

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



ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA

**TRANSFERÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DAS ESCOLAS ESPECIAIS ÀS ESCOLAS COMUNS SOB
DIFERENTES PERSPECTIVAS**

São Carlos

2016

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



ANA PAULA PACHECO MORAES MATURANA

**TRANSFERÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DAS ESCOLAS ESPECIAIS ÀS ESCOLAS COMUNS SOB
DIFERENTES PERSPECTIVAS**

Tese 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 Doutor em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

São Carlos

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M445t Maturana, Ana Paula Pacheco Moraes
Transferência de alunos com deficiência
intelectual das escolas especiais às escolas comuns
sob diferentes perspectivas / Ana Paula Pacheco
Moraes Maturana. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
208 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3.
Transferência escolar. 4. Deficiência intelectual.
I. Título.

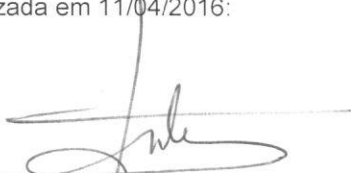


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Paula Pacheco Moraes Maturana, realizada em 11/04/2016:




Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar



Profa. Dra. Cristina Broglio Feitosa de Lacerda
UFSCar



Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani
UFSCar



Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP



Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins
UFGD

À todos os alunos, pais e educadores.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por acreditar em mim e a todos aqueles amigos que de alguma forma intercederam por mim durante esses três anos, me encorajando e dando forças.

Agradeço a minha família, em especial meus pais Dorival e Ana Maria, por sempre me apoiarem e acreditarem no meu potencial. Por permitirem que eu me dedicasse aos estudos, fazendo possível minha trajetória até o doutorado. Por sempre me incentivarem a buscar algo mais. Por nos momentos de fraqueza e desânimo me levantarem, me ajudando a continuar e seguir em frente. Por me mostrarem que eu nunca estava sozinha nessa jornada.

Ao meu marido Oscar pelo amor dedicado, pelos muitos abraços encorajadores, apoio constante, por compreender com carinho meus momentos de ausência, pela generosidade em adiar alguns de seus planos em prol do meu doutorado e por me ajudar a tornar possível minha jornada acadêmica.

A todos os meus professores, meus heróis, por me ensinarem as letras, a pensar e me mostrarem um mundo diferente. Por participarem do processo que me tornou a pessoa que sou.

Aos amigos pelos momentos de distração e por manterem minha saúde mental durante esses anos.

A minha querida orientadora Enicéia, por ter acreditado em mim e me dado essa oportunidade. Pelo carinho, auxílio e parceria. Por compreender minhas ausências por conta do trabalho e por fazer essa tese possível.

Aos membros da banca de qualificação e defesa da tese. À professora Verinha pelos sábios apontamentos. À professora Morgana pelas caronas, por me acompanhar desde a graduação e pelas preciosas contribuições. À professora Márcia pela generosidade em me auxiliar com materiais e ideias. À professora Cristina pelas conversas sobre a tese e sobre a vida, por mostrar a luz no fim do túnel. Às professoras Eliana e Adriana pela disposição em participação da banca.

A todos os participantes da pesquisa, que cederam parte de seu tempo para falarem sobre suas histórias de vida pessoal ou profissional. Por aceitarem discorrer pontos difíceis, sobre conflitos, aflições e concepções na confiança em mim e no trabalho realizado. Em especial, agradeço aos cinco alunos participantes, que permitiram que suas vidas fossem abordadas no trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação por permitir a realização desse trabalho. À Supervisora do Administrativo Pedagógico do município, pela parceria e confiança.

A escola especial e sua diretoria, pela confiança nos anos de trabalho e por permitir que a maior parte desse estudo fosse realizado em seu espaço físico.

Aos queridos alunos da APAE, pelo carinho, pelos passeios, por me ensinarem muita coisa e por fazerem despertar em mim questões para a presente pesquisa.

A todos aqueles que não foram citados aqui, mas que contribuíram para a realização da tese.

MATURANA, A. P. P. M. Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2016.

RESUMO

No contexto educacional brasileiro a legislação assegura o direito à escolarização de estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns de escolas regulares. As matrículas desses alunos nas escolas comuns têm crescido ano a ano e isso tem imposto desafios para escolas e professores. No caso específico dos estudantes com DI, que representa o maior contingente de alunos do PAEE, a tradição anterior à política de inclusão escolar, que era de escolarização em instituição especializada, hoje divide a cena com a nova proposta de escolarização em escola comum. Ocorre que a política educacional tem tentado cada vez mais tornar compulsória a matrícula de todos os alunos do PAEE na escola comum, embora no caso de alunos com DI, essa medida tenha esbarrado na tradição histórica de colocação em instituição especializada. O resultado disso tem sido o aumento do fluxo de transferências de alunos das instituições especializadas para as escolas comuns, e vice-versa, quando o processo de inclusão não é bem-sucedido. O presente estudo tem como proposta investigar esses processos de transferência de alunos das instituições especializadas para escolas comuns e vice-versa, considerando as diferentes perspectivas de todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno com DI. Os objetivos gerais do presente trabalho foram: identificar, descrever e analisar possíveis fatores que interferem na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de pais, alunos, professores e gestores. Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamento de múltiplos casos. O desenho do estudo envolveu o estudo de cinco casos de alunos com DI que foram transferidos de escolas especiais para escolas comuns e vice-versa. Ao todo participaram do estudo 21 pessoas, sendo: cinco alunos, seis familiares e/ou responsáveis e dez profissionais da escola, entre professores, coordenador pedagógico, diretores e supervisor de ensino. Os familiares e profissionais da escola responderam a uma entrevista semiestruturada. Com os alunos foi aplicado o instrumento Procedimento D-E. A análise das entrevistas permitiu identificar: (1) a falta de planejamento para a transição entre as escolas, decorrente da falta de suportes da escola, de um preparo prévio com aluno, pais e professores e o encaminhamento tardio dos alunos; (2) dificuldades no relacionamento família-escola que acabam por trazer empecilhos à transferência e escolarização dos alunos; (3) expectativas quanto ao comportamento e aprendizagem do aluno com DI revelando uma supervalorização das habilidades cognitivas e (4) os pressupostos dos participantes sobre inclusão e sua influência nas práticas com o aluno com DI. Em relação a participação dos alunos, estes atribuíram à escola especial o papel de acolhimento e cuidado e para a escola comum um local de aprendizagem e conhecimento. Os resultados obtidos ratificam os autores apresentados na revisão de literatura sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos, sinalizando que as concepções dos professores, gestores e familiares frente à inclusão vai depender da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais e só pode ser percebida através de comparação de todos os atores que fazem parte do processo. A análise dos resultados obtidos evidencia que o estudo alcançou seus objetivos e trouxe implicações práticas, políticas e científicas relacionadas à escolarização do aluno com DI.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; transferência escolar; deficiência intelectual.

ABSTRACT

In the Brazilian educational context, the legislation guarantees the right to education of students target of Special Education (STSE) in common classes of regular schools. The enrollment of these students in public schools have grown year by year and this has imposed challenges for schools and teachers. In the case of students with ID, representing the largest contingent of STSE students, the previous tradition to the school inclusion policy, which was schooling in specialized institution, now divides the scene with the proposed new school in regular school. It is that educational policy has increasingly tried to make compulsory registration of all students of STSE in regular schools, although in the case of students with ID, this measure has bogged down in historical tradition placement in specialized institution. The result has been the increase in the flow of transfer students from specialized institutions for common schools, and vice versa, when the inclusion process is not successful. This study is proposed to investigate these processes of transfer of students from specialized institutions to mainstream schools and vice versa, considering the different perspectives of all those involved in the student with ID enrollment process. The general objectives of this study were to identify, describe and analyze possible factors that interfere with the transfer of students from special school to the regular or vice versa, in the conceptions of different actors. This is a descriptive research with a multiple case design. The study design involved the study of cases of students with ID were transferred from special schools to regular schools and vice versa. Five cases were analyzed: Saulo, Flavia, Fabio, Sofia and Fabiola. The research included 21 participants: five students, six family members and / or guardians and ten school personnel, including teachers, pedagogical coordinator, directors and teaching supervisor. Family members and school professionals answered a semi-structured interview. With students was applied the instrument procedure D-E. Analysis of the interviews identified: (1) the difficulty of adapting to the transition between schools, due to the lack of school supports, a previous preparation with students, parents and teachers and the late referral of students; (2) difficulties in the family-school relationship eventually bring obstacles to the transfer and education of students; (3) expectations regarding the behavior and student learning with ID revealing an overvaluation of cognitive skills and (4) the assumptions of the participants on inclusion and its influence on practice with the student with ID. Regarding the participation of students, the established lines of analysis were aspects assigned by students of the special school and aspects assigned by students to the regular school. Students assigned to the special school the role of host and care and to the common school a place of learning and knowledge. The results confirm the authors presented in the literature review on the implementation of special education in inclusive environments, signaling that the views of teachers, managers and family against the inclusion will depend on the severity of the student's disability, skills and attitudes of professionals and It can only be seen by comparison of all the actors who are part of the process. The analysis of the results shows that the study achieved its goals and brought practical implications, political and scientific related to education of students with ID.

Keywords: special education; inclusion; school transfer; intellectual disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Eixos de Análise das Entrevistas.....	108
Figura 2. Desenho de Fábio sobre a Escola Especial.....	174
Figura 3. Desenho de Sofia sobre a Escola Especial.....	176
Figura 4. Desenho de Fabíola sobre a Escola Especial.....	177
Figura 5. Desenho de Sofia sobre a Escola Comum.....	180
Figura 6. Desenho de Fabíola sobre a Escola Comum.....	181

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Quantidade de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas especiais, salas especiais e salas comuns por país europeu (EUROPEAN AGENCY, 2012).....	65
Tabela 2 – Número de pesquisas encontradas por grupo de descritores e nível de titulação.	82
Quadro 1 – Critérios Diagnósticos para a Deficiência Intelectual de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014).....	41
Quadro 2 – Marcos históricos e iniciativas governamentais e legais referentes ao aluno com deficiência e DI.....	45
Quadro 3 - Distribuição das produções nacionais de acordo com nível de titulação, Universidade e Programa.....	83
Quadro 4 - Caracterização dos Alunos com Deficiência Intelectual Participantes da Pesquisa.	98
Quadro 5 - Caracterização dos Pais dos Alunos com Deficiência Intelectual Participantes da Pesquisa.	98
Quadro 6 - Caracterização dos Professores e Profissionais Participantes da Pesquisa.....	99
Quadro 7 – Caracterização das Escolas.....	100
Quadro 8 - Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Saulo.....	115
Quadro 9 - Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Flávia.....	120
Quadro 10 - Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Fábio.....	124
Quadro 11 - Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Sofia.....	129
Quadro 12 - Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Fabíola.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD** - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMR** - American Association on Mental Retardation
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AVD** – Atividade de vida diária
- CAAE** - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAEE**- Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CID 10** – Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- D-E** - Procedimento de Desenhos-Estórias
- DI** – Deficiência Intelectual
- DF** – Deficiência Física
- DM** – Deficiência Múltipla
- DV** – Deficiência Visual
- DSM** - Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FENAPAES** – Federação Nacional das APAES
- HTPC** - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministérios da Educação
- NEE** – Necessidades Educacionais Especiais
- PAEE** – Público Alvo da Educação Especial
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- QI** – Quociente de Inteligência
- SAEDE** - Serviço de Atendimento Educacional Especializado
- SD**- Síndrome de Down
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEN - Special Educational Needs

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TEA – Transtornos do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÕES, IDENTIFICAÇÃO E INCLUSÃO.....	28
1.1 A Deficiência Intelectual	29
1.2 O conceito de inteligência e o movimento de testagem mental.....	33
1.3 Um Novo Enfoque da Deficiência Intelectual.....	39
1.4 O aluno com Deficiência Intelectual e sua escola hoje	43
CAPÍTULO 2. ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA COMUM	54
2.1. As instituições de ensino especial.....	55
2.1.1.A instituição especializada na perspectiva da educação inclusiva.....	57
2.2 A transição da escola comum para a escola especial.....	60
2.3 A contribuição das pesquisas internacionais: os tipos de escolarização para estudantes com deficiência intelectual	63
2.3.1. Holanda / Países Baixos	66
2.3.2 Áustria	69
2.3.3 Alemanha	70
2.3.4 Reino Unido	71
2.3.5 Irlanda	72
2.3.6 Espanha	74
2.3.7 Polônia	75
2.3.8 Países Nórdicos	77
2.3.9 Itália	78
2.3.10. Algumas reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual na Europa	79
2.4 A contribuição das pesquisas nacionais sobre os tipos de escolarização para estudantes com deficiência intelectual	81
2.4.1 Estudos sobre a prática dos professores e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na classe comum	85
2.4.2. Estudos sobre apoios à escolarização de estudantes com DI	87
2.4.3. Estudos sobre representações ou concepções de pessoas sobre inclusão escolar e/ou Deficiência intelectual	88
2.4.4. Estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre os alunos com e sem deficiência intelectual nas escolas comuns	89
2.4.5. Estudos sobre a identificação dos alunos com deficiência intelectual.....	91
2.4.6. Avaliação de serviços em escolas especiais	92
2.4.7. Motivos que embasam a opção de pais por escolas de educação especial.....	93
2.5. Conclusões sobre as pautas para as pesquisas sobre inclusão escolar e deficiência intelectual no Brasil.....	93
CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	96
3.1 - Participantes do Estudo	97
3.2 – Locais.....	100
3.2.1 – As escolas.....	100

3.3 – Etapas da Pesquisa	102
3.3.1 - Etapa preliminar - Procedimentos Éticos	102
3.3.2 - Primeira Etapa: desenvolvimento e seleção de instrumentos e técnicas.....	103
3.3.3 - Segunda Etapa: Seleção e recrutamento dos participantes.....	106
3.3.4 - Terceira Etapa: Coleta de dados.....	106
3.4 - Análise de Dados.....	107
CAPÍTULO 4. OS ALUNOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	110
4.1 - Caso Saulo – E1	110
4.2 - Caso Flávia – E2	117
4.3 - Caso Fábio – E3	121
4.4 - Caso Sofia – E4	125
4.5 - Caso Fabíola – E5.....	130
CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	135
5.1 Adaptação para a Transição.....	136
5.5.1- Formação do Professor, despreparo e falta de informação.....	136
5.5.2 – Falta de Suportes.....	140
5.5.3 - Ausência de preparo para a transferência.....	144
5.5.4- Encaminhamento Tardio.....	146
5.2 Relacionamento Família-Escola.....	148
5.3 Expectativas quanto ao aluno com DI.....	153
5.3.1 - Características Comportamentais.....	153
5.3.2- Expectativas quanto a aprendizagem.....	158
5.3.3 Expectativas quanto ao desempenho do aluno.....	160
5.4 Pressupostos: o que os participantes entendem por inclusão.....	162
5.4.1 - A inclusão é voltada para os alunos.....	163
5.4.2 - Os sujeitos da inclusão são os alunos, família e os profissionais da escola.....	164
5.4.3 - A inclusão enquanto movimento que abrange toda a sociedade.....	165
CAPÍTULO 6. COM A PALAVRA, OS ALUNOS.....	170
6.1 - Aspectos atribuídos pelos alunos à escola especial.....	171
6.2 - Aspectos atribuídos pelos alunos à escola comum.....	178
6.3 - Considerações sobre a participação dos alunos.....	183
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	190
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

Atualmente a palavra de ordem quando se pensa na escolarização do público alvo da educação especial é “inclusão”. Ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas políticas e curriculares tem voltado atenção para respaldar tanto o ambiente escolar quanto o corpo docente para o acolhimento de alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento em classes comuns das escolas regulares.

