papel atual que estes atores estão assumindo na sociedade, o movimento da auto-advocacia, auto-determinação e a construção de sociedades democráticas.

O segundo capítulo **O movimento pela inclusão escolar** tem por objetivo contextualizar o discurso e a política da inclusão escolar. Para tanto, são discutidas as seguintes temáticas: histórico da inclusão escolar, bases legais da política da inclusão escolar no sistema educacional brasileiro, aspectos pedagógicos da política da inclusão escolar, formação de recursos humanos e problemas a serem vencidos com a inclusão escolar na realidade educacional brasileira.

¹ Apesar da nova definição da “American Association of Mental Retardation” delimitar que a deficiência mental deve agora ser conhecida como deficiência intelectual neste trabalho optamos por utilizar o termo deficiência mental porque este foi o termo mais utilizado pelos autores e também porque é o utilizado na legislação nacional.

O terceiro capítulo **Caminhos do estudo** descreve e sistematiza os passos tomados para o desenvolvimento do estudo, os participantes, local do estudo, procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os procedimentos éticos.

O quarto capítulo **Como os alunos com e sem deficiência percebem a escola** apresenta e discute os resultados obtidos no estudo.

O quinto capítulo **Considerações finais** traz as principais conclusões do estudo.

3. DEFICIÊNCIA MENTAL NA ESCOLA

3.1. Construção social da normalidade e a anormalidade

Historicamente a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias (GOFFMAN, 1985). Desta maneira, a sociedade delimita determinadas características humanas como sendo indicativas de anormalidade, cria um padrão de homem ideal e os que fogem desse padrão são classificados como “anormais”, tendo um lugar social diferente dos demais. Esta sub-população forma o contingente dos “subcidadãos”, que participam da vida social sem os direitos dos que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena dos assuntos da comunidade (GENTILI, 2001).

A identificação da normalidade/anormalidade se constituiu como essencial para que a sociedade conseguisse manter, por meio da norma social, sua ordem social, evitando a desordem: “de um lado, norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado, norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (NETO, 2001, p.24). Tanto a identificação da normalidade, quanto da anormalidade, é essencial para a manutenção da ordem social. A identificação da normalidade permite que se conheça as regras sociais e a identificação da anormalidade que se identifique os que fogem dos padrões impostos, que podem representar ameaça social para o funcionamento social vigente. Para a pessoa considerada anormal é imposta uma condição de desvio:

O desvio é um fenômeno social construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada. O desvio é criado e sobreposto ao atributo ou ao comportamento quando a não conformidade destes às expectativas não podem ser tolerados, sob a pena de se criarem situações que podem pôr em risco aspectos da vida coletiva. Um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença ofensiva, eventualmente limita o funcionamento do indivíduo para tornar-se uma diferença até ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela coletividade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da coletividade. (OMOTE, 2004, p.291).

Além disso, ao serem identificadas como desviantes essas pessoas passam a sofrer um processo de estigmatização, conforme explica este mesmo autor:

Uma vez criadas as categorias específicas de desviantes, com a possibilidade de os membros de uma mesma categoria serem vistos como efetivamente se tornarem muito parecidos uns com os outros e ao mesmo tempo bastante diferentes dos de outras categorias, a identificação das fronteiras sociais de desviantes se torna uma tarefa relativamente fácil para todos os integrantes da comunidade. Assim, o tratamento especial, em termos de descrédito social e conseqüente incapacitação

social, dado pela comunidade pode ser direcionado aos seus alvos sem dificuldade. Do mesmo modo, as eventuais segregação e exclusão podem ser praticadas com a aparência de algo correto e justo. O resultado é a pessoa marcada socialmente como inferior. (OMOTE, 2004, p. 292)

Ao manipular as condições de normalidade/anormalidade a sociedade impõe para a pessoa considerada anormal uma condição de desvio, que acaba por legitimar situações de segregação e exclusão da sociedade contra ela. Atribui-se a pessoa considerada anormal a responsabilidade de não se adaptar ao sistema, e se justifica assim o fato dela não receber o mesmo tratamento que os demais. A exclusão acaba se explicando por ser necessária devido a alguma falta da pessoa excluída com relação aos atributos que dela se cobram. Além disso, a condição de anormalidade, de desvio, também impõe sobre a pessoa uma condição de estigma, a qual sinaliza um atributo depreciativo, uma condição de identidade social deteriorada (GOFFMAN, 1985; OMOTE, 1996).

O convívio entre normais e anormais não ocorre de maneira simples porque os considerados anormais devem se aproximar ao máximo da norma, e para isso devem apresentar características e comportamentos que se assemelhem aos das normas sociais vigentes: “O outro só passa a ser considerado um cidadão na medida em que se adequa ao mesmo, a partir da constatação da diferença como desvio da norma e da disciplina” (SOUZA, e GALLO, 2002, p.39).

O grupo de pessoas consideradas deficientes mentais foi um dos que recebeu o *status* de anormalidade em relação aos padrões impostos pela sociedade, e para ele foi atribuído o estigma da inferioridade. A condição de ter uma deficiência mental acabou sendo suficiente para delimitar todas as suas limitações e potencialidades. As práticas sociais com relação a estas pessoas foram se organizando de forma a fazer com que tivessem uma participação mínima na sociedade, nascendo, desta maneira, práticas de exclusão e segregação contra elas.

O *status* social de ter uma condição de deficiência faz recair sobre a pessoa um olhar pejorativo, que enfatiza suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (MAGALHÃES, 2002). Também são vistos como pessoas que sempre vão precisar de tutela, pois não são capazes de tomarem suas próprias decisões:

[...] Deste modo, dentro da concepção clínica tradicional, o portador de necessidades especiais² é percebido em seu ambiente como um ser com desenvolvimento diferenciado. Em sua vida cotidiana, assim como em seu atendimento educacional e clínico, freqüentemente são os pais e profissionais que tomam todas as decisões. Com efeito, a visão de mundo de si próprio deste indivíduo raramente é levada em

² Terminologia utilizada pelos autores em referência a pessoa com deficiência mental

consideração na sociedade em geral, assim como nas práticas educativas (NUNES, et.al, 2002, p.37) .

A deficiência mental ao ser considerada uma condição de anormalidade transpõe para o seu portador uma condição de inferioridade, em que este é visto como menos que os demais, sem os direitos da maioria, e também estigmatiza o indivíduo na medida em que usualmente atribui o estigma da infantilidade para aqueles assim caracterizados. As principais práticas sociais com os considerados deficientes mentais foram a marginalização, segregação e exclusão. Os adultos considerados deficientes mentais foram historicamente asilados, segregados e excluídos do convívio social com os demais (JANUZZI, 2004).

3.2. Identificação do anormal de inteligência na escola

Com relação às crianças e jovens, a condição da deficiência mental foi tratada de maneira bastante peculiar na escola, já que esta, historicamente, tendeu em categorizar como deficiente mental os alunos que fugiam dos padrões esperados, principalmente no que diz respeito a padrões de inteligência e desempenho acadêmico.

No Brasil, até meados da era da industrialização, somente a elite tinha acesso à educação escolar. Em uma estrutura agrária não era necessário que toda a população freqüentasse a escola porque os conhecimentos necessários para que a sociedade se sustentasse não eram por ela transmitidos. Com o advento da industrialização, da urbanização, fazia-se necessário que a população fosse educada, para que pudesse se adaptar e manter este novo sistema produtivo e o novo modo de vida. Com isto, expandiu-se a educação para as camadas populares, sem, contudo que a escola tivesse se organizado para receber esta clientela, já que quase toda a sua cultura fora organizada tendo em vista a elite da sociedade. Muitas das crianças e adolescentes que adentravam a escola acabavam por encontrar bastante dificuldade de adaptação, de compreender a cultura produzida e transmitida pela escola, e isso, conseqüentemente, gerou uma dificuldade de adaptação. Esta situação escolar acabou se constituindo no fenômeno do fracasso escolar, cuja responsabilidade era atribuída a clientela considerada inadequada que agora freqüentava a escola (JANUZZI, 2004).

Dois grandes tendências prevaleceram para sustentar a teoria do fracasso escolar: a teoria do dom e a teoria da carência cultural.

A teoria do dom preconizava que o sucesso ou fracasso dos alunos ante as demandas escolares era devido a características inatas. Existiam os alunos aptos e não aptos. O déficit, desta forma, era atribuído a uma condição genética, biológica (PATTO, 1990).

Na teoria da carência cultural, o *déficit* dos alunos era explicado pelas diferenças ambientais e culturais em que os alunos das chamadas classes baixa e média se desenvolviam. Com base na ciência, basicamente a do modelo experimental, esta teoria afirmou em sua primeira formulação que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e adaptação escolar. Para estes alunos era oferecida a educação compensatória, com o objetivo de suprir os déficits dos alunos em relação aos demais (PATTO, 1990).

A escolarização das camadas populares, o conflito de culturas, deu espaço para identificação de uma nova categoria de anormalidade na escola: a deficiência mental leve; representada, principalmente, por alunos que não se adaptavam as condições escolares e que nela fracassavam, categoria esta que gerou classificações errôneas e impôs limitações para um grande contingente educacional:

No Brasil, a deficiência mental leve é um fenômeno que ganha forma na escola. Muitas crianças que estão perfeitamente integradas em seu ambiente familiar e na comunidade passam a ser reconhecidas como deficientes mentais após seu ingresso na escola e seu posterior fracasso no aprendizado acadêmico (...) No Brasil, deve ser frisado o fato de que a deficiência mental leve ganhou contornos mais nítidos quando começou a ampliação da oferta de ensino básico- de primeira a quarta séries do primeiro grau às camadas desfavorecidas da população e surgiu o denominado fracasso escolar. (MAGALHÃES, 1997, p.18)

A partir do momento em que se definiu uma condição de deficiência, uma categoria de alunos para explicar o fenômeno do fracasso escolar, foi preciso também definir os procedimentos de diagnóstico deste alunado. Basicamente o diagnóstico era feito com base na fuga aos padrões do “bom escolar”. O critério para avaliar a normalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno e sua memória (JANUZZI, 2004).

Para atestar a cientificidade desta delimitação da deficiência mental, foram utilizados os testes de coeficiente de inteligência que procuravam medir a inteligência com base nos parâmetros de bom escolar, procurando-se, desta maneira, compreender e identificar a deficiência mental por meio, principalmente, da psicologia. Estas aplicações dos testes de inteligência procuravam classificar os alunos em normais e anormais. Os anormais seriam os que fugissem aos padrões de bom escolar. Contudo, o padrão de bom escolar levava em consideração conhecimentos, culturas que não necessariamente eram de conhecimento de grande parte da clientela escolar. Não podemos deixar de considerar que este padrão de bom escolar poderia excluir os de classe social menos favorecidas, cuja herança cultural, em

decorrência de seu ambiente social e familiar, poderia ser diferente da cultura transmitida pela escola (MENDES, 1996).

Além disso, o diagnóstico destes alunos era feito principalmente com o objetivo de rotular o aluno considerado deficiente mental. Não era feito no intuito de propor ações, avaliações sobre o melhor meio de superar o fracasso escolar deste aluno frente às demandas escolares:

O diagnóstico apenas sinalizará a quantidade do estado deficitário do organismo. Este organismo, por sua vez, passará a ser conhecido a partir da nomeação destes estados, como por exemplo, “deficiente”. O professor que atua na área terá seu “fazer determinado”, de diferentes maneiras, pelo resultado deste diagnóstico. Restará ao indivíduo diagnosticado arcar com os problemas oriundos dessa maneira de conceber o diagnóstico, basicamente, como nomeação ou rótulo (PIRES, 1987, p.4).

Apesar de o diagnóstico não ser utilizado para fins pedagógicos, ele exercia uma forte influência sobre como lidar com o aluno deficiente mental no contexto escolar, não importando a maneira como fosse feito ou os profissionais envolvidos neste processo. Uma vez definido o aluno era categorizado e visto principalmente a partir disto:

Uma vez diagnosticado como deficiente mental, seja por uma equipe de profissionais ou por um profissional isolado, sofrerá as conseqüências sociais desse diagnóstico ou classificação. Por sua vez, os profissionais encarregados de atuarem com esses problemas (e dentre eles o professor de deficientes mentais) estarão expostos à influência do diagnóstico feito e terão seus comportamentos alterados, no que diz respeito a disposição e visibilidade para intervir sobre o problema a que o diagnóstico se refere. (PIRES, 1987, p.13)

A delimitação e identificação da deficiência mental na escola permitiram o desenvolvimento de um ensino especializado para esta população no Brasil, que ficou primeiramente conhecida como ensino emendativo e posteriormente foi chamada de Educação Especial. O ensino emendativo tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência, isto é, consertar o que estava errado para depois inseri-los nos ambientes sociais freqüentados pelos demais (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

O ensino especializado, emendativo, foi sendo organizado e oferecido, principalmente, por entidades assistencialistas e filantrópicas, tais como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). O governo federal só assumiu um papel mais definido a partir 1973, com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão Federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial, que mais tarde passou a ser uma Secretaria de Educação Especial (SEESP). A responsabilidade dos Estados com o ensino especializado, a Educação Especial se deu por meio das classes especiais, que deveriam funcionar anexas as classes comuns, legitimando-se, desta forma, a segregação do aluno deficiente mental (JANUZZI, 2004).

A organização das classes especiais no contexto brasileiro teve o seu marco na década de 1960 e 1970. A filosofia que permeava a construção e manutenção das classes especiais era a da normalização e integração. Existia, portanto, a tentativa de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, e que se aproximassem ao máximo dos ambientes naturais (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004). Prevalcia uma visão organicista da deficiência mental leve, uma vez que o aluno primeiro tinha que ser “curado”, “reabilitado” ou “preparado” para que depois pudesse participar dos espaços escolares como os demais, ou seja, nas classes comuns. Com o tempo, esta visão organicista da deficiência mental passou a ser questionada, visto que outras variáveis deveriam ser levadas em conta neste processo.

Atualmente se vislumbra uma nova forma de pensar a deficiência mental. O documento “Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à política de inclusão” (SEESP, 2005), refere que o sistema educacional brasileira adota a definição de deficiência mental proposta pela “*American Association of Mental Retardation-(AARM³)*” (LUCKASON, BORTHWICK-DUFFY, BUNTINX, COULTER, CRAIG, REEVE, SCHALOCK, SNELL, SPITALNIK, SPREAT, TASSÉ, 2002), mencionando que:

Deficiência mental é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos.

Além disso, a AARM (2005) propõe cinco suposições essenciais à aplicação na definição do conceito de deficiência mental:

- 1) As limitações no funcionamento presente leva em consideração o contexto dos ambientes da comunidade típico dos pares e da cultura da idade dos indivíduos.
- 2) A avaliação considera a diversidade cultural e lingüística, bem como as diferenças de uma comunicação sensorial, no motor e em fatores comportamentais.
- 3) As limitações coexistem freqüentemente com forças externas.
- 4) Uma finalidade importante de descrever limitações é desenvolver um perfil de suportes requeridos.
- 5) Com suporte personalizado apropriado, as vezes temporário, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência mental geralmente melhora.

Esta definição da AAMR (2005) coloca ênfase na determinação do paradigma multideterminista da deficiência mental. Entretanto, na prática o diagnóstico da deficiência mental continua sendo problemático na realidade brasileira. É possível que o diagnóstico,

³³ Em nota oficial, a então conhecida “American Association of Mental Retardation” em 20/02/2007 mudou seu nome para “American Association of Intellectual and Developmental Disabilities” e o termo genérico deficiência mental deve agora ser substituído por deficiência intelectual.

quando formalizado, continue sendo feito quase que exclusivamente tomando-se como base quociente de inteligência, obtido através de testes nem sempre padronizados ou adequados para a realidade brasileira, uma vez que as escalas para avaliar comportamentos adaptativos, por exemplo, jamais foram traduzidas e normatizadas no Brasil (MENDES, 1995; ALMEIDA, 2004). Outra possibilidade é a de que estes alunos estejam sendo identificados por pessoas completamente leigas e sendo tratados como suspeitos, sem que esta identificação informal traga algum benefício para o aluno que não seja uma discriminação negativa por parte da escola.

Na atualidade, por exemplo, no caso da rede pública estadual paulista, a decisão de encaminhar um aluno aos serviços de apoio da Educação Especial passou a ser de responsabilidade da equipe pedagógica da unidade escolar a qual o aluno está matriculado. Esta equipe pode ser composta pelo professor da classe comum, professor da educação especial, professor coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino, e devem ser envolvidos também os pais e os profissionais da área da saúde que prestam atendimento ao referido aluno. Entretanto, pode-se questionar se os profissionais da escola poderão fazer uma identificação precisa, na medida em que não há no presente critérios estabelecidos para se definir quem são os alunos com deficiência mental, e que poderiam ser beneficiados pelos serviços de apoio.

Assim, se há a identificação é muito provável que este processo seja arbitrário, variando muito de escola para escola. Por outro lado, ainda prevalece à prática de efetuar o diagnóstico tradicional, no âmbito de instituições especializadas, com base no nível intelectual e no julgamento clínico, principalmente e com a finalidade de se estabelecer elegibilidade ou não aos serviços das escolas especiais.

Os critérios de elegibilidade dos alunos considerados deficientes mentais ainda são variados. Contudo, uma questão importante é que uma vez feito esta elegibilidade, se formal ou não, se manifesta ou encoberta, os alunos carregarão o estigma social de ter uma deficiência mental, o qual limitara seus alcances e possibilidades, seja na vida escolar quanto na vida social:

Historicamente, aos indivíduos considerados deficitários em suas habilidades intelectuais, a sociedade sempre reservou o status de grupo minoritário com todas as implicações desta atribuição: o distanciamento social, a discriminação em bloco, o estabelecimento de estereótipos e de expectativas de que tais indivíduos desempenham os papéis de acordo com a identidade a eles destinada. (MENDES, 1995, p.115)

3.3.O papel da pessoa com deficiência mental

No final de 1960 surgiu nos EUA o movimento conhecido como auto-advocacia, que tem como objetivo proporcionar a pessoa com deficiência mental à conquista de uma maior autonomia social e intelectual e atuar na defesa de seus direitos, assumindo a responsabilidade sobre suas vidas (BEART, HARDY e BUCHAN, 2003). O objetivo deste movimento foi garantir que as pessoas com deficiência tivessem o direito a voz e participação social garantidos:

O movimento de auto-advocacia desde seu início se organizou no sentido de preparar e equipar seus membros para um posicionamento adequado e consciente de suas ações reivindicatórias de defesa e garantia de direitos e deveres. Talvez o resultado mais significativo tenha sido transformar pessoas consideradas incapacitadas em pessoas que podem e devem conhecer e defender seus direitos, garantindo uma participação efetiva no plano social como um todo. (MENDES, 2005, p.3)

O termo auto-advocacia representa o envolvimento da própria pessoa com deficiência na defesa de seus direitos e na expressão de suas necessidades, no desenvolvimento de uma vida independente:

O conceito de vida independente implica assumir a responsabilidade de gerir a própria vida e, portanto, apostar em si mesmo. Em outras palavras, trata-se de dizer para as pessoas portadoras da restrição no corpo ou de deficiência que, se elas mesmas não tomaram a iniciativa de se responsabilizar pela condução da própria vida, ninguém mais o fará, e elas estarão, portanto, sentenciadas a ser eternamente dependentes de alguém (NEVES, 2003, p.167).

No panorama mundial a Declaração de Montreal (2005) veio reafirmar alguns dos princípios da auto-advocacia, entre eles a defesa da capacidade e direito das pessoas com deficiência de gerenciarem suas próprias vidas:

As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldade de fazer escolhas, formular decisões e comunicar sua preferência, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades(2005, p.2).

O movimento de auto-advocacia é basicamente organizado por pessoas na idade adulta, e quando se fala em condições de auto-advocacia para crianças e adolescentes com necessidades especiais, encontra-se na literatura esta habilidade como sendo componente de uma qualidade mais complexa do indivíduo: a autodeterminação. A autodeterminação, assim como o movimento da auto-advocacia, também defende a autonomia das crianças e adolescentes com deficiência mental.

O desenvolvimento da autodeterminação em crianças e adolescentes com deficiência mental tem sido foco de interesse para a pesquisa e prática da Educação Especial

desde o final dos anos 1980, principalmente nos Estados Unidos. Essa iniciativa foi estimulada com a fundação do “*U.S Department of Education’s Office Special Programs (OSEP)*”, com o objetivo de servir de suporte de modelos de projeto que identificavam as habilidades e características necessárias para promover a autodeterminação nos indivíduos com necessidades especiais, dentro e fora da escola. (WEHMEYER et al, 2004). A Ementa Institucional para a educação de jovens e crianças com necessidades especiais (IDEA) dos EUA, de 1997, também defende a necessidade de uma maior participação, acesso e progresso dos jovens e crianças com deficiência mental nos seus percursos escolares, assim como é esperado para os seus pares sem necessidades especiais. Com isso, espera-se promover a autodeterminação desses alunos (HITCHCOCK et al, 2002).

No Brasil tanto a participação da pessoa com deficiência nos processo de tomada de decisão sobre seu processo de escolarização, ou mesmo a ênfase no desenvolvimento de habilidades de autodeterminação de modo geral, não tem recebido o merecido destaque. A idéia da autodeterminação no caso das crianças e jovens com deficiência mental, se refere à adesão ao princípio de que estas crianças e adolescentes devem ser os agentes primários de suas vidas, devem tomar suas decisões; fazer suas escolhas baseadas nas suas preferências; expressar vontades e necessidades; trabalhar enfocando suas próprias metas; regular o seu comportamento; assumir responsabilidades pelas suas ações e decisões; desenvolver habilidades para a resolução de situações problemas, de modo a construir habilidades para agir ou pedir o que desejam, a partir de motivações próprias suas e não externas (WEHMEYER et. al, 2004).

Assim as crianças e adolescentes com deficiência mental podem e devem expressar preferências e ter conhecimento sobre elas. O termo agente é também utilizado para mostrar que alguém age ou tem a autoridade para agir, contrariamente alguma força externa que pode causar mudança, contribuindo para que os indivíduos com necessidades especiais possam ter um maior controle sobre as suas vidas e destinos (WEHMEYER, 1992).

A autodeterminação é uma qualidade do indivíduo que engloba diversas habilidades tais como fazer escolhas, autogerenciamento, autoconhecimento, auto-eficácia, auto-regulação, autonomia e auto-advocacia. (AGRAN e WEHMEYER, 2003; BLACHER, 2004). Enfim, a autodeterminação é uma combinação de habilidades, conhecimentos e crenças que poderão possibilitar às crianças e adolescentes com deficiência mental adquirir um maior controle sobre suas vidas, garantindo, com isso, uma maior qualidade de vida na chegada da idade adulta, quando os mesmos saberão comunicar melhor suas escolhas, emitir as suas opiniões, arranjar um emprego etc. As pessoas com estas características poderão

alcançar um grau de sucesso na vida, pois serão os sujeitos ativos de sua própria vida, agindo em seu benefício (BLACHER, 2004; TRAINOR, 2005).

Um fator importante quando se fala em promoção da auto-determinação está relacionado com a questão das oportunidades, pois sem elas as crianças e jovens com deficiência mental acabam não podendo exercer a auto-determinação. A existência de oportunidades é importante uma vez que foi a sociedade quem historicamente negou a estas crianças e jovens as oportunidades de auto-determinação, e agora deve ser ela a responsável por provê-las (AGRAN e WEHMEYER, 2003; POWERS, 2005).

Dentre as habilidades da auto-determinação negadas pela sociedade, a literatura indica que a auto-advocacia é uma habilidade necessária para as crianças e adolescentes com deficiência mental e cabe a sociedade criar as oportunidades para que estas crianças e adolescentes possam desenvolvê-la. Elas devem ser reconhecidas como pessoas que falam, que também podem opinar e decidir sobre o que é importante para as suas próprias vidas (AGRAN e WEHMEYER, 2003; POWERS, 2005).

Assim, a sociedade tem a responsabilidade de prover oportunidades para que as pessoas com deficiência mental possam exercer auto-determinação e auto-advocacia uma vez que essas qualidades são próprias de cada um e expressas de acordo com o contexto social e cultural. A necessidade de oferecer oportunidades é justamente decorrente do fato de que o contexto social e cultural vivenciado negou a oportunidade para isto (POWERS, 2005). Este problema de falta de oportunidades se agrava ainda mais quando falamos em crianças e adolescentes com deficiência mental, pois os espaços para que elas possam exercer a auto-determinação são praticamente inexistentes (PALMER, TUMBULL e WEHMEYER, 2006).

O movimento da auto-advocacia e auto-determinação impulsionam a construção de contextos sociais e culturais em que as crianças e jovens consideradas com deficiência mental poderão se tornar os agentes primários de suas próprias vidas, proporcionando, desta maneira, uma possível ruptura da concepção estigmatizadora da deficiência mental, em que as pessoas assim diagnosticadas foram sendo colocadas a margem do sistema, transformadas em grupos minoritários e estigmatizadas como incapazes de controlarem suas próprias vidas, de expressarem seus desejos e opiniões.

Alguns estudos realizados no Brasil já vêm mostrando uma preocupação com esta questão. Neves (2000), por exemplo, estudou aspectos dos movimentos sociais para a construção da cidadania das pessoas com deficiência, em especial das pessoas com deficiência mental, no âmbito da sociedade brasileira. Os resultados evidenciaram que proliferaram no país associações de e para portadores de deficiências, agregando os mais variados tipos de

indivíduos e executando os mais variados trabalhos. Entretanto, na percepção dos próprios atores, existia ainda uma carência de ações no sentido de incentivá-los a participar no sentido de mudar a natureza paternalista, assistencialista, fragmentada e corporativista dos movimentos, requerendo a ampliação de uma ação social e educativa de preparação para uma participação efetiva das próprias pessoas com deficiência no âmbito desses movimentos, particularmente as pessoas com deficiência mental. A autora evidencia a importância de essas pessoas terem mais oportunidades de participação e cabe a sociedade se organizar para tal.

Glat (1989) investigou as representações que as mulheres com deficiência mental, institucionalizadas, tinham delas mesmas e dos ambientes que freqüentavam. Os resultados evidenciaram que as famílias e mesmo os profissionais da instituição lidavam com elas de maneira infantilizada, tomando decisões e definindo o percurso de suas vidas. A autora ressaltou a importância de darmos à oportunidade para que essas pessoas possam falar a respeito de suas vidas.

Nos contextos sociais atuais, além do movimento da auto-advocacia e auto-determinação, surgem também novas formas de relações sociais que questionam o conceito de normalidade vigente. Apoiadas nos preceitos de democracia, cidadania e justiça social, movimentos sociais lutam em defesa de uma sociedade mais justa, em que todos possam participar e ser compreendidos dentro de suas diversidades e peculiaridades seja a nível cultural, social, biológico e etc.

Em nome da construção de uma sociedade democrática, passa-se a exigir uma nova forma de convivência social, de organização social. A partir do momento em que se defende uma forma de governo justa e participativa, a democracia acaba sendo representativa de fins que contribuirão para o bem-estar de todos os membros da sociedade, visto que os aspectos substanciais do regime democrático são representados pelo direito à vida, à educação, à saúde, à moradia entre outros (ARAÚJO, 2002). Para que os fins da democracia sejam atingidos é preciso que se considere que todos são iguais perante as leis, indiferente de suas peculiaridades e diferenças. A justiça social só vai existir quando houver o reconhecimento da diversidade cultural, social e biológica:

Começo lembrando outro princípio inerente ao conceito de justiça e, conseqüentemente, de democracia: a equidade, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. Assim, uma lei é justa somente se reconhece que todos são considerados iguais perante ela, ao mesmo tempo em que considera as possíveis diferenças relacionadas a seu cumprimento ou sua violação (ARAÚJO, 2002, p.34)

O conceito de democracia, de justiça social, deve perpassar todas as instâncias sociais, inclusive a escola. Deve existir o princípio da equidade, que reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade:

(...) É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, um mínimo escolar. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. (DUBET, 2004 p.7)

Assim, se a discriminação positiva é necessária para equiparar as oportunidades, é necessário identificar quem deverá receber este tratamento diferenciado, e isso requer identificação da população alvo e categorização baseada em critérios.

A sociedade democrática, justa, é, portanto, a que reconhece todos como cidadãos, com direitos e deveres que levem a conquista de uma vida digna:

A luta pela cidadania passa não apenas pela conquista de igualdade de direitos e deveres de todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, em sua ampla concepção para todos os cidadãos e cidadãs, habitantes do planeta (ARAÚJO, 2002, p.38).

A inclusão social é o movimento social que surge na defesa da construção de sociedades democráticas, em que exista a participação social, conquista da cidadania e justiça social para todos os membros da sociedade, inclusive para os grupos minoritários, tais como os considerados com deficiência mental. O princípio básico que orienta este movimento é o de que a sociedade deve se adaptar a diversidade e não o contrário E, é neste cenário que surge também o discurso e as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar.

4.0 MOVIMENTO PELA INCLUSÃO ESCOLAR

4.1. Histórico da inclusão escolar

A proposta da inclusão escolar, apesar de ser considerada por alguns como um novo paradigma educacional, pode ser vista enquanto um repensar da proposta da integração escolar, que surgiu nos países nórdicos na década de 1960. O princípio que sustentava esta proposta era o da normalização, que preconizava que os alunos com deficiência deveriam experimentar ambientes os mais possíveis parecidos pelos freqüentados pelos seus pares da mesma idade, sem deficiência.

Com a política da integração escolar⁴, as escolas regulares passaram a aceitar a matrícula dos alunos com deficiência. No Brasil, a proposta da integração escolar foi apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61 que já em 1961 defendia que a educação dos excepcionais⁵ se enquadrasse ao máximo ao quadro de educação geral do país e também garantia o atendimento especializado.

Apesar da legislação no Brasil garantir desde a década de 1960 o atendimento em escola regular para os alunos com deficiência este era feito em ambientes separados (classes ou escolas especiais) e, foi somente a partir da década de 1990 que a matrícula passou a ser defendida com mais ênfase na classe comum da escola regular.

Entretanto, no contexto brasileiro ainda persiste a escolarização em ambientes especializados, apesar do anunciado de enquadrar ao máximo a educação desses alunos no sistema regular, preferencialmente nas classes comuns. O avanço da política da inclusão escolar é de garantir que as escolas regulares devem ser responsáveis pela educação de todos inclusive dos alunos da Educação Especial. Assim, a escola regular deve ser competente para atender todo o alunado e para que estes tenham acesso aos níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 1996).

A Educação Especial adquire sua relevância neste contexto na medida em que possibilita que a diversidade do alunado seja contemplada com a oferta de recursos e matérias pedagógicos que permitam que todos os alunos tenham iguais oportunidades na escola regular, garantindo a aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, a Educação Especial é uma modalidade de educação que deve ser utilizada para todos os alunos que possam apresentar dificuldade de aprendizagem, e deve ser definida dentro de uma proposta pedagógica da

⁴ A proposta da integração escolar era feita por meio do sistema de cascata, a qual se constituía em níveis de integração, em que o aluno primeiro tinha que passar por outros ambientes segregados, como por exemplo, em classes especiais, para que depois pudesse ser matriculado na classe comum.

⁵ Terminologia utilizada na época para se referir a categoria genérica que hoje se denomina “necessidades educacionais especiais”.

escolar regular, e permitir que todos os alunos tenham acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento, visando a integração social, inserção na vida produtiva e exercício da cidadania (BRASIL/SEESP, 2001).

Portanto, os princípios da proposta da integração escolar poderiam ser confundidos com os da inclusão escolar, visto que ambas defendem a matrícula dos alunos com deficiência na escola regular. Contudo, a proposta da integração escolar considerava que o sucesso do acesso destes alunos era de responsabilidade exclusivamente individual, enquanto que a proposta da inclusão escolar considera que o sistema educacional também tem que se reestruturar para atender satisfatoriamente todo o alunado:

A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de origem pessoal, sociais, culturais e políticas e é por isso que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças (MENDES, 2005b, p. 252).

Formalmente a proposta da inclusão escolar surgiu em meados da década de 1990, no sistema educacional norte-americano:

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva do sistema educacional norte americano quanto estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco elencaram algumas formas para a conhecida escola de qualidade, que acabou sendo o alicerce da proposta da inclusão escolar. Estas novas medidas contemplavam: menor burocracia, gestão descentralizada, maior flexibilidade para as escolas, respeito a diversidade, o que contribuiu para que a escola respondesse melhor às necessidades de seus diferentes estudantes provendo recursos variados, centrados na própria escola. (Mendes, 2003, p.28)

O sistema educacional norte-americano, ao tentar encontrar soluções para o insucesso dos seus alunos diante da demanda escolar das escolas públicas, definiu medidas, tais como a flexibilização escolar, respeito à diversidade que se transformam nos princípios que regem a política da inclusão escolar a nível mundial.

Dentre os marcos mundiais para a formalização da proposta da educação inclusiva pode-se citar a “Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que foi realizada em Jomtien, Tailândia (1990) resultando na “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994 pelo governo da Espanha, resultando na “Declaração de Salamanca”, os quais defendem, respectivamente, o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos e também a construção de sistemas educacionais que sejam regidos pelos princípios da inclusão.

A proposta da inclusão escolar, ao almejar uma escola de qualidade para todos, defende o acesso de todos os jovens e crianças na escola regular, inclusive os provindos dos

espaços da Educação Especial. A escola deve ser o lugar de excelência e escolha para todos. Além disso, a proposta da inclusão escolar ao defender o respeito a diversidade, o reconhecimento político das diferenças tem a obrigação de se reestruturar para que possa atender, satisfatoriamente, todo o alunado:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p.301-302)

A inclusão escolar pode ser considerada um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, em que a diversidade do alunado é aceita e respeitada. A estrutura educacional vigente deve garantir o acesso de todos os alunos, inclusive e especialmente dos que foram historicamente segregados por ela. E, mais do que o acesso, a escola deve garantir a permanência e o sucesso de todos. Para que a política de inclusão escolar possa ser bem-sucedida, para que possa satisfatoriamente atender as necessidades de todo o alunado, proporcionando a estes o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, é preciso que nossos sistemas escolares se atualizem, para que realmente estejam preparados para atender a todos:

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva. Estaria, em princípio, excluindo a participação daqueles cujas necessidades não podem ser satisfeitas pelas condições atuais de funcionamento. (OMOTE, 2004b p.6).

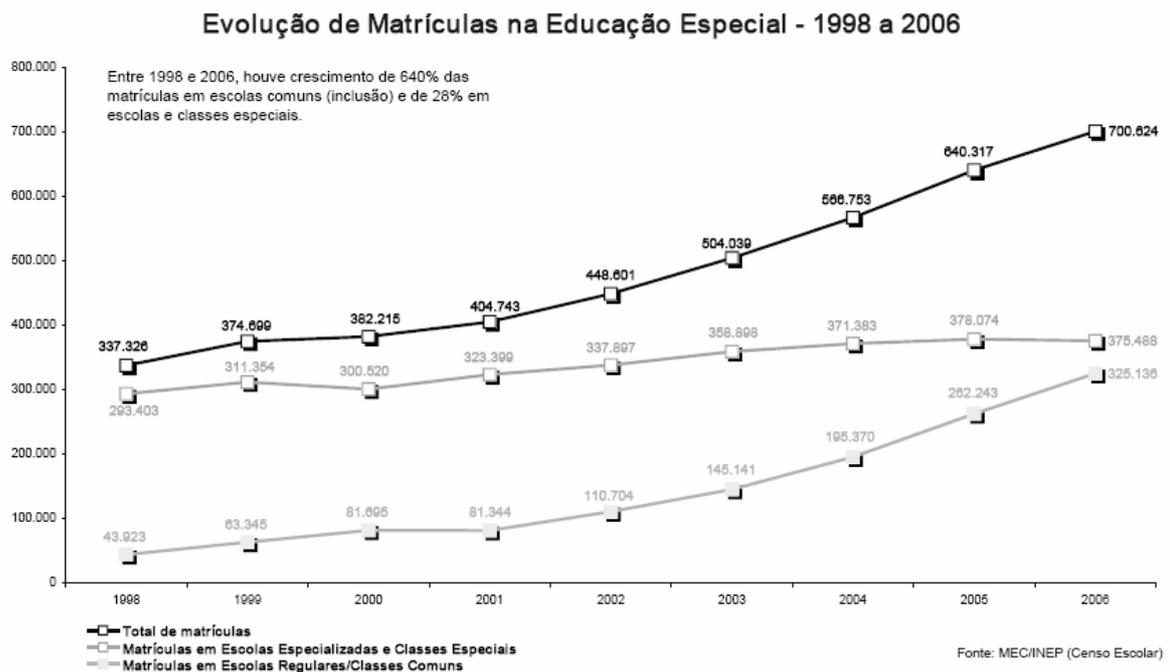
4.2. Bases legais da política da inclusão escolar no sistema educacional brasileiro

O Brasil, ao ser signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) assumiu compromisso com a construção de escolas de qualidades. Além disso, ao ser signatário também da Declaração de Salamanca (1994) assumiu o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos, pois: “o princípio que orienta esta estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL,1994, p.23).

Na nossa legislação, a política de inclusão escolar está sendo assegurada pela garantia e obrigatoriedade do Estado com a educação, que deve ser para todos. A Constituição

Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n ° 9.394/96) estabelecem que a educação seja direito de todos.

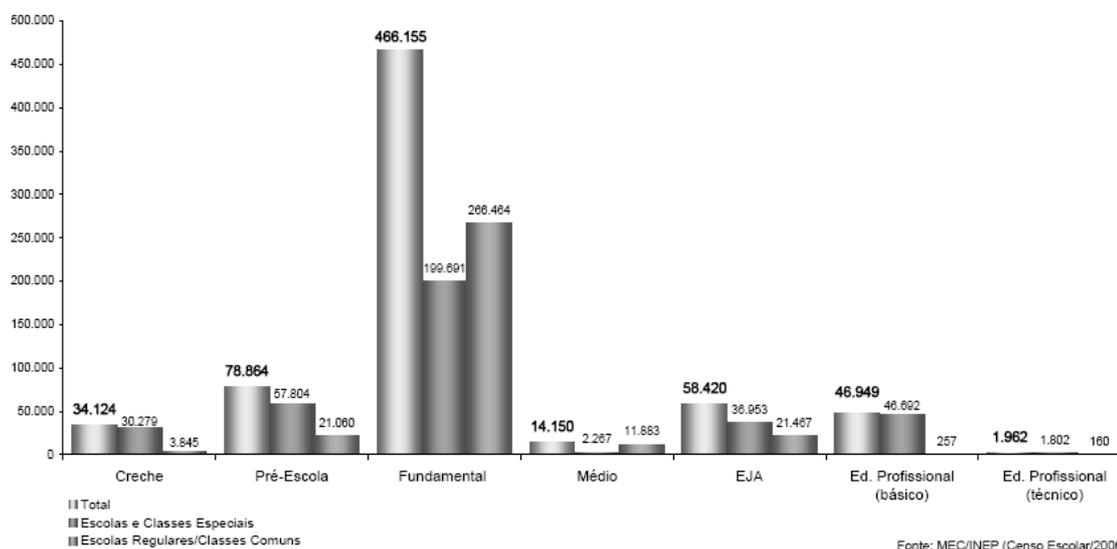
As estatísticas oficiais do Ministério da Educação podem ser vistas na Figura 1. Elas indicam que no ano de 2006 havia 700.624 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no sistema educacional brasileiro, e que 375.138 destes alunos, (53,5%) estão matriculada em escolas regulares.



Entretanto, apesar do aumento do número de matrículas nas escolas regulares e nas classes comuns, nota-se que os serviços especializados segregados são mantidos e bastante utilizados.

A Figura 2 apresenta a distribuição das matrículas por nível de ensino, e indica que a grande concentração das matrículas é no ensino fundamental, o que nos leva a questionar se está ocorrendo continuidade no processo educativo destes alunos; além de questionar sobre de quem é a responsabilidade do atendimento educacional destes alunos no ensino infantil e médio:

Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006



Além do Estado garantir a educação para todos, os sistemas educacionais também devem reconhecer a diversidade do alunado. A escola deve se adaptar aos alunos e não o contrário. Desta maneira, o ensino especializado fica também garantido por lei. A Constituição Federal assim estabelece: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

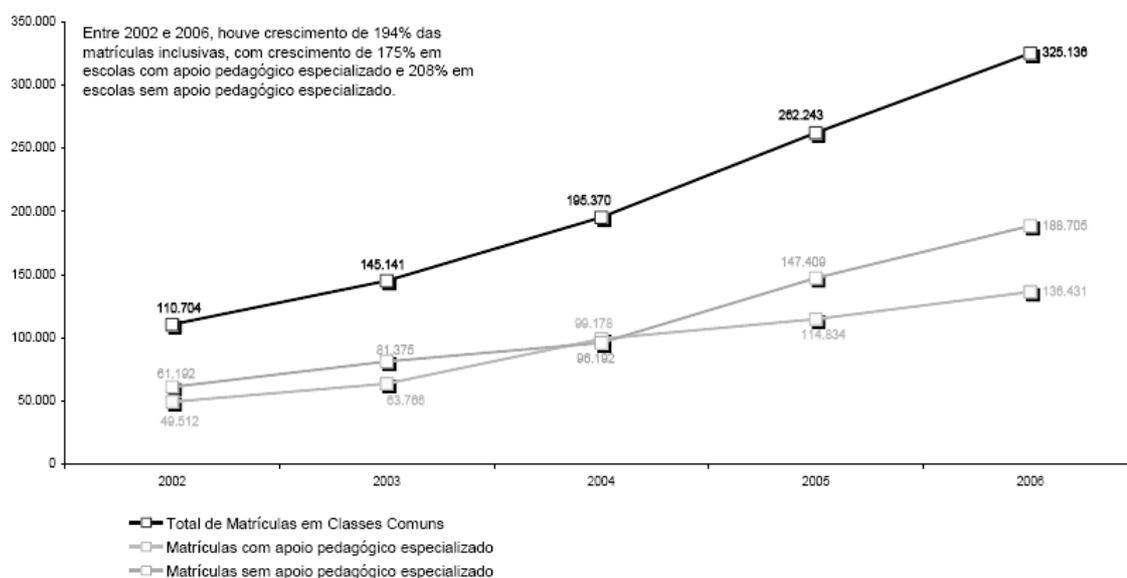
A Resolução CNE/CEB nº 2/01 “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” evidencia, além do ensino especializado, outras medidas para que as necessidades educacionais dos alunos sejam atendidas. No item III do art.8 dispõe que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III- flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

A Figura 3 apresenta a evolução das matrículas nas classes comuns das escolas regulares de 2002-2006. Os dados oficiais evidenciam que no ano de 2006 era maior o número de matrículas de alunos, em comparação com o número de alunos com suporte de serviços especializados (136.431), em classes comuns sem os serviços pedagógicos

especializados, o que pode ser preocupante visto que estes apoios podem ser importantes para o sucesso da escolarização destes alunos na classe comum.

Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns - 2002 a 2006



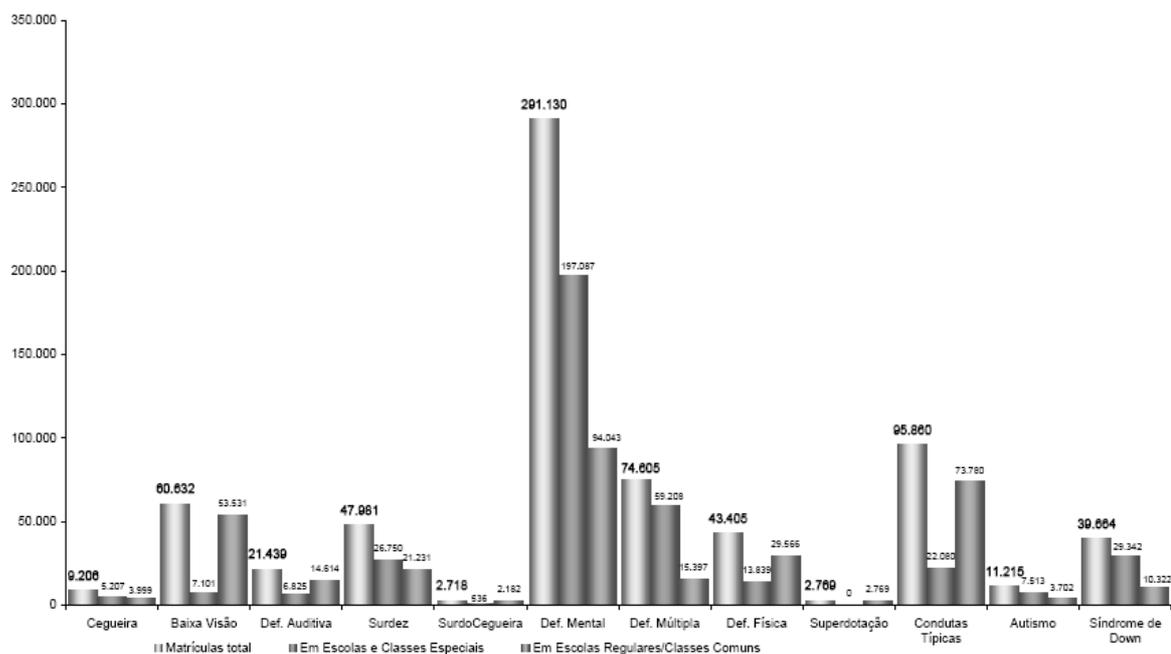
Para que a política de inclusão escolar se efetive, deve haver uma reestruturação do sistema de ensino para que os alunos sejam satisfatoriamente atendidos na escola regular. Os métodos tradicionais de ensino devem dar lugar a métodos mais contextualizados com a realidade escolar e social de cada alunado.

Outra mudança, diz respeito à adoção da legislação brasileira do termo necessidades educacionais especiais para se referir aos alunos com deficiência. Este termo aparece no documento da Declaração de Salamanca (1994). A Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), no art. 5º, da resolução CNE/CEB nº 2/01-Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica define o conceito de educandos com necessidades especiais, em referência aos alunos que apresentarem no processo educacional:

- dificuldade acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- crianças com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de diferentes formas de linguagens; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem. (BRASIL,2001)

Apesar da definição do termo necessidades educacionais especiais, a delimitação a respeito do atendimento dos alunos por tipo de deficiência ainda continua sendo contraditoriamente mantida. A figura 4 apresenta os dados oficiais sobre a distribuição das matrículas segundo categoria de deficiência.

Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E em 2006



Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

Este quadro além de evidenciar que a grande quantidade de alunos é diagnosticada na condição de “deficiência mental” (291.130 de 700.624 matrículas), ainda revela que estes são os alunos mais matriculados nos serviços segregados, mesmo existindo uma política anunciada de inclusão escolar. Entretanto, em função da falta de procedimentos e diretrizes para identificar o alunado com deficiência mental cumpriria investigar como e por quem esses alunos estão sendo identificados.

A legislação nacional, ao defender a obrigatoriedade do Estado com a universalização do ensino, construção de escolas de qualidades, bem como a necessidade da reestruturação das instituições escolares e o provimento de serviços especializados para o atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, criou um terreno bastante fértil para a implementação de políticas educacionais inclusivas.

Contudo, a legislação ainda apresenta algumas ambigüidades que podem ir contrárias ao movimento da inclusão escolar. A principal diz respeito ao termo preferencial ao se referir a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum. O

preferencial pode variar conforme contextos culturais e sociais, e se não for monitorado, pode ser utilizado como justificativa para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam marginalizados da classe comum. Seria oportuno que a legislação nacional defendesse a matrícula na classe comum, mas obrigatoriamente com os apoios necessários. Assim, poderíamos garantir a matrícula de todos os alunos na classe comum, contanto com os apoios necessários, com os conhecimentos especializados vindos da área da Educação Especial.

4.3. Aspectos pedagógicos da política da inclusão escolar

Para que a política da inclusão escolar atinja seus objetivos, é necessário que a escola regular, a classe comum, esteja apta para receber toda a diversidade do alunado. Ao se defender a equiparação de oportunidades, reconhece-se que a diversidade deve ser respeitada. Portanto, reconhecer que todos os alunos são politicamente iguais não implica em um mesmo atendimento para todos, mas sim a organização de atendimentos que dêem conta de atender, satisfatoriamente, a diversidade. Como, então, organizar situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas para todos? Para tanto, é necessário levar em consideração as características peculiares dos alunos, o que vai implicar, portanto, na diferenciação do ensino:

Diferenciar o ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas (...) Implica, pois, o desenvolvimento de caminhos diversos para que os alunos consigam atingir as metas escolares, por meio de um acompanhamento e percursos individualizados (PERRENOUD, 1995, p.28-29).

A diferenciação do ensino considera que todas as dimensões do educando devem ser levadas em consideração para a organização das situações de ensino-aprendizagem. Diversas são as formas que podem ser utilizadas em sala de aula, pelo professor, para que os alunos atinjam as metas escolares:

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

Considerando também que a aprendizagem escolar está diretamente vinculada ao currículo, organizado para orientar o ensino e as ações docentes, outro aspecto importante para a diferenciação diz respeito as adequações curriculares, que podem ser consideradas modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos, conteúdos, atividades, estratégias de aplicação destes conteúdos e de avaliação, no currículo como um todo, ou em

aspectos dele. Elas deverão ser desenvolvidas para dar conta das diferenças entre os alunos e de suas necessidades específicas (MACHADO, K et al., 2006). As adaptações curriculares envolvem, principalmente, as de acessibilidade:

As adaptações de acessibilidade ao currículo dizem respeito às estratégias de eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, cujo objetivo é permitir que o aluno possa freqüentar a escola e a classe regular com autonomia, participante das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais. Fazem parte destas estratégias: proporcionar condições físicas, materiais de comunicação, como, por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoios de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para Braile ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA) para alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral entre outras medidas (MACHADO, K et al., 2006, p.5).

Além disso, outra medida que poderá auxiliar no sucesso do aluno com necessidades especiais na classe comum é o uso do ensino cooperativo em sala de aula e a conseqüente descentralização do processo de ensino-aprendizagem exclusivamente da figura do professor. O trabalho cooperativo pode ser compreendido como o que se desenvolve entre os alunos com outros alunos, alunos e professores e também entre professores e profissionais de diferentes áreas.

Com relação ao trabalho cooperativo entre aluno/aluno e alunos/professores a literatura indica que os alunos que trabalham em grupo cooperativo tendem a aumentar seus escores em avaliações acadêmicas, melhorar a sua auto-estima, aumentar o número de habilidades sociais positivas, minimizarem estereótipos de indivíduos ou grupos raciais ou étnicos. Também se têm evidenciado que o aprendizado cooperativo supera o aprendizado competitivo em termos de realização, produtividades e efetividade; e a competitividade entre grupos é mais saudável que a competitividade interpessoal ou esforços individuais (IDOL; NEVIN e PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

Enfim, a implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa necessariamente, pela organização de novas situações de ensino aprendizagem, que envolvem: a diferenciação do ensino, flexibilização das metodologias, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo. A partir da implementação destas medidas, espera-se conquistar um espaço de aprendizagem adequado para todos os alunos, e sendo tais estratégias essenciais, caberia investigar se os alunos que estão matriculados em escolas comuns se beneficiam desta forma de escolarização.

4.4. Formação de recursos humanos

O sucesso da inclusão escolar vai depender também em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos, para propor situações de ensino aprendizagem satisfatória para todos:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

O professor da classe comum deve saber trabalhar com a diversidade do alunado, garantindo não somente o acesso, mas também o sucesso e a permanência destes no ambiente escolar. Desta maneira, a formação de professores voltada para os princípios da política da inclusão deveria contemplar na formação inicial: “um preparo de efetiva qualidade para lidar com a diversidade, além de (in) formação específica em educação especial, no curso de formação inicial (magistério) e na graduação (pedagogia)”. (DENARI, 2006, p.55). Dentro desta perspectiva, BUENO (1999) aponta a necessidade de formação de professores do ensino comum com formação básica para lidar com a diversidade; e de professores especializados, que trabalhariam como equipe de apoio e de atendimento.

Os cursos de formação de professores também deveriam discutir a importância do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar com outras áreas de conhecimento, principalmente com a área da Educação Especial que historicamente vem produzindo conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Além disso, o trabalho em parceria entre os professores da classe comum e os profissionais da Educação Especial poderá auxiliar os professores a elaborarem seus métodos de diferenciação do ensino para os alunos com necessidades especiais:

... para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente (DENARI, 2006, p.36).

A resolução do CNE/CEB nº 01/2002- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica evidencia também a necessidade de na formação inicial e continuada de professores serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a

ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementarem as adaptações curriculares necessárias.

Por meio destas medidas, espera-se que o professor esteja mais apto para trabalhar com a diversidade dentro de sala de aula e dentro da escola, contanto, inclusive com auxílios de outras áreas para que possa satisfatoriamente realizar e organizar situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante destacar que a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva implica não somente na inserção de algumas disciplinas, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino. Se não fizer parte integrante de uma política efetiva de diminuição do fracasso escolar e de uma educação inclusiva com qualidade, a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas extremamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuem, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas tem ratificado os processos de exclusão e marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (BUENO, 1999).