Carvalho (1998) ressalta que a fonte de inspiração para a formulação do conceito de inclusão escolar remonta da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e dos movimentos políticos e sociais desde então. Como marcos importantes para esse movimento tem-se a Convenção Mundial de Educação para Todos (1990), Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), famosa por embasar a maioria dos documentos oficiais que fazem menções explícitas ao documento, como foi o caso do Plano Nacional de Ensino de 1997, entre tantos outros. Todos esses eventos, inclusive a Convenção de Guatemala (1999), auxiliaram na promoção de maior visibilidade para o tema da inclusão escolar, ampliando os espaços de discussão sobre a educação especial.

O discurso inerente a tais leis e diretrizes, sobre a equidade de direitos faz referência à garantia de oportunidades iguais às pessoas, para que todos possam ter os mesmos direitos. Em virtude desta premissa, ajustes e/ou adaptações têm que ser feitos para que essas pessoas, como quaisquer outras, tenham oportunidades equiparadas no usufruto das regulamentações previstas na Constituição Federal de 1988, dentre elas as oportunidades de educação.

Em 1988 a Constituição Brasileira apontou como dever do estado o acesso à educação, garantida em seu artigo 208 (BRASIL, 1988). Outro marco importante do período foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que se referiu à legislação para crianças e adolescentes, incluindo inciso relacionado às deficiências, resguardando-lhes legalmente direitos e cidadania, respeitando a sua condição peculiar enquanto pessoa em desenvolvimento (MAZZOTTA, 2003).

Para Aranha (2001), no decorrer dos tempos, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência tem se modificado em respeito ao conjunto de práticas e aos pressupostos filosóficos que as determinam e permeiam, sendo que nos dias atuais os esforços concentram-se no sentido de garantir o direito à convivência não segregada e acesso aos

recursos disponíveis a todos os cidadãos. O ideário de inclusão social surge nesse contexto como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns. De acordo com Capellini e Rodrigues (2009), trata-se de uma “proposta de resistência contra a exclusão social que, historicamente, vem afetando grupos minoritários [...]” (p. 355). Nesse sentido, com o intuito de que sejam cumpridos os pressupostos inerentes aos Direitos Humanos e a inclusão social, surge o movimento de inclusão escolar.

Omote (2003) discorre sobre a inclusão enquanto um movimento maior que apenas a inserção escolar, como algo abrangente que deve permear todos os espaços da sociedade, transformando a maneira de agir, ver e ser dos seres humanos como um todo, e acima de tudo, aponta a inclusão como imperativo moral da sociedade atual. Passa-se a ter como meta a construção de uma sociedade mais inclusiva, sendo a escola uma parte desse todo.

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente das posses, da opção religiosa, política, ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal (OMOTE, 2003, p.154).

Portanto, a inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças, percorrendo todos os níveis e modalidades educacionais. Por se tratar de uma mudança de paradigmas, a inclusão é processual, um projeto que deve ser construído por todos, necessitando de planejamento, identificação e experimentação (ARANHA, 2001). Exige, pois, uma nova escola e uma nova sociedade. A fim de garantir o acesso à escola para todos, políticas passaram a regulamentar o público alvo e a forma da inclusão escolar, oferecendo mecanismos para a garantia dos direitos.

De acordo com o documento “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2015b), os princípios definidos na atual política para a efetivação da inclusão escolar são ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, nos quais se afirmam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de

professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro de 2011 regulamenta uma nova nomenclatura¹ restringindo o alunado alvo dos processos de inclusão escolar, representada pela sigla PAEE: “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Enquanto medidas ofertadas pela política nacional a fim de garantir a permanência do aluno PAEE em escolas comuns, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste em:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Enquanto suporte técnico que viabilize o AEE tem sido criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta desse atendimento articulado ao ensino em sala comum.

Conforme afirma Padilha (2004) inserir o aluno com deficiência em escola comum não significa necessariamente que este aluno esteja “incluído”. Portanto, a política inclusiva vai além da permanência física do aluno em sala comum, caminhando no sentido de revisão de paradigmas, das concepções sobre a deficiência, o ensino desse aluno e a organização escolar. Vale ressaltar o apontamento de Mendes (2010a), que analisando a quantidade de crianças e jovens PAEE, estimada em cerca de 6 milhões de pessoas, e o número de matrículas dessa população nas escolas (aproximadamente 800 mil) atenta para o fato de que a maioria desses alunos está fora de qualquer tipo de escola. De acordo com Mendes (2010a, p.106):

As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam a falta de acesso, pois os poucos alunos com necessidades educacionais especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo uma educação

¹ Com exceção de documentos históricos e citações literais de legislações, a presente tese utilizou a nova nomenclatura.

apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Para Beyer (2010) a condição fundamental para a verdadeira inclusão do aluno PAEE na escola comum é considerar que todos os alunos são únicos em sua maneira de pensar e aprender. Logo, o ensino deve se organizar de maneira a contemplar os alunos em suas diversas capacidades e potencialidades. Beyer (2010) destaca ainda que o desafio da construção de uma escola aberta, inclusiva e com capacidade para atender alunos em qualquer tipo de situação diferenciada depende de um conjunto de fatores, a saber: os próprios alunos, suas famílias, professores, coordenadores, funcionários e gestores escolares.

Como aqui apresentado, todas as ferramentas e suportes previstos em lei regulamentam a prática para a inclusão do aluno em rede de ensino comum. Contudo, verifica-se que algumas propostas legais se encontram desconectadas com a realidade de muitas escolas. Diante desta realidade educacional, dúvidas e dificuldades surgem, por parte dos professores, gestores e demais membros da escola.

Leite, et al (2008) estudando um amplo grupo de professores da rede municipal de uma cidade situada no Oeste Paulista, evidenciaram que esses profissionais têm dúvidas sobre “como” trabalhar com esta nova parcela do alunado que se encontra, agora, inserida na sala comum. Resultado semelhante foi encontrado em pesquisa de Caiado, Martins e Antonio (2009) que aplicaram 102 entrevistas com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, em sala comum de instituições de ensino regular, públicas ou privadas. Estes afirmam que, apesar de terem formação que aborde o tema “educação especial”, seja na graduação ou em cursos de especialização, ainda assim demandavam apoio para o ensino desses alunos, uma vez que suas propostas pedagógicas se encontravam desvinculadas de um trabalho educacional que considerasse a diversidade dos alunos. Os professores apontam como imperativo a necessidade de se estudar e discutir como trabalhar com os alunos com determinada deficiência, “como preparar atividades para que entendam o conteúdo, saber como avaliar esses alunos, saber como trabalhar com a família e assim segue o rol de temas elencados” (CAIADO; MARTINS; ANTONIO, 2009, p. 631).

Capellini e Rodrigues (2009) realizaram uma pesquisa com 423 professores de escolas públicas e privadas do município de Bauru que estavam iniciando um curso de formação continuada. Foram aplicados questionários semiestruturados com o intuito de identificar as dificuldades no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. De acordo com os resultados, para 40% dos professores as dificuldades apontadas dizem respeito à escola, sendo

referentes ao número excessivo de alunos por classe, a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados. Do montante geral, 31% atribuem às dificuldades ao próprio professor, tendo como aspectos mais citados a formação continuada deficitária e pouco aplicada à inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária e crenças sobre deficiência pautadas mais na limitação e no descrédito associada aos rótulos. Em menor número, 9% dos professores creditam as dificuldades à família (descompromisso, não aceitação da condição de deficiência); 8% as atribuem ao preconceito; 6% as atribuem aos alunos (dificuldades físicas ou emocionais do próprio aluno); 5% destacam a ausência de políticas públicas eficientes e, 1% não vê dificuldades (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

No estudo de Sant'Anna (2005), com dez professores e seis gestores, foi evidenciado que mesmo aqueles profissionais que receberam algum tipo de orientação afirmaram que o que estava sendo feito não era suficiente para atender às demandas surgidas durante o processo de inclusão escolar. Os achados de Funghetto e Marques (2008) apontaram que para professores que atuavam em escolas ditas inclusivas, as representações sociais sobre o conceito de inclusão educacional perpassavam pelo imaginário individual, isto é, como uma necessidade inerente ao aluno, e não a todo o contexto educacional, permanecendo confusa toda a questão relacionada à inclusão.

Cabe então a cada realidade educacional, no caso municipal ou regional, refletir e elaborar um conjunto de ações que permitam a educação inclusiva. Assim como os trabalhos supracitados, vários outros, tais como os realizados por Almeida-Verdu, Fernandes e Rodrigues (2002), Capellini (2004), Zanatta (2004), Vilaronga (2014), já demonstram a importância de apoio à escola, e da colaboração entre educação especial e comum para a implementação de práticas educacionais inclusivas, assim como a necessidade de um planejamento educacional, uma linha de ação para a atuação com o aluno PAEE.

Duarte (2012) relata o caso de duas estudantes, Mila e Nita, com Síndrome de Down que concluíram o Ensino Fundamental. Em ambos os casos o processo de escolarização foi “marcado por lutas e desafios no ingresso na escola regular” (p.27), sendo evidente o descontentamento dos pais com uma inclusão sem maiores apoios aos filhos, como falta de serviços que viabilizassem uma inclusão efetiva. Em sua tese de doutorado, com o intuito de “conhecer a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que frequentavam o Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara”, a autora pesquisou a trajetória escolar de sete alunos (DUARTE, M., 2008). De acordo com os

resultados, os alunos careciam de um maior tempo para a realização das tarefas, o que implicava na necessidade de mudanças na prática de ensino, como por exemplo uma proposta de ensino individualizado, adaptações curriculares, assim como de mudanças na forma de transmitir os conteúdos (DUARTE, M., 2008).

Pletsch e Glat (2012) analisaram a trajetória de cinco alunos com DI em três escolas públicas no Rio de Janeiro. Os dados dessa pesquisa apontaram que na maioria dos casos as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas das salas comuns não sofreram qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos e nem para considerar a heterogeneidade da turma (PLETSCH; GLAT, 2012). As autoras assinalaram a resistência por parte de gestores e professores para a inclusão de alunos com DI em salas comuns, mais até do que para outras condições como deficiências físicas e sensoriais. Para as autoras “[...] é preciso levar em consideração a supervalorização das habilidades cognitivas presentes nas concepções dos educadores que torna esses sujeitos, em suas percepções, inegáveis à aprendizagem formal” (PLETSCH; GLAT, 2012, p.198).

Omote, et. al. (2005) lembram que de toda a comunidade escolar, os professores são um segmento particularmente importante na promoção do ensino inclusivo. A maioria deles não recebeu formação especializada ou suporte para lidar com a nova situação. Porém, para a promoção da educação inclusiva não basta fornecer capacitação profissional para utilização de técnicas e recursos. É preciso construir “uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão” (OMOTE, et al., 2005, p. 388).

Em relação aos profissionais da educação e aos familiares, nota-se divergência de concepções e sentimentos frente ao processo de inclusão escolar. Esse apontamento não se restringe a uma realidade específica, sendo respaldado por pesquisas realizadas em outros municípios, como nos estudos de Sant’Anna (2005) e Lima (2009).

Com o objetivo de pesquisar as concepções e expectativas das famílias em relação à escolarização dos filhos com DI matriculados em rede municipal de ensino, Lima (2009) aplicou uma entrevista semiestruturada em 24 familiares de alunos com laudo médico que indicasse DI. Quantos às percepções dos familiares, 14 participantes manifestaram-se positivamente, considerando que o filho realmente aprendia o saber escolar. Contudo, sete participantes apontaram que seus filhos não aprendiam e seis familiares relataram que ora acreditavam que os filhos aprendiam, ora não. Em todos os relatos de percepção negativa, nota-se culpa pelo não aprender é atribuída ao aluno, visto como lento, não se tendo uma visão mais ampla da aprendizagem como um processo multideterminado (LIMA, 2009).