A formação de professores para a inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade. E uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá as necessidades especiais de todos os alunos. Estariam nossos professores sendo preparados para enfrentar o desafio de dar respostas as necessidades diferenciadas dos alunos que requerem educação especial?

4.5. Desafios para a inclusão escolar na realidade educacional brasileira.

Um dos grandes problemas que enfrentamos é de que a inclusão escolar é um discurso importado e que precisa ser contextualizado dentro da nossa realidade educacional. Neste sentido Mendes (2006), discute que uma das falhas frequentes das propostas políticas da inclusão escolar têm sido a tendência em tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política.

Desta maneira, a política da inclusão escolar na realidade brasileira deve ser compreendida dentro de sua realidade educacional, caracterizada por classes superlotadas,

instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar, desvalorização do magistério etc. Somente a matrícula, dentro das atuais condições do sistema educacional brasileiro, não vai garantir o sucesso e a permanência dos alunos. É preciso uma escola de qualidade, para alunos com ou sem necessidades educacionais especiais, mas se isto não existe deve-se contextualizar um projeto de inclusão escolar dentro das possibilidades e das estruturas educacionais atualmente disponíveis:

A que se considerar, portanto, que a educação inclusiva deva ser: Racional, responsável e responsiva, em todas as instâncias de gerenciamento à sala de aula. Racional, no sentido de aproveitar todas as possibilidades existentes, de ampliar as matrículas e não de fechar serviços e construir parcerias. Responsável, no sentido de ser planejada e avaliada continuamente, em todas as instâncias, ou seja, desde o processo de incluir o indivíduo inserido na classe comum. Responsiva, no sentido de ser flexível e ajustável, dependendo dos resultados e das avaliações (MENDES, 2005, p.261).

Além disso, antes de afirmarmos que a inclusão escolar já é uma realidade nos sistemas educacionais brasileiros, devemos considerar que esta é uma prática ainda recente nos nossos sistemas educacionais. Dessa forma, é bastante lógico que neste processo surjam dúvidas, problemas ou até mesmo sugestões que precisam ser discutidas e socializadas, visando à implementação, bem-sucedida, das práticas inclusivas no nosso sistema educacional. As práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar precisam ser monitoradas e avaliadas, para que a implementação delas seja bem-sucedida no contexto educacional brasileiro:

Faltam indicadores para monitorar o processo e os que acenam com estatísticas promissoras muitas vezes não possuem dados confiáveis e outras vezes não complementam seus estudos com descrições de quem é este alunado e de como está a sua situação educacional ou, mais especificamente, se eles estão sendo socialmente aceitos na escola (MENDES, 2006, p.399).

Os indicadores do processo devem fornecer subsídios para que se identifiquem as reais condições, sociais, políticas e pedagógicas que o aluno com necessidade educacional especial matriculado na classe comum/ escola regular está vivenciando nestes espaços. A partir disto poderemos produzir conhecimentos que possam contribuir para a implementação, bem-sucedida, da política da inclusão escolar em nosso país.

É importante ressaltar que as práticas advindas da política da inclusão escolar precisam ser avaliadas e monitoradas uma vez que elas exigem uma reestruturação dos sistemas escolares, que muitas vezes não é fácil de ser realizada. É uma reestruturação que envolve desde mudanças estruturais, pedagógicas, quanto questões valorativas. É um processo que exige a construção de uma nova cultura escolar, em que a diversidade seja vista como algo natural. É uma cultura que deve dar um novo sentido para o ato de ensinar e aprender.

Uma maneira bastante eficaz de se avaliar e monitorar as práticas inclusivas de nossos sistemas escolares é saber dos principais atores do processo como eles estão vivenciando seus processos de escolarização e socialização nas classes comuns das escolas regulares. A partir disto, pode-se produzir indicadores para que possíveis adaptações curriculares, flexibilizações pedagógicas, manejo de sala de aula, formação de professores sejam desenvolvidas.

O presente estudo tem justamente como meta ouvir esses principais atores que estão sendo sujeitos das políticas de inclusão escolar. Acreditamos que ele poderá contribuir para o entendimento das políticas existentes, para evidenciar caminhos para diretrizes políticas mais bem-sucedidas. Esperamos que o conhecimento sobre a opinião dos alunos que vivenciam esse processo possa trazer elementos sobre o impacto das práticas inclusivas e sugestões de alterações curriculares e pedagógicas necessárias para apoiarem essas práticas.

As crianças e jovens considerados com deficiência mental têm sido historicamente marginalizados e segregados do contexto escolar. Ainda existem muitas barreiras a serem derrubadas para que elas realmente possam exercer o direito de voz e participação como os demais. Contudo, se conseguirmos romper com estas barreiras, pode-se caminhar para garantir uma política de inclusão escolar bem-sucedida. E, para isto, devemos lutar no sentido de garantir as reais oportunidades de participação no espaço escolar para os alunos com deficiência mental, em que estes possam expressar suas vontades e necessidades dentro deste novo espaço social.

No campo científico ainda são escassos os estudos que partem do olhar da própria pessoa com deficiência sobre os serviços que ela frequenta (NUNES, FERREIRA e MENDES, 2003).

O estudo de Fulgêncio (1997) teve por objetivo identificar, por meio do uso da técnica da entrevista com alunos deficientes mentais e suas mães, como estes se sentiam com o ingresso na classe especial. Os resultados indicaram que o ingresso na classe especial levou os alunos a serem estigmatizados.

Santos (1998) estudou o processo de escolarização de alunos com necessidades especiais com base em suas percepções, dos pais e dos professores. Através de entrevistas e análises documentais, a autora constatou que existe uma lacuna entre a proposta de inclusão teórica e prática.

Picchi (1999) teve como objetivo discutir a integração dos indivíduos com necessidades especiais na classe comum da rede pública estadual no Estado de São Paulo. Por meio do uso de questionários, a autora verificou o que é possível e desejável neste processo,

tanto na visão dos professores como também dos alunos. A principal conclusão do estudo foi que o professor pareceu ser o elemento essencial para o sucesso da integração do aluno com necessidades educacionais especiais matriculado na classe comum, principalmente no caso do aluno com deficiência mental.

Morejón (2001) teve como objetivo investigar, por meio do uso de questionários e entrevistas semi-estruturadas, as percepções de alunos e alunas com deficiência mental, que freqüentavam as classes comuns do ensino regular, de seus pais e de seus professores acerca do processo de inclusão. Como resultados, a autora mostrou que estas no espaço da escola regular era desejável tanto pelos pais quanto pelos alunos. Contudo, estes últimos ainda sentiam o estigma da “anormalidade”. Os professores defendiam a necessidade de formação adequada para o trabalho dentro deste novo paradigma educacional.

Dias (2004) teve como objetivo investigar os processos de significação em si em estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental. Foram participantes do estudo três jovens do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades entre 17 e 24 anos, que cursavam o ensino médio em escolas públicas. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada; diálogo com as professoras itinerantes, sala de recursos, ou orientadora educacional das escolas em que os participantes encontravam-se registrados, bem como de seus responsáveis e análise documental. Os resultados indicaram que a deficiência mental é vista como *tabu*, prevalecendo o desconhecimento ou as informações equivocadas.

Marioti, (2005) teve como objetivo conhecer e analisar a compreensão de alunos, pais e professores sobre o processo de inclusão escolar. Foram participantes do estudo quatro alunos matriculados regularmente em uma escola pública municipal de ensino fundamental do estado de São Paulo, seus respectivos professores e pais, somando um total de 12 participantes. Para coleta de dados foi feita a entrevista e a análise de dados por meio do método dialético de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que pais e alunos apontaram as dificuldades vividas por eles no cotidiano escolar devido às práticas de exclusão adotadas na escola, onde os docentes ocultam e não discutem essa realidade. Os resultados evidenciaram que o modelo vigente de atendimento segregativo era ainda fator predominante no cotidiano das instituições e na prática dos profissionais que atuavam no sistema de ensino.

O estudo de Mori (2003) teve por objetivo investigar as representações de quinze alunos oriundos de classes e escolas especiais para deficientes mentais e inseridos em classes regulares a respeito da sua situação escolar. Como instrumentos, a autora utilizou o roteiro de entrevista semi-estrutura e roteiro para a elaboração de desenho acompanhado de

texto. Ao final do estudo constatou-se que apesar de alguns alunos serem vítimas do estigma estes preferiam o espaço da escola regular em detrimento dos espaços da educação especial.

Enfim, os estudos sobre a percepção que os alunos identificados como deficientes mentais têm sobre seu processo de escolarização dentro da perspectiva da inclusão escolar têm sido desenvolvidos sendo que prevalecem, prioritariamente, aspectos em que a escola regular é identificada como importante ponto de referência para a realização de experiências pessoais e sociais bem sucedidas, mas também prevalecem aspectos negativos, tais como a segregação, preconceito e estigma.

Em geral, estudos sobre percepções têm envolvido procedimentos de entrevistas com exceção do estudo de Mori (2003) que associou à entrevista a técnica do desenho como coleta de dados.

Utilizando a metodologia do uso de desenho, Grubits (2003) teve como objetivo pesquisar a identidade de crianças de periferia e de diferentes grupos indígenas. A autora conclui que, os estudos sobre o desenho, de um modo geral, favorecem investigações sobre o desenvolvimento infantil no que se refere à inteligência, à cognição, à afetividade e motricidade, além da identificação de aspectos sociais e culturais do meio ambiente das crianças. Freitas, Goldberg e Mattar (2005) tiveram como objetivo compreender a relação entre a percepção, o desenho e o conceito de atividade molar na perspectiva ecológica do desenvolvimento de *Bronfenbrenner*, por meio da exemplificação de desenhos, numa proposta de arte-educação. A autora concluiu que o desenho é também uma forma de expressar criativamente a percepção que os sujeitos têm dos ambientes que habitam.

Os estudos sobre a percepção que a própria pessoa com deficiência tem sobre o processo de inclusão escolar que ela própria vivencia são importantes para compreender o impacto dessa política na vida destes alunos. Fala-se em criar estratégias para que o aluno possa adquirir um novo lugar social, mas em geral, no âmbito da pesquisa científica, ainda são poucas as oportunidades oferecidas para que ele expresse julgamentos e escolhas sobre esta nova prática social. Uma das técnicas exploradas pela pesquisa científica para a investigação da percepção de alunos tem sido, como vimos, as entrevistas, às vezes acompanhadas da análise de produções de desenhos temáticos pelos alunos.

Considerando-se a importância de oferecer a oportunidade para que os alunos expressem seus julgamentos e escolhas sobre o processo de inclusão escolar e de pesquisas que avaliem a percepção destes atores, o presente estudo foi planejado partindo do seguinte problema de pesquisa:

- Qual a percepção que os alunos egressos de classe especial ou escola de educação para deficientes mentais têm a respeito dessa mudança, da sua atual escolarização em uma classe comum?

O **objetivo** do estudo constituiu em identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais na escola, dos relacionamentos com a aprendizagem do conteúdo curricular, das expectativas futuras, comparando a experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da Educação Especial por eles vivenciados.

Como técnica optou-se pelo uso combinado de entrevista com produção temática de desenhos, que pareceu produzir dados mais ricos.

5. CAMINHOS DO ESTUDO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que se desenvolve numa situação natural, rica em dados descritivos com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As pesquisas de cunho qualitativo, como esta, permitem uma aproximação e envolvimento maior do pesquisador com todos os envolvidos no estudo, no sentido de compreender o significado das ações destes, interpretá-las e verificar e/ou atribuir significações para aquilo que foi observado.

Este estudo, além de adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa, também adotou um caráter descritivo, pois buscou descrever, sistematicamente, pontos de vista presentes em uma determinada população (GRESSLER, 1989).

O delineamento da pesquisa envolveu estudos comparativos, da análise de 20 alunos, sendo 10 com deficiência mental e 10 seus colegas de classe, sem deficiência mental. A composição dos grupos foi adotada a fim de melhor interpretar os dados e identificar diferenças e semelhanças entre as percepções dos dois grupos.

O delineamento do estudo foi feito em duas etapas, assim denominados:

- Etapa Inicial: o objetivo foi conduzir os procedimentos éticos, elaborar e fazer uma testagem piloto dos instrumentos de pesquisa.
- Etapa Final: compreendeu a coleta de dados propriamente dita, dos dois grupos (com e sem deficiência) de 10 alunos cada, e a análise de dados.

5.1. Contexto do Estudo

O estudo foi realizado na rede municipal de ensino do município de Araraquara. Entre os 20 alunos participantes havia estudantes provenientes de três unidades de ensino fundamental.

A rede de ensino de Araraquara mantém na sua estrutura escolas de educação infantil, ensino fundamental, educação especial e ensino supletivo e complementar. Com relação ao regime escolar, o município adotou o regime de ciclos em detrimento do regime seriado e, dessa forma, o ensino fundamental passou recentemente a ser de nove anos, organizado em três ciclos de três anos cada um com seus respectivos níveis, atendendo aos educandos de acordo com as suas faixas etárias. Os respectivos ciclos propostos são: 1º ciclo- dos 6 aos 8 anos, 2º ciclo- dos 9 aos 11 anos; e o 3º ciclo que vai dos 12 aos 14 anos.

O município adotou, em consonância com a legislação nacional, a política da inclusão escolar, expressa pela matrícula dos alunos de classes e escolas especiais, bem como dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes comuns das escolas regulares.

Para garantir a proposta da inclusão escolar o município conta com um programa de Educação Especial. O objetivo do programa é assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Além disso, o município também oferece o serviço de itinerância intrainstitucional. Este serviço foi criado em 1996 para atender os alunos da Educação Especial e alunos com problemas de aprendizagem. Atualmente o serviço de itinerância intrainstitucional tem também como objetivo acompanhar o processo de inclusão dos alunos nas classes comuns das escolas regulares e pode ser definido como serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados, que visitam periodicamente as escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores da classe comum e rede regular de ensino (ARARAQUARA, 2001, p.24). Portanto, o trabalho do professor itinerante pode abranger a criança com necessidades educacionais especiais, o professor regular, a escola onde este educando está inserido e pode estender-se inclusive para a família.

O atendimento do serviço itinerante é feito em salas próprias, por meio do trabalho individual ou coletivo com os alunos. Cada instituição de ensino fundamental conta com um professor itinerante. Além disso, um dia da semana os profissionais têm reunião na Secretaria de Educação para discutir os casos, compartilhar experiências, problemas etc.

Existe, portanto, um compromisso do município em garantir práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas para todos os alunos, por meio da garantia dos serviços de apoio, no caso serviços de apoio pedagógico especializados.

5. 2. Participantes

Considerando os critérios do estudo foram identificados e selecionados os participantes cujas características estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Características dos estudantes com e sem deficiência, participantes do estudo

GRUPO DOS ALUNOS COM DEFICIENCIA MENTAL						GRUPO DOS COLEGAS SEM DEFICIENCIA MENTAL			
Participantes	Idade	Sexo	Situação de origem e permanência	Situação atual e permanência	Atendimento de apoio	Participantes	Idade	Sexo	Situação atual
A1	13	M	CE/DM 2 anos	6ºano do EF 3 anos	Professora itinerante	C1	11	F	6ºano do EF
A2	12	F	CE/DM 2 anos	3ºano do EF 2 anos	Professora itinerante	C2	8	M	3ºano do EF
A3	13	F	CE/DM 2 anos	6 ° ano do EF 3 anos	Professora itinerante	C3	11	M	6 ° ano do EF
A4	15	F	CE/DM 2 anos	7ºano do EF 3 anos	Não freqüenta	C4	12	F	7ºano do EF
A5	14	F	CE/DM 1 ano	7ºano EF 4 anos	Professora itinerante	C5	12	F	7ºano do EF
A6	10	F	EE/DM 3 anos	3ºano do EF 1 ano	Escola especial	C6	8	F	3ºano do e EF
A7	10	F	CE/DM 2 anos	2º ano do EF 1 ano	-Professora itinerante -Centro de Reabilitação (psicólogo e fonoaudiólogo)	C7	7	F	2º ano do EF
A8	14	M	CE/DM Não consta	5º ano do EF 1 ano	Professora itinerante	C8	11	M	5º ano do EF
A9	15	M	CE/DM 3 anos	7º ano do EF 2 anos	Professora itinerante	C9	11	F	7º ano do EF
A10	17	M	CE/DM 3 anos	8º ano do EF 2 anos	Professor itinerante	C10	13	M	8º ano do EF

LEGENDA: CE/DM= Classe especial para deficiente mental EE/DM= Escola Especial para deficiente mental EF= Ensino Fundamental

Participaram deste estudo dez alunos considerados com deficiência mental pelos profissionais da rede municipal de Araraquara, nove egressos de classes especiais para deficientes mentais e um egresso de escola especial para deficiente mental, e que estavam matriculados em classes comuns das escolas regulares do ensino fundamental. Em função do tipo de coleta de dados, era necessário que estes alunos possuísem articulação lingüística, para que pudessem com maior precisão responder aos procedimentos da entrevista e das interrogativas dos desenhos.

Além dos alunos com deficiência mental, participaram do estudo 10 alunos sem deficiência, sorteados entre os alunos da mesma classe daqueles com deficiência mental, para constituir o grupo comparativo. Tais alunos também foram submetidos aos mesmos procedimentos de coleta de dados previstos para os alunos egressos de espaços educacionais da Educação Especial e matriculados na classe comum, a fim de permitir a comparação dos dados dos dois grupos.

A idade dos integrantes do grupo de alunos com deficiência mental se encontrava na faixa etária entre 10 a 17 anos, com idade média de 13,3 anos, e era composto por seis indivíduos do sexo feminino (60%) e quatro do sexo masculino (40%). Nove (90%) eram egressos de classes especiais e apenas um (10%) de escola especial. Todos estavam freqüentando classes comuns do ensino fundamental, sendo que um no segundo nível (10%), dois no terceiro (20%), um no quinto (10%), dois no sexto (20%), três no sétimo (30%) e um no oitavo nível (10%). Dos 10 alunos, oito (80%) recebiam suporte de professores itinerantes do ensino especializado, sendo que um deles (10%) ainda recebia atendimento psicológico e fonoaudiológico. Um dos alunos recebia também apoio de escola especial (10%) e apenas um deles freqüentava a classe comum sem qualquer tipo de suporte (10%).

É importante destacar que somente um aluno era proveniente de uma escola especial e concomitantemente freqüentava a classe comum. O restante dos participantes tinha vivenciado o ir e vir da classe comum/classe especial/classe comum. A vivência deste percurso tornou os participantes aptos a falarem a respeito das duas situações de escolarização já que vivenciaram e estão vivenciando ambos os percursos. Esse ir e vir, inclusive, justificava a idade elevada dos alunos, que em muitos casos não correspondia à idade esperada para os respectivos níveis de ensino.

Exceto o aluno A4, todos os alunos tinham acesso ao serviço de apoio especializado, sendo que oito deles recebiam suporte do serviço de itinerância intrainstitucional. Este dado é diferente das estatísticas encontradas a nível nacional, em

que, na grande maioria das vezes, a escolarização é feita sem os serviços especializados, representando, portanto, uma particularidade do município de Araraquara/SP. Também vale ressaltar, que o serviço itinerante oferecido era complementar as atividades desenvolvidas na classe comum, constituindo-se enquanto um serviço de apoio.

O grupo dos alunos sem deficiência era composto por alunos com faixa etária entre 7 a 13 anos, com média de idade de 9,4 anos. Seis integrantes eram do sexo feminino (60%) e quatro do masculino (40%). Nenhum deles tinha histórico de classes ou escolas especiais e a distribuição deles nos níveis de ensino fundamental eram idênticas as do grupo anterior (um no segundo nível, dois estão no terceiro, um no quinto, dois no sexto, três no sétimo e um no oitavo nível). Nenhum dos alunos deste grupo recebia qualquer tipo de serviço de apoio especializado.

5.3. Materiais e equipamentos

O equipamento utilizado na coleta de dados foi um gravador *digital/Oregon Scientific/VR636*, além de materiais e equipamentos rotineiros de pesquisa tais como computador, *scanner*, impressora, papel sulfite, lápis, lápis-de-cor e cartuchos de tinta para a impressora.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois roteiros, cujo processo de construção será descrito a seguir:

1. Construção do roteiro de entrevista semi-estruturada

Foram elaborados dois roteiros preliminares, um para o grupo de alunos com deficiência mental (que versavam sobre questões específicas dos serviços da Educação Especial) e outro roteiro para o grupo comparativo. Estes roteiros foram posteriormente submetidos a procedimentos de adequação, por meio da apreciação de três juízes externos, todos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e, portanto familiarizados com a temática da inclusão escolar. A análise dos juízes levou em consideração os seguintes quesitos:

- 1) Análise de conteúdo: julgamento se as questões eram pertinentes ao objetivo pretendido do estudo e se havia a abrangência total dos conceitos a serem estudados.
- 2) Análise semântica: foi baseada no julgamento dos seguintes aspectos:
 - i. Adequação da linguagem (vocabulário, uso de jargão/palavras muito específicas ou vagas);

- ii. Adequação da forma das perguntas (tamanho das questões, presença de frases manipulativas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras) e;
- iii. Sequência de apresentação das perguntas no roteiro (se partia das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e consistência na utilização de blocos temáticos).

2. Construção do Roteiro de desenho acompanhado de interrogativas

O recurso roteiro de desenho foi baseado no estudo de Mori (2003), sendo que o procedimento desenvolvido neste estudo envolveu além da demanda de desenhos, interrogativas sobre o mesmo para os participantes. As respostas destas interrogativas foram gravadas e depois foram transcritas.

Foram construídos dois roteiros de demanda de desenhos e interrogativas. Para a construção destes roteiros foram utilizados os indicativos de Mori (2003), tais como “eu e minha escola” e “eu e meus colegas”. Além disso, foi definido mais um roteiro, o de “eu e minha professora”. Para o grupo dos alunos com deficiência mental ainda foram estabelecidos mais três roteiros: “eu e a classe/escola especial”, “eu e meus colegas da classe/escola especial” e “eu e minha professora da classe especial”. O roteiro para a elaboração do desenho e as interrogativas também passaram pela análise de conteúdo e pela análise semântica, por meio da avaliação dos mesmos três juízes que analisaram o roteiro de entrevistas.

5.4. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira etapa preliminar destinada para a condução de procedimentos éticos, viabilização das condições de campo e testagem piloto dos instrumentos de pesquisa, e a segunda para a coleta de dados propriamente dita. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir.

1. Etapa Inicial

Antes de ser iniciada a pesquisa o projeto foi submetido e posteriormente aprovado pelo comitê de ética, através do ofício CAAE- 0059.0.135.000-06 (ver anex01).

Além da condução da aprovação do projeto pelo comitê de ética esta fase teve por objetivos viabilizar as condições do campo, e para isso foram desenvolvidos os seguintes passos:

- Identificar as escolas da rede municipal de ensino de Araraquara-SP, com matrícula de alunos egressos de espaços da Educação Especial (classe especial para deficientes mentais ou escola especial para deficientes mentais).
- Levantar o número de alunos egressos de espaços da Educação Especial matriculados nas classes comuns da rede municipal de ensino de Araraquara-SP.
- Obter autorização via assinatura dos termos de consentimentos livre e esclarecido das dirigentes de ensino do município, dos gestores escolares (modelo no anexo 2) e dos responsáveis para a realização do estudo (modelo no anexo 3).
- Leitura e análise dos documentos legais que regem a política educacional do município de Araraquara, visando obter a caracterização do contexto do estudo.

Além disso, foi realizado um estudo piloto para averiguar a adequação do roteiro de entrevista semi-estruturada e do roteiro de desenho acompanhado de interrogativas. Esta etapa foi conduzida numa escola do ensino fundamental do município de Jaú/SP, que tinha matriculado na classe regular um aluno egresso de espaços educacionais da educação especial. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelo responsável.

Neste estudo foi aplicado o roteiro de entrevista semi-estruturada e o roteiro de desenho acompanhado de interrogativas. A partir do estudo piloto foram feitas algumas alterações no roteiro de entrevista semi-estruturada (versão final se encontra no anexo 4) com exclusão e inclusão de perguntas. O roteiro de desenho manteve-se inalterado (anexo 5).

2. Etapa final: coleta de dados propriamente dita

Como recurso metodológico optou-se pela situação de entrevista semi-estruturada, para investigar as concepções e práticas sociais educacionais, e a

compreensão dos sujeitos envolvidos no cotidiano dessas práticas (OLIVEIRA, 2003). De acordo com Manzini (2003) a entrevista semi-estruturada é uma forma de buscar informações face a face com um entrevistado por meio de um roteiro prévio de perguntas, que tem por objetivo garantir ao pesquisador coletar as informações desejadas.

Outro recurso metodológico utilizado foi o desenho, que também se constitui numa forma de expressão, como aponta Andrade (1975):

O desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica. Em vez de buscar as essências misteriosas e eternas, o desenho é uma espécie de definição, da mesma forma que a palavra “monte” substitui a coisa “monte” para a nossa compreensão intelectual.
(ANDRADE, 1975 *apud* GOBY, 1997, p. 23)

Nesta fase foi feita aplicação dos instrumentos (roteiro de entrevista semi-estruturada e roteiro de desenho acompanhado de interrogativas), individualmente com os 20 participantes, nas respectivas escolas dos participantes.

No sentido de evitar “vieses” na entrevista, que poderiam influenciar a forma e o conteúdo desta, alguns cuidados foram tomados durante a coleta de dados. Foram eles: menor interferência externa possível; conhecimento da pesquisadora sobre os assuntos a serem discutidos e respeito à vontade dos participantes, deixando-os livres para decidirem o melhor momento da coleta de dados.

O procedimento de coleta de dados envolveu dois dias de acompanhamento nas classes dos respectivos alunos buscando a familiarização da pesquisadora com os participantes, e um terceiro dia para a realização da coleta de dados, que envolveu a entrevista semi-estruturada e situação de elaboração de desenho e acompanhamento de interrogativas.

A coleta de dados foi feita em uma sala oferecida pelas assistentes educacionais pedagógicas nas escolas, e em datas por elas determinadas como as mais adequadas. Um só encontro com cada participante foi suficiente para a aplicação do roteiro de entrevista semi-estruturada e também para a elaboração dos desenhos acompanhados de interrogativas. O tempo do procedimento de coleta de dados para os participantes egressos de espaços da Educação Especial foi em média de 70 minutos. Para os participantes do grupo controle cada sessão durou uma média de 40 minutos.

5.5. Procedimento de análise de dados

Para a análise qualitativa das entrevistas foi feita a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), trata-se de uma técnica, ou conjunto de técnicas, que analisam e interpretam o conteúdo manifesto das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. O interesse reside no que o conteúdo pode oferecer ao investigador após ser tratado e classificado. A análise de conteúdo envolve identificar a mensagem além do que ela diz a primeira vista, buscando aquilo que ela veicula em seu contexto.

As unidades de registro foram organizadas por meio de temas (já definidos no roteiro de entrevista semi-estruturada) e em seguida foi feita a categorização do conteúdo (elaboração de categorias) presente nas unidades de registro, a partir da correspondência entre a significação (sentidos existentes) no conteúdo das unidades de registro e a literatura da área.

A categorização, de acordo com Bardin (1977), é uma operação estrutural que comporta a organização das mensagens e a separação de elementos constitutivos de um conjunto. A classificação dos elementos em categorias é um processo com critérios previamente definidos que: “Impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”(BARDIN,1977,p.118).

Assim, primeiramente foram feitas as transcrições na íntegra das entrevistas e, em seguida, uma leitura extensiva destes relatos para um posterior desmembramento do texto em unidades de registro e posterior categorização do conteúdo. Os resultados que foram obtidos serão apresentados em tabelas, nas quais consta a frequência das respostas mais relevantes (análise quantitativa) dos participantes e também a análise qualitativa destas frequências, ilustradas com as falas dos participantes.

Para a análise das demandas de desenho foi elaborado um protocolo com base em alguns dos indicativos utilizados no estudo de Mori (2003) extraídos das teorias de Di Léo, 1998 e Visca, 1995 (*apud* Mori, 2003, p.125), e que envolveram a análise de dois quesitos: impressão global e aspectos específicos relacionados à situação escolar.

No item “impressão global” foram observados os seguintes quesitos: efeito agradável/desagradável do todo, utilização ou não de personagens de história em quadrinhos ou de desenhos animados, espaço ocupado pelo desenho em relação ao tamanho e ao centro da folha, bem elaborado ou limitado, muita imaginação ou

conteúdo pobre, figuras coordenadas/descoordenadas, simetria/assimetria dos personagens, velocidade na elaboração do desenho e disposição caótica/organizada dos elementos. Nos “aspectos específicos relacionados à situação escolar” foram considerados os seguintes quesitos: omissão/inclusão de si mesmos, dos colegas ou do professor, sombreamento excessivo de determinados personagens, presença ou ausência de objetos relacionados à escola, tipos de cenas de aprendizagem representadas, características da escola representadas, tamanho dos personagens em relação à idade atribuída dos mesmos, posição e distância dos personagens (representação do vínculo de quem ensina e de quem aprende). O Anexo 6 apresenta o protocolo de análise dos desenhos.

Para a apresentação dos resultados optou-se por fazer uma análise de cada desenho de maneira global, visto que o objetivo é identificar o que eles representavam sobre cada tema e para grupo de alunos. Optou-se também por realizar a análise comparativa das demandas de desenho e interrogativas do grupo dos alunos com deficiência mental e também do grupo dos alunos sem deficiência mental para identificar as semelhanças e divergências que estes tinham a respeito do contexto escolar que freqüentavam.

A análise dos desenhos procurava evidenciar os seguintes sentimentos vivenciados pelos participantes no ambiente escolar: insatisfação, satisfação, segurança, insegurança, pertencimento, rejeição e aceitação. Para tanto, com o protocolo elaborado, analisou-se cada desenho individualmente. Nem todos os indicadores do protocolo foram identificados e utilizados na análise nos desenhos dos participantes do estudo. (Os indicadores preenchidos foram: A) Impressão global: efeito agradável ou desagradável do todo; bem elaborado ou limitado; B) Aspectos específicos relacionados a situação escolar: omissão ou inclusão de si mesmo, colegas ou professores; presença ou ausência de objetos relacionados a escola; posição e distância dos personagens (representação do vínculo de quem ensina e de quem aprende); características da escola representada; e também tipos de cenas de aprendizagem representadas.

A partir da análise individual dos desenhos, estes foram analisados de uma maneira global, em que se identificava as características mais freqüentes dos desenhos dos participantes para que se pudesse tirar as conclusões de sentimentos vivenciados sobre cada determinado tema. As interrogativas sobre os desenhos foram transcritas e ilustradas em cada desenho para esclarecer as percepções baseadas nos desenhos pelos próprios participantes.

A análise foi feita tendo como parâmetro, principalmente, identificar como os lugares e as pessoas eram representados, a vivência de situações agradáveis ou desagradáveis, além de verificar a posição frontal, figuras coordenadas/simétricas, efeito agradável do todo.

Compromissos éticos

Além da autorização por meio do termo de consentimento livre e esclarecido e reunião com os responsáveis e dirigentes de ensino para a explicação dos objetivos do estudo, foi também feito um comprometimento de devolutiva do material analisado e coletado.

Ao final da pesquisa, foi agendado um encontro com os pais e os responsáveis da escola para divulgar os dados e resultados obtidos com o estudo. Pretende-se, com isto, trazer junto a estas reflexões acerca da validade do plano de ação das políticas de inclusão escolar, a partir do estudo das percepções que os alunos participantes da pesquisa têm sobre a prática escolar inclusiva na qual estavam envolvidos.

6. COMO OS ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA PERCEBEM A ESCOLA

A intenção deste capítulo é e apresentar os resultados e ele foi organizado em duas partes, a saber:

- Parte I: O que dizem os relatos dos alunos nas entrevistas.
- Parte II: O que dizem os desenhos dos alunos e as respectivas interrogativas sobre a escola.

Na Parte I foram organizados os resultados coletados através das situações de entrevistas, e envolvem análises contrastantes das percepções de alunos com deficiência mental sobre classe comum x classe especial, e das percepções de alunos com e sem deficiência mental sobre a escola. Na Parte II foram organizados os resultados coletados através dos desenhos e interrogativas feitas por ocasião das sessões de desenhos.

6.1.PARTE I: O que dizem os relatos dos alunos nas entrevistas

No primeiro momento desta seção estão apresentadas as percepções dos alunos da escola enquanto espaço de socialização, e foram baseadas nas falas dos alunos com e sem deficiência sobre relacionamentos com professores e colegas.

No segundo momento estão apresentadas as percepções dos alunos da escola enquanto espaço de aprendizagem, e baseadas nas falas dos alunos com e sem deficiência sobre currículo e ensino.

Em um terceiro momento foi abordada a percepção exclusiva dos alunos com deficiência mental sobre o apoio que eles recebiam enquanto alunos com necessidades educacionais especiais sendo escolarizados na classe comum.

A parte final apresenta as expectativas dos alunos, com e sem deficiência, para o futuro e como eles avaliavam a participação da escola na concretização destes sonhos.

A. A. Escola enquanto espaço de socialização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece no artigo 32 inciso IV que o ensino fundamental deve proporcionar, dentre outros objetivos: “o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância que se assenta a vida social” (BRASIL,1996). Além disso, a resolução CNE/CEB nº 2/01- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica defende que a magnitude da educação deve ser reconhecida por: “envolver todas as dimensões do ser humano, ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais” (BRASIL, 2001).

Desta maneira, a relevância deste tema se justifica porque as interações sociais que ocorrem dentro da escola podem ser consideradas importantes para que as pessoas desenvolvam sentimentos de solidariedade, tolerância e para que possam se desenvolver individualmente e socialmente. Uma proposta de inclusão escolar bem-sucedida é aquela que, dentre outros objetivos, também garante que os alunos com deficiência mental vivenciem boas interações sociais e sejam socialmente aceitos pelos colegas.

O quadro 2 apresenta a frequência das categorias de relatos do grupo de alunos com deficiência mental a respeito da interação deles com seu(as) professor (es/as) e colegas da classe comum e especial.

Quadro 2: Frequência das categorias de relatos dos alunos com deficiência mental a respeito da interação deles com professores e colegas da classe comum e especial.

CLASSE COMUM				CLASSE OU ESCOLA ESPECIAL		
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	N	SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES	N
Interação com o(as) professor(aes) da classe comum	Gosta e se relaciona satisfatoriamente	A1, A2, A3, A6, A7, A9, A10	7	Gostava e se relacionava satisfatoriamente	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9	9
	Gosta mas tem vergonha	A4	1	-	-	-
	Gosta, mas professores são um pouco bravos	A5,A8	2	-	-	-
	-	-	-	Não se relacionava satisfatoriamente	A1	1
Comparação entre o (as) professor (aes) de classe comum e especial	Prefere professora da classe comum	A1, A2, A7, A5	4	Prefere professora da classe especial	A4	1
	Gosta dos dois	A3, A6, A8, A9,A10	5	Gosta dos dois	A3, A6, A8, A9,A10	5
Interação com os colegas	Gosta e se relaciona satisfatoriamente	A1, A3, A4, A6, A9, A10	6	Gostava e se relacionava satisfatoriamente	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10	9
	Se relaciona mais ou menos	A8	1	-	-	-
	Não se relaciona satisfatoriamente	A2,A5,A7	3	Não se relaciona satisfatoriamente	A5	1
Comparação entre os colegas	Prefere os atuais	A1, A3, A5, A9, A10	5	Prefere os da classe especial	A7	1
	Prefere os atuais mas apresenta problemas	A2	1	-	-	-
	Gosta dos dois	A4, A6, A8	3	Gosta dos dois	A4, A6, A8	3

O quadro 3 apresenta o comparativo das categorias de respostas e suas respectivas frequências, de percepções dos grupos de alunos com e sem deficiência mental sobre a interação deles com os professores atuais (da classe comum).

Quadro 3: Comparativo das categorias de respostas e suas respectivas frequências, de percepções dos grupos de alunos com e sem deficiência mental sobre a interação deles com o (as) professor (aes) atuais (classe comum).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ALUNOS COM DM		COLEGAS SEM DM	
		PARTICIPANTES	N	PARTICIPANTES	N
Interação com o(as) professor(aes) da classe comum	Gosta e se relaciona satisfatoriamente	A1, A2, A3, A6, A7, A9, A10	7	C1, C2, C3, C6, C7, C9, C10	7
	Gosta mas tem vergonha	A4	1	-	-
	Gosta, mas consideram professores um pouco bravos	A5, A8	2	C4, C5, C8	3
Interação com os colegas da classe comum e da escola	Gosta e se relaciona satisfatoriamente	A1, A3, A4, A6, A9, A10	6	C1, C2, C3, C4, C5, C8, C9, C10	8
	Se relaciona mais ou menos	A8	1		
	Não se relaciona satisfatoriamente	A2, A5, A7	3	C6, C7	2

A.1) Interação com os professores

Em relação à interação com o (as) professor (aes), de modo geral, percebe-se que todos os participantes afirmam gostar e se relacionar satisfatoriamente com os professores atuais, porque eles são “legais” e porque “ensinam”. Esses dados são exemplificados nas falas a seguir:

Gosto da professora (...) Ah, é legal, eu me sinto legal. (A2)

Eu gosto de todos (...) eles são legais, ensinam a gente. (...) me sinto bem. (A3)

Gosto dos professores (...) porque eles são professores. (A9)

Eu gosto de tudo, gosto de todos. (A10)

O participante A4 disse gostar dos seus professores atuais, mas afirmou: .

Gosto deles (me sinto) bem, às vezes com um pouco de vergonha. (A4)

Dois participantes disseram gostar dos seus professores, mas consideram que em determinados momentos eles são “um pouco bravos” (no sentido, por exemplo, de gritar muito, de dar ordens ou reprimendas para atos indisciplinados, de dar instruções incompreensíveis e querer que o aluno compreenda, etc):

(gosta professores) Mais ou menos, viu ? A R. é chata (...) é brava. Os outros são legais, só ela que é chata. Sabe assim, quando eu fico lá no fundo ela grita: “fica aqui no meio”, daí eu fico, tem uns negocinhos de metro, sei lá, e ela coloca na mesa e ela fala isso que é sei lá. (...) ela é brava oh, ela xinga cada um. (A5)

Gosto. Oh, ela é um pouquinho brava só (...) é, porque a gente fala muito, os outros ela fala, ela, ela. O A. bagunça e ela fica brava (...) ela fala, que talvez eu viro para trás para conversar (que eu viro) um pouquinho, não é sempre. (A8)

Quando questionados sobre as professoras anteriores da classe (ou escola) especial, nove dos alunos relataram ter se relacionado satisfatoriamente com elas, e as justificativas foram que a professora do ensino especial era “boazinha” (no sentido de dar presentes, ser amigável, aceitar brincadeiras, ser bem humorada e de ajudar nas dificuldades). Os discursos abaixo exemplificam esse dado:

Gostava dela (...) é porque ela meu deu foto de presente, ela me deu foto e..., ai esqueci.(A2)

Gostava. Eu zoava com ela um pouquinho. Ela falava muito no telefone e eu ficava repetindo, ela começava a rir. (A4)

Ela era legal. (A7)

Eu gosto (...) Porque ela é boazinha, ela ajuda. (A3)

O participante A1 foi o único que afirmou não gostar da professora do ensino especial e alegou:

Não gostava (...) porque quando eu ficava aprontando lá ela ficava mandando bilhete direto para meu pai.(...) nossa, meu pai me batia (...) mesmo assim eu continuava bagunçando, cada castigo eu aprontava de novo, falava assim: “me aguarde”, e continuava aprontando, juntava uns moleques e ficava correndo (professora da classe especial) Sei lá, lá o que ela fazia , ficava um tempão sentada. (A1)

A fala do participante A1 revela que ele não gostava da professora porque ela chamava a atenção dele e depois ele recebia castigo em casa, em decorrência disso. Além disso, ele parece ter uma reprovação em relação ao comportamento da professora que “*ficava um tempão sentada*”.

No geral, assim como com no relacionamento com o (as) professor (aes) da classe comum os alunos relataram um histórico de bom relacionamento com a professora da classe especial. Quando induzidos a comparar os professores do ensino comum e especial, quatro participantes disseram preferir o(as) professor(aes) da classe comum, e os motivos alegados foram:

Daqui da escola (...) tem uns que são legais, tem uns que fica nervoso e fica tremendo, daí é legal, eu dou risada. (A1)

Olha, agora eu gosto mais da professora (...) ah, ela é mais legal tudo. (A2)

Eu gosto da V, e da educação física e dá J, da computação (...) é tudo legal, o joguinho que ela dá no computador, é tudo legal. (A7)

Que eu tenho aqui na escola (...) Porque a M é legal, a L, a H. (A5)

Os participantes que disseram gostar mais do (as) professor (aes) da classe comum atribuíram isto ao fato de que eles são “mais legais”. Apenas um dos participantes disse preferir a professora da classe especial; e justificou:

Eu acho que gostava mais dela (...) ela era mais divertida, dava atenção para os outros. (A4)

E ainda três participantes responderam gostar igualmente do(as) professor(aes) da classe comum e da classe especial:

Eu gosto de todos (...) Porque (professora da classe especial) ela é boazinha, ela ajuda. (A3)

Gosto dos dois. (A6)

Das duas (professora da classe especial) Porque lá é, ela fala: “é bom” (...) ela é boazinha. (A8)

Assim, a preferência dos alunos pelo (as) professor (aes) pareceu bastante dividida, o que sugere que, alguns alunos estão se adaptando bem a mudança de professor (aes), principalmente ao fato de ter agora vários professores no ensino comum. Os dados também sugerem que alguns professores da classe comum, no que diz respeito a interação com os alunos, estão lidando bem com a diversidade, sendo este um aspecto fundamental para a implementação de práticas pedagógicas bem-sucedidas, pois como aponta Manzini(1997) “a integração envolve sempre o outro e não somente a pessoa que tem deficiência”(MANZINI, 1997, p.47).

Enquanto que todos acham os professores de modo geral, “legal”, nas falas dos participantes A3 e A8 aparece ainda uma distinção em relação a professora da classe especial: a qualidade de ser boazinha. O fato de os alunos atribuírem mais à professora da classe especial a qualidade de ser boazinha, tanto pode ser reflexo de um melhor preparo para lidar com o aluno com deficiência, quanto também de uma atitude mais benevolente, que pode estar pautada numa relação baseada em “uma concepção clínica da excepcionalidade”, em que o aluno especial é concebido como qualitativamente diferente dos demais, necessitando, portanto, de um professor qualitativamente diferente dos demais(GLAT e MULLER,1999, p.45).

Quanto ao grupo dos colegas sem deficiência, constatou-se que a maioria afirma gostar de seu (as) professor (aes), e se relacionar satisfatoriamente com a grande maioria deles, porque eles são “legais” (no sentido de serem simpáticos e divertidos). As falas a seguir demonstram esse fato:

Eu gosto dos meus professores, são todos divertidos (...) simpáticos, assim. (C1)

Gosto . Eles são muito simpáticos com a gente. (C3)

Eu gosto, ela é legal. (C6)

Três participantes disseram gostar de seu (as) professor (aes), mas consideram que alguns são “bravos” (no sentido de ser muito exigente quanto ao silêncio e controlador das saídas da classe, além de gritar muito)

Alguns eu gosto mais. Não gosto muito do F. (...) ele é chato (...) é bravo dona (...) todo mundo fica quieto na aula dele. (C4)

Gosto (...). Eu só não gosto da J, ela é muito brava. Não gosto do de F. Nós não podemos fazer nada que ele grita. Ele começa a ditar e o outro começa a falar, daí ele chama a atenção. (C5)

O que eu gosto é de informática, a minha professora e de educação física (...) Ah, mais a K não é legal (...) eu não gosto dela não. Ela grita (...) ela grita demais com os outros (...) porque nós queremos ir no banheiro e ela não deixa. Aí nós ficamos pedindo e ela começa a gritar: “Aí, escuta o que eu to falando”, vixi, não gosto não. (C8)

Em geral, os participantes do grupo comparativo também relatam bom relacionamento com o(as) professor(aes), embora alguns dos alunos considerem que alguns deles sejam bravos, mas isso aparece como uma atitude generalizada para a classe toda e não exclusivamente relacionada a eles.

Comparando os dois grupos, percebe-se que na grande maioria dos casos tanto os alunos egressos de classes especiais para deficientes mentais quanto os alunos não egressos mantêm uma boa interação com os professores, os sentimentos e as percepções que nutrem pelos professores são bastante parecidos. Esses dados parecem sugerir ou que os professores da classe comum não discriminam negativamente o aluno egresso da classe especial para deficientes mentais, ou que se o fazem, os alunos com deficiência mental parecem não perceber. De qualquer modo, na percepção dos alunos tais interações podem favorecer o relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, interferir positivamente no processo de ensino-aprendizagem destes alunos:

A convivência dos alunos com necessidades especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar no grupo. (STAINBACK e STAINBACK, 1999)

A vantagem da escolarização na classe comum neste contexto é que os alunos têm oportunidade de conviver com vários professores, principalmente nas séries mais avançadas, o que pode maximizar ainda mais a oportunidade dessas interações positivas quando seus professores estiverem prontificados para ensiná-los.

A.2) Interação com os colegas

Quanto a esta subcategoria seis participantes com deficiência mental disseram ter amigos na classe comum e na escola regular, com os quais brincavam, conversavam, se divertiam e também recebiam suporte. As falas a seguir exemplificam este dado:

Tenho! Nós ficamos conversando, tudo, na hora do recreio (gosta dos colegas) Ai, eu gosto. Eles são muito educados, me ajudam (...) A professora manda, a L me ajuda, a B, todo mundo me ajuda. (A3)

Tenho, tenho (atividades de recreação) Conversar, falar de namorado, dar risadas, de amizades, novela (gosta dos colegas) Gosto porque são divertidos, alegres, simpáticos, faz as mesmas coisas que a gente gosta de fazer. (A4)

Tenho (...) Eu fico fazendo atividade, e eles também fazem (atividades de recreação) Brinca, eu brinco de, de amarelinha, pega-pega. (A6)

Tenho (...) nós fazemos a lição, eles me ajudam (no recreio) nós ficamos conversando, fica conversando com os colegas de outra classe (gosta dos colegas) Eu gosto, todo mundo é amigo. (A10)

O participante A8 disse não interagir com os colegas no recreio, mas mesmo assim afirmou gostar dos seus pares principalmente porque eles o ajudavam:

Tenho (no recreio e na classe) Ah, eu não brinco não, eu só fico ali na cozinha (...) eles não ficam comigo na cozinha, ficam brincando (gosta do que eles fazem) Talvez, eles me ajudam (...) Quando a professora dá tarefa, trabalho difícil eles me explicam. (A8)

Contudo, três participantes com deficiência mental relataram ter problemas de interação com os colegas da classe comum na escola regular:

De vez em quando eu brigo com a R. Daí eu tenho uma amiga que chama L, ela é super legal.(...) eu tenho uma amiga que chama G (...) eu tenho a I, de vez em quando eu brigo com ela porque ela fala que eu apertei a pintura da fivela dela (...) tem uns moleques que me xingam na escola, um monte de moleque, tem moleque

grandão. Ele fala que sou louca da (vergonha) louca da Apae (...) mais eu não sou da Apae. É. Sabe porque, eu já, eu ano, ano passado eu era meio, meio louquinha, sabe? Porque eu batia na A, porque ela ficava me xingando e eu bati nela, to nem aí. Fui na diretoria e fiquei de suspensão. Aí, eu, agora eu nunca fui na diretoria (...) De vez em quando eu tenho meu amigo que é a J. Ela tem 8 anos, é baixinha (..) daí ela fica falando, eu não sou criança sabe, mas ela é, ela fica falando para a irmã dela que eu bati nela (...) Eu fui lá buscar lá, na classe da irmã dela, daí a irmã dela fechou a porta na minha cara (..) tem um moleque que xinga (...) chama de feia, horrorosa (...) eu não gosto do que ele me xinga. De vez em quando eu fico chateada, sabe? (A2)

Ah, eu não gosto que chamam os outros de vovozinha: “Vem cá vovozinha” (quem te xinga) De manhã e de tarde, tudo igual, eu fico normal, fico triste. (A5)

(colegas) Tem uns que são chatos comigo (...) tem uns que gritam comigo, bate em mim, xinga (...)Aqui na escola não pode falar palavrão. Nem na rua. Tem gente fazendo trabalho, tem gente pesquisando coisas de livro. Não pode falar palavrão. Eu conversei com a dona P e ela falou que vai conversar com este moleque (...) Ela falou que vai conversar com este moleque, vai por ele de castigo. (A7)

As falas dos participantes A2, A5, e A3 evidenciavam que eles vivenciavam situações de discriminação negativa por parte dos outros alunos. A sua situação, sua qualidade de ser um aluno egresso de classe especial pareceu justificar e legitimar a agressão por parte dos outros alunos já que:

(...) um atributo ou comportamento deixa de ser apenas uma diferença ofensiva, eventualmente limita o funcionamento do indivíduo para tornar-se uma diferença ameaçadora, que leva a pessoa a ser tratada de modo diferente pela coletividade. Essa diferença passa a receber interpretações especiais, sugerindo que se trata de algo a ser evitado por pessoas comuns da coletividade. (OMOTE, 2004 p.291)

As diferenças passam a ser vistas de modo pejorativo e logo são transformadas em deficiência, em estigma, a qual é: “uma marca social, uma mancha ou máculo social de inferioridade social” (OMOTE, 2004 p.294). O estigma legitima e justifica as agressões que os alunos sofrem no âmbito escolar, já que são percebidos como “inferiores” aos demais. Além disso, temos que considerar que a construção do estigma não é uma construção individual, mas sim social e, desta forma, toda a sociedade, comunidade escolar, tem a sua responsabilidade sobre ela: .

As reações apresentadas por pessoas comuns face às deficiências ou as diferenças não são determinadas única nem necessariamente por características objetivamente presentes num dado quadro de deficiência, mas dependem bastante da interpretação, fundamentada em crenças científicas, ou não, que se faz desse quadro. (GOFFMAN, 1985 p.22)

Quando questionados sobre o relacionamento com pares nas classes especiais, nove participantes relataram ter tido amigos na classe especial e que se relacionavam

satisfatoriamente com eles, e que fazem as mesmas coisas que fazem com os amigos atuais tais como brincar, conversar, se divertir, etc. Entretanto, apenas neste contexto apareceu o portador de deficiência como fonte de suporte para os colegas. As falas a seguir ilustram esses dados:

Tinha. Eu, o A e o G, a gente juntava a carteira e ficava conversando e fazendo as matérias. Depois quando era vídeo, eu levava bala, salgadinho e comprava uma caixinha de suco e ficava tudo zoando lá no fundo. (A1)

Ah, da classe especial! Eu tenho amigo que chama M (...) o M, ele é meio maluquinho, ele estudava na Apae, sabe por que? Ele não acostumou com aqui, mas ele não é maluco não. Ele é meu amigo, eu gosto dele. Na classe especial a gente brincava um pouco. Na hora de embora, nós, nós, vai lá no portão e daí tinha uma amiga minha lá, mas é grandona, daí eu comecei a conversar com ela lá e a professora começou a xingar. Sabe por que? Eu quase joguei o portão no lixo (gostava dos colegas) Gostava, porque os moleques não eram muito não Eu gostava de brincar de balanço... Aí, to com saudade (...) É porque é legal, um pouco é legal. (A2)

Eu tinha a T, aí esqueci o nome da minha outra amiga. Tinha uma menina que tinha problemas e eu olhava ela, ajudava. Tinha a B de muleta, eu ficava com ela (...) a professora gostava, eu ajudava, brincava (gostava dos colegas) Ah, era legal, gostoso, a comida era boa. (A3)

Tinha. O R que estuda aqui e tinha a J que estuda aqui (...) na hora do recreio nós ficamos todos juntos, sentando, conversando, batendo papo, falando sobre quem era metida (...) ficava sentado conversando, pegava o salgadinho e comia dentro da sala escondido, fora do intervalo (gosta dos colegas) Gosto até hoje. (A4)

Tinha . Era a L, que era a minha colega, o R, a C, a C grande e a pequeninha (faziam juntos na classe e no recreio) Conversava, brincava, a L tinha a brincadeira da policia e ladrão na escola. Eles falavam brincadeira para a gente brincar , meus colegas tudo, inventava para a gente brincar . (A10)

Apenas um participante disse ter dificuldades de relacionamento na classe especial:

Era chato (...) Por causa que lá tem muita criança que fica olhando para a minha cara (...) porque fala: “aquela menina é chata, aí porque sei lá..., aí aquela lá” (...) aí um dia eu quase bati na menina porque ela ficou olhando para a minha cara (...) ela ficou falando que eu mexi com ela (...) era ruim(...) tem uns que tinha 15, uns que tinha 16, uns que tinha 9, uns que tinha 8, uns que tinha 7, eu não entendia quantos anos que era (...) ficava nervosa dona (...) porque eles mexiam no meu material, eu não gostava. (A5)

O participante A5 demonstrou que a interação com colegas na classe especial nem sempre foi agradável, principalmente porque nela estudavam alunos de idades diferentes. Entretanto, este participante também relatou vivenciar dificuldades de interação com os colegas na classe comum.