Em relação ao número de matrículas de alunos com DI, o Censo Escolar/MEC/INEP é realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanhando, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos do PAEE (BRASIL, 2008). Segundo dados referentes ao Censo de 2013 do INEP, o número de alunos matriculados em modalidades de educação especial era de 659.162, dos quais 523.347 deles alunos do ensino fundamental, considerando os anos iniciais e finais (BRASIL, 2013a).

Bueno e Meletti (2011) analisando a evolução do número de matrículas de estudantes do PAEE no ensino comum, até 2011, constaram que, enquanto o número de matrículas foi praticamente multiplicado por 10, o crescimento no mesmo período, das matrículas em instituições especializadas também foi significativo, e ainda respondia por 227 mil alunos. Tal índice representa cerca de três vezes o contingente de matrículas de alunos com DI no sistema comum.

Como se pode perceber, o resultado da política de indução da escolarização em escolas comuns de alunos com DI não tem sido tão bem-sucedida, se considerarmos o quantitativo e a proporção de matrículas. Por outro lado, é certo que há um crescimento de matrículas de estudantes com DI nas escolas comuns, e em muitos casos esse aumento é decorrente de estudantes que estão migrando das instituições especializadas para as escolas comuns, e seria importante investigar que fatores interferem nesse processo, de modo que se possa traçar caminhos e diretrizes mais efetivas para a escolarização dessa que é a maior parcela do PAEE. Tendo ciência da conseqüente redução de alunos das escolas especiais e a matrícula desses no ensino comum é indispensável analisar esse fenômeno para compreender como essa transição é percebida para todos os atores envolvidos: alunos, pais, professores, diretores e gestores.

Assim como Mendes (2006) afirma que tempos atrás a segregação era baseada na crença de que os alunos seriam melhor atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados, em algumas cidades a história se repete, caminhando para um retrocesso político, social e educacional. Portanto, atenta-se para a necessidade de que trabalhos de suporte técnico-científico se pautem em auxiliar a escola e toda a comunidade envolvida neste momento de transição – de um ensino homogêneo para uma prática flexível – em que as características individuais são identificadas e trabalhadas, sem que isso acarrete

necessariamente no afastamento do aluno PAEE, especificamente no caso de alunos com DI, do ensino comum.

O decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, afirma no artigo 1º, inciso III, como sendo dever do Estado a “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011). Assim, torna-se de extrema importância investigar quais fatores seriam os responsáveis por impedir e/ou dificultar essa transição de escola especial para escola comum, considerando os principais atores relacionados a esse contexto: professor da escola comum, professor da escola especial, família e o próprio aluno. Visto isso, a hipótese do estudo é de que a transferência de alunos do ensino especial para o ensino comum e vice-versa é influenciada por fatores relacionados às concepções de todos os envolvidos frente à inclusão e ao aluno com DI.

A intenção de empreender o presente estudo partiu da observação informal de muitos casos de alunos com DI, que após serem transferidos das escolas especiais para as escolas comuns, nelas não conseguiam permanecer e acabavam retornando para as instituições especializadas, vindo a se constituir em uma espécie de “casos de insucesso de inclusão escolar”. O discurso que justificava tal reinserção era o de que esses alunos “não estavam acompanhando o conteúdo”, que “os professores não sabiam como ensiná-los” e/ou que apresentavam problemas de comportamento que somente uma escola especializada poderia saber como lidar. O retorno desses alunos à escola especial era marcado por constantes chacotas dos colegas, decepção dos familiares, que expressavam verbalmente o desapontamento com a rede de ensino e com o próprio filho por não conseguir acompanhar os alunos sem deficiência, e por efeitos psicológicos negativos, como rebaixamento da autoestima, depressão infantil, problemas de comportamento, transtornos de ansiedade e timidez excessiva.

A primeira ideia foi delinear um estudo para estudar os casos vistos como de insucesso. Contudo, a fim de não alimentar as denúncias e as críticas sobre as políticas e práticas de inclusão escolar, que as pesquisas nacionais já vem continuamente mostrando, sem necessariamente apontar soluções, optou-se por colocar o foco do estudo tanto em casos de alunos com DI que permaneceram no ensino comum como daqueles que retornaram à instituição especializada.

Além disso, tendo em vista que a avaliação desse processo de transferência escola especial-escola comum tem diferentes perspectivas que nem sempre convergem entre si, seria importante considerar no delineamento do estudo a possibilidade de investigar a percepção sobre o processo de transferência desses alunos, dos principais atores que atuam nesse contexto.

Muitas são as dúvidas e dissensos sobre a inclusão escolar no caso de alunos com DI. Primeiramente há que se considerar que o grupo de alunos com DI é bastante heterogêneo, compreendendo desde alunos com dificuldades de escolarização que somente são identificados quando ingressam na escola, até indivíduos com limitações em vários domínios e que são identificados desde o nascimento. Considerando o grupo de alunos com DI como um todo, não há evidências empíricas inequívocas de que todos eles possam se beneficiar da escolarização em classe comum, e a prova disso é o fato de que a maioria dos países com políticas mais antigas de inclusão escolar mantém as duas possibilidades de escolarização para estudantes com DI: escolas comuns e especiais.

No caso do Brasil, entretanto, há posições que vão desde a defesa de uma inclusão radical de todos os alunos do PAEE sem distinção, até posições que recomendam maior cautela na indicação do tipo de escola para estudantes com DI. Essas diferentes posições apontam para caminhos diversos para o delineamento das políticas educacionais, no tocante especificamente ao futuro das escolas especiais no país. Entretanto, será que o avanço nas políticas de inclusão escolar, implica na extinção de serviços existentes, como é o caso das escolas especiais, por exemplo? A extinção de serviços não reduziria as oportunidades de escolarização para os estudantes com DI e eliminaria a oportunidade de opção para as famílias de estudantes com DI? Enfim, que impacto teria a transferência de matrículas de alunos das escolas especiais para as escolas comuns na questão da universalização do acesso à educação para alunos com DI, dado que se tratam de matrículas já garantidas no sistema escolar?

O presente estudo pretende contribuir para essa discussão do processo de inclusão escolar do aluno com DI, realizando uma vasta varredura do que vem sendo produzido na literatura científica sobre o tema, apontando quais são as evidências científicas que balizam esse debate. O estudo também colabora para a atuação dos profissionais, na medida em que dá voz aos principais atores envolvidos nesse processo, alunos, pais, professores e gestores, trazendo à tona dados objetivos e subjetivos desse processo que acabam por influenciá-lo. Por último, o estudo tem como intuito apontar possíveis soluções para amenizar as dificuldades na transição entre as escolas especiais e comuns e vice-versa, apontando caminhos possíveis. Desse modo, de acordo com os dados supracitados, destaca-se a relevância social do presente trabalho. A relevância científica e acadêmica do presente estudo fica, entre outros motivos, por conta da originalidade do mesmo, ao dar voz a todos os envolvidos no processo de transferência escolar de alunos com DI e, principalmente, por considerar o aluno com DI sujeito ativo e participativo desse processo.

Assim, considera-se que é preciso investigar se a proposta de transferência de alunos da escola especial para a escola comum, embutida na atual política de inclusão escolar, pode ser ou não uma medida que faz avançar a política de inclusão escolar no país. Adicionalmente, parte-se do pressuposto que a função da pesquisa científica sobre esse tema é de investigar como fazer para que as políticas e práticas de inclusão escolar funcionem, porque ela pode ser uma boa proposta para a maioria dos alunos PAEE, e por esse motivo optou-se por casos variados de transferências de alunos com DI da escola especial para escola comum.

Dessa forma, os objetivos gerais do presente trabalho consistiram em identificar, descrever e analisar possíveis fatores que interferem na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de diferentes atores.

Os objetivos específicos foram:

a) Identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, nas concepções de professores do ensino especial;

b) Identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, nas concepções de professores do ensino comum;

c) Identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, nas concepções dos gestores;

d) Identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, nas concepções de pais e responsáveis pelo aluno com DI;

e) Identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, nas concepções dos próprios alunos com DI.

Tendo conhecimento de que o conceito de deficiência é um constructo que, ao longo do tempo, vem recebendo diferentes nomenclaturas e que estas influenciam as atitudes sociais e os tratamentos dispendidos a essa população, o **Capítulo 1 - Deficiência Intelectual: Definições, Identificação e Inclusão** tem o intuito de apresentar e contextualizar as diferentes concepções, definições e classificações que esses sujeitos receberam ao longo da história e como estes tem sido identificados como tais. Em seguida, foram abordadas as formas recentes de identificação desses indivíduos, principalmente no âmbito da Educação Especial e da

Psicologia, apontando os parâmetros e diretrizes atuais da AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*). Ao final do capítulo, é apresentado o histórico de iniciativas governamentais que respaldam a inclusão do aluno com DI e dão outras providências.

No **Capítulo 2 - Escola Especial e Escola Comum** inicia-se fazendo um breve relato sobre as instituições de ensino especial historicamente responsáveis pela escolarização dos alunos com DI no país. Em seguida é exibida uma análise sistemática da literatura nacional e internacional a respeito da escolarização do aluno com DI e sobre a transferência da escola comum para a escola especial.

O **Capítulo 3 – Caminho Metodológico do Estudo** contempla todos os dados referentes a pesquisa em si, descrição e sistematização dos elementos do método de investigação: delineamento teórico metodológico; local, instrumentos, caracterização dos participantes; descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados e procedimentos éticos.

O **Capítulo 4 – Os Alunos e suas Trajetórias Escolares** apresenta ao leitor a descrição de cada caso individualmente, utilizando-se de extratos das falas dos participantes para ilustrar as trajetórias. Ao final de cada caso, é feita uma análise referente às respostas dos participantes sobre o que estaria influenciando a inclusão dos alunos.

No **Capítulo 5 – Análise dos Fatores que Interferem no Processo de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual** constrói-se, a partir dos eixos de análise estabelecidos na presente pesquisa, os dados que são discutidos inter e entre os cinco casos. No **Capítulo 6 – Com a Palavra, os Alunos** são apresentados os resultados obtidos a partir da entrevista e do instrumento aplicado com os alunos e a discussão dos mesmos.

No **Capítulo 7** apresenta-se as conclusões obtidas com a pesquisa e finaliza-se o trabalho, com as considerações finais deduzidas a partir do estudo concluído.

CAPÍTULO 1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÕES, IDENTIFICAÇÃO E INCLUSÃO

A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exatamente porque é destruidora (Miguel Torga).

Possivelmente uma das categorias que apresenta um maior desafio para família, escola e o próprio aluno seja no tocante ao processo de inclusão escolar, seja o de alunos com DI. Enquanto as necessidades dos alunos com outras deficiências (como visual, física e auditiva) possam na maioria das vezes serem detectadas com maior facilidade, a partir de critérios mais objetivos, e seja possível oferecer instrumentos que viabilizem o aprendizado e o ensino, em relação ao aluno com DI as barreiras e dificuldades encontradas são de outra ordem.

O intelecto e a inteligência, por serem de natureza subjetiva, não palpável e abstrata dificultam a observação direta de suas características, o que abre campo para inúmeras especulações sobre esses conceitos e sobre quem seria o aluno com DI. De acordo com Veltrone e Mendes (2011) no caso específico da DI, a literatura científica brasileira sempre ratificou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para fins de definição propriamente do termo, dos critérios de elegibilidade e posterior encaminhamento aos serviços especializados.

A opção por essa categoria de deficiência justifica-se por esta condição representar o maior percentual de matrícula em escolas comum, em comparação às outras deficiências. Os dados do Censo Escolar indicaram que em 2006, de um total de 325.136 de matrículas de estudantes com deficiência em escolas comum/classes comuns, 94.043, a maioria, possuía DI (BRASIL, 2006). Um dado preocupante é apontado pelo Censo Escolar de 2010, que demonstra que 37% dos alunos com DI na idade escolar obrigatória por lei (5 a 14 anos na época) estavam fora da escola, número muito superior à média nacional, de 4,2% (BRASIL, 2010).

Assim, a categoria de DI é controversa em função da dificuldade relacionada ao processo de identificação desses alunos. Apesar dessa dificuldade, ela engloba o maior contingente de matrículas, tanto no ensino comum quanto no ensino especial. Ressalta-se ainda que o histórico da Educação Especial no Brasil aponta que há protagonismo das instituições especializadas na atenção a esse alunado desde a década de 1950, de modo que a proposta de escolarização em escola comum que emergiu no final dos anos 90, particularmente no caso da DI, tem encontrado maior resistência em função dessa tradição das escolas especiais filantrópicas.

Sendo assim, a opção pela condição de DI se deve ao fato desta encampar o maior contingente do PAEE, e pelo fato de que a inclusão escolar desse alunado em nosso país implica muitas vezes num movimento de transição da escola especial para a escola comum.

1.1 A Deficiência Intelectual

Há tempos, a definição de deficiência intelectual vem sendo historicamente construída. Vários teóricos tentam classificá-la, na tentativa de isolar classes de eventos e estudá-los cientificamente (MENDES, 1995). De acordo com o dicionário de língua portuguesa Michaelis online (2015) o verbete “definir” significa:

(lat definire) vtd 1 Dar a definição de. *vtd 2* Determinar, fixar. *vtd 3* Demarcar, fixar, *vtd 4* Interpretar, *vtd 5* Dar as qualidades distintivas de, *vtd 6* Tomar uma resolução ou partido. *vtd 7* Tornar conhecido. *vtd 8* Expor com precisão. *vtd 9* Expor as diversas faces ou lados de (MICHAELIS ONLINE, 2015).

Dessa forma, é na tentativa de demarcar, interpretar, tomar conhecimento e expor as diversas faces desse tema que será feita uma análise das diversas definições do termo DI ao longo da história. Atualmente denominado “deficiência intelectual”, o termo já passou por diversas evoluções teóricas e conceituais, já recebendo as nomenclaturas: “deficiência mental”, “idiotia”, “retardo mental” (e seus níveis: leve, moderado severo e profundo), “debilidade mental” e “infradotação” (início do século XX), “oligofrenia”, “imbecilidade”, “déficit intelectual/cognitivo” (final do século XX), entre muitas outras, sendo fortemente influenciadas pelo saber médico de cada momento histórico (MENDES, 1995).

A importância em se compreender a evolução e desenvolvimento das denominações e conceitos reside no fato destas refletirem o pensamento de determinado momento histórico, respaldando condutas políticas, educacionais e sociais. Pessoti (2012) assinala que o termo “**cretino**” é o primeiro a aparecer em obras do século III e IV. O termo “**idiotia**” segue-se a este, sendo designado pelo juiz inglês Sir. Anthony Fitz-Herbert (1470-1538) em termos legais como “enfermidade ou produto de infortúnios naturais” (p. 16). Para Fitz-Herbert (*apud* PESSOTI, 2012):

Esse chamará bobo ou idiota de nascimento à pessoa que não pode contar até vinte moedas nem nos dizer quem era seu pai ou sua mãe, quantos anos tem, etc [...] de forma que parece não haver possuído conhecimento de qualquer razão da qual se pudesse beneficiar ou que pudesse perder. Mas se tem um conhecimento tal que conhece e compreende suas letras e lê mediante ensino ou informação de outro homem, então não se deve considerara-se bobo ou idiota natural (p. 26-27).

Uma análise da identificação de Fitz-Herbert permite observar que a avaliação era baseada em observação e registro do desempenho do indivíduo em atividades cotidianas relacionadas à leitura e escrita e cálculo, o que muito se assemelha a algumas formas de avaliação atual.

É a partir do cristianismo que as pessoas com deficiência, assim como outras minorias marginalizadas, como mulheres e escravos, passaram a ser vistos como seres dotados de almas, dignos de caridade e de piedade (PESSOTI, 2012). Logo, foram vistos como “filhos de Deus” e seu abandono e/ou exposição começaram a representar problemas ético-religiosos. Há então uma mudança de atitude frente a essas minorias, o que faz com que no século XIII surja a primeira instituição com a finalidade de abrigar pessoas com deficiências intelectuais, localizada em uma colônia agrícola, na Bélgica (DICKERSON, 1981 *apud* PESSOTI, 2012).

O novo *status* de ser humano e criatura digna de cuidados e caridade garantiu a sobrevivência dos indivíduos com deficiência, que passam, em sua maioria, a não serem mais abandonados e “descartados”. Entretanto, apesar da compreensão nesse período da Idade Média como sendo estes filhos de Deus, e, portanto, criado a sua imagem e semelhança, digno de cuidados e atenção, outra vertente teológica nasce exigindo uma atitude oposta.

Assim, nesse período histórico predominam duas concepções, que promovem atitudes contraditórias em relação a essa população: seria a pessoa com deficiência um eleito de Deus ou um expiador, aquele que vem como vingança celeste? Muitos acreditavam que a condição surgia como uma forma de punição divina para toda uma comunidade, sendo uma forma desta pagar pelos seus erros e pecados.

Pessoti (2012) aponta que a solução encontrada para esse dilema implicava em confinamento, ou seja, eles passaram a ficar isolados em asilos e instituições segregadas. Dessa forma, de maneira caritativa, eles ganham teto e alimento, como assim merecem os filhos de Deus, mas são mantidos escondidos e isolados caso venham a trazer algum mal ou sofrimento à comunidade. Há de se pontuar que este destino era conferido àqueles que apresentassem maior comprometimento, sendo que o que hoje edificariamos como indivíduos com DI leve, somente surgiriam com o advento da escolaridade obrigatória (MENDES, 1995).

Durante o período da Inquisição, uma terceira representação da deficiência vai nortear outro tipo de conduta: a deficiência como algo sobrenatural. A superstição e o sobrenatural igualam pessoas com deficiência, “amentes”, curandeiras e tantos outros cidadãos como bruxos, seres demoníacos. Nesse ponto, o tratamento despendido muda, de acordo com as crenças da região.

Assim, em pouco tempo os indivíduos com DI passam de filhos de Deus para “endemoniados”, seres que abrigavam o mal em seu corpo. Essa seria a explicação pela qual suas mentes encontravam-se “bloqueadas” e incapacitadas de pensar como os outros. Como era de praxe no período, várias formas de sanar o “problema” foram criadas para livrá-los da possessão demoníaca. O tratamento deferido para a expulsão do demônio variava de acordo com a região e cultura, mas sempre marcado por procedimentos “firmes” para que o demônio não vencesse a batalha final. Torturar, afogar, trepanar e queimar seu corpo eram maneiras aceitáveis para purificar a alma e livrar os amentes da possessão do demônio (PESSOTTI, 2012).

A representação supersticiosa da DI não se restringe ao catolicismo, abrangendo a maioria das religiões cristãs da idade média. Pessoti (2012) e Aranha (2001) ressaltam que Martinho Lutero também tinha sua opinião a esse respeito. Para o monge, figura central da reforma protestante: “(...) o homem é o próprio mal quando lhe faleça a razão ou lhe falte a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto; assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (ARANHA, 2001).

No período do Renascimento, as explicações divinas ou demoníacas da DI cedem lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, sendo da competência de médicos e, séculos mais tarde, de psicólogos e de educadores (SILVA, 2009). A visão organicista da DI é inaugurada com a publicação de *Cerebi Anatome* de Thomas Willis (1621-1675) no século XVII. A idiotia era compreendida como produto de estruturas ou eventos neuronais. Os termos idiotia, estupidez e imbecilidade passam a ser associados à falta de inteligência, julgamento, imaginação e memória (MENDES, 1995; PESSOTTI, 2012).

Entre os séculos XVIII e XIX podemos identificar a fase da institucionalização em outros países do mundo, marcada pela concepção organicista. Tal concepção defendia a ideia de que a DI era hereditária e sinal de degenerescência da espécie. Assim a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população (MIRANDA, 2004). De acordo com Mendes (1995), nesse mesmo período, no Brasil, “não existia nenhum interesse pela educação das pessoas consideradas idiotas e imbecis, persistindo, deste modo, a era da negligência”.

O maior marco na história da educação de pessoas com DI do período foi, sem dúvida, o caso de Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”. No início do século XIX, o médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), aluno do renomado médico Philippe Pinel (1745-1826), desenvolveu as primeiras tentativas de educar Victor, uma criança

de doze anos de idade que havia sido abandonada nas florestas do sul da França. Provavelmente Victor tivesse DI, assim como carências ambientais (SMITH, 2008). Itard é reconhecido como um pioneiro na Educação Especial, sendo o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de pessoas com DI. O médico compreendia que a inteligência de seu aluno era educável e possível de estimulação e avanços, a partir do diagnóstico de idiotia que havia recebido (MIRANDA, 2004).

Smith (2008) aponta que Edouard Seguin (1812-1880), um aluno de Itard, levou as ideias do médico francês para os Estados Unidos, publicando em 1846 o livro “*The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*” considerado o primeiro tratado de educação especial voltado às necessidades das crianças com deficiência. No ano de 1876, Edouard Seguin participou da fundação da maior e mais antiga associação profissional interdisciplinar sobre o tema, na época denominada de *American Association on Mental Retardation* (AAMR).

Com a evolução na visão sobre as causas da DI há também uma evolução conceitual. O termo deficiência mental é então criado em 1939, durante o Congresso de Genebra, numa tentativa de minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabelecer um padrão internacional (PLETSCH, 2009).

Em relação à realidade brasileira, alguns poucos exemplos podem ser citados, como o Hospital Juliano Moreira criado na Bahia em 1874, que dava assistência médica a pessoas com DI, e a “Escola México” criada em 1887, no Rio de Janeiro para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2003; MENDES, 2010a). De acordo com Jannuzzi (2006) foi a partir da década de 1930 que a sociedade civil brasileira começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com as crianças e jovens com deficiência. No país, as primeiras possibilidades de atendimento a pessoa com DI eram baseadas no modelo médico e posteriormente no modelo psicológico, a partir da criação das Sociedades Pestalozzi em 1932.

A partir desse movimento iniciado pela atuação da psicóloga Helena Antipoff (1892-1974) é que a sociedade volta suas atenções para a o atendimento educacional à pessoa com DI. Entre as iniciativas de Antipoff está sua participação ativa na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, inaugurada em 1954 (MAZZOTTA, 2003; MENDES, 2010a).

Legalmente, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.4024/61 que se afirma a peculiaridade da educação do estudante com deficiência, chamada

na época de educação dos excepcionais (JANNUZZI, 2006). Faz-se importante apontar que até meados do século XX, o acesso à escola era restrito não somente às pessoas com deficiência, mas a maioria da população brasileira.

1.2 O conceito de inteligência e o movimento de testagem mental

Com a democratização do ensino surge nas escolas uma questão um tanto quanto polêmica: o “fracasso do aluno” perante os conteúdos escolares. De acordo com Omote (2004), o fracasso de grande parte do alunado, quando houve a democratização do acesso à educação, não poderia ser justificado por questões socioeconômicas, visto que as expectativas e normas instituídas de acesso à escolarização e sucesso de todos estariam ameaçadas. Sendo assim, encontrou-se aberto um contexto propício para a criação de um desvio que reestabelesse a normalidade originalmente prevista. Logo, se os alunos não aprendiam, o desvio deveria estar localizado neles próprios. Nestas circunstâncias foram criados mecanismos para identificação baseados nos testes de inteligência e formas para o tratamento dos desviantes.

Na tentativa de estabelecer as diferenças individuais surgem, no início do século XX, o estudo das diferenças individuais e o movimento de testagem mental. A testagem mental tem sua origem nas tentativas de medir as diferenças individuais empreendidas por Francis Galton (1822-1911), um primo distante de Charles Darwin (1809-1882) e que foi apelidado de “apóstolo da quantificação” devido a sua obsessão por quantificar em dados numéricos as diferenças individuais. Galton tinha como meta criar medições que identificassem aqueles sujeitos que melhor poderiam fortalecer sua visão de eugenia (GOODWIN, 2010). Um dos objetivos de Galton era o aperfeiçoamento da espécie humana por meio de casamentos entre os “bem-dotados biologicamente” e o desenvolvimento de programas educacionais para a reprodução consciente de casais saudáveis. E o que fazer com pessoas com problemas e deficiências? De acordo com essa visão, a única maneira de “livrar” a espécie da degeneração seria utilizar métodos como a esterilização, a segregação, a concessão de licenças para a realização de casamentos e a adoção de leis de imigração restritiva (DIWAN, 2007).

Para Galton, a inteligência era uma condição herdada geneticamente, decorrente da procriação entre indivíduos aptos. Sua hipótese da inteligência lhe caía bem, uma vez que era homem, branco, rico, britânico, vitoriano e pertencia à alta sociedade inglesa, na época, a mais poderosa do planeta (GOODWIN, 2010). Os conceitos de Galton tiveram respaldo nos

Estados Unidos com o autor James McKeen Cattell (1860-1944) e também no Brasil, com a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro na década de 1920.

De acordo com Cruz (2013) no início do século passado a genética parecia explicar a causa de todos os males sociais (pobreza, imbecilidade, alcoolismo, rebeldia, criminalidade, etc.) através de uma hereditariedade defeituosa. A solução então era não permitir o nascimento de indivíduos que pudessem apresentar problemas futuros. De certa forma, regredia-se ao pensamento espartano de descarte da pessoa com deficiência e de todos que não pudessem ser força de trabalho para aquela sociedade recém industrializada. O pensamento dos eugenistas era: “Quem não pudesse produzir e gerar dinheiro geraria prejuízo”. De acordo com Goodwin (2010) a estratégia de Galton e Cattell para avaliar as diferenças individuais era baseada numa série de medidas físicas resultante de tarefas perceptuais e sensoriais simples.

Nos EUA, a ciência dos testes vivia seus melhores dias com Cattell. Contudo, “nenhum psicólogo norte-americano havia conseguido desenvolver um exame capaz de medir claramente as diferenças individuais” (ZAZZO, 2010, p.21). Em contrapartida, desenvolveu-se na Europa uma linha diferente de pensamentos sobre a testagem mental, que tinha como objetivos a avaliação de alunos em período escolar. O primeiro teste de inteligência criado exclusivamente para a medição da inteligência em crianças foi elaborado por Alfred Binet (1857-1911).

De acordo com Pessoti (2012) com Binet, “o problema da deficiência mental deixa de ser da medicina e torna-se atribuição da psicologia enquanto questão teórica” (p.183). Logo, a proposta de um diagnóstico psicológico da inteligência considera que as evidências anatomopatológicas da deficiência (até então utilizadas pelo diagnóstico médico) são insuficientes e inseguras para pautarem a afirmação de um diagnóstico de debilidade mental. Portanto, a proposta de Binet é um dualismo metodológico que considere a sintomatologia anatomopatológica e a avaliação psicológica. Binet foi o principal responsável por definir a inteligência em termos que permitiram comparar, efetivamente, o desenvolvimento normal e o anormal (atrasado).

O problema que impulsionava Binet era a ocorrência da repetência ou retenção escolar na escola pública. Sua teoria partiu, portanto, da observação daquelas crianças que falhavam na realização escolar, fato que ele posteriormente passou a imputar a uma espécie de incapacidade intelectual relativamente leve, denominada como debilidade mental (MENDES, 1995, p. 25).