É também interessante ressaltar que quando se referiram à classe especial os alunos não relataram experiências de estigma, o que evidencia que esta aparece mais em

ambientes onde esta em jogo a questão da “normalidade” e da “anormalidade”, conforme identifica Omote (1994):

O encontro entre estigmatizado (ou estigmatizável) e seus “outros” (a audiência) ocorre no cenário de relações sociais que parecem confirmar o status distintivo de um e a normalidade dos outros. É na extensão em que se caracteriza alguém como desviante que parece assegurar a normalidade das demais pessoas que participam deste cenário. Entretanto, o desvio (a deficiência) não pode ser concebido simplesmente como uma qualidade presente no organismo ou no comportamento de alguns e ausentes no de outro (OMOTE, 1994, p.67).

Quando os alunos com deficiência mental foram induzidos a comparar seus relacionamentos em ambas as classes (comum e especial), cinco deles responderam preferir os colegas atuais. As falas a seguir demonstram este fato:

Aqui (...) porque tem muita gente, lá tem muito pouco (...) aqui é mais legal porque tem bastante gente. Lá tinha muito pouco, não tem como conversar. (A1)

Que eu tinha aqui (...) Porque aqui é mais legal. Ah, de amigo? É o C., o E., tudo. Ah, tudo legal lá também. Mas eu gosto mais daqui de amigo, lá era muito pouquinho, aqui tem bastante. (A3)

Daqui (...) porque aqui é mais legal? Sabe por que? Porque aqui cada um faz o que quer, dá para brincar na escola. (A5)

Daqui (...) Porque aqui eles ajudam, brincam (...) Ajuda, o F ajuda, algumas coisas que eu não sei eu pergunto para eles. (A10)

Os participantes que preferem os colegas da classe comum atribuem isto ao fato de que existe um maior número de alunos e, conseqüentemente, de oportunidades de fazer amizades, e também em decorrência das situações de recreação. Ainda o participante A10 disse preferir os colegas atuais porque eles ajudam na realização das tarefas acadêmicas.

No caso de A2 apesar dos relatos de situações de estigma ele disse preferir ficar na classe onde está. Além disso, evidenciou um aspecto interessante da inclusão escolar que é a questão da idade, e afirmou ter vergonha de contar para os outros a classe que estuda, porque é uma classe com alunos mais novos do que ele, e expressou um forte desejo de logo ir para uma série posterior, na qual os alunos são da sua idade:

Mas aqui é mais legal, sabe por que?(...) Porque eu prefiro aqui (...) mais tem um moleque que eu gosto dele. Ele chama C, não sei o nome dele. Aí ele me xinga de vesguinha, eu chamo ele de E.T e ele me chama de vesguinha. Ele tem 11, minha idade. Mas ele está na 5 série (...) É porque eu tenho vergonha de falar, se ele souber que classe eu to ele vai começar a rir de mim. Porque é a segunda vez que eu estudo aqui. No ano passado e esta vez é a segunda vez (por que tem vergonha?) é porque eles ficam rindo dos outros. (A2)

Ainda três participantes disseram gostar dos dois colegas, tanto da classe comum quanto da classe especial:

Dos dois (A4)

De todo mundo (A6)

Ah, de todo mundo, todo mundo é legal (A8)

Apenas um participante disse preferir os colegas da classe especial, o que indica que A7 vivenciava situações de estigma na classe comum e que talvez por isso preferiu os colegas da classe especial:

Do que eu tinha na classe especial (...) porque eles são legais comigo.(...) os que têm na classe, já gritam comigo (...) não gosto que grita. A professora falou não grita com ela porque vocês entendem tudo que a professora fala com vocês e ela não entende nada, eu falei assim: “verdade professora”. A minha mãe falou que conversou com ela, conversou com a diretora, que eu sou de uma classe especial, e a diretora falou: “tá bom eu converso com a professora”. E ela pegou e falou na classe: “não grita mais na classe porque ela é a aluninha nova”, eu cheguei de aluninha nova na classe dela. (A7)

Assim, os participantes com deficiência mental preferiam ou os colegas da classe atual ou então não fizeram distinção gostando igualmente dos colegas dos dois ambientes. Apenas um participante preferiu os colegas da classe especial. Percebemos ainda que apesar de alguns deles serem negativamente discriminados eles preferiram os colegas atuais, ou seja, da classe comum.

Outro fato interessante é que os participantes egressos dos espaços da Educação Especial demonstraram gostar da ajuda dos seus colegas de classe. O uso de tutoria de colegas pode ser um dos recursos para favorecer a escolarização inclusiva na classe comum.

Quanto ao grupo dos colegas sem deficiência, constatou-se que a maioria afirmou gostar de seu (as) colega(s) e se relacionarem satisfatoriamente com eles. As falas a seguir demonstram esse fato:

Tenho. (atividades de recreação) É, a gente conversa sobre vários assuntos, sabe? A gente pede uma a opinião da outra., ai tem um menino que gosta de mim, que eu faço?, mando uma carta ou não? Mais ou menos assim (gosta dos colegas) Gosto, são muito divertidos (...) Eu me sinto feliz, bastante alegre, sabe? (C1)

Nós ficamos conversando no recreio, nos brincamos. Na classe a gente senta junto, eu converso, ou de brincadeira de ai aia, a gente fica com a mão assim e quem gritar primeiro sai. (C5)

Tudo, tudo da classe são meus colegas (...) ah, no recreio, as meninas são divertidas, a R brinca comigo (...) a gente fica tudo brincando de bola, assim as meninas (...) aí no campo, aí as meninas brinca assim, tem vezes que jogam vôlei junto com a gente, outras vezes a gente brinca com elas, tudo legal Tudo, tudo da classe são meus colegas (...) Gosto de todo mundo lá, brinco, conversa (...) Ah, me sinto alegre. Sinto assim como se estivesse na minha casa, fico com eles, brincando. (C8)

(tem amigos na classe) Sim. Nós sentamos em grupo, tentamos resolver junto as contas de matemática, fazemos a lição em grupo (...) no intervalo a gente conversa, brinca de pega-pega, estas coisas (gosta dos colegas) Sim, eles são muitos legais. Na minha classe não existe rivalidade com ninguém, eu me sinto bem enturmado. (C10)

Tenho (...) assim, quando os professores saem a gente fica conversando assim (...) que nem eu peguei o caderno de matemática, porque eu tinha faltado, a gente pega emprestado. (C9)

Comparando a resposta dos dois grupos, percebemos duas diferenças: os participantes egressos da classe especial para deficientes mentais afirmaram, dentro outras razões, gostar de seu(s) colega(s) pela possibilidade de fazer amigos, ter companhia nas atividades e porque eles os ajudavam nas tarefas acadêmicas. Entretanto alguns deles ainda relataram experiências difíceis e vivências de situações de estigma, preconceito e discriminação por parte dos colegas da classe e da escola, o que não ocorre com os participantes do grupo sem deficiência.

Os dados sugerem que na classe comum os alunos egressos da Educação Especial podem ter nos colegas de classe tanto uma fonte de suporte quanto de problema. Os dados revelam que ser egresso da Educação Especial ainda pode ser em alguns casos uma condição estigmatizante no contexto da escola regular, da classe comum. Esta é uma questão que precisa ser escrutinada pela comunidade escolar, pois foge dos princípios da prática pedagógica inclusiva, visto que:

Considerando que uma das dimensões da experiência escolar é à sociabilidade, as interações face a face, a formação de indivíduos atentos à diversidade cultural, é importante que todos os alunos tornem-se sensíveis (mais do que tolerantes) às diferenças entre as comunidades étnias, bem às diferenças dos que apresentam necessidades educacionais especiais (GOÊS, 2004 p.81).

Para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas os alunos não deveriam mais vivenciar situações estigmatizantes e discriminatórias, e se torna imperativo, portanto, que a diversidade do alunado seja aceita por todos, alunos e professores e a comunidade escolar em geral. Neste ponto cabe aos educadores mediar as interações para que barreiras atitudinais dos colegas possam ser eliminadas.

B. Ensino Aprendizagem

A escola tem por objetivo fornecer uma educação sistematizada e intencional. A Constituição Federal (1988) estabelece que a finalidade maior da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com relação aos objetivos da educação básica, da qual os participantes deste estudo fazem parte, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) assim define no art.22:

- desenvolver o educando
- assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania
- fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL,1996)

O mesmo artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nacional a educação básica dever visar à formação básica do cidadão, mediante:

- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade , desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade, humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade se justifica. (BRASIL, 1996)

Assim, abordar a temática do ensino-aprendizagem se justifica porque ela é a especificidade maior da educação escolar, inclusive para os alunos alvos da política da inclusão escolar.

Quando questionados sobre seus relacionamentos com escola os alunos falaram sobre se gostavam ou não de ir à escola, como lidavam com o conteúdo (com e sem dificuldades). Os alunos com deficiência mental foram ainda induzidos a fazer comparações.

O quadro 4 apresenta a frequência das categorias de respostas e suas respectivas frequências, de percepções dos grupos de alunos com e sem deficiência mental sobre a interação deles e escola, o conteúdo escolar, e no caso dos alunos com deficiência mental dados comparando os ambientes de classe comum ou classe (ou escola) especial.

Quadro 4. Frequência das categorias de respostas e suas respectivas frequências de percepções dos grupos de alunos com e sem deficiência mental sobre a interação deles e escola, conteúdo escolar, e no caso dos alunos com deficiências mental dados comparando os ambientes de classe comum ou classe (ou escola) especial.

	Categorias	Subcategorias	Aluno com DM		Colega sem DM	
			Participantes	N	Participantes	N
C O M U M	Relacionamento com a escola	Gosta	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9	C1, C2, C3, C5, C6, C7, C8, C9, C10	7
		Não gosta	A4	1	C5, C4, C10	3
	Relacionamento com a aprendizagem do conteúdo	Apresenta dificuldades de compreensão e realização	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	10	C1, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10	9
		Não apresentam dificuldade de compreensão		0	C2	1
E S P E C I A L	Relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular	Não apresentavam dificuldade de compreensão	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	9		
		Apresentava dificuldades de compreensão e realização	A2	1		
	Lugar de preferência para estudar	Classe comum	A1, A2, A4, A5, A6, A9, A10	6		
		Classe especial	A3, A7, A8	3		
		Escola especial	A6	1		

B.1) Relacionamento com a escola

Do grupo dos alunos com deficiência mental nove participantes disseram gostar de ir para a escola. A grande maioria atribuiu um papel bastante importante para a escola e considerou que ela era um espaço de aprendizagem, onde teriam acesso aos conhecimentos que serão importantes para a vida futura, corroborando, portanto, com os princípios legais da educação básica nacional. As falas abaixo exemplificam este dado:

Eu gosto (...) eu quero aprender mais. Quando eu tiver no primeiro colegial sabe o que eu vou fazer? Eu vou, quando eu tiver no terceiro colegial eu quero ser professora, sabe por que? É porque eu adoro ser professora, é porque a professora escreve rápido, usa óculos. (A2)

Ah, eu gosto. Meu sonho é um dia aprender mais (esforçada) Eu sou, isso eu sou . Quando eu tento uma coisa eu tento. (A3)

Gosto (...) para aprender, (...) para ler, escrever (...) Se você não sabe fazer conta e se você for numa loja comprar essas coisas é maior difícil. (A9)

Eu gosto (...) importante vir e estudar (...) para não ficar burro (...) não xingar os outros, os professores ensinam que não podem. (A10)

Apenas um participante disse que não gosta de vir na escola, mas reconhece a importância da escola para a vida futura, para “ser alguém na vida”:

Para falar a verdade não, porque é muito chato. Ah, mas tem que estudar, né? Para ser alguém na vida. (A4)

No caso do grupo dos colegas sem deficiência, sete participantes disseram que gostam de vir na escola, porque ela é um espaço de socialização, de aprendizagem e porque a educação é vista como um meio de inserção profissional para o futuro:

Gosto (...) é, porque, quando eu estou de férias eu sinto falta da escola e quando eu estou na escola sinto falta das férias. Ah, então, mas é legal assim, eu me divirto, sabe? Gosto, porque eu to me divertindo, ao mesmo tempo que eu estou me divertindo eu estou estudando, sabe? (C1)

Sim Porque sim, para ler (C2)

Gosto (...) Porque quando a gente crescer vamos ter um emprego bom (C3)

Ah, na escola eu gosto, de vir estudar eu gosto. Ah, porque assim, num dia de amanhã você não sabe se você está vivo, aí se você estiver vivo você pode ter um emprego bom, ou uma empresa, ou uma faculdade, eu quero ter uma empresa e uma faculdade. Daí eu estudo, minha mãe conversa comigo quando eu bagunço (C8)

Entretanto, três participantes deste grupo disseram que não gostavam de ir à escola, e os motivos alegados foram porque ela é cansativa e principalmente no caso onde os alunos têm outras responsabilidades em casa (cuidar dos irmãos, fazer serviço de casa, ajudar a mãe, etc.).

Ah, não gosto (C4)

Ah, não muito. Ah, porque cansa Por um lado é bom, mas por outro começa a cansar. Daí não dá vontade nem de ir para a escola do lar, daí chega em casa e a gente quer brincar, daí tem que cuidar dos irmãos e daí chega em casa maior cansada. (C5)

Mais ou menos. É chato estudar a tarde, é muito quente. Chego em casa e tenho que trabalhar com a minha mãe, daí fico cansado. (C10)

Assim, houve mais insatisfeitos com a escola entre os grupos dos colegas sem deficiência do que no grupo dos alunos com deficiência mental, e a razão principal das queixas se referem a jovens envolvidos nos afazeres domésticos, e que reclamavam do escasso tempo para lazer. A crítica não pareceu ser direcionada à escola, mas sim a outras demandas da condição de vida em geral desses jovens, aspecto não observado no grupo de alunos com deficiência mental.

B.2) Relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular

Os dez participantes com deficiência mental relataram ter dificuldades com a aprendizagem do conteúdo curricular, mas pelas falas percebe-se que estas se relacionavam principalmente ao fato de que não havia adequação do ensino às necessidades dos alunos. Apareceu queixa do desrespeito ao ritmo do aluno, de que o professor é muito rápido (por exemplo, escreve na lousa e logo apaga, exige o produto da tarefa no mesmo tempo para todos, dá instrução rápida e não repete ou diversifica etc). Apareceram ainda queixas ao sistema instrucional tradicional baseado no giz e quadro, por exigir cópia e ser custoso (cansa a mão, é difícil de ler) ou porque o professor usa muita instrução verbal (fala muito). Além disso, houve ainda queixas de dificuldade maior num ou noutro conteúdo, cujo nível das tarefas exigidas pareceram estar além das habilidades dos alunos (por exemplo, leitura, matemática, etc.). As falas abaixo exemplificam os problemas de falha nas adequações curriculares.

(faz todas as atividades) Dá preguiça de fazer. Dá canseira na mão. É, e o professor é rápido, escreve na lousa e daqui a pouco apaga (...) é difícil (...) porque tem que ficar fazendo umas continhas mais difíceis também (...) porque tem umas que é bem difícil, tem umas que ela faz muito rápido (...) Não consigo responder as perguntas. (A1)

(mesma atividade que os demais) Ela está fazendo para nós, ela está fazendo também (...) agora eu estou fazendo com os outros, eu estou fazendo sim (...) eu estou começando a entender, eu vou conseguir. É porque eu estou gostando mais. Eu sou maior de idade, sabe? Eu tenho 11 anos, queria ir na 5ª série. (A2)

Só que eu não sei mesmo é matemática (...) acho que só conta só (...) de mais, e menos (...) quando eles colocam atividades na lousa para responder, aí é um pouco complicado (...) ai, as de matemática. Nossa! De matemática eu apanho (...) matemática, é complicado. Não dá para ler, você não entende quase nada, precisa ficar repetindo, vai fazendo as contas está errado, até conseguir. (A4)

Português não gosto não, e de inglês. (...) eu não gosto de ler. A tia fala assim, lê para mim rapidinho. Daí eu falo assim, nossa professora, eu não sou uma metidora (...) é de ler rápido, é marca de texto (...) não gosto, quando a professora coloca o texto na lousa para escrever e depois responder (...) é ruim, dói o braço (ditado) é a

lição mais difícil, porque o professor fala muito rápido, eu não consigo fazer (fazer a lição) devagarzinho eu vou conseguir. (A5)

Eu gosto de copiar (...) ela passa lição na lousa e dá texto para a gente copiar e coloca questão na lousa (ler) só um pouquinho, não leio texto da lousa, só copio. (...) é bem difícil a lição daqui. (A10)

Por outro lado, quando há evidências de alterações curriculares nem sempre elas são bem vindas pelo aluno com deficiência mental, como exemplifica o relato de A3:

Consigo mais ou menos assim. Eu falo para a professora que eu tenho dificuldade e ela fala que não é que eu tenho dificuldade, é que eu fico muito nervosa. Ela passa uma leitura para mim, daí o professor passa na lousa e eu copio (...) o meu nome eu não sei escrever inteiro, só sei escrever meu nome só, inteiro não (...) queria saber ler e escrever (...) porque eu tenho muita dificuldade (...) porque eu demoro um pouquinho para fazer, daí eu sei um pouquinho (fazer a mesma atividade que os demais) aí, eu queria, é melhor (...) ah, porque é no dia da prova, a professora faz, estuda para a prova. Daí ela passa outra prova diferente, mas eu queria igual, mas como eu tenho dificuldades ela passa diferente (...) como eu tenho dificuldade eu não posso falar nada, né? (A3)

Outros relatos indicam que os alunos se sentiam os únicos responsáveis pelo seu desempenho. A fala de A7 revelou ainda que a própria mãe já incorporou a crença de que ele não será capaz mesmo de aprender.

(entende a lição que a professora passa) Muito difícil (...) eu sou um pouquinho devagar (...) eu tenho um pouco de dificuldade. (A9)

Ela escreve meu nome, porque a minha mãe falou que não é para dar mais nada, porque eu sou de uma classe especial, não pode dar as tarefas que ela dá no livro. Porque eu tenho dificuldades. Vou tentar (as atividades que a professora me dá) Para concentrar a mão, né? Porque eu consigo escrever com essa, e essa (esquerda) eu não consigo. Eu seguro com essa, porque essa daqui, a minha mãe falava que essa daqui, que essa daqui é mais mole, e daí não dá para escrever. Essa daqui eu seguro com a folha (...) eles falam que quem tem assim, igual ao meu, fica na classe especial, quem tem assim não é, eles falam que é deficiente, mas não é deficiente. Eles falam que é deficiente, mas não é. (A7)

No caso do grupo dos alunos sem deficiência, nove participantes informaram conseguir compreender a lição que a professora passava. As falas abaixo exemplificam este dado:

Consigo. Se eu tiver dificuldade eu levanto a mão e ela me explica. (C1)

Consigo (C5)

Consigo. Tem umas difíceis e tem umas mais fáceis. Mas, eu sempre tento fazer para aprender. (C10)

Apenas um participante relatou apresentar alguma dificuldade na lição que a professora passava para a classe:

Umas não (C2)

Comparando os dois grupos de participantes percebemos que os egressos da educação especial, ao contrário dos colegas de classe comum, relataram encontrar bastante dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular e, que, além disso, acabam tomando para si a responsabilidade pelo fracasso escolar, fato presente principalmente nas falas dos participantes: A3, A5, A7 e A9. Esta condição de o aluno se sentir inferior, único responsável pelo seu fracasso foi culturalmente estabelecido e construído pela escola para legitimar a exclusão e segregação dos alunos que não seguiam aos seus padrões, não se considerava outras variáveis neste processo (PATTO, 1990). Ao responsabilizar o aluno sobre o fracasso ou sucesso ante as demandas escolares a instituição escolar se exime de qualquer responsabilidade e de qualquer mudança estrutural e de funcionamento: “A escola entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sóciopolítico concreto, apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada” (COLLARES & MOYSES, 1996, p.26-27).

Dentro da perspectiva da inclusão escolar a escola deve estar apta para atender todo o alunado, o que requer que ela reveja sua estrutura sentindo-se também responsável pelo fenômeno do fracasso escolar. Um aspecto a ser considerado é como responder as necessidades diferenciadas de ensino destes alunos. Os resultados indicam que ou não estão sendo feitas adequações, ou quando elas são feitas não atingem as necessidades dos alunos. Neste caso é preciso encontrar caminhos sendo a escuta destes alunos a forma que pode contribuir para que o professor encontre as respostas para adequar seu ensino.

Em relação à classe especial, nove dos dez participantes com deficiência mental afirmaram que nela conseguiam aprender. As habilidades que eles relataram terem aprendido foram escrita, matemática e leitura. As falas indicam ainda que eles aprendiam mais na classe especial porque havia menos conteúdo e o nível era mais fácil.

Aprendi a ler e escrever um pouco (...) ela dava uma coisa para a gente fazer e quando eu terminava ela pedia para eu ajudar os outros. (...) É legal ficar ajudando os outros, você dá a resposta. Ela era boazinha para passar as coisas na lousa (lição) É fácil.,você pega o livro só fica olhando e continua. Daí com a outra mão vai desenrolando uma bala. Tinha texto mais fácil, fazer conta de dois, estas coisas (...) eu lia rápido. (A1)

Conseguia (...)ela dava coisa de primeira série. Ela passava poemas, passava coisa para colocar o nome dos objetos, estas coisas. Era muito chato, era de primeira série, ninguém gosta. É fácil, fácil. (A4)
Aprendi a escrever meu nome e Araraquara (...) era melhor lá, ela explicava, brincava.(A8)

Coisas para escrever. Fazer o alfabeto, numerais (...) fazer o nome, deixa ver o que mais (...) Eu gostava de lá, porque sempre acostumei a escrever. (A9)

Um dos participantes relatou dificuldades mesmo na classe especial.

Eu achava mais chato? Aquele negócio de atividade (...) A tia passa um monte de coisa difícil de vez em quando As perguntas. Eu também não consigo entender o que as perguntas estão pedindo. Daí eu não consigo ler. (A2)

No conjunto, as falas dos participantes evidenciam que eles relataram que na classe comum tinham mais dificuldade com relação à aprendizagem do conteúdo curricular, do que quando estavam na classe especial. Além disso, alguns consideraram o conteúdo da classe especial mais fácil do que o que estão tendo na classe comum, provavelmente porque, como aponta Glat e Muller (1999):

Verifica-se que as práticas pedagógicas das classes especiais está centrada na realização de atividades socializadoras, de vida diária e psicomotoras, na premissa de que se deve prioritariamente investir na aquisição de habilidades que permitam a criança lidar ou superar suas dificuldades. Embora também se efetivem atividades acadêmicas voltadas para o desenvolvimento de conteúdos programáticos centrados nas possibilidades da criança, estas acabam sendo colocadas em segundo plano, e na maioria dos casos, a rotina da classe especial se assemelha a de um pré-escolar. (GLAT e MULLER, 1999 p.60).

Assim, a passagem pela classe especial pareceu não facilitar a inserção destes alunos na classe comum, provavelmente em parte porque na classe especial tiveram acesso a um conteúdo mais fácil. Contudo, dentro da perspectiva da inclusão escolar, todos os alunos devem ter acesso a situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas, independente das características que possam apresentar, conforme o Documento da Declaração de Salamanca:

Todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e a natureza do processo educativo. (Brasil, 1994, p18)

Cabe, portanto a escola lidar com as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem do conteúdo curricular, considerando que tais alunos têm o direito de terem as suas peculiaridades reconhecidas, e de ter igualdade de acesso ao conteúdo curricular.

Quando induzidos a expressar suas preferências (classe comum x classe especial) em relação ao processo ensino-aprendizagem, constatou-se que seis dos participantes com deficiência mental preferiam estudar na classe comum. A despeito das dificuldades, eles preferiram à classe comum por vários motivos: por não precisarem mais fazer uso do transporte escolar, pelo aumento de oportunidades de fazer amigos e porque consideravam o ambiente mais desafiante. As falas a seguir ilustram essas conclusões.

Aqui. Porque lá (classe especial) todo dia tinha que pegar o ônibus, chega quase sete horas da noite. Aqui (classe atual), aqui aprende as coisas mais rápido, aprende bastante. (A1)

Aqui (classe comum.) Aqui, eu to na segunda série. Aqui é mais legal, aqui é mais legal, porque é mais legal (...) Aqui, é porque ela passa um monte de coisa difícil e eu gosto mais. (A2)

Aqui (classe comum) onde eu estou. Porque aqui eu tenho meus colegas, aqui é o lugar que eu gosto de ficar (...) Aqui na escola. Lá (classe especial) é uma coisa aqui já é outra, né? Lá é tudo de primeira série e aqui é coisa mais difícil já, é a coisa que já vai aprendendo mais, entendeu? (A4)

Aqui (classe comum) É mais perto (...) Porque tem professor que explica, que dá lição (classe especial) ficava muito parado. (A9)

Entretanto, boa parcela dos alunos (4) afirmou preferir ainda a classe especial, por considerar que a professora ensinava melhor, ou porque tinha também outras atividades além das acadêmicas e pelos relacionamentos feitos. As falas a seguir exemplificam estes dados:

Seria lá, lá na classe especial (...) Eu tava aprendo mais lá (...) Porque ela ajudava bastante, porque a professora aqui tem que passar lição na lousa e não pode me ajudar muito. (A3)

Da Toc (escola especial) (...) Porque lá tem amigo lá. (A6)

Ah, lá (classe especial). Agora lá na escola que eu estudava não tem mais especial (...) Porque é legal, tem areia, um monte de coisa. – Mais lá (...) Ah, porque ela ensinava tarefa, ela dava joguinho. (A8)

Enfim, os dados evidenciam que os alunos querem aprender. Devemos, portanto, acreditar na potencialidade destes alunos, que quando estão na classe comum devem ser vistos na sua totalidade, e não somente a partir de uma condição de ser aluno egresso de classe especial para deficientes mentais, pois, com isto, evitaremos discriminações que acabaram por reduzir suas chances na vida. (GOFFMAN, 1985, p.14-15). Por outro lado, vimos que a matrícula dos alunos vindos da educação especial nas escolas regulares e nas classes comuns é fato, mas que ainda resta uma questão: como garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso destes alunos?

Para uma inclusão escolar bem-sucedida os alunos precisam também vivenciar situações que garantam o seu sucesso, o acesso ao conhecimento do conteúdo curricular, para que possam se desenvolver, tendo uma inserção social futura satisfatória.