Binet elaborou um instrumento com tarefas breves, relacionadas aos problemas da vida cotidiana que implicavam certos procedimentos racionais básicos, cujo objetivo era identificar alunos que necessitavam de educação diferenciada. Naquele momento histórico,

acreditava-se que os padrões de inteligência e de desempenho acadêmico, como características da DI, poderiam ser mensurados pelo Quociente de Inteligência (Q.I.). Em 1905, Alfred Binet publicou uma escala métrica de inteligência que havia elaborado com Theodore Simon. Esta escala tinha por meta medir o desenvolvimento da inteligência dos alunos de acordo com a idade cronológica, obtendo-se assim a medida de “idade mental”. Binet e Simon criaram testes empíricos que permitiam dividir os alunos em dois grandes grupos: os normais e os “prejudicados”, por ele chamados como “débeis mentais” (GOODWIN, 2010).

Após seu surgimento, os testes de Binet e Simon difundiram-se rapidamente para outros países. Um dos fatores para tamanha difusão e acolhimento foi o fato de que a escala “permitia uma quantificação que, embora não totalmente isenta de alguma arbitrariedade, contribuía para a segurança dos seus utilizadores, ao permitir estabelecer comparações entre os indivíduos avaliados através da mesma” (SILVA; COELHO, 2014, p.168).

Contudo, uma questão controversa era o fato de que mesmo classificando a inteligência em níveis, pessoas classificadas em um mesmo nível podem apresentar características, necessidades e potencialidades consideravelmente distintas. De acordo com Pessoti (2012), para Seguin:

O estado psicológico varia de um sujeito a outro, do mesmo modo que podem variar as circunstâncias morais e intelectuais; noutros termos [...] em dez mil idiotas do mesmo grau (sic.) as circunstâncias morais e intelectuais estabelecem, necessariamente, tantos graus de desenvolvimento psicológico (sic) como tipos de idiotia por conseguinte (p.179).

A grande preocupação do mentor dos testes, Binet, era de que o teste fosse utilizado posteriormente como recurso para hierarquizar os alunos de acordo com seu nível intelectual (GOODWIN, 2010). No entanto, após sua morte em 1911, a escala passou a servir prioritariamente a essa função, tão temida inicialmente. Suas instruções foram distorcidas pelos hereditaristas americanos que seguiam as hipóteses de Galton, e em pouco tempo transformaram sua escala em um formulário aplicado de forma rotineira a todas os alunos, para classificá-las segundo seu Q.I., supostamente inato.

Sob o viés dos hereditaristas, são analisados os mais diversos casos de herança familiar, como o da família Kallikak. Tal caso foi estudado pelo psicólogo norte-americano Henry Herbert Goddard (1866-1957), partidário radical da ideia de que a inteligência era quase que integralmente hereditária, com pouquíssima ou nenhuma influência do meio sobre a formação intelectual do indivíduo (CRUZ, 2013). Goddard era diretor de pesquisas da “Escola para Garotos e Garotas com Deficiência Mental”, em Vineland, Nova Jersey, entre os anos de

1906 e 1918. A escola era conhecida como um dos primeiros laboratórios para o estudo da DI no mundo. Seu livro publicado em 1912 *“The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness”* (A Família Kallikak: um estudo da hereditariedade e debilidade mental) é considerado um marco negativo na história sobre os estudos da DI. Nele, Goodard relata a genealogia de Deborah Kallikak, nome fictício dado a uma aluna que foi encaminhada à sua escola especial em Vineland aos oito anos, por “não se dar bem na escola”. A aluna era constantemente submetida à testagens mentais baseadas nos estudos de Binet-Simon e “adaptadas” aos interesses dos hereditaristas. Os resultados apontavam a presença de uma idade mental (termo cunhado na época) inferior à sua idade cronológica (GOODWIN, 2010).

Embora quando jovem Deborah soubesse costurar, cozinhar e fazer trabalhos de carpintaria, propunha-se que esta deveria ser mantida na instituição especializada por não saber ler e escrever. E por qual razão Deborah teria DI? De acordo com Goddard, a resposta estava em uma aventura extraconjugal de seu tataravô. Denominado de Martin Kallikak, seu ancestral, além de gerar uma família “legítima”, com sua esposa, tivera um filho fora do casamento com uma camponesa de “mente fraca” (termo cunhado por Goddard na época). De acordo com esse autor norte-americano, o lado ilegítimo da linhagem tornou-se um ramo de débeis mentais, alcoólatras e criminosos, enquanto que o lado legítimo era composto por pessoas que levavam uma “vida normal”, sem deficiência (CRUZ, 2013). Nota-se que a relação indivíduo-ambiente era praticamente abolida, sendo considerada a causa da DI estritamente de ordem genética.

Os testes acabaram sendo usados politicamente para justificar encaminhamentos daqueles sujeitos que apresentavam comportamentos sociais não desejáveis (MENDES, 1995). No Brasil, os testes serviam para classificar os alunos como “imaturos”, prováveis “alunos excepcionais” para a aprendizagem. Esta identificação e classificação acabou contribuindo sobremaneira para o aumento expressivo das classes especiais nas décadas de 1960 e 1970 (PLETSCH, 2009). De acordo com Noronha e Vendramini (2003) os anos 1980 e 1990 foram os de maior publicação sobre os testes de inteligência, sendo também os anos que apresentam mais estudos de padronização, validade e precisão.

Nos dias de hoje o movimento de testagem mental continua, mas apresenta-se de uma forma distinta. De acordo com Hallahan, Kauffman e Pullen (2012), os psicólogos utilizam o procedimento matemático de desvio padrão para determinar os escores individuais nos testes de inteligência. Isto implica em considerar normal aquele que está dentro de uma distribuição normal estatística. Logo, são “normais” os indivíduos que apresentem

características comuns a maior parte da população. Aqueles abaixo ou acima da média da população são considerados desviantes e, portanto, anormais.

Uma das escalas de inteligência mais conhecidas e utilizadas atualmente, a Escala de Inteligência Infantil de Wechsler (WECHSLER, 1991) possui vários subtestes com a finalidade de mensurar fatores específicos da inteligência. Em sua terceira versão, a WISC-III foi criticada por não avaliar áreas importantes como a inteligência fluida², a capacidade e armazenamento e recuperação da memória de longo prazo e o processamento auditivo (PRIMI, 2003). Por outro lado, possui um número maior de subtestes do que o necessário para avaliar o processamento visual e a inteligência cristalizada e apresenta um agrupamento confuso denominado resistência à distração cuja existência enquanto fator cognitivo é questionável (FLANAGAN; MCGREW; ORTIZ, 2000). A partir de 2011 entrou em voga no Brasil a última versão do teste, o WISC-IV. Entretanto, Primi (2003)³ destaca que a nova versão WISC-IV não resolve estes problemas por razões econômicas descomprometidas com os avanços científicos.

Tal preocupação justifica-se ainda no fato dos resultados obtidos a partir dos testes de inteligência serem considerados limitados, uma vez que representam apenas: “[...] uma amostra comportamental, frente a um conjunto de tarefas, influenciável por situações ambientais diversas como: a história de vida, aprendizagens anteriores e habilidades acadêmicas, dentre elas a leitura.” (MAIA; FONSECA, 2002, p. 262). Logo, é necessário compreender que a interpretação de resultados e escores obtidos por meio de testes de inteligência deve levar em consideração as múltiplas influências que podem afetar o desempenho do aluno.

Papalia, Olds e Feldman (2006) citam a herança genética, o temperamento, a maturidade social e emocional, a tranquilidade na situação de teste e as habilidades verbais e numéricas como fatores pessoais que influenciam os resultados dos testes. Enquanto fatores externos e ambientais podem-se citar o ambiente familiar, a condição socioeconômica, a origem étnica, a escolaridade e o próprio acesso ao conteúdo, uma vez que a presença física no ambiente escolar não garante o acesso e a apreensão dos conteúdos curriculares.

Nesta direção, destaca-se ainda que no Brasil, as diferenças culturais, sociais, econômicas produziram uma parcela de alunos que fracassavam frente às demandas do sistema

² A inteligência fluida (*Gf – fluid intelligence*) está associada a componentes não-verbais. Estes são pouco dependentes de conhecimentos previamente adquiridos e da influência de aspectos culturais. A inteligência cristalizada (*Gc – crystallized intelligence*) está associada a tipos de capacidades exigidas na solução da maioria dos complexos problemas cotidianos, sendo esta desenvolvida a partir de experiências culturais e educacionais (SCHELINI, 2006).

³ Apesar da aplicação do WISC IV passar a ser obrigatória no Brasil a partir de 2011, o instrumento já existia na língua inglesa desde 2003.

educacional ofertado, os quais foram, de maneira errônea, classificados com DI leve (MENDES, 1995) sendo consideradas deficientes, alunos que tinham apenas um baixo rendimento escolar. O viés cultural também pode afetar o resultado, caso um aluno esteja acostumada a realizar as atividades em grupo. Para elas, realizar as atividades do teste sozinhas pode representar uma desvantagem. Outro fator é a forma de contato que se estabelece com o examinador e a familiaridade com o ambiente em que o teste será aplicado. Ambientes desconhecidos podem gerar ansiedade, prejudicando o desempenho geral do aluno (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006).

Assim, inúmeras críticas são feitas a aplicação de testes de QI para a mensuração da inteligência. Uma delas reside no fato de que as habilidades avaliadas nos testes são apenas aquelas úteis na escola, não abordando outros comportamentos inteligentes e habilidades importantes no dia-a-dia, como a criatividade, o autoconhecimento e as habilidades sociais, que serão tão ou mais importante ao longo da vida do aluno.

Verifica-se aqui que apesar dos cuidados tomados na aplicação e correção dos testes de inteligência, uma avaliação que tem como única finalidade inserir o sujeito em um determinado nicho, seja ele normal ou não, acaba por perder seu caráter interventivo, que deve ser essencial quando fala-se em avaliação para a educação. Quando o foco é a mensuração do produto/resultado, acaba-se perdendo o processo de construção das respostas, ou seja, resultados estáticos prejudicam a visão do contínuo.

Contudo, vale lembrar que alguns autores, principalmente os norte-americanos, defendem que com ou sem testes de inteligência, decisões serão tomadas sobre as capacidades dos alunos e sobre sua colocação educacional. Ainda que os atuais testes de inteligência apresentem inúmeras limitações, caso sejam “cuidadosamente administrados e sabiamente interpretados à luz de outras informações relevantes, podem beneficiar tanto as crianças como a sociedade” (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006, p.378).

Alguns autores consideram ainda que a inteligência um fenômeno tão complexo que talvez seja impossível que simplesmente exista apenas um componente intelectual único, o chamado fator *g*, que a determina. Um deles é o psicólogo norte-americano Robert Sternberg que em seu livro “*Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*” (Além do QI: uma teoria triárquica da inteligência humana), de 1985, postula que o conceito de inteligência muda de acordo com a cultura em que o indivíduo está inserido, estando diretamente relacionada com a experiência deste no meio.

Para Sternberg (1985) a tríade da inteligência é composta, por elementos componenciais (aspecto analítico), experienciais e contextuais e pode ser definida como um “grupo de habilidades mentais necessárias para que crianças ou adultos adaptem-se a qualquer contexto ambiental”. O autor desenvolveu, então, testes mais amplos, que avaliavam outras capacidades além da acadêmica.

O outro crítico do fator genérico da inteligência é Howard Gardner, que defende sua teoria sobre as inteligências múltiplas, como a capacidade de resolver problemas ou criar produtos culturalmente valorizados. De acordo com Gardner (1995) os testes de inteligência convencionais exploram apenas três dessas "inteligências": a linguística, lógico-matemática e a espacial. As outras não abordadas seriam: a inteligência musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Gardner (1995) recentemente acrescentou uma oitava categoria, a inteligência naturalista, à sua lista original.

Considerando nosso objeto principal nesse trabalho, o aluno com DI, todos esses conceitos de inteligência e sua avaliação estão atrelados a uma concepção de deficiência intelectual, que considera que o próprio aluno é o maior responsável por suas limitações. Isso vai ao encontro do que apontam concepções médico-pedagógicas da deficiência (JANNUZZI, 2004), considerando apenas um lado da questão, o do aluno. Essas representações favorecem a compreensão de que a deficiência é um atributo do próprio indivíduo (OMOTE, 1996), o que acaba favorecendo uma prática estratificada, uma vez que a mudança fica focalizada na pessoa do aluno e não no processo escolar.

Destarte, torna-se clara a necessidade de uma nova forma de avaliação das potencialidades e necessidades do indivíduo que “fracassa” perante os conteúdos escolares, lembrando que esse processo avaliativo deve envolver uma concepção de deficiência que considere a complexidade do indivíduo num dado momento histórico, que conceba a educação como mediação, condicionado pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas que tem autonomia para atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004).

1.3 Um Novo Enfoque da Deficiência Intelectual

A *American Association on Mental Retardation* (AAMR), renomeada como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), influente na elaboração de documentos e normativas relacionadas à área, em âmbito nacional e internacional, foi responsável pela revolução histórica do conceito dessa categoria de

deficiência. Anteriormente denominada de deficiência mental, a Associação mudou o termo para DI em 2002. Uma justificativa seria que a nova definição ao contrário das anteriores, “[...] passa a conter uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e a considerar a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social ” (ROSSATO; LEONARDO, 2011, p. 73). Nesse sentido, a AAIDD define a deficiência intelectual como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta desabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (AAIDD, 2014).

A definição proposta envolve aspectos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico e social; ao contexto e aos sistemas de apoio. Essa definição envolve outros conceitos relevantes para o entendimento do conceito. O termo “funcionamento intelectual” é apresentado como um sinônimo de inteligência, referindo-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, e assim por diante, que pode ser mensurada pelo teste de QI. De acordo com a AAIDD, geralmente, um score de QI por volta de 70 ou até 75 indicam uma limitação no funcionamento intelectual (AAIDD, 2014).