É preciso, então:

“A oferta de uma escola de qualidade que garanta a socialização dos saberes e garantir a todos, incluindo neste contexto os portadores de necessidades educativas especiais o acesso ao conhecimento e aos valores sociais que possibilitem uma vida autônoma e crítica” (GLAT e MULLER, 1999, p.16).

C. Serviços de apoio

Os serviços de apoio pedagógico especializado são aqueles oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais de todos os educandos: Tais serviços, conforme a CNE/CEB nº 2/01- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica podem ser desenvolvidos:

- a) nas classes comuns, mediante atuação de professor de educação especial de professores interpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais; itinerância intra e interinstitucional, à locomoção e a comunicação.
- b) em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos. (BRASIL,2001)

No contexto estudado os alunos egressos dos espaços da educação especial recebiam os serviços denominados como “itinerância intrainstitucional”, através da disponibilidade de professora da educação especial para o atendimento na escola regular. Os alunos avaliavam os serviços de apoio, no caso, constituído pelo atendimento das professoras itinerantes.

Não foi feita a comparação com o grupo dos alunos sem deficiência porque estes não freqüentavam os serviços de apoio. Dos 10 alunos entrevistados, oito consideraram que freqüentar serviços de apoio era importante porque permitia que eles aprendessem mais as habilidades acadêmicas. As falas abaixo exemplificam este dado:

Ela dá ditado, português, matemática, mas ela no ano passado ela deu um monte de jeitinho em mim (...) Sim, indo lá ela está ajudando nós a aprender mais lá (classe comum).(A2)

Eu parei, agora eles não estão mandando mais eu ir para o reforço, antes eu ia (...) Gostava bastante. Era bom para mim (...) porque tinha uma professora, esqueci o nome dela, ela ia me buscar todo dia. Agora ela parou, não sei quem mais vai dar reforço para mim. Era bom, mas é bom porque me ajudava. Ela passava um monte de coisa. Daí eu lembrava tudo, agora não tenho mais. Agora eu quero ver quem vai me dar reforço. Ah, era bom para eu ir lá, né? Lá tem um monte de gente que me ajuda, eu queria mais ir no reforço. Ai, no reforço. No reforço é melhor também, porque explica mais, toma leitura toda hora. (A3)

Ela passa ditado, ela passa, vamos ver, frases (...)eu aprendo(...) porque ela é calma, ela não é assim muito nervosa. Ela explica direitinho. (A5)

(aprende mais) Ela, porque ela dá tarefa mais fácil, mais graúda (...) tarefa mais fácil lá, é mais fácil de aprender. (A8)

Dois participantes (A1 e A4) não reconheceram a importância do serviço itinerante:

Eu ia (no reforço), não vou mais. Fazia todas as matérias, matemática, história, português (..) lá eu achava fácil e difícil, depende. (A4)

(Consegue aprender a lição com professora itinerante) Com ela sozinho não, com os outros eu consigo .(A1)

Percebe-se, portanto, que um número considerável de alunos com deficiência mental refere se beneficiar dos serviços especializados para a aprendizagem do conteúdo curricular, além da frequência a classe comum. A prescrição destes recursos deve ser feita de maneira responsável. Se assim for feita, poderá contribuir para o sucesso da escolarização dos alunos com necessidades especiais, pois: “A inclusão bem-sucedida (que garantirá o acesso, a permanência e o sucesso escolar) envolverá, necessariamente, a provisão de apoios” (MENDES, 2004, p. 228).

D. Expectativas futuras e participação na escola

Este subtema teve como objetivo investigar as expectativas dos alunos em relação ao futuro e a escola. O quadro 5 apresenta uma síntese da opinião dos alunos com deficiência mental e de seus colegas sem deficiência.

Quadro 5. Frequência de relatos do tema expectativas futuras e participação da escola, para o grupo de alunos com e sem deficiência mental .

Categorias	Subcategorias	Aluno com DM		Colega sem DM	
		Participantes	N	Participantes	N
Expectativa para o futuro	Obter uma profissão e acreditam na importância da escola para isto	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	10	C1, C2, C3, C4, C6, C7, C8, C9, C10	10

No grupo de alunos com deficiência mental, todos desejam obter uma profissão e são unânimes em afirmar que a escola tem grande parcela de responsabilidade na conquista deste sonho. As falas abaixo exemplificam este dado:

Quando eu crescer quero trabalhar de carregar cana. É, carreto (vir na escola vai ajudar) Vai (...) porque você faz todos os estudos, faz um curso e daí vai trabalhar.(A1)

Eu queria ser um pouco duas coisas, pode? Eu quero ser, aquele negócio, de catar o lixo, ah não, dá vergonha. É legal, cata um monte de lixo. Eu queria trabalhar de lixeira também. Eu gosto de pegar lixo, sabe por quê? É porque tem uns homens sofrendo para pegar lixo no sol (vir na escola vai ajudar) Sim. É porque, porque, eu queria ir logo para a 4ª série, porque na 4ª série é coisa difícil, mas eu queria aprender logo. (A2)

Eu quero ser professora (...) professora de creche, cuidar de criançinha (...) ah, eu queria, era bom . (vir na escola vai ajudar) Tem, todo dia. Não pode nem faltar um

dia, quando estiver doente trás o atestado. O dia que faltar da escola pega o caderno do amigo e copia. É assim que eu faço, tenho o caderno todo em ordem. (A3)

Queria ser cantora, queria trabalhar de professora, cuidar de crianças, ser artista, ser advogada, ser um monte, um monte (vir na escola vai ajudar) Porque assim. É melhor primeiro vir para a escola e depois ir trabalhar. Porque primeiro tem que ir para a escola, estudar bastante e depois vai trabalhar, porque quem trabalha primeiro daí não aprende nada. (A5)

Eu acho que pedreiro.- (vir na escola vai ajudar) Vai, para aprender, para eu aprender e fazer uma faculdade, fazer curso, deixa eu ver, que mais. (A9)

Os participantes demonstram que tem vontade de ter uma profissão (carregar cana, lixeiro, cantora, professora, pedreiro, etc.), e acreditam na participação da escola para a realização deste sonho.

No grupo dos colegas sem deficiência mental, todos os participantes também desejam obter uma profissão (aeromoça, caminhoneiro, professora, pediatra, empresário, etc) e foram unânimes em afirmar que a escola tem grande parcela de responsabilidade na conquista deste sonho. As falas abaixo selecionadas ilustram estes dados:

Eu queria ser, eu queria, sabe? Ser, como é que fala? Que anda de avião, sabe, que serve? (aeromoça) É, aeromoça. É, daí sempre vinha um moço na escola para tirar foto e daí era para se vestir, sabe? Daí meus colegas falavam: “Ai Gabriela, você não quer ser aeromoça?” Olha a roupa de aeromoça. Daí eu tinha vergonha de falar que eu tinha medo de avião, que eu tinha medo do avião cair, sabe? Daí passou, agora eu quero ser massagista, que faz massagem assim, e veterinária (vir na escola vai ajudar) Sim, porque através da escola que eu vou aprender as coisas. (C1)

Caminhoneiro (vir na escola vai ajudar) Sim, a ler. (C2)

Professora (...) ah, porque é legal (vir na escola vai ajudar) Acho que sim (...) ah, porque aqui aprende tudo. (C6)

Ah, uma empresa de serragem Ah, eu queria fazer uma faculdade para mim mesmo, ou montar uma para mim. Eu queria estudar bastante, fazer os cursos, depois montar uma faculdade e uma fábrica. Quero ter uma empresa de faculdade e uma empresa de serragem (vir na escola vai ajudar) Ah, acho que vai sim (...) Ah, porque eles ensinam né? As coisas que nós fazemos aqui eles ensinam muito, sabe? As coisas que você tem dificuldade eles falam assim: “tenta outra vez, eu tento e, se eu não souber, eles vão e ensinam”. (C8)

Profissão eu queria ser pediatra (vir na escola vai ajudar) Ah, eu acho que sim (...) Porque eu acho que precisa ter bastante estudo para a gente conseguir as coisas, né? É assim, tem que estudar bastante para ser essas coisas de advogada de médico, né? (C9)

Assim, os dois grupos de participantes têm sonhos para o futuro e acreditam na importância da escola para a realização destes sonhos, o que mais uma vez corrobora com os dados legais de que a escola deve proporcionar, além da socialização oportunidades de aprendizagem efetiva para estes alunos, para que eles tenham uma inserção social futura satisfatória.

6.2.PARTE II: O QUE DIZEM OS ALUNOS SOBRE A ESCOLA NOS DESENHOS E INTERROGATIVAS

Os desenhos versaram sobre os seguintes temas: relação com a escola, professores e colegas. Visto que alguns participantes, em decorrência da idade, poderiam não se sentir a vontade para realizar os desenhos, concedeu-se para todos os participantes (tanto do grupo dos alunos com deficiência mental quanto para o grupo comparativo) a opção de realizar ou não a atividade. Os participantes A4, C4 e C10 não quiseram fazer os desenhos, pois consideravam-se demasiadamente velhos para isso. No entanto, os participantes A9 e A10, respectivamente com 15 e 17 anos optaram por realizar a atividade. O participante A8 só fez o primeiro desenho (eu e minha escola) e depois não quis fazer mais, alegando que não sabia desenhar. O participante A5 não fez o quinto e o sexto desenho (eu e minha professora da classe especial e eu e meus colegas da classe especial) e alegou estar cansado.

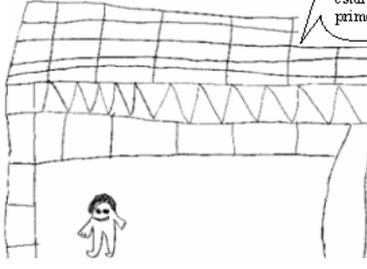
A apresentação dos resultados baseados nos desenhos foi organizada em tópicos que obedecem à ordem dos desenhos solicitados aos alunos, a saber:

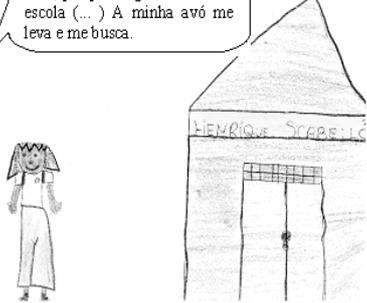
- A. Eu e minha escola
- B. Eu e minha professora
- C. Eu e meus colegas da escola
- D. Eu e minha classe especial/escola especial
- E. Eu e minha professora classe especial/escola especial
- F. Eu e meus colegas da classe especial/escola especial

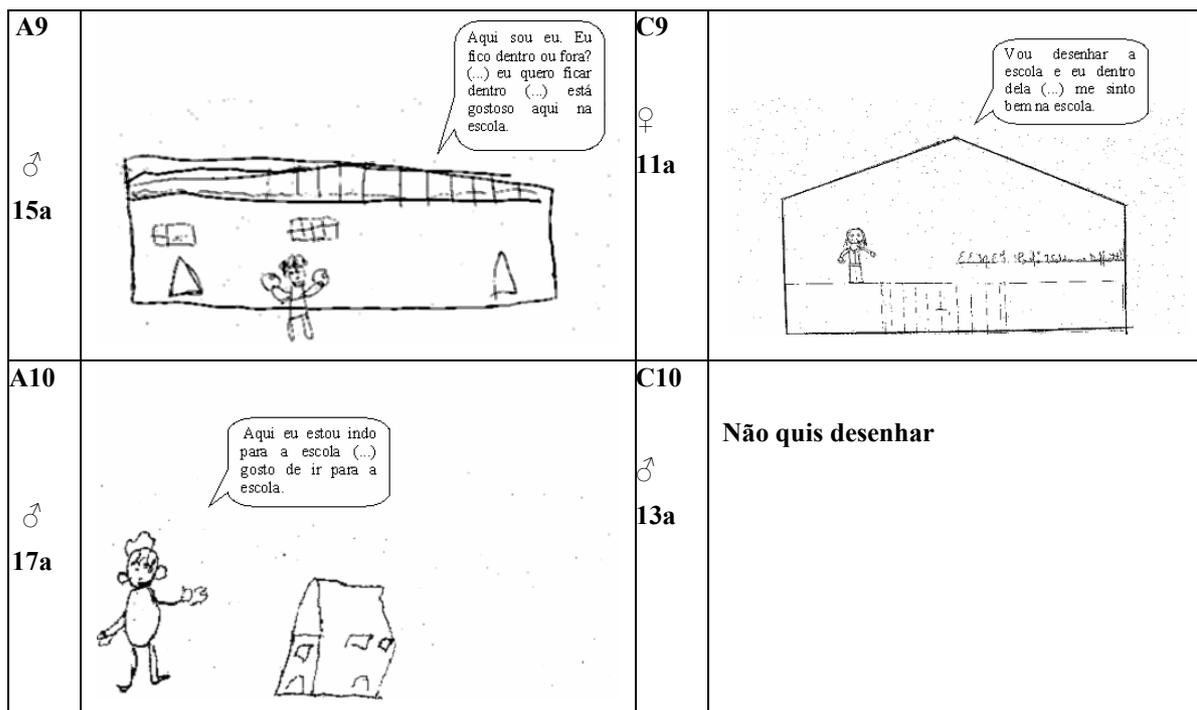
A. Eu e minha escola

O quadro 6 apresenta uma compilação dos 17 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos. As colunas da esquerda contêm a seqüência dos desenhos dos alunos com deficiência mental (A1 até A10), e as colunas da direita contêm os desenhos dos seus respectivos colegas de classe (de C1 a C9). A composição dos pares foi feita a fim buscar elementos para comparar as percepções dos alunos com e sem deficiência mental tomando como base os desenhos.

Quadro 6. Sequência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) e seus respectivos colegas de classe sem deficiência (C1 a C9) sobre o tema “eu e minha escola”.

<p>A1 ♂ 13 a</p>	 <p>○ moleque está entrando na escola sorrindo porque ele está feliz, é o primeiro dia de aula dele. Eu ia estar feliz no meu primeiro dia de aula.</p>	<p>C1 ♀ 11a</p>	 <p>Esta é minha amiga e esta sou eu, por causa das trancinhas. Ai, a gente fica procurando nossas outras amigas, por causa de que, sabe? Eles somem de mim. Nós estamos confusas, porque nós não sabemos onde é que elas estão. Nós estamos nos sentindo feliz dentro da escola.</p>
<p>A2 ♀ 12a</p>	 <p>Aqui é a escola e eu estou indo na escola. Era o primeiro dia e eu estava sentindo emoção, estava ansiosa para vir para a escola.</p>	<p>C2 ♂ 8a</p>	 <p>Eu estou na escola. Eu gosto de vir para escola, me sinto bem.</p>
<p>A3 ♀ 13a</p>	 <p>Aqui é a escola e aqui sou eu, eu estava indo para a escola. Estava legal.</p>	<p>C3 ♂ 11a</p>	 <p>Aqui eu estou indo na escola para aprender. Eu me sinto muito alegre indo para a escola.</p>
<p>A4 ♀ 15a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>C4 ♀ 12a</p>	<p>Não quis desenhar</p>

<p>A5</p> <p>♀</p> <p>14a</p>	 <p>Desenhei a escola, eu não quis me desenhar porque fica feio (...) coloquei só por fora. Eu desenhei eu por fora, assim ninguém vê (...) Não sei porque eu desenhei eu por fora.</p>	<p>C5</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Eu desenhei só a escola (...) eu desenhei a janela, a porta (...) eu gosto da minha escola.</p>
<p>A6</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>A janela dá para ver? (...) eu vou fazer a mesa e outra mesa aqui, daí fecha aqui, ela é quadrada. Pronto (...) eu estou dentro da escola (...) de lá eu estou fora, Aqui oh, quando eu vou para fora. (aponta para a entrada)</p>	<p>C6</p> <p>♀</p> <p>8a</p>	 <p>Eu desenhei eu indo para a escola e a escola (...) estou feliz, porque eu gosto de vir na escola (...) A minha avó me leva e me busca.</p>
<p>A7</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>Aqui sou eu e a escola (...) eu estou indo para o refatório, estava com fome (...) eu gosto de vir na escola. Eu estou fazendo um desenho, na hora que eu faço na aula eu faço caprichado.</p>	<p>C7</p> <p>♀</p> <p>7a</p>	 <p>Aqui é o recreio, tem gente brincando e a escola quando eu e a minha amiga estamos indo ao banheiro (...) fico feliz na escola.</p>
<p>A8</p> <p>♂</p> <p>14a</p>	 <p>Eu estou na escola (...) estou alegre.</p>	<p>C8</p> <p>♂</p> <p>11a</p>	 <p>Meus colegas na escola e eu entrando na escola (...) está na hora do recreio (...) Está legal sim. Eu estava segurando no cone, conversando.</p>



Quando solicitados para desenhar “eu e minha escola” os alunos em geral seguiram literalmente a instrução executando desenhos que em geral contêm um prédio escolar e uma pessoa. Dos 17 desenhos produzidos, observa-se que apenas três fugiram deste padrão, três dos quais apresentando apenas o prédio (A5 e C5) e o outro representando apenas alunos numa sala de aula (A7).

A escola para os alunos é representada por um prédio com portas, quase sempre fechadas e janelas, algumas vezes com um nome afixado. Nos 15 desenhos onde aparecem representações de pessoas simbolizando os próprios alunos, eles apareceram desenhados dentro da escola (como nos casos de A1, A6, A7, C1, C2 e C9), mas foi um pouco mais freqüente a representação deles fora da escola (A2, A3, A8, A9, A10, C3, C6, C7 e C8).

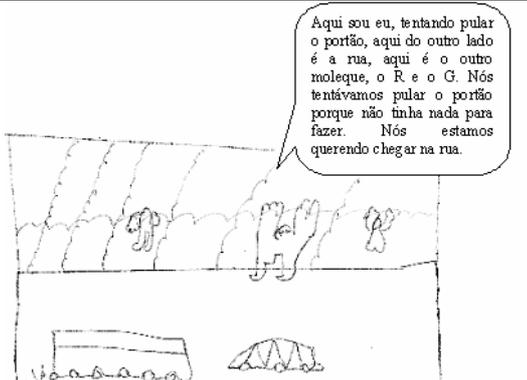
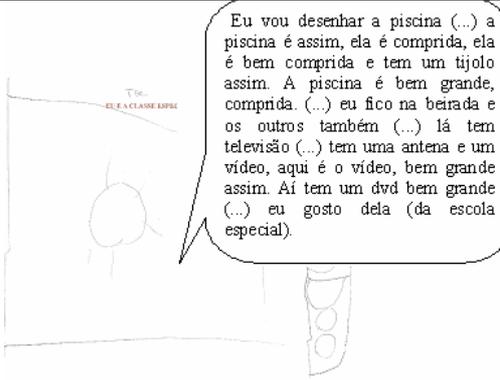
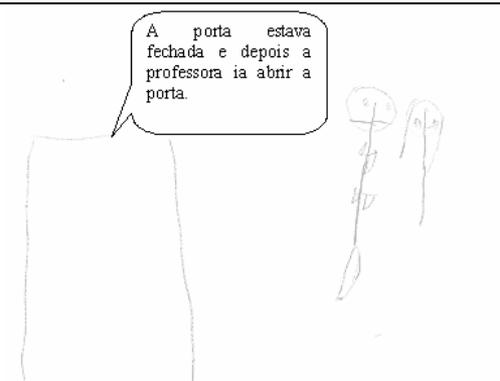
Em geral esta seqüência de desenhos evidencia que a grande maioria dos alunos considera o espaço educacional atual como agradável. Os personagens desenhados estão sempre felizes, numa posição frontal e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Os desenhos feitos contam com figuras coordenadas, são simétricos e, em geral têm um efeito agradável no todo. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes estão vivenciando situações agradáveis na classe comum e na escola regular atual.

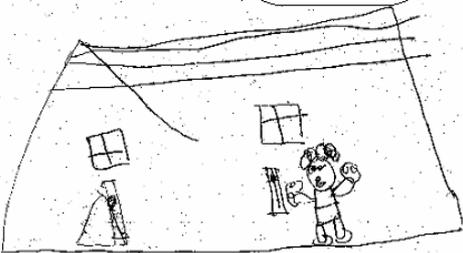
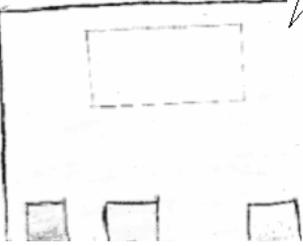
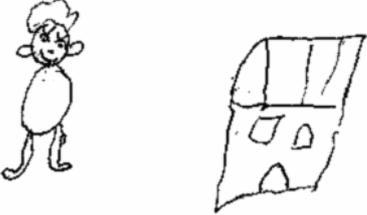
No geral não se percebe neste primeiro conjunto de desenhos diferenças nítidas na forma como os alunos com ou sem deficiência mental fizeram suas representações sobre o tema “eu e minha escola”.

B.Eu e a classe/escola especial

O quadro 7 apresenta uma compilação dos 8 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos pelos alunos com deficiência mental (A1 até 10), que foram os que freqüentaram classes especiais, lembrando que o aluno A6, foi o único egresso de escola especial.

Quadro7. Seqüência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) sobre o tema “eu minha classe especial/ escola especial”.

<p>A1</p> <p>♂</p> <p>13 a</p>	 <p>Aqui sou eu, tentando pular o portão, aqui do outro lado é a rua, aqui é o outro moleque, o R e o G. Nós tentávamos pular o portão porque não tinha nada para fazer. Nós estamos querendo chegar na rua.</p>	<p>A6</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>Eu vou desenhar a piscina (...) a piscina é assim, ela é comprida, ela é bem comprida e tem um tijolo assim. A piscina é bem grande, comprida (...) eu fico na beirada e os outros também (...) lá tem televisão (...) tem uma antena e um vídeo, aqui é o vídeo, bem grande assim. Ai tem um dvd bem grande (...) eu gosto dela (da escola especial).</p>
<p>A2</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Neste desenho é a classe, aí, aqui é eu indo na perua. Eu estou me sentindo feliz, legal indo para a classe.</p>	<p>A7</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>A porta estava fechada e depois a professora ia abrir a porta.</p>

<p>A3</p> <p>♀</p> <p>13a</p>	<p>Aqui é a B e eu brincando com o giz. Era legal. Nós estávamos brincando porque a professora mandou a gente desenhar no chão. Estou sentindo bom, feliz, legal.</p> 	<p>A8</p> <p>♂</p> <p>14a</p>	<p>Não quis desenhar</p>
<p>A4</p> <p>♀</p> <p>15a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>A9</p> <p>♂</p> <p>15a</p>	<p>Era muito chato ficar lá (classe especial) ficava muito na sala de aula.</p> 
<p>A5</p> <p>♀</p> <p>14a</p>	<p>Não está acontecendo nada, não tinha aluno (...) foi tudo jogar futebol (...) a classe estava vazia.</p> 	<p>A10</p> <p>♂</p> <p>17a</p>	<p>Eu e a tia da escola (...) gostava da escola.</p> 

Quando solicitados para desenhar “eu e a classe/escola especial” os alunos em geral seguiram literalmente a instrução executando desenhos que contêm um prédio escolar ou classe escolar e uma pessoa. Dos 8 desenhos produzidos, observa-se que apenas dois fugiram deste padrão, um representando uma situação de recreação entre colegas (A3) e o outro características da escola especial, tais como a piscina e sala de televisão (A6).

A classe/escola especial em geral é representada por espaços quase sempre fechados e janelas. Nos 5 desenhos onde aparecem representações de pessoas simbolizando os próprios alunos, em dois eles apareceram desenhados dentro da escola (como nos casos de A7 e A9) e em 3 desenhos os alunos apareceram fora da classe/ escola especial (A1, A2 e A10).

Os participantes A1 e A9, que respectivamente representam seus personagens fora e dentro da escola, trazem nas suas falas percepções desagradáveis da classe especial,

pois nestes espaços os alunos ficavam muito tempo ociosos, sem ter atividades para fazer. Inclusive, o participante A1 desenhou uma situação em que os alunos estavam fugindo da classe.

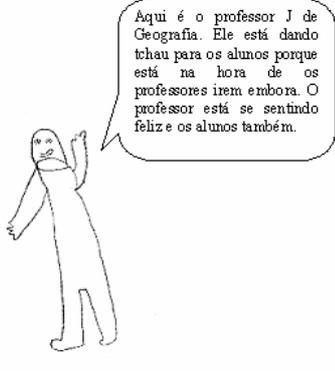
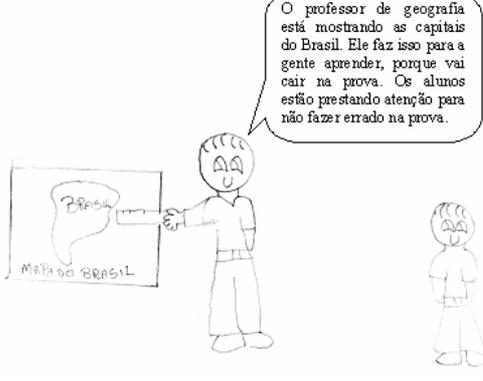
Contudo, a seqüência do restante dos desenhos evidencia que os alunos de modo geral consideram o espaço educacional vivenciado na classe/ escola especial como agradável. Os personagens desenhados estão sempre felizes, numa posição frontal e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Os desenhos feitos contam com figuras coordenadas, são simétricos e, em geral, têm um efeito agradável do todo. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes vivenciaram/vivenciam situações agradáveis na classe/ escola especial.

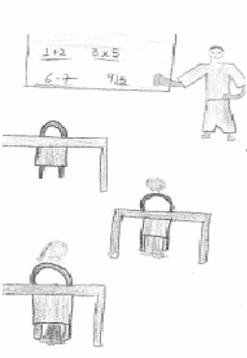
C. Eu e minha professora

O quadro 8 apresenta uma compilação dos 16 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos. As colunas da esquerda contêm a seqüência dos desenhos dos alunos com deficiência mental (A1 ate A10), e as colunas da direita contêm os desenhos dos seus respectivos colegas de classe (de C1 a C9). A composição dos pares foi feita a fim buscar elementos para comparar as percepções dos alunos com e sem deficiência mental tomando como base os desenhos.

Quando solicitados para desenhar “eu e minha professora” os alunos em geral seguiram literalmente a instrução executando desenhos com representações de pessoas para ilustrar a figura do professor e a deles próprios. Dos 16 desenhos produzidos, observa-se que 10 envolviam situações somente com a figura do professor (A1, A2, A3, A5, A6, A7, C1, C2, C6 e C8). Outros 6 participantes representaram situações que envolviam a figura do professor e também dos alunos (A7, A9, A10, C3, C5, C7 e C9). Ainda 5 participantes desenharam situações em que os professores estavam dando aula (A5, C3, C5, C7 e C8).

Quadro 8. Sequência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) e seus respectivos colegas de classe sem deficiência (C1 a C9) sobre o tema “ eu e minha professora”

<p>A1</p> <p>♂</p> <p>13 a</p>	 <p>Aqui é o professor J de Geografia. Ele está dando tchau para os alunos porque está na hora de os professores irem embora. O professor está se sentindo feliz e os alunos também.</p>	<p>C1</p> <p>♀</p> <p>11a</p>	 <p>Este é o professor de filosofia. E aqui ele está com a mão na cintura porque ele vive erguendo as calças, ele é meio doidinho, sabe? Ele está se sentindo feliz, porque é risonho.</p>
<p>A2</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Aqui é a professora e a mesa dela. Ela está na porta, mas eu não sei desenhar. Ela está se sentindo feliz. Eu não sinto nada ao desenhar a professora.</p>	<p>C2</p> <p>♂</p> <p>8a</p>	 <p>A professora está dentro da escola. Tem que desenhar a escola, né? Costo da professora, me sinto bem perto dela.</p>
<p>A3</p> <p>♀</p> <p>13a</p>	 <p>Aqui é a professora de ciências. Ela está falando, conversando, brincando. Eu gosto dela.</p>	<p>C3</p> <p>♂</p> <p>11a</p>	 <p>O professor de geografia está mostrando as capitais do Brasil. Ele faz isso para a gente aprender, porque vai cair na prova. Os alunos estão prestando atenção para não fazer errado na prova.</p>
<p>A4</p> <p>♀</p> <p>15a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>C4</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	<p>Não quis desenhar</p>

<p>A5</p> <p>♀</p> <p>14a</p>	 <p>Eu desenhei a professora M, de matemática (...) ela está dando aula (...) eu não estou na aula (...) ela está se sentindo feliz.</p>	<p>C5</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Aqui é o professor de matemática e nós estamos na sala (...). O professor está falando com a gente, ele está ensinando e nós estamos fazendo.</p>
<p>A6</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>A professora está feliz porque ela fica estudando aqui (...) porque ela cresceu e virou professora.</p>	<p>C6</p> <p>♀</p> <p>8a</p>	 <p>A minha professora está chegando na escola para dar aula.</p>
<p>A7</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>A professora está conversando com o L (monitor) ela está perguntando quantas crianças tem.</p>	<p>C7</p> <p>♀</p> <p>7a</p>	 <p>Aqui é a professora, a régua e eu (...) ela está fazendo assim para contar os números, ela faz assim 1, 2, 3, 4 (...) estamos felizes.</p>
<p>A8</p> <p>♂</p> <p>14a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>C8</p> <p>♂</p> <p>11a</p>	 <p>A professora está passando lição e eu esqueci de me desenhar.</p>

<p>A9</p> <p>♂</p> <p>15a</p>		<p>C9</p> <p>♀</p> <p>11a</p>	
<p>A10</p> <p>♂</p> <p>17a</p>		<p>C10</p> <p>♂</p> <p>13a</p>	<p>Não quis desenhar</p>

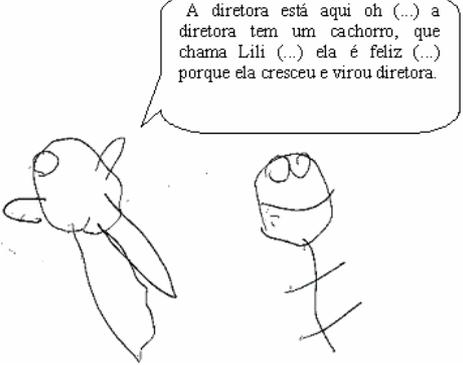
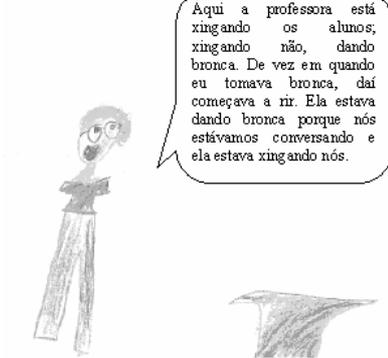
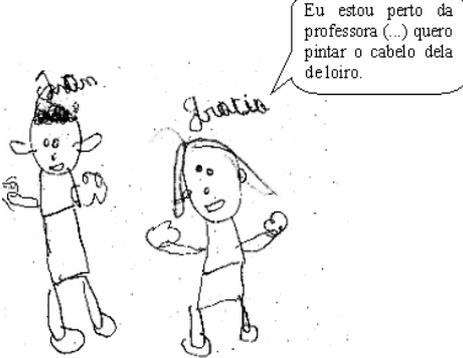
A sequência dos desenhos evidencia que os alunos de modo geral têm uma boa representação de seus professores. Os personagens desenhados estão sempre felizes, numa posição frontal e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Os desenhos feitos contam com figuras coordenadas, são simétricos e, em geral, têm efeito agradável do todo. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes têm uma boa representação do (as) professor (aes) da classe comum.

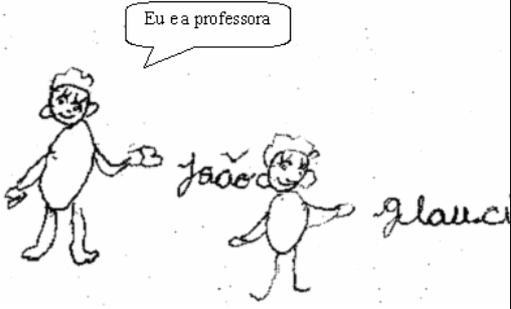
No geral, neste terceiro conjunto de desenhos, as maiores diferenças com relação aos alunos com e sem deficiência mental é de que os primeiros desenharam um maior número de situações em que o professor estava numa situação de aula (C3, C5, C7 e C8), enquanto que apenas um participante com deficiência mental relatou esta situação (A5).

D. Eu e minha professora da classe especial/ escola especial

O quadro 9 apresenta uma compilação dos 7 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos pelos alunos com deficiência mental (A1 até A10), que foram os que freqüentaram classes especiais/ escola especial.

Quadro 9. Sequência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) sobre o tema “eu e minha professora da classe especial”.

<p>A1 ♂ 13 a</p>	 <p>Está aqui é a G. Ela estava fazendo nada, andando. Não sei porque ela está fazendo isso, e ela está se sentindo feliz.</p>	<p>A6 ♀ 10a</p>  <p>A diretora está aqui oh (...) a diretora tem um cachorro, que chama Lili (...) ela é feliz (...) porque ela cresceu e virou diretora.</p>
<p>A2 ♀ 12a</p>	 <p>Aqui a professora está xingando os alunos, xingando não, dando bronca. De vez em quando eu tomava bronca, daí começava a rir. Ela estava dando bronca porque nós estávamos conversando e ela estava xingando nós.</p>	<p>A7 ♀ 10a</p> 
<p>A3 ♀ 13a</p>	 <p>Aqui é a G, minha professora numa flor. Te amo. Eu amo ela. Ela está neste jardim porque está vendo.</p>	<p>A8 ♂ 14a</p> <p>Não quis desenhar</p>
<p>A4 ♀ 15a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>A9 ♂ 15a</p>  <p>Eu estou perto da professora (...) quero pintar o cabelo dela de loiro.</p>

<p>A5</p> <p>♀</p> <p>14a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>A10</p> <p>♂</p> <p>17a</p>	
-------------------------------	--------------------------	--------------------------------	--

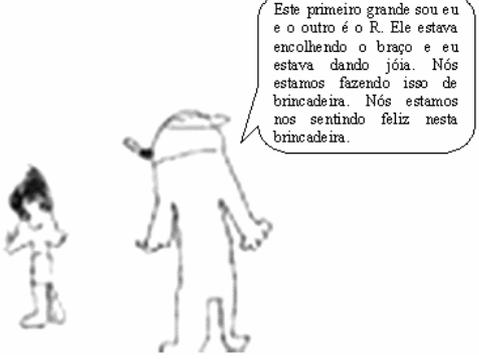
Quando solicitados para desenhar “eu e minha professora da classe/ escola especial” os alunos seguiram literalmente a instrução executando desenhos com representações de pessoas para ilustrar a figura do professores e deles próprios. Dos 7 desenhos produzidos, observa-se que apenas um fugiu deste padrão, e desenhou a figura da diretora da escola em detrimento da professora (A6). Ainda pode-se observar dois desenhos que retratam situações em que a professora da classe especial está realizando atividades desagradáveis, tais como ficar parada ou dar bronca nos alunos (A1 e A2), e um dos alunos retratou uma situação de bastante satisfação com a professora da classe especial (A3).

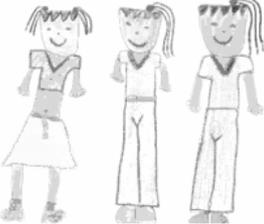
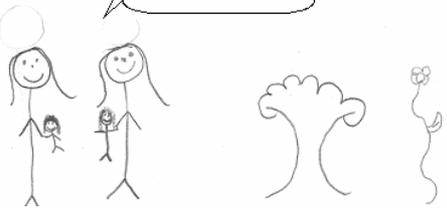
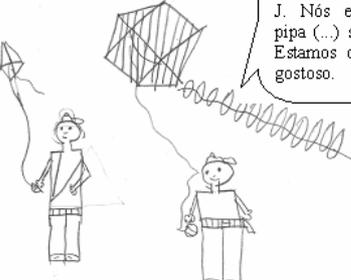
A sequência dos desenhos evidencia que os alunos de modo geral têm uma boa representação da sua professora da classe/ escola especial. Os personagens desenhados estão sempre felizes, numa posição frontal e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes têm uma boa representação da professora da classe/ escola especial.

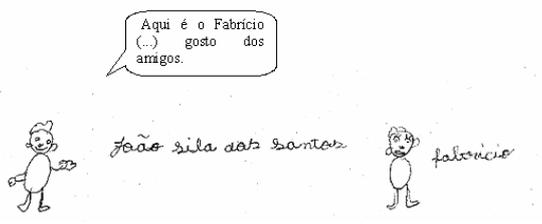
E. Eu e meus colegas da escola

O quadro 10 apresenta uma compilação dos 16 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos. As colunas da esquerda contêm a seqüência dos desenhos dos alunos com deficiência mental (A1 ate A10), e as colunas da direita contêm os desenhos dos seus respectivos colegas de classe (de C1 a C9). A composição dos pares foi feita a fim buscar elementos para comparar as percepções dos alunos com e sem deficiência mental tomando como base os desenhos.

Quadro 10. Sequência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) e seus respectivos colegas de classe sem deficiência (C1 a C9) sobre o tema “eu meus colegas”.

<p>A1 ♂ 13 a</p>		<p>C1 ♀ 11a</p>	
<p>A2 ♀ 2a</p>		<p>C2 ♂ 8a</p>	
<p>A3 ♀ 3a</p>		<p>C3 ♂ 11a</p>	
<p>A4 ♀ 5a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>C4 ♀ 12a</p>	<p>Não quis desenhar</p>

<p>A5</p> <p>♀</p> <p>4a</p>	 <p>Não tenho muito colega não (...) não, muito não, tenho pouco, não gosto de ficar fazendo bagunça não. Aqui oh, vou desenhar (...) não tenho muito colega professora (...) aqui eles estão conversando, eu não estou aqui (...) ah não, fica feio, eu não gosto de me desenhar.</p>	<p>C5</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Eu, a E e a A (...) Nós estamos andando juntas (...) ah, porque ser amiga é andar junta, é legal né? Andar com amiga assim é bom, né? (...) nós estamos conversando, dando risada.</p>
<p>A6</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>Vou desenhar cinco daqui e cinco de lá (escola especial). Nós brincamos de amarelinha, mas eu não sei desenhar (...) aqui eu estou feliz.</p>	<p>C6</p> <p>♀</p> <p>8a</p>	 <p>Eu desenhei a K, a B e eu (...) nós estamos passeando (...) nós vamos no parquinho, vamos tomar sorvete (...) estava legal o passeio.</p>
<p>A7</p> <p>♀</p> <p>10a</p>	 <p>Eu e meus coleguinhas (...) eles estão indo no quiosque (...) eles estão indo lá para me esperar (...) depois nós vamos passear.</p>	<p>C7</p> <p>♀</p> <p>7a</p>	 <p>Aqui é a L e eu (...) estamos brincando de boneca.</p>
<p>A8</p> <p>♂</p> <p>4a</p>	<p>Não quis desenhar</p>	<p>C8</p> <p>♂</p> <p>11a</p>	 <p>Nós estamos aqui na escola mesmo, eu soltando pipa e meu colega que eu mais gosto mesmo, que é o J. Nós estamos soltando pipa (...) sinto alegria, né? Estamos os dois juntos, é gostoso.</p>

<p>A9</p> <p>♂</p> <p>5a</p>		<p>C9</p> <p>♀</p> <p>11a</p>	
<p>A10</p> <p>♂</p> <p>7a</p>		<p>C10</p> <p>♂</p> <p>13a</p>	<p>Não quis desenhar</p>

Quando solicitados para desenhar “eu e meus colegas da escola” os alunos em geral seguiram literalmente a instrução executando desenhos com representações de pessoas para ilustrar a figura dos colegas e de si mesmo. Dos 16 desenhos produzidos, observa-se que 12 representaram figuras em que estava representado o colega e também o participante (A1, A6, A7, A9, A10, C2, C5, C6, C7, C8 e C9). Ainda quatro participantes desenharam situações com os colegas, mas sem a presença deles (A2, A3, A5 e C1).

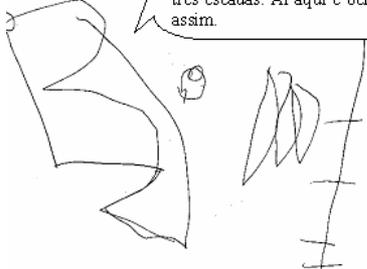
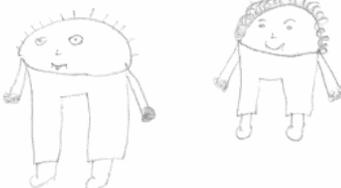
A sequência dos desenhos evidencia que os alunos de modo geral têm uma boa representação do relacionamento com seus colegas. Exceto pelo participante A5 que desenhou e relatou uma situação em que não apresenta uma boa interação com seus colegas. Nos demais, os personagens estão sempre felizes, numa posição frontal (exceto no caso de A1) e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Os desenhos feitos contam com figuras coordenadas, são simétricos e, em geral, têm efeito agradável do todo. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes têm uma boa representação da interação com seus colegas da escola.

No geral, neste quinto conjunto de desenhos, as maiores diferenças com relação aos alunos com e sem deficiência mental é de que os primeiros desenharam um maior número de situações em que existe a ausência de seus personagens na interação com os colegas (A2, A3 e A5), enquanto que apenas um participante sem deficiência mental relatou esta situação (C1).

F.Eu e meus colegas da classe especial/escola especial

O quadro 11 apresenta uma compilação dos 7 desenhos obtidos sobre este tema, com os registros dos respectivos comentários feitos por ocasião dos desenhos pelos alunos com deficiência mental (A1 até A10), que foram os que freqüentaram classes especiais/ escola especial.

Quadro 11. Seqüência de desenhos e comentários dos alunos com deficiência mental (A1 a A10) sobre o tema: “eu e meus colegas classe especial/escola especial”

<p>A1</p> <p>♂</p> <p>13 a</p>	 <p>Esse primeiro é o G, o segundo o R e o terceiro sou eu. Aqui nós estamos nos divertindo um pouco. Só eu que estava triste porque eles estavam zoando a molecada, eu fico triste quando estão zoando os outros.</p>	<p>A6</p> <p>♀</p> <p>10a</p>  <p>Meus amigos estão lá dentro, não aqui fora (...) aqui é a nossa sala, aí tem a rua e uma escada e ela fica lá dentro. Aqui é uma escada, tem três escadas. Aí aqui é bem grande assim.</p>
<p>A2</p> <p>♀</p> <p>12a</p>	 <p>Aqui é o D. Eu gosto dele. Como amigo ele é legal. Ele não está fazendo nada aí. Eu não sei onde eu estou neste desenho.</p>	<p>A7</p> <p>♀</p> <p>10a</p>  <p>Essa aqui é a professora e essa aqui sou eu (...) nós estamos indo para a sala dela (...) estou feliz.</p>
<p>A3</p> <p>♀</p> <p>13a</p>	 <p>É, esqueci o nome, o nome do moleque. São meus aruguinhos. Eles estão conversando de palavra, um monte de coisa. Eles estão conversando porque são amigos.</p>	<p>A8</p> <p>♂</p> <p>14a</p> <p>Não quis desenhar</p>

A4 ♀ 15a	Não quis desenhar	A9 ♂ 15a	
♀ 14a	Não quis desenhar	A10 ♂ 17a	

Quando solicitados para desenhar “eu e meus colegas da classe/ escola especial” os alunos seguiram literalmente a instrução executando desenhos com representações de pessoas para ilustrar a figura dos colegas e de si próprio. Dos 7 desenhos produzidos, observa-se que apenas um fugiu deste padrão e desenhou a figura da professora para retratar os colegas (A7). Ainda o participante A1 desenhou uma situação em que ele estava triste devido a atitudes de seus colegas, que estavam brigando.

A seqüência do restante dos desenhos evidencia que os alunos de modo geral têm uma boa representação do relacionamento com seus colegas. Os personagens estão na grande maioria felizes, numa posição frontal e aparentemente gostando da situação que vivenciam. Os desenhos feitos contam com figuras coordenadas, são simétricos e, em geral, têm efeito agradável do todo. Além disso, as interrogativas que acompanham os desenhos ilustram que os participantes têm uma boa representação da interação com seus colegas na classe especial.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas, dos desenhos e das interrogativas que acompanharam os desenhos, bem como a comparação dos dados dos dois grupos parece revelar que para os alunos egressos de outros espaços da educação especial as maiores conquistas, no tocante a escolarização em classe comum, parecem estar relacionadas ao papel socializador da escola e isso se vê nos relatos e desenhos sobre as interações sociais dos alunos com deficiência mental com a escola, o(as) professor(aes) e colegas. Contudo, não há unanimidade e alguns alunos ainda relataram experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares.

Portanto, as experiências de inserção de alunos com deficiências na classe comum não podem ser vistas *a priori* como algo bom ou ruim em si, quando se tem em mente o impacto deste tipo de escolarização sobre o aluno com deficiência. Nestes casos, parece difícil até mesmo falar de sucesso ou fracasso porque em geral, observa-se que os alunos com deficiência vêm tanto aspectos positivos quanto negativos nesta nova forma de escolarização.

O que merece destaque também neste contexto estudado é a aprovação dos alunos aos serviços de apoios especializados, no caso os “serviços de itinerância”. Os alunos com deficiência mental, em sua grande maioria, reconheceram a importância deste serviço para a aprendizagem do conteúdo acadêmico ofertado na classe comum da escola regular. Este pode ser um dos fatores que apontam para as percepções positivas dos alunos no tocante a mudança para a classe comum.

Entretanto, quando abordaram a questão da aprendizagem do conteúdo curricular na classe comum, todos os participantes do grupo dos alunos com deficiência mental, apesar de evidenciarem vontade de aprender, manifestaram dificuldades e relataram que não estavam conseguindo aprender, e o que parece pior, na maioria das vezes, eles assumiram a culpa por isto. Assim, embora os serviços de apoio garantam algum sucesso na aprendizagem do conteúdo curricular, os alunos tinham noção, ao participarem da classe comum, de que estavam perdendo conteúdo de que não estavam conseguindo acompanhar o ensino, de que o ensino deles era diferenciado ou mesmo que estavam aprendendo menos do que os colegas.

Estes dados podem ser compreendidos na medida em que a política da inclusão escolar é ainda recente nos nossos sistemas escolares. Por ser um processo, em determinados momentos podemos perceber práticas inclusivas, de reconhecimento da diversidade, de

educação para todos, e em outros momentos podemos perceber práticas excludentes, cuja diversidade humana deixa de ser reconhecida, prevalecendo atitudes de exclusão e segregação.

Isto se explica porque por muito tempo prevaleceu na escola uma cultura da exclusão, que é difícil de ser rompida, mesmo em tempos da cultura da inclusão:

Partimos da hipótese de que tanto na escola privada quanto na pública a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que faz parte da lógica e da política de exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas. Política de exclusão que não é própria dos longos momentos da administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde e a educação (ARROYO, 1997, p.13).

O autor ainda complementa:

A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A cultura do fracasso, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contracultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas (ARROYO, 1997, p.13-14).

Com relação às práticas excludentes, o fenômeno do fracasso escolar historicamente esteve presente nas escolas para determinar os alunos que fugiam dos padrões impostos como ideais. Foi, inclusive, a condição determinante para caracterizar um aluno com deficiência mental e legitimar sua matrícula nos serviços especializados segregados.

Na perspectiva da política da inclusão escolar a escola regular deve ser competente para atender todo o alunado e, conseqüentemente, o fracasso escolar não deve mais ser compreendido como uma condição exclusivamente atribuída ao aluno. O fracasso escolar deve ser compreendido levando-se em consideração todas as variáveis presentes na escola: contexto social e cultural, organização familiar, formação de professores, organização administrativa, condições e métodos de ensino e aprendizagem etc.

Outro fator interessante é que apesar de o fracasso escolar, no nosso sistema de ensino, atingir todos os alunos e não exclusivamente os alunos com deficiência mental, os resultados evidenciam que os alunos deste último grupo atribuem mais a condição do fracasso para si, o que sugerem que ainda são tratados de maneira distinta pela escola de uma forma geral.

Para Bordieu e Champagne (2003) o fracasso escolar ocorre especialmente nas camadas populares em decorrência do *déficit* do capital cultural desta classe social. Para os autores a instituição escolar foi feita e é mantida para atender aos interesses da classe dominante, para manter a hierarquia social e, desta maneira, a cultura transmitida na escola é a desta classe, para que seus interesses sejam mantidos, bem como posições sociais privilegiadas, a ordem social e a norma vigente. O fracasso escolar dos alunos de classes menos favorecidas ocorre, portanto, porque adentram uma escola que tem como padrão outro tipo de alunado e que não se reestrutura para atender suas necessidades. Nessa ótica, a instituição escolar acabaria se transformando em um espaço sem sentido para os alunos desfavorecidos, visto que os conhecimentos adquiridos não iriam garantir uma inserção social satisfatória e a escola, pela sua organização e ideologia, tenderia a manter as desigualdades sociais.

Para Bordieu (1992), a problemática do *déficit* cultural na produção do fracasso escolar acaba se transformando em um *habitus* o qual perpassa as diversas gerações e legitima que o fracasso escolar é de responsabilidade exclusiva dos alunos. O *habitus* representa idéias e concepções legitimadas e mantidas pelas instituições que perpassam as gerações; é um sistema de disposições que age como uma mediação entre as estruturas e as práticas; que são incorporadas por indivíduos pertencentes a diferentes origens familiares e de classe e sua perspectiva pode permitir maior espaço para uma análise das ações dos indivíduos. Enfim, o *habitus* acaba por moldar as atitudes, concepções e comportamentos das pessoas que freqüentam estas instituições, e no caso da instituição escolar, atinge os alunos, professores e familiares.

Com relação ao grupo dos alunos com deficiência mental percebe-se que o *habitus* do fracasso escolar como responsabilidade exclusiva do aluno é mantido e incorporado na medida em que os alunos historicamente vêm sendo responsabilizados por isso e eles mesmos se culpam pelo fracasso diante dos objetivos escolares. São alunos que parecem entrar na instituição escolar já predispostos a fracassar, e os professores e familiares parecem ter essa concepção sobre ele e, por isso, conseqüentemente, pouca mudança é feita e proposta na organização das instituições.

Na atualidade da organização do sistema educacional brasileiro, Freitas (2002) chama a atenção para o fato de que ainda permanece a cultura do fracasso escolar, principalmente para as camadas populares. O sistema educacional brasileiro, por meio da implementação do regime de ciclos, progressão continuada, universalização do acesso ao ensino fundamental; a fim de conter os índices de reprovação e evasão, acabou por legitimar novas formas de produção do fracasso escolar e a perpetuar a responsabilização do aluno sobre a sua produção, já que nem todos têm condições de sucesso igual nos ciclos e nas progressões continuadas.

O autor chama a atenção para a auto-exclusão, em que os alunos são responsabilizados pelo seu fracasso e pela sua exclusão, visto que na ótica neoliberal meritocrática as oportunidades são dadas a todos e, no caso da escola, cabe aos alunos aproveitá-las e, se o aluno fracassa é porque não soube aproveitar as oportunidades. É importante ressaltar que esse fenômeno é bastante perverso e acaba prejudicando os grupos sociais de menor capital cultural, cujas expectativas, o *habitus* já é de fracasso.

Ao fracassarem estes alunos acabam se excluindo das trilhas normais de progressão continuada e acabam por freqüentar trilhas diferenciadas, tais como as classes de apoio e reforço. Estas trilhas diferenciadas acabam sendo desvalorizadas, e os percursos escolares diferenciados destes alunos podem ser vistos com preconceito e se justifica o fracasso do aluno diante disso.

Esta nova organização do sistema educacional brasileiro permitiu a entrada dos alunos na escola, mas não excluiu as possibilidades de fracasso; este apenas demora mais a aparecer. O autor ainda defende que a não repetência, a não atribuição do sistema de notas sem a implementação de novas formas de avaliação do rendimento do aluno para progressão aos estudos posteriores, gera o fracasso escolar, mesmo dentro de uma instituição que adota uma postura de não fracassar. A este fenômeno do fracasso escolar institucionalizado Freitas identifica como “exclusão branda”: “a estratégia de criação de trilhas de progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, de forma a reforçar as práticas de interiorização da exclusão” (2007, p.41). As trilhas diferenciadas dos alunos ainda são atribuídas a condições pessoais e sociais, e estas ainda são de responsabilidade exclusiva dos alunos.

Entretanto, deve-se compreender que diversas variáveis incidem na produção do fracasso escolar, tanto fatores internos da instituição escolar quanto fatores externos da organização social. Para Freitas a busca da qualidade da educação deve se dar imersa neste contexto e é preciso buscar uma “qualidade negociada”, ou seja: “apropriar-se dos problemas

da escola o que inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. Mas inclui, igualmente, o compromisso com os resultados do aluno e das escolas” (2007, p.98).

Diante disso, consideramos que não basta assumir uma postura fatalista diante da produção do fracasso escolar. É importante compreender a sua produção a nível macro e também micro, especialmente por meio da análise das políticas públicas propostas e efetivadas, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro da instituição escolar. É preciso conhecer a realidade para propor mudanças.