Para a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido pela sigla DSM-V (APA, 2014), a deficiência intelectual pertence ao eixo dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Estes são conceituados como um grupo de condições com início no período do desenvolvimento, de maneira geral tem início antes do ingresso na escola e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2014, p. 31). Para o manual, a DI: “É um transtorno com início precoce no desenvolvimento e inclui déficits funcionais, tanto intelectuais como adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (p. 33). Os níveis da deficiência são: leve, moderado, grave e profundo, cada qual possuindo características próprias nos domínios conceitual, social e prático que determinam a classificação do sujeito. Os critérios diagnósticos podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios Diagnósticos para a Deficiência Intelectual de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014).

Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Fonte: APA, 2014.

O conceito que merece destaque na nova definição, tanto da AAIDD quanto do DSM-V é o de “comportamento adaptativo” ou “funcionamento adaptativo”, respectivamente. Para a AAIDD, o comportamento adaptativo é definido como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (LUCKASSON, et al; 2002, p. 14). Limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. De acordo com essa definição, as habilidades conceituais, sociais e práticas constituem áreas do comportamento adaptativo (AAIDD, 2014):

1- As *Habilidades conceituais* estão relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita, a alfabetização, conceitos de tempo, número e dinheiro e os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

2- As *Habilidades sociais* estão relacionadas à competência social, responsabilidade, autoestima, cautela, resolução de problemas sociais, capacidade de seguir e obedecer a regras e leis.

3- E as *Habilidades práticas* relacionadas ao exercício da autonomia, como por exemplo na realização de atividades de vida diária, higiene pessoal, autocuidado, atividades ocupacionais e laborais, viagens, transporte, horários, rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone, entre outros.

O comportamento adaptativo pode ser investigado mediante tanto a avaliação clínica como de medidas padronizadas, individualizadas, como testes e escalas (APA, 2014). Contudo, a entrevista com familiares, profissionais da saúde que atendam o indivíduo e a própria observação de seus comportamentos fornecem dados importantíssimos sobre esse constructo (HALLAHAN; KAUFFMAN; PULLEN, 2012).

Sobre a nova definição, Veltrone e Mendes (2012) apontam que a avaliação tem como objetivo o diagnóstico, a classificação, bem como a definição dos suportes necessários, o que a torna funcional do ponto de vista da inclusão escolar. A identificação dos suportes oferece um ponto de partida, antes de difícil identificação, para professores e profissionais de apoio planejarem e executarem intervenções com esse público.

Essa transformação faz parte de uma nova representação do que deve ser seguido em relação às pessoas com deficiência, chamada de Paradigma de Suportes (ARANHA, 2001; THOMPSON et al, 2014). De modo geral, este paradigma compreende que cabe à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independente de quão próximos estes estejam do nível de normalidade (ARANHA, 2001). E preconiza a disponibilização de suportes, instrumentos que viabilizam a garantia de que a pessoa com deficiência possa acessar todo e qualquer recurso da comunidade.

Os suportes podem ser de diferentes tipos (suporte social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer o que se passou a denominar inclusão social, processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado (ARANHA, 2001, p.19).

Para Thompson et al (2014) os profissionais que trabalham na área de DI estão cada vez mais alinhados com o Paradigma de Suportes. Segundo os autores:

No nível micro (individual) a transformação tem-se centrado em apoiar pessoas de maneiras que atendam necessidades de apoio de cada indivíduo e resultam em valiosos resultados pessoais. No nível meso (organizacional), a transformação tem-se centrado nos esforços organizacionais para a melhoria da eficácia, eficiência, e melhoria contínua da qualidade. No nível macro (jurídico), políticas públicas (como a emergência de orçamentos individualizados) estão evoluindo e se destinam a empoderar pessoas com deficiência para acessarem apoios individualizados e encontrar melhores resultados pessoais (THOMPSON, et al, 2014, p. 89, tradução nossa).

A mudança no conceito e a nova compreensão de que a DI é um transtorno do desenvolvimento fazem-na perder aos poucos o caráter estático, relacionado apenas com dificuldades voltadas à aprendizagem escolar e déficits de inteligência (Critério Diagnóstico A

do DSM-V). O diagnóstico de DI significava um produto acabado, uma explicação do porquê não se conseguia aprender ou realizar atividades no mesmo tempo que levava os pares de mesma idade. E enquanto era compreendido como acabado, não oferecia meios nem razões que viabilizassem uma proposta interventiva eficiente, uma vez que implicitamente remetia a ideia de que a intervenção teria poucos ganhos, sendo mais eficiente o assistencialismo e o cuidado.

Vê-se aos poucos a construção de uma DI que é compreendida em sua pluralidade de fatores inseridos nos contextos pessoal e social, constituída também por déficits nas relações com si mesmo (autocuidado, por exemplo) e com o outro (habilidades sociais). O Critério Diagnóstico B ressalta os prejuízos funcionais do indivíduo com DI em suas relações sociais e sua independência no dia-a-dia, isto é, aponta o funcionamento adaptativo.

Essa transformação conceitual oferece subsídios para a criação de meios de identificação e intervenção que também sejam entendidos enquanto processo que se dá na e pela interação com o outro; e como tal, suas propostas devem abranger todos os envolvidos nessas relações. Isso faz com que a responsabilidade pelo sucesso de uma intervenção não cai apenas nos ombros da pessoa com deficiência intelectual, mas sim de todos aqueles que participam desta.

1.4- O aluno com Deficiência Intelectual e sua escola hoje

Os debates mais acalorados utilizando o termo “inclusão escolar” surgiram na década de 1990, como influência de políticas internacionais, principalmente da norte-americana, e era associado à prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (MENDES, 2006). Contudo, a inclusão escolar é hoje prerrogativa legal e social e seu significado parece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares. Conforme afirma Mendes (2006):

A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (p. 396).

Sendo assim, verifica-se que várias práticas e pressupostos distintos são encontrados sob a bandeira da inclusão escolar (MENDES, 2006). Todavia, atualmente o termo encontra-se associado à escolarização do aluno em classe comum do ensino regular. Do ponto de vista legal, a inclusão do aluno PAEE, assim como formas de suporte ao aluno, o local e a

formação de professores, são apresentadas em leis e documentos relacionados à política de inclusão social e escolar. A diversidade conceitual apresentada nos documentos e leis sobre a temática da inclusão escolar, seu público alvo e formas de suporte daria uma vasta discussão, que já foi apontada e realizada por diversos trabalhos e não será aqui apresentada por não se configurar como objetivo deste estudo.

A fim de enriquecer a discussão sobre a inclusão, o Quadro 2 aborda de maneira sucinta os principais marcos históricos, iniciativas governamentais e legais sobre a escolarização do aluno PAEE de modo geral e do aluno com DI, quando diferenciado no documento. Não serão apresentados todos os documentos publicados, mas os principais a julgar pela relevância na presente temática estudada.

Quadro 2 – Marcos históricos, iniciativas governamentais e legais referentes ao aluno com deficiência e DI (continua)

ANO	MARCOS HISTÓRICOS E INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS E LEGAIS
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1954	Criação da APAE – associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da educação (lei nº 4024/61) que aborda a questão da educação especial no Brasil.
1971	Criação da Lei nº 5692/71 que assegura o “tratamento especial”.
1973	Formação de um grupo-tarefa de educação especial que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) , por meio do decreto nº 72425/73 , do presidente Médici.
1978	Criação de emenda na Constituição brasileira que visava a melhoria da condição social e econômica dos portadores de deficiência por meio da educação especial gratuita.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Artigo 208. III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1989	Lei 7.853, de 1989 (BRASIL, 1989). – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). – Estatuto da Criança e do adolescente (ECA). Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).
1994	Declaração de Salamanca. – Definiu os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB nº 9394/96) (BRASIL, 1996). – Capítulo V – Da Educação Especial

Quadro 2 – Marcos históricos, iniciativas governamentais e legais referentes ao aluno com deficiência e DI (continuação)

1999	<p>Decreto nº. 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. – Art. 4 . Define o conceito de deficiência (Art.3), quem é o portador de deficiência (Art.4) e quem é o deficiente mental (inciso IV). – Art. 24 a 29 – abordam o acesso à educação: matrícula, inserção, oferta. Caracteriza a educação especial, seus serviços e local; <ul style="list-style-type: none"> Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999). – Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE).
2001	<p>Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. – Em “3.2 Diretrizes” disserta: <ul style="list-style-type: none"> A disposição constitucional (art. 208, III) de integração dos portadores de deficiência na rede regular de ensino será, no ensino médio, implementada através de qualificação dos professores e da adaptação das escolas quanto às condições físicas, mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos. Quando necessário atendimento especializado, serão observadas diretrizes específicas contidas no capítulo sobre educação especial (BRASIL, 2001a). <p>Em 8 “Educação Especial” discorre sobre o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas da modalidade.</p> <p>Resolução número 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. – Dispões, entre outras coisas, sobre o <i>locus</i> dos serviços de educação especial e o público atendido. <p>Decreto nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001 (BRASIL, 2001c).</p> <p>Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).</p>
2002	<p>Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. – Define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quadro 2 – Marcos históricos, iniciativas governamentais e legais referentes ao aluno com deficiência e DI (continuação)

2005	<p>Documento subsidiário à política de inclusão (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitua a deficiência intelectual de acordo com a AAMR. - Traz alguns casos para evidenciar a complexidade do processo de inclusão escolar, enfatizando a importância da abordagem multidisciplinar e o atendimento por uma educadora especial na sala de recursos da escola.
2008	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2009	<p>Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <p>Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promulga a 21 22 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.
2011	<p>Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. <p>Política de Atenção Integral e Integrada às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011).</p>
2013	<p>Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 (BRASIL, 2013b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	<p>Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014a).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. <p style="padding-left: 40px;">Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a).</p> <p>Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014b).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

Quadro 2 – Marcos históricos, iniciativas governamentais e legais referentes ao aluno com deficiência e DI (conclusão)

2015	<p>Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (BRASIL,2015a).</p> <ul style="list-style-type: none">– Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).– No Capítulo IV Do direito à Educação dispõe sobre questões relativas à inclusão e educação. Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a). <p>Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2015b)</p>
-------------	---

Como visto no Quadro 2, diversas foram as iniciativas legais e governamentais relacionadas à inclusão escolar do aluno PAEE e em especial do aluno com DI. Alguns pontos merecem destaque por abordarem aspectos importantes e decisivos na escolarização desses alunos. São eles: tipo de atendimento ofertado ao aluno PAEE, *locus* de ensino desse aluno e do atendimento ofertado e necessidade (ou não) de laudo médico comprobatório de DI.

Em relação ao atendimento do aluno com deficiência, o Plano Nacional da Educação (2001) apontava que até o final da década de 1990 a maioria das matrículas de alunos com deficiência estava em escolas especializadas. Quando a escolarização ocorria em escolas comuns, as matrículas concentravam-se em classes especiais, e em menor escala, em salas de recursos e oficinas pedagógicas. De acordo com o documento, esses índices já demonstravam a necessidade de um compromisso maior da escola comum em relação à inclusão do aluno com deficiência.

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial (BRASIL, 2001a).

Também em relação ao *locus*, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) afirma que “a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino” (p.41) e que “extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar” (p.41). A legislação posterior aponta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos PAEE nas classes comuns e no AEE.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2015b).

Dessa forma, o AEE surge como serviço da educação especial a ser realizado nas SRM ou em centros de AEE para atender ao aluno PAEE, conforme aponta o Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2011):

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Conforme aponta a legislação, a instituição que oferta do AEE não é necessariamente a escola de ensino regular, podendo este ocorrer em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Outra questão importante e que levanta dúvidas dos educadores é sobre a obrigatoriedade do laudo médico para comprovação de deficiência e direito ao AEE. Em relação a esse assunto, a Nota técnica Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014b), é enfática ao afirmar que o laudo não é obrigatório, mas sim complementar quando se tem como objetivo a frequência do aluno no AEE:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014b).

De acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o professor especializado deve possuir formação inicial e continuada que o habilite para a docência e conhecimentos específicos na área da Educação Especial. Em relação à formação do professor que atua no AEE, dois materiais instrucionais são disponibilizados no site do MEC: Material 1 – Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental (GOMES; et al, 2007) e Material 2 – O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO,

2010). Esses materiais são utilizados como base em cursos de aperfeiçoamento em AEE na modalidade à distância. Em análise sobre esses materiais, Mendes, et al (2016, no prelo) apontam que:

[...] os dois materiais instrucionais oferecem pouca clareza sobre como deve ser o AEE para o aluno com deficiência intelectual, além de repassarem um conceito monolítico e simplista dos estudantes com “deficiência intelectual”[...]. Nesse sentido, ambos os materiais instrucionais veiculam uma mensagem de que um estudante com deficiência intelectual é aquele com prejuízos mais leves, que pouco difere dos estudantes em geral, e que tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (MENDES, et al. 2016, no prelo).

Tendo como foco a formação continuada de professores das salas comuns que já atuam nas redes e com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes PAEE, foi lançado o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFOR. No período de 2007 a 2014, foram disponibilizadas 98.550 vagas nos cursos de especialização e aperfeiçoamento, tanto na modalidade presencial, como a distância (BRASIL, 2015b). Em relação à formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), estabelece que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos PAEE.

Não obstante todo o suporte conceitual e legal relacionado à caracterização da DI, sua avaliação e da sua necessidade para a disponibilização de recursos e serviços adequados às necessidades destes alunos, verifica-se ainda a fragilidade desse processo. A identificação desse aluno, sua avaliação e estratégias educativas continuam sendo aspectos pouco claros para a maioria dos professores e profissionais que trabalham com esses alunos.