Com relação ao fracasso dos alunos com deficiência mental, é importante identificar e discutir como estão sendo organizadas as políticas públicas para a efetivação de práticas escolares inclusivas.

No que diz respeito aos recursos financeiros, a União destina grande parte dos seus recursos para a formação dos professores e universalização do acesso ao ensino fundamental. Tanto é que o maior índice de matrículas dos alunos com deficiência mental é na modalidade do ensino fundamental. Contudo, o acesso vem sendo feito sem o devido incremento da qualidade, já que muitos alunos saem do ensino fundamental praticamente analfabetos funcionais (CASTRO, 2007).

Com relação aos recursos destinados para a modalidade da Educação Especial - ressaltando que esta é vista como catalisadora do processo de inclusão escolar pelas políticas públicas- é assegurado pela União que 5 % do orçamento da União seja destinado para a Educação Especial, especialmente na formação e capacitação de recursos humanos, organização e oferecimento de serviços e materiais etc. Ferreira (2006) evidenciou que os recursos gastos com a educação especial foram: 0,4 % em 2000 e 0,3% em 2001, 2002 e 2003 o que mostra que os investimentos em Educação Especial ainda são precários e podem comprometer a qualidade dos serviços oferecidos nas escolas regulares. Comprometendo, inclusive, a previsão de serviços especializados para a efetivação de práticas inclusivas.

Este fato é preocupante uma vez que os dados evidenciam, em consonância com as discussões que são desenvolvidas na área, que os serviços especializados podem ser considerados grandes aliados do(s) professor (aes) de classe comum, servindo, inclusive como suporte para que eles possam organizar situações de ensino-aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades especiais. O especial na educação pode assim ser compreendido:

Tem-se previsto o especial na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que viabilize o cumprimento do direito de todos à educação. O especial refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam no seu processo de aprendizagem auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como a formação continuada para um conjunto de professores especializados. (MENDES, 2001, p.18).

Outro aspecto importante a ser levado em consideração são os recursos humanos. A legislação assegura a formação de professores especializados e capacitados. Aos professores especializados caberia, especialmente, identificar as necessidades educacionais especiais e trabalhar em colaboração com os professores de salas comuns para definir e implementar as flexibilizações pedagógicas e adaptações curriculares. É importante que a legislação assegure o profissional especializado, especialmente quando defende a importância da Educação Especial enquanto uma modalidade de educação que deve ser trabalhada junto com a educação regular, para propiciar níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. Contudo, ao mesmo tempo em que a legislação assegura este profissional, há no momento uma crise na formação com a extinção dos cursos com habilitação específica em áreas da Educação Especial de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006). Neste contexto, caberia nos questionar, então, como será garantida a formação deste profissional especializado? Será feita somente a nível de pós-graduação? Existiriam condições e instituições suficientes para que os profissionais especializados pudessem ser formados?

A legislação também assegura que os professores da escola regular sejam capacitados para responder as necessidades diferenciadas deste tipo de alunado, e para trabalhar em regime de colaboração, visando desenvolver flexibilizações pedagógicas e adaptações curriculares. Para tanto, em nível de formação inicial é definido que os cursos de licenciatura tenham disciplinas que tratem da diversidade. Seria somente a inserção de uma disciplina suficiente? Ou seria interessante que estas temáticas fossem tratadas de maneira transdisciplinar? Que fosse uma postura adotada em todos os cursos de licenciatura?

Outra problemática diz respeito a qualidade da formação dos profissionais e o desenvolvimento de competências para exercer a docência satisfatória. O estudo de Giovanni e Marin (2007) revela que os professores têm dificuldades em cumprir seus objetivos profissionais em especial em alfabetizar os alunos. Este fato é importante, uma vez que em

uma sociedade letrada a aquisição dos códigos lingüísticos é fator essencial para que os alunos possam dar continuidade aos seus estudos. Diante da evidência das dificuldades dos professores de realizarem suas atividades básicas, seria importante questionar se eles efetivamente estariam recebendo uma formação adequada para que pudessem perceber as necessidades educacionais especiais, flexibilizar a prática pedagógica e realizar adaptações curriculares, enfim, para satisfatoriamente atender a diversidade do alunado. A autora questiona também que o fracasso dos professores em organizar e manter situações de ensino-aprendizagem pode ser em decorrência de que estes também foram formados em instituições que predispõe o futuro professor a fracassar. Uma instituição que não considera a cultura destes profissionais e mantém o *habitus* do fracasso para esta classe social.

Com o propósito de prover capacitação continuada o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas tais como o “Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade”; “Programa de apoio à Educação Especial-PROESP”; ”Programa Educar na Diversidade” que em geral tem por objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, criar condições para que os alunos sejam satisfatoriamente atendidos e fornecer apoio técnico e pedagógico para os profissionais que atuam com os alunos com necessidades educacionais especiais. Estes programas são importantes, mas é necessário que as comunidades escolares tenham participação no seu desenvolvimento para que não sejam simplesmente impostos e que não tenham sentido na realidade cotidiana de cada instituição.

Além disso, é também importante considerar as condições em que o trabalho docente é desenvolvido, com má-formação e baixos salários. Seria errado pensar que basta apenas a boa vontade dos profissionais para que as boas ações sejam desenvolvidas.

Outro aspecto interessante é a respeito das interações entre os alunos. Apesar de a grande maioria dizer estar se relacionando satisfatoriamente com os colegas, alguns evidenciam a vivência de situações discriminatórias, o que merece ser discutido. Os resultados revelam que não basta aproximar fisicamente alunos com e sem deficiências para que eles tenham relações sociais satisfatórias e que todos sejam socialmente aceitos. Como isso não acontece de forma espontânea é preciso planejar para que o espaço eduque a todos para respeitar a diversidade, para que todos os alunos sejam vistos como capazes. Situações de preconceito e estigma devem ser banidas no âmbito escolar, principalmente com relação a capacidade do aluno de participar das atividades de escolarização.

Batista e Enumo (2004) por meio de testes sociométricos e sessões de filmagem também constataram que os alunos com deficiência mental são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, passando a maior parte do tempo do recreio sozinhos, demonstrando dificuldades para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com os colegas. Considerando que os colegas são importantes na socialização dos alunos é importante que os espaços educacionais sejam planejados para favorecer a interação com os pares.

Outro estudo, tal como o de Amiralian e Jurdi (2004), também evidencia que apesar da legislação existente sobre a inclusão escolar ainda ocorrem situações de exclusão nas relações cotidianas que se estabelecem na escola. Portanto, elas indicam o quanto é importante organizar o ambiente para que os alunos sejam satisfatoriamente recebidos.

Diante dos dados e discussões apresentados neste estudo, em que se constata que uma parte dos alunos do grupo com deficiência mental se sente excluída socialmente e que a grande maioria se sente excluída academicamente, podemos questionar se de fato a inclusão escolar está ocorrendo na nossa realidade educacional. Consideramos que a matrícula é o primeiro passo, mas a inclusão escolar somente vai se efetivar quando realmente os alunos tiverem acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento, o que inclui a aprendizagem escolar e boas interações sociais.

O grande desafio que enfrentamos diz respeito a como prover situações pedagógicas que de fato possibilitem que todos os alunos sejam satisfatoriamente atendidos. Os dados deste estudo evidenciam a importância de se organizar os ambientes para o atendimento da diversidade, respeitar o ritmo do alunado, organizar situações que atendam esses ritmos e também a importância de prever e prover os serviços especializados.

É também importante compreender a política da inclusão escolar enquanto uma parte integrante da política educacional nacional, da construção de uma escola para todos, a qual, conseqüentemente, será inclusiva e estará organizada para atender satisfatoriamente a todo alunado. Qual o papel das políticas públicas no provimento de escolas de qualidade para todos? O que vem sendo feito? É possível uma proposta de inclusão escolar em um sistema em que prevalece a ótica do fracasso escolar, falta de recursos financeiros e humanos adequados, etc? Estas questões precisam ser escrutinadas para que possamos avançar nossa política de inclusão escolar.

Além disso, temos que considerar que cada sistema escolar está inserido numa comunidade, com suas peculiaridade e semelhanças. Nem todos os sistemas educacionais são iguais e estas diferenças devem ser levadas em consideração na elaboração das propostas da política da inclusão escolar. Apesar de ser obrigatória a matrícula do aluno com necessidades

educacionais especiais no sistema de ensino comum, cada sistema escolar é responsável por melhorar cada vez mais a qualidade do ensino. As adaptações a serem feitas devem variar de acordo com o contexto.

Assim, não basta anunciar a intenção de fazer uma política educacional de inclusão escolar em conformidade ao prescrito na legislação nacional. É preciso que, efetivamente, o sistema educacional passe por uma reestruturação, para que possa satisfatoriamente atender as necessidades de todos os alunos, visando sempre o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e habilidades máximas. Portanto, na perspectiva da inclusão escolar é preciso romper com o paradigma da exclusão. Todos os alunos devem ser vistos como participantes do grupo em todas as atividades, e não somente em algumas. A diversidade deve ser contemplada em todos os aspectos. O respeito pela diversidade significa aceitar o outro, entender que ele é igualmente digno de participar do ambiente educacional como os demais.

No que diz respeito ao campo científico, evidenciamos a importância da realização de mais estudos que envolvam a opinião dos principais envolvidos no processo de inclusão escolar, em especial os alunos e seus familiares. A opinião destes sujeitos deve ser levada em consideração na elaboração das políticas públicas e também na organização das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Além disso, também sugerimos o desenvolvimento de estudos que analisem como as percepções dos profissionais sobre os usuários da Educação influenciam o rendimento escolar destes últimos. Por último, tendo em vista a complexidade de implementar práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas, também sugerimos o desenvolvimento de estudos a respeito das práticas pedagógicas efetivas, para que estas possam ser socializadas e utilizadas por outras instituições escolares.

Finalizando o estudo resta apontar a difícil questão do diagnóstico da deficiência mental. Para aqueles que estudam essa condição, no final de cada pesquisa fica a dúvida: como estes alunos são identificados, se não existe na realidade brasileira diretrizes para identificá-los? Partimos do pressuposto de que o sistema os identifica e os trata como deficientes mentais então eles são selecionados para nossos estudos. Mas isso não nos permite afirmar que a amostra estudada é representativa do conjunto dos alunos com deficiência mental que estão sendo inseridos nas escolas comuns do país. Portanto, cabe aqui reafirmar que a dificuldade relacionada a uma indefinição conceitual no tocante a deficiência mental tem trazido dificuldades para as práticas e pesquisas relacionadas a esta condição, e parece ter chegado a hora de enfrentar este desafio.

REFERÊNCIAS

- AGRAN, M & WEHMEYER, M. Self-determination. In: RYNDAK, D; ALPER, S (Orgs.). Curriculum and instruction for students with significant disabilities in inclusive settings. **Needham Heights, MA**, p. 259-276, 2003.
- ALMEIDA, M.A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR- Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.16, p.33-48, 2004.
- AMIRALIAN, M, L, T; JURDI, A, P, S. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.2, pp.191-202, junho, 2006.
- ARARAQUARA, Secretaria Municipal de Educação. **Programa de educação especial- versão para escolas de ensino fundamental**, 2001.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARROYO, M.G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIZ, A; MOEL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**, Campinas, SP. Papyrus, 1997, pp.11-26.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições v. 70, 1977.
- BATISTA, M. W; ENUMO, S. R, F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.9, n.1, pp.101-111, 2004.
- BEART, S.; HARDY, G.; BUCHAN, L. Changing Selves: A Grounded Theory Account of Belonging to a Self-advocacy Group for People with Intellectual Disabilities. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, University of Sheffield, UK, n.17, p.91-100, 2003.

BLACHER, J. Self-Determination: Why is important for your child? **The exceptional parent**. v.34, n. 3, p.2-80, 2004.

BORDIEU, P **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves,1992.

BOURDIE, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. **Escritos de Educação**. In: CATANI, A; NOGUEIRA, M. A (Orgs.). Editora Vozes: Petrópolis, 2003, pp.219-227.

BUENO, J. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.5, p.7-25, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.- **Lei nº 4.24**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, MEC, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Coordenadoria nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, MEC, 1996.

BRASIL . Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretária de Educação Especial**. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: Documento Subsidiário à Política de Inclusão. MEC/SEESP, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

CASTRO, J. A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil; 1995-2005. **Educação e Sociedade**; Campinas, v.28, n.100, p.857-876, outubro, 2007.

COLLARES, C.A.L; MOYSES, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COOK, L & FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, Alabama, n. 28, p.1-16, 1995.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.35-63.

DIAS, S de S. **O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes do ensino médio com indicação de deficiência mental**. 2004. 196p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, pp.539-555, dezembro, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.85-115.

FREITAS, J. V; GOLDBERG; L; MATTAR, M. A. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v.10, n.1, pp.97-106, abril/2005.

FREITAS. L.C. A internalização da exclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, pp.299-325, setembro, 2002.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.100-Especial, pp.965-987, outubro,2007.

FUCHS, D; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**. Annula Theme, pp.309-316, 1998.

FULGÊNCIO, M. A. C. M. **Classe especial: ser ou não ser deficiente, eis a questão**. 1997. 316 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S. S. & VIZIM, M. (Orgs.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil (ALB), 2001, p.41-56.

GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.130, pp.15-41, jan/abr. 2007.

GLAT, R. **Somos iguais a você**: Depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R; MULLER, T. M. P. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

GOBY, M. A. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOÉS, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua construção como pessoa. IN: GOÉS, M.C.R; LAPLANE, A.L (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69-91.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, Zahar Editores, 1985.

GRESSLER, L.A. **Pesquisa educacional**: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. São Paulo: Loyola Editora, 1989.

GRUBITS. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v.8, pp.97-105, setembro, 2003.

HAYES, J; SPRAGUE, J. Self-determination and empowerment: a feminist standpoint analysis of talk disability. **American Journal of Community Psychology**. Kansas. v.28, n.5, pp. 671-696, 2000.

HITCHCOCK, C et al. Providing new access to the general curriculum. **Teaching Exceptional Children**, vol.35, nº 2, p.8-17, 2002.

IDOL, L; NEVIN, A; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. Learning processes in the inclusive classroom. **Colaborative Consultation**. Austin: Pro-Ed, p. 147-174, 2000.

JANUZZI, G, S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUCKASON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W.H.; COULTER, D.L.; CRAIG, E.M.; REEVE, A.; SCHALOCK, R.I.; SNELL, M.E.; SPITALNIK, D.M.E.; SPREAT, S.; TASSÉ, M.J. **Mental Retardation – Definition, Classification, and Systems of Supports**. 9ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, K et al. Cotidiano escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional. **Anais eletrônicos do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Universidade Federal de Pernambuco-Recife/PE, p.1-4, 2006.

MAGALHÃES, R. de. C. B. P. **Um estudo sobre representações de professoras de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. 1997. 119 p. Dissertação

(Mestrado em Educação do Indivíduo Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MAGALHÃES, R, de C. B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: BARBOSA, R. C et al. (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito, p. 35-46, 2002.

MANZINI, E. J. Portadores de necessidades educativas especiais e integração. **Revista do Creia**, Campo Grande, v.2. n.1, p.45-48, 1997.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. A ; OMOTE, S (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, 2003, p. 13-30.

MARIOTE, L. E. **Política de inclusão: compreensão de alunos, pais e professores sobre esse processo**. 2005. 130 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

MENDES, E, G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 240 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

_____. Evolução Histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, C; ALMEIDA, M. A; SOUZA, D. G de. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: Ciclo de estudos sobre educação especial: deficiência mental**. São Carlos: PPGEE- UFSCar, 1996.

_____. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. Anais **do III encontro de Educação Especial da UEM**, Maringá, pp. 15-35, 2001.

_____. Concepções atuais sobre a educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In. MARQUEZINE, M. C; ALMEIDA, M.A; TANAKA, E.D.O. (Orgs.). **Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre a deficiência**. Londrina: EDUEL, p. 25-41. 2003.

_____. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004, p. 221-230.

_____. Declaração de Montreal tem potencial de impacto para ressignificar as pessoas com deficiência mental? Mesa Redonda: Declaração de Montreal e ressignificação das pessoas com deficiência mental. **15º Congresso de Leitura no Brasil (COLE)** Campinas-Unicamp/Puccamp, 05 a 08 de julho de 2005.

_____ Problemas e perspectivas da educação inclusiva no Brasil. In: ROIO, M. D. **A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2005b, pp. 247-278.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n . 33, pp.387-405, set/dez, 2006.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. 2001. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial).Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MORI, N, N, R. Alunos especiais inseridos em classes regulares. In MARQUEZINE, C. C etc.al (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial: Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003, p.173-189.

NETO, A. V. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pró-Posições**, Campinas/SP, v. 12, p.20-36, 2001.

NEVES, T, R, L. **Movimentos sociais, auto-advocacia e educação para a cidadania de pessoas com deficiência mental**. 2000. 131 p. Mestrado (Ensino do Indivíduo Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

NEVES, T. R. L. Movimentos sociais e cidadania: Quando a pessoa com deficiência mental fala na primeira pessoa do singular. In: SILVA, S; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura no Brasil (ALB), 2003, p. 163-180.

NUNES, L, R P et al. O que revelam as dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais. **Temas de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 2, p. 135-143, 2002.

NUNES, L. R. D'O.; FERREIRA, J. R. de; MENDES, E. G. Teses e dissertações sobre a educação especial: os temas mais investigados. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003, pp.113-136.

OLIVEIRA, A. S. de. A entrevista em educação especial: questões metodológicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003, p.27-42.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v.2, n.4, p.127-135, 1996.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n3, p.287-308, 2004.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: **Inclusão: intenção e realidade**. OMOTE, S (Org.). Marília:Fundepe, p.1-9, 2004b.

ONU, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, P. **La pédagogie à l'école des différences**. Paris: ESF, 1995.

PICCHI, M. B. **Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do Estado de São Paulo**. 1999. 136 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PIRES, J. H. **Diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). 1987. 111p. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1987.

PALMER, S; TRUNBULL, A, P; WEHMEYER, M, L. A Model for Parent-Teacher Collaboration to promote Self-determination in young children with disabilities. **Teaching Exceptional Children**, v. 38 n. 3, p.36-41, 2006.

POWERS, L.E; Self-determination by individuals with severe disabilities: limitations or excuses? **Research and practice for persons with severe disabilities**. n.3 p.168-72, 2005.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SANTOS, B.F.C. **Escola inclusiva: da teoria à prática-pedagógica**:Um estudo de caso etnográfico sobre o processo de escolarização de alunos portadores de necessidades educativas especiais (deficiência mental) que estão participando da proposta atual de "Inclusão Escolar". Dissertação (Mestrado em Educação). 1998. 110 p. Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

SOUZA, R. M e GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)** Campinas/SP: Cedes, p.79-110, 2002.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAINOR, A.A. Self-Determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. **Journal of learning and disabilities**, n. 3, p. 233-49, 2005.

UNESCO, DECLARAÇÃO DE MONTREAL. Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual de 06 de outubro de 2004. disponível em < [http:// www.defnet.org.br](http://www.defnet.org.br)>. Acesso em 09/07/2005.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and the education of students with mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation.**, n. 27, p.302-314, 1992.

WEHMEYER, M. et al. Self-determination and student involvement in standards-based reform. **Exceptional Children** , n. 4, p. 413-25, 2004.

9. ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
 propg@power.ufscar.br - www.propg.ufscar.br

CAAE 0059.0.135.000-06

Título do Projeto: A inclusão escolar sob o olhar dos alunos ditos em processos escolares inclusivos
Classificação: Grupo III
Pesquisadores (as): Aline Aparecida Veltrone, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes(orientadora)

Parecer Nº 153/2006

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

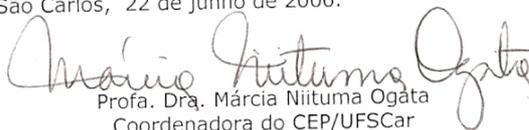
2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU: As pendências apontadas no Parecer nº 122/2006, de 14/06/2006, foram satisfatoriamente resolvidas.
 O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 22 de junho de 2006.


 Prof. Dra. Márcia Niituma Ogata
 Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO 2- MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Ao responsável

Eu, _____,
 concordo com a participação da instituição
 escolar _____

freqüentada por _____ na
 pesquisa “ **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos em processos escolares
 inclusivos**”, que tem como objetivo descrever e analisar a percepção dos alunos
 egressos dos espaços da Educação Especial e matriculados nas classes comuns das
 escolas regulares a respeito deste novo espaço social e avaliar seu relacionamento com
 os colegas de sala, com seus respectivos professores, com a aprendizagem cognitiva e
 a comparação entre a escola comum e os espaços da Educação Especial vivenciados
 por ele, a ser realizada pela pesquisadora Aline Aparecida Veltrone, RG.30.099.784-x,
 sob a orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Fui informada que a pesquisadora estará realizando visitas na escola e que a
 mesma empreenderá entrevista e aplicação de desenho com o aluno participante do
 estudo.

Estou ciente de que, entre os critérios de participação, encontra-se a
 necessidade de o aluno prover de espaços da Educação Especial e estar matriculado
 em uma sala comum da escola regular. Estou ciente também que tenho a total
 liberdade para vetar a participação desta escola na referida pesquisa piloto, retirando o
 meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto
 às informações pessoais, e que se houver ainda alguma dúvida poderei pedir
 esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, e sendo
 resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em
 relação às situações envolvendo o aluno em minha responsabilidade:

() Concordo

() Discordo

Responsável: _____

Profª Dra Enicéia Gonçalves Mendes
 (Orientadora do projeto)

Aline Aparecida Veltrone
 (Pesquisadora)

ANEXO 3- MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciência Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO
 (Via dos pais ou responsáveis)

Eu, _____,
 pai/mãe ou responsável pelo aluno _____, matriculado
 na _____, concordo com a
 participação dele(a) na pesquisa “ **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos em
 processos escolares inclusivos**”, que tem por objetivo descrever e analisar a
 percepção dos alunos egressos dos espaços da Educação Especial e matriculados nas
 classes comuns das escolas regulares a respeito deste novo espaço social e avaliar seu
 relacionamento com os colegas de sala, com seus respectivos professores, com a
 aprendizagem cognitiva e a comparação entre a escola comum e os espaços da
 Educação Especial vivenciados por ele.e consinto que
 _____ participe da pesquisa
 a ser realizada pela pesquisadora Aline Aparecida Veltrone, RG.30.099.784-x, sob a
 orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Fui informada que a pesquisadora estará realizando visitas na escola e que a
 mesma empreenderá entrevista e aplicação de desenho com o aluno participante do
 estudo.

Estou ciente de que, dentre os critérios de participação, encontra-se a
 necessidade de o aluno prover de espaços da Educação Especial e estar matriculado
 em uma sala comum da escola regular. Estou ciente também que tenho a total
 liberdade para vetar a participação da minha criança/adolescente na referida pesquisa,
 retirando o meu consentimento a qualquer momento, se assim eu desejar.

A pesquisadora responsável garantiu-me que será mantido o anonimato quanto
 às informações pessoais, e que se houver ainda alguma dúvida poderei pedir
 esclarecimentos a qualquer momento.

Quanto à divulgação dos resultados provenientes da pesquisa, e sendo
 resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal, dou o seguinte manifesto em
 relação às situações envolvendo a criança/adolescente em minha responsabilidade:

() Concordo

() Discordo

Responsável : _____

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
 (Orientadora do projeto)

Aline Aparecida Veltrone
 (Pesquisadora)

ANEXO 4- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Relacionamento com a professora da classe comum

1. Que atividades a professora te pede para fazer na classe?
2. Você gosta destas atividades? Por quê?
3. O que a sua professora faz na classe que você mais gosta? Por quê?
4. Tem alguma coisa que a sua professora faz que você não gosta? Por quê?
5. Você gosta da sua professora? Por que?

Relacionamento com a professora de classe especial (não é aplicado para o grupo dos alunos sem deficiência)

1. Você se lembra da sua professora da classe especial?
2. Que atividades a professora te pedia para fazer na classe? Você gostava?
3. O que a sua professora fazia que você mais gostava? Por quê?
4. Tem alguma coisa que a sua professora fazia que você não gostava? Por quê?
5. Você gostava da sua professora? Por quê?
6. Você gosta mais dos professores de agora ou da que tinha na classe especial?

Relacionamento com os colegas da classe comum

1. Você tem amigos na sua classe?
2. O que você e seus amigos fazem juntos?
3. O que seus amigos fazem que você mais gosta? Por quê?
4. Tem alguma coisa que eles fazem que você não gosta? Por quê?
5. Você gosta de seus colegas? Por quê?

Relacionamento com os colegas da classe especial (não é aplicado para grupo dos alunos sem deficiência)

1. Você se lembra se tinha amigos na classe especial?
2. O que você e seus amigos faziam juntos?
3. O que seus amigos faziam que você mais gostava? Por quê?
4. O que seus amigos faziam que você menos gostava? Por quê?
5. Você gostava de seus colegas de classe? Por quê?
6. De qual você gosta mais? Dos amigos de hoje ou da classe especial?

Relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular na classe comum

1. Você gosta de estudar? Por quê?
2. Você consegue entender a lição que o professor passa na classe?
3. Qual a matéria que você mais gosta? Por quê?
4. Qual a matéria que você menos gosta? Por que?

Relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular na classe especial (não é aplicado para o grupo dos alunos sem deficiência)

1. Você conseguia entender a lição que a professora da classe especial passava?
2. Qual a matéria que você mais gostava na classe especial? Por quê?
3. Qual a matéria que você menos gostava? Por quê?
4. Onde você acha que aprende mais? Na classe de agora ou na classe especial?
5. Se você pudesse escolher um lugar para estudar seria a classe especial ou a classe de agora?

Serviços de apoio (não é aplicado para o grupo de alunos sem deficiência)

1. Você frequenta algum lugar além da classe de agora? Qual?
2. Que atividades você realiza nestes espaços?
3. Onde é mais fácil entender a lição, nestes espaços ou na classe? Por quê?

A escola e o futuro

1. O que você quer ser quando crescer? Você acha que a escola vai te ajudar a conquistar isto?

ANEXO 5- ROTEIRO DE DESENHO ACOMPANHADO DE INTERROGATIVAS

G. Eu e minha escola

H. Eu e minha professora

I. Eu e meus colegas da escola

J. Eu e minha classe especial/escola especial

K. Eu e minha professora classe especial/escola especial

L. Eu e meus colegas da classe especial/escola especial

Os itens D, E e F não são aplicados ao grupo de alunos sem deficiência

Interrogativas:

a) O que está acontecendo neste desenho?

b) Por que elas estão agindo assim?

c) O que elas estão sentindo?

.