O estudo de Veltrone (2011), teve como objetivo descrever o processo de identificação de estudantes com DI em municípios do interior do estado de São Paulo. O estudo foi feito em cinco municípios, sendo que em cada município foi investigado como era o processo de identificação de alunos com deficiência intelectual em instituições especializadas e em escola comuns, municipais e estaduais. Ao todo, o processo de avaliação e identificação foi estudado em 15 locais e os resultados indicaram que há uma indefinição legal, tanto do estado de São Paulo, quanto em âmbito nacional, sobre a avaliação e demarcação desse público alvo. Além disso, a partir da realização de um estudo empírico nas escolas municipais, estaduais e escolas especiais de cinco municípios do interior do estado de São Paulo, Veltrone (2011)

identificou que o professor da sala comum é o principal responsável pela triagem e encaminhamento, e que os motivos estavam geralmente relacionados a atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares e problemas no comportamento. A autora conclui que são necessários critérios mais bem definidos no processo de identificação de estudantes com DI, com vistas a evitar subjetividades e arbitrariedades que podem favorecer a identificação de alunos indesejados pela escola comum como estudantes com deficiência intelectual (VELTRONE, 2011).

E como fica a escola nesse processo? De acordo com Baleotti de Del-Masso (2008), uma escola aberta à diversidade deve pensar sobre quais mudanças são necessárias, tanto em relação ao ensino como em relação às atitudes e ações da equipe dirigente, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros. Os autores atentam para o fato de que: “julgamentos sobre deficiência, retardamento, privação cultural, desajustamento social e/ou familiar, são construções culturais elaboradas por uma sociedade que privilegia uma homogeneidade humana utópica” (p.35). Portanto, há de se considerar o caráter ideológico presente nas tentativas de homogeneização da população escolar.

Em síntese, a breve retomada histórica realizada no início do capítulo permite observar a permanência, nos dias de hoje, de conceitos e paradigmas em relação à pessoa com DI que perduram por séculos. Até pouco tempo a institucionalização de pessoas com deficiências e doenças mentais era defendida pela maior parte da sociedade. Outras questões, como a deficiência como algo sobrenatural e a da pessoa com deficiência como forma de expiação da comunidade ou herança de família ainda se encontram no imaginário de muitas pessoas.

O encaminhamento e elegibilidade dos alunos para as classes especiais nas décadas passadas e para os serviços especializados, no caso dos dias de hoje, sempre apresentaram entraves. Muitas vezes, esses processos encontram-se baseados em critérios arbitrários. Na maioria das vezes, o aluno continuava sendo responsabilizado pelo seu fracasso escolar e pela sua conseqüente elegibilidade aos serviços educacionais especiais, sendo por conta de seu comportamento inadequado e/ou por sua dificuldade para aprender conteúdos acadêmicos. O problema continua sendo depositado no próprio aluno.

No caso da inteligência, as múltiplas conceituações do constructo já demonstram uma dificuldade de definição. Não obstante, atenta-se para a importância de os profissionais responsáveis pela identificação do déficit intelectual reconhecerem a construção social do termo, a concepção de deficiência adotada e a base ideológica presente em todo o movimento

de testagem mental. Quando se avalia seres humanos dotados de uma história de vida repleta por uma pluralidade de experiências, colocá-los em uma norma estatística parece raso. Atenta-se então para a necessidade de uma avaliação plural e global, que envolva aluno, escola e família.

No Brasil, o que está posto na lei e nas normativas da política educacional é que o melhor lugar para escolarizar crianças e jovens do PAEE, incluindo entre esses aqueles com deficiência intelectual, são as classes comuns das escolas regulares, juntamente com seus pares sem deficiência. Essa diretriz, entretanto, se choca com a tradição histórica no país de colocá-los em instituições especializadas ou no máximo em classes especiais de escolas comuns.

A fim de elucidar e substanciar a discussão sobre esse tema, no capítulo a seguir apresenta-se uma revisão da literatura sobre como são e como se apresentam as práticas de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em diferentes países.

CAPÍTULO 2. ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA COMUM

As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: considerar a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual e intransferível do aprendiz, que não cabe em padrões e modelos idealizados (GOMES, et al, 2007).

O descaso com a educação das pessoas com DI no Brasil levou muitas famílias a se organizarem, no decorrer da década de 1950, para criar instituições especializadas privadas, embora filantrópicas. O movimento de criação dessas instituições foi intensificado ao longo das décadas de 1950 a 1970, e apesar de ter ampliado o acesso a oportunidades de assistência e educação, oportunizou uma acomodação do setor da educação pública em relação a prover escola para essa parcela da população.

A partir da década de 1970, em decorrência da democratização do acesso à escola para a população geral, outro contingente de alunos com DI, avaliada como de grau leve, começou a ser triado e identificado nas escolas públicas. Para eles, classes especiais em escolas públicas, majoritariamente nas escolas estaduais, começaram a ser criadas ao longo do tempo, de modo que ao final do Século XX, no Brasil, poderiam ser encontrados os estudantes identificados com DI leve, nas classes especiais das escolas públicas, e os alunos com níveis mais severos, em escolas especiais filantrópicas (MENDES, 2006).

No início do século XXI a discussão sobre a inclusão escolar se intensifica e a partir de então a política educacional começa a induzir gradualmente a escolarização dos estudantes com DI em classes comuns do ensino regular e a sugerir a transição de matrículas das escolas especiais para as escolas públicas, a conversão de classes especiais em salas de recursos e das instituições especializadas em centros de atendimento especializado (BATISTA, 2006). Os principais documentos que abordam essa questão são lançados a partir da LDB de 1996 e do PNE – Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Conforme afirma Lima (2009), a política educacional brasileira traça diretrizes, objetivos e metas para a educação dos alunos com deficiência e apesar dos documentos destacarem como avanço a construção de uma escola inclusiva, preconizando e valorizando a permanência dos alunos nas classes regulares, vale ressaltar que o PNE de 2001 também

advogava que “as escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem” (BRASIL, 2001). Logo, considerando as prerrogativas legais e documentais já citadas, o presente capítulo aborda qual seria o papel das instituições de ensino especial na perspectiva da legislação atual sobre a inclusão escolar e apresenta uma revisão da literatura nacional e internacional sobre a escolarização do aluno com DI.

2.1. As instituições de ensino especial: A APAE

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), surge no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954, impulsionada pela chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, esposa de um membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma pessoa com Síndrome de Down. Beatrice já havia participado da fundação de mais de 250 associações de pais e amigos nos Estados Unidos e admirava-se por não existir no Brasil algo do gênero (APAE BRASIL, 2015). Foi então que, mobilizados por Beatrice, alguns pais se reuniram, surgindo a primeira APAE. De acordo com a revista “Mensagem da APAE” (2014), a primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade de Pestalozzi do Brasil. A entidade passou a contar com sede provisória, um prédio cedido pela Sociedade Pestalozzi, onde foram criadas duas classes especiais, com cerca de 20 alunos. Com o passar do tempo, houve diversificação dos serviços oferecidos.

A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiu, assim, a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira. De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. No final de 1962, 12 das 16 existentes, nessa época, encontraram-se, em São Paulo, para a realização da

primeira reunião nacional de dirigentes Apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky (MENSAGEM DA APAE, 2014).

De acordo com Mendes (2010a), após a promulgação da LDB de 1961 foi possível observar o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962 foi criado um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1966.

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010a, p. 99).

Toda essa mobilização em torno da pessoa com deficiência, impulsionada pela Declaração dos Direitos Humanos, que culminou na criação das APAEs e, com a expansão desta iniciativa Brasil afora, convencionou-se tratá-la como o "Movimento Apaeano" (APAE BRASIL, 2015). O movimento logo se expandiu para outras capitais e depois para o interior dos Estados. De acordo com o website da APAE, o Movimento Apaeano é hoje uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras (públicas e privadas) – voltadas à promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social (APAE BRASIL, 2015).

Os recursos financeiros para manutenção dessas instituições advêm da colaboração da sociedade em geral, do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, de políticos. De acordo com sua revista, apesar de receber respaldo por conta do registro como associação de utilidade pública nos níveis federal, estadual e municipal, a entidade defronta-se com as mais diversas dificuldades, essencialmente no tocante a pessoal e a questão financeira (MENSAGEM DA APAE, 2014).

Atualmente, após mais de 60 anos de sua criação, o Movimento Apaeano reúne a FENAPAES contando com 23 Federações nos Estados e mais de 2.125 instituições apaeanas distribuídas em todo o país. Em relação aos atendidos, a instituição refere propiciar atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência, sendo considerado o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE BRASIL, 2015). Em sua maioria, os atendidos são pessoas com DI e Deficiência Múltipla (DM).

2.1.1 A instituição especializada na perspectiva da educação inclusiva

Na rede apaeana, a educação especial é materializada por meio das instituições especializadas organizadas para pessoas com deficiência, especialmente aquelas com DI e deficiência múltipla. Vale ressaltar que nem toda APAE funciona em conjunto com uma escola especial, pois as instituições organizam-se de acordo com a realidade na qual está inserida. De acordo com Oliveira (2014):

São oferecidos serviços especializados com profissionais da área da saúde nas especialidades médicas de neurologia, psiquiatria, pediatria, ortopedia, como também, de outras áreas, a saber: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e assistência social. [...] os profissionais dessas áreas formam a equipe técnica de suporte aos alunos matriculados nas citadas escolas, e, também, àqueles incluídos nas escolas comuns ou encaminhados pela comunidade para receberem atendimento especializado (OLIVEIRA, 2014, p.116).

Uma grande dúvida lançada com o movimento de educação escolar que tomou força no final da década de 1990 e início dos anos 2000 seria se essas instituições especializadas se configurariam efetivamente como escolas, e sobre qual seria seu futuro na adoção da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 2014, afirma que a universalização da educação básica e o AEE dos alunos PAEE deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014a). O PNE recomenda que a escolarização deva acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, e embora não vete a possibilidade de escolarização em outros espaços, existe uma pressão política desfavorável a essa prática. Qual passará a ser o papel desempenhado pelas escolas especiais nesse contexto? Elas seriam extintas ou reformuladas?

De acordo com Neres (2010) as pesquisas na área da educação especial apontam que ainda não há um consenso em relação ao papel que as instituições especializadas devem cumprir em relação “a educação das pessoas com deficiência tendo como referência o movimento de inclusão” (p.33).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) não descarta a possibilidade do AEE ser realizado em instituições e centros especializados filantrópicos e/ou privados ao afirmar:

Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e **nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados** [grifo nosso] (BRASIL, 2008).

Gomes et al (2007) sobre o AEE sugerem que as escolas especiais, em suas respectivas áreas de deficiência, realizem esse atendimento de forma complementar e não mais como um substitutivo a escolarização nas classes comuns. Para Mendes, et. al, (2016, no prelo) esse apontamento encontra consonância e coerência da proposta de AEE prevista nos documentos legais, os quais inclusive preveem o financiamento às instituições especializadas que ofertarem o AEE (BRASIL, 2008, 2009).

Visando buscar uma saída para essa nova realidade, a FENAPAES propõe uma reformulação dos serviços prestados pelas APAEs. Assim, em 2011, foi lançada a Política de Atenção Integral e Integrada às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla (CARVALHO; CARVALHO; COSTA, 2011), trazendo princípios e diretrizes para o desenvolvimento dos projetos da entidade conforme as políticas públicas atuais. Dentre seus objetivos relacionados à área da educação, dois merecem destaque no presente trabalho. São eles:

- Oferecer em suas escolas especiais atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência intelectual e múltipla, em todos os níveis e modalidades de ensino (educação profissional especializada e educação de jovens e adultos);
- Oferecer apoio especializado a escolas do ensino regular nos quais estejam matriculados alunos com deficiência intelectual e múltipla.

Dessa forma, conforme prevê a Resolução CNE/CEB no. 4, de 2 de outubro de 2009, e o Decreto 7611, de 17/11/2011, as APAEs passariam a ofertar o AEE em suas escolas especiais, abrindo-se, então, a um novo diálogo interinstitucional com as escolas comuns (OLIVEIRA, 2014).

Assim, é possível verificar que as escolas especiais vêm transformando-se por força do movimento de inclusão escolar, reorganizando suas práticas, propondo seus serviços como apoio à inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, adequando-se as propostas legais, às evoluções do movimento de inclusão, e de certo modo garantindo sua manutenção, permanência e sobrevivência (NERES, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Conforme pontua Oliveira (2014) apesar de passarem por mudanças significativas referentes à educação especial, seu público-alvo e o *locus* no qual a educação especial deve ocorrer, as escolas especiais não foram erradicadas do cenário educacional, como intencionavam ativistas mais acirrados na defesa da educação inclusiva. Compreende-se aqui que a eliminação das escolas especiais representaria uma desestruturação de todo o sistema já existente e colocaria a escola comum em uma situação bastante delicada.

A inclusão deve sim ocorrer, mas para corresponder aos imperativos legais e ideológicos do movimento de inclusão é preciso suceder um salto de qualidade da escola comum, para aí sim representar uma alternativa viável e de qualidade aos serviços prestados atualmente pelas escolas especiais. Rodrigues (2006) compartilha com esse pensamento e complementa:

Uma escola inclusiva que atenda por exemplo alunos com deficiência mental tem que ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, porque irão os pais preferir a inclusão, se isso pode ter um efeito devastador na sua qualidade de vida? (p. 308).

Faz-se necessário assumir um novo projeto de escola (NERES, 2010) uma vez que muitos dos recursos presentes na escola especial ainda não são encontrados nas escolas da rede regular, como por exemplo a presença de equipes de profissionais de suporte à educação dos alunos PAEE, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros. Logo, enquanto a escola comum não for capaz de corresponder às premissas da inclusão escolar, as escolas especiais continuam a representar uma alternativa de escolarização.

Entretanto, embora as instituições especializadas tenham uma longa tradição na assistência integral à pessoa com deficiência, com a oferta de serviços médicos, de reabilitação, assistência social e de cuidado, há que se ressaltar que essa experiência é tão escassa quanto a da escola comum, no tocante a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. De fato, muitas dessas instituições especializadas sequer se configuram ou funcionam como escola de fato, com preocupações de seguir os requisitos das diretrizes curriculares do ministério de educação. Nesse sentido pode-se questionar esse suposto “*knowhow*” ou essa experiência das instituições especializadas em apoiar a escola comum na escolarização de estudantes com deficiência intelectual ou múltipla em classe comum, sem contar com a dificuldade que representa articular a escolarização em dois ambientes separados, cuja cultura escolar é muito diferente.

Além disso, há que se ressaltar ainda que a conversão dessas instituições como centro de atendimento educacional especializado, permitirá que as verbas que deveriam ser

destinadas à melhoria da escola pública continuem migrando para favorecer a iniciativa privada e de natureza filantrópica, o que além de economizar o papel do estado na escolarização desses alunos, fortalece a filantropia e a concepção de que a escolarização desses alunos é um favor e não um direito de fato.

Finalmente há de se questionar ainda se não há uma parte da população de alunos com deficiência intelectual que não se beneficiaria da escolarização em classes comum com o apoio do AEE, e se seria o caso de extinguir de vez a possibilidade de escolarização em escola especial.

2.2 A transição da escola comum para a escola especial

O material “Documento Subsidiário à Política de Inclusão” do Ministério da Educação (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005) apresenta, de modo geral, discussões sobre questões atuais presentes no dia-a-dia das escolas a respeito da inclusão escolar, principalmente do aluno com DI. De acordo com o documento, é de conhecimento das escolas as leis que garantem a escolarização dos alunos PAEE e a obrigatoriedade da garantia de vaga para estes alunos nas escolas comuns (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005):

As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação (p.25).

Outra questão que evidencia a fragilidade do processo são os critérios de seleção e encaminhamento dos alunos PAEE. Esse documento de 2005 remetia a um discurso trivial nas escolas, de que o aluno que tivesse “condições da aprendizagem formal” deveria ser encaminhado para a escola comum, enquanto aquele que não apresentasse tais condições deveria permanecer na instituição especializada. As escolas “cicladas” eram apontadas como “as mais preparadas para receber estes alunos”, pois “o sistema por ciclos de formação possibilita o convívio com as diferenças e com colegas de sua idade” (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p.26). Tal documento indicava claramente que a escola comum não era para todos, mas sim para os alunos que tivessem “condições de aprendizagem formal”, algo difícil de se avaliar.

Cabe destacar que estudos sobre a problemática da identificação dos alunos com DI antecedem as políticas de inclusão escolar no país (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984;

MARCONI, 1987) e indicavam que os critérios de encaminhamento de alunos das salas comuns para as classes especiais não eram claros, e muitas vezes centrados em características comportamentais dos próprios alunos que, por seus motivos, não se adaptaram à sala comum.

Outro aspecto apontado no documento de 2005 foi a necessidade de transformação tanto da escola comum como da escola especial, uma vez que enquanto a escola comum deveria receber todo e qualquer aluno, aqui nota-se um discurso contraditório de universalização, a escola comum ainda mantém “certos critérios de seleção, os quais permitem que não receba alguns casos com quadros psíquicos graves e/ou deficiências múltiplas” (BRASIL, 2005, p.26). Indiretamente o Ministério da Educação sugeria que as instituições mudassem seus critérios de elegibilidade para englobar a população dos estudantes com “quadros psíquicos graves e/ou deficiências múltiplas”.

Amaral (2001) examinou 121 prontuários de ex-alunos de duas escolas de São Paulo, com o objetivo de relatar e discutir as informações referentes às práticas dos profissionais responsáveis pelo encaminhamento de alunos com “deficiência mental leve”⁴ à classe especial. De acordo com Amaral (2001), o ingresso de um aluno na classe especial deveria seguir algumas etapas, como: 1. Suspeita e avaliação pedagógica do professor; 2. Avaliação do caso pela direção da unidade escolar; 3. Encaminhamento para avaliação com profissionais credenciados.

Analisando os 121 prontuários a autora constatou que a maior parte dos documentos foi expedida por psicólogos, e em menor quantidade pelos médicos. Os motivos para a solicitação de avaliação foram os mais diversos. Dentre eles, a pesquisadora encontrou: “baixo rendimento escolar, repetência, problemas de linguagem, dificuldade motora, problema de aprendizagem: não conhece letra, esquecido, nervoso, enurese noturna, só quer brincar e tem várias internações, humor instável, entre outras” (AMARAL, 2001, p.7).

Nota-se, portanto, uma centralização do problema na figura do aluno e em suas dificuldades, desconsiderando o contexto no qual as queixas escolares eram produzidas. A entrada na classe especial parecia então confirmar a inadequação do aluno frente a esse sistema escolar. “Há um processo de imputação de responsabilidade ao aluno pelo seu fracasso que, muitas vezes, se estende até seus pais. É uma visão do problema bastante reduzida e simplificadora” (AMARAL, 2001, p.15).

⁴ O termo deficiente mental era utilizado quando o trabalho citado foi escrito.

Garcia (2004) estudou a história escolar de alunos que passaram pelas classes especiais para alunos com deficiência intelectual, da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, na cidade de Corumbá nos anos 1990. A metodologia utilizada foi uma análise dos documentos referentes à vida escolar dos alunos das cinco classes especiais das escolas estaduais e da classe de 1ª série da escola especial do município. Os resultados encontrados por Garcia (2004, p.1) apontaram que:

Ao frequentarem as classes especiais, muitos alunos evadiram, outros transferiram e a maioria dos alunos "integrados", não conseguiu avançar a 1ª etapa (4ª série) do ensino fundamental. Os que avançaram, pareciam não apresentar comprometimento cognitivo, de acordo com os relatórios de avaliação psicoeducacional e/ou laudos diagnósticos elaborado pelos profissionais credenciados.

Os dados também apontaram que as avaliações psicoeducacionais e os laudos diagnósticos pareciam reafirmar o que já havia sido apontado pelas pessoas que fizeram o encaminhamento (GARCIA, 2004, p.1). Contudo, os dados indicaram que frequentar a classe especial pouco contribuiu para o avanço acadêmico desses alunos. Pelo contrário, “criou-se um processo contrário, discriminatório e praticamente irreversível para as crianças que passaram por essa modalidade de atendimento” (GARCIA,2004, p.1).

Em decorrência das políticas de inclusão escolar, o encaminhamento de estudantes com DI para as classes especiais foi diminuindo ao longo do tempo, com as matrículas migrando para as classes comuns. Entretanto, cabe questionar se isso significa avanço de fato na conquista do direito à educação que até então lhes têm sido negado.

Palma e Dias (2005) investigaram o processo de encaminhamento de alunos do ensino comum para um centro de educação especial (APAE) no período de 1996 a 2001, tomando como base os prontuários de 416 alunos. Os resultados dessa análise revelaram uma grande quantidade de alunos encaminhados para a escola de educação especial, principalmente no primeiro ciclo. Palma e Dias (2005) identificaram como motivação desses encaminhamentos comportamentos do próprio aluno, muitas vezes sem nenhuma relação com o processo escolar, revelando arbitrariedade nos encaminhamentos. Como exemplo dos motivos que justificariam estes, tem-se:

[...] não assimila, tem paralisia facial, dificuldade escolar, distração, apresenta distúrbio emocional, deficiência mental, não apresenta adaptação escolar, mostra atraso motor, dorme pouco, não consegue ler, Síndrome de Regeliur, não acompanha, não tem queixa, chupa chupeta, a criança é diferente, necessita de audiometria, tem deficiência física, precisa trabalhar a criança, já era aluno de APAE de outra cidade, é nervosa, tem cabeça grande, sem motivo, é imatura (PALMA, DIAS, 2005, p.6).

Essas pesquisas (AMARAL, 2001; GARCIA, 2004; PALMA, DIAS, 2005) indicam que o movimento pela inclusão escolar dos alunos com DI, iniciado com maior vigor no início desse século, deve encontrar ainda mais resistência, frente a um longo histórico e uma tradição de movimento inverso, qual seja de exclusão desses alunos das classes comuns das escolas regulares e encaminhamento para as instituições especializadas. A dificuldade de identificação desse alunado e a adoção de critérios subjetivos acaba fortalecendo a possibilidade de retirada dos alunos indesejados na classe comum e joga contra o movimento de inclusão escolar.

E o que acontece quando esses alunos superam a barreira do acesso e conseguem sair da instituição especializada e ingressar numa classe comum da escola comum? Os resultados de estudos mostram afinal que essa é a melhor forma de escolarização para esses alunos? Esse é o tema de interesse do presente estudo, que pretende colocar seu foco na transferência tanto da escola especial para a escola comum como da escola comum para a escola especial.

A questão de qual é a melhor forma de escolarização para estudantes com DI não é facilmente respondida. No atual contexto brasileiro os argumentos que apoiam um ou outro ponto de vista, se as escolas comuns ou instituições especializadas, se baseiam mais em posições ideológicas, ou em aspectos legais, do que em evidências científicas. A fim de buscar uma maior compreensão sobre esse tema buscou-se traçar o estado da arte das pesquisas sobre a escolarização de alunos com DI no panorama internacional e nacional.

2.3 - A contribuição das pesquisas internacionais: os tipos de escolarização para estudantes com deficiência intelectual

Para a compreensão das produções internacionais acerca da escolarização do aluno com DI, foi realizada uma pesquisa na base de dados *Web of Science* acessando diretamente a página do ISI Web of Knowledge e selecionando a aba *Web of Science*. As palavras-chave utilizadas foram: *special education* e *inclusion*. Optou-se por utilizar descritores mais amplos para que a procura abrangesse o maior número de produções possíveis, de modo que a seleção pelas pesquisas sobre o tema fosse realizada manualmente. Com o intuito de apresentar pesquisas recentes na área, foram considerados os trabalhos científicos produzidos no período 2004-2014.

Ao todo foram encontrados 70 relatos de pesquisa, porém nenhum artigo que tenha tratado especificadamente dos fatores que interferem na transição escola especial para escola comum, de alunos com DI foi encontrado. A leitura pormenorizada dos artigos permitiu selecionar aqueles cuja temática se aproximasse mais da discussão pretendida, no caso das opções de escola especial e escola comum para alunos com DI. Assim, foram selecionados para discussão da produção internacional dez artigos científicos retratando a realidade de diferentes países, coincidentemente todos eles europeus⁵.

Como todos os estudos encontrados eram de países da comunidade europeia, julgou-se conveniente contextualizar as políticas de educação inclusiva na Europa, antes de particularizar as análises por países. No website da European Agency foi possível consultar dados nos países europeus, nos anos de 2012 e 2013, produzidos pela *European Agency for Development in Special Needs Education*.

A sigla SEN (*Special Educational Needs*) é usada na Europa em referência aos alunos com necessidades educacionais especiais, embora cada país tenha sua própria definição de população alvo específica. Na Áustria, por exemplo, SEN engloba alunos com deficiências que possuam laudos médicos e alunos que não possuam laudos, mas que por outros motivos não alcancem os objetivos curriculares, como alunos com problemas de comportamento, por exemplo.

Os dados foram obtidos a partir de fontes ministeriais dos referidos países. A Tabela 1 é elaborada a partir desses dados, de acordo com o material fornecido pela agência em relação aos países que foram mencionados nos artigos de revisão que são aqui analisados.

⁵ Apesar de muitos desses artigos não estarem disponíveis para download gratuito, o contato com os autores por meio de correio eletrônico permitiu a obtenção de todo o material selecionado, e ressalta-se a disponibilidade dos autores, que prontamente responderam as mensagens eletrônicas e enviaram seus relatos de pesquisa.

Tabela 1 – Quantidade de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em escolas especiais, salas especiais e salas comuns por país europeu (EUROPEAN AGENCY, 2012).

País	Alunos com NEE em	Setor Público	Setor Privado	Total
Alemanha	Escolas Especiais	306,737	71,185	377,922
	Classes Especiais	- ⁶	-	-
	Ambientes totalmente inclusivos	-	-	102,102
Áustria	Escolas Especiais	9,736	459	10,195
	Classes Especiais	2,039	98	2,137
	Ambientes totalmente inclusivos ⁷	15,047	274	15,321
Espanha	Escolas Especiais	8,356	6,554	14,910
	Classes Especiais	1,563	1,226	2,789
	Ambientes totalmente inclusivos	68,272	21,006	89,278
Finlândia	Escolas Especiais	5,972	261	6,233
	Classes Especiais	14,462	0	14,462
	Ambientes totalmente inclusivos	24,744	0	24,744
Holanda	Escolas Especiais	66,085	-	66,085
	Classes Especiais	-	-	-
	Ambientes totalmente inclusivos	40,613	-	40,613
Itália	Escolas Especiais	1,835	-	1,835
	Classes Especiais ⁸	0	0	0
	Ambientes totalmente inclusivos	177,174	10,554	187,728
Irlanda	Escolas Especiais	5,410	-	5,410
	Classes Especiais	2,302	-	2,302
	Ambientes totalmente inclusivos	31,404	-	31,404
Noruega	Escolas Especiais	1,821	60	1,881
	Classes Especiais	3,103	98	3,201
	Ambientes totalmente inclusivos	45,639	1,458	47,097
Polônia	Escolas Especiais	86,587	4,496	91,083
	Classes Especiais	2,501	87	2,588
	Ambientes totalmente inclusivos ⁹	65,782	1,393	67,175
Reino Unido¹⁰	Escolas Especiais	95,300	14,202	109,502
	Classes Especiais	20,242	-	20,242
	Ambientes totalmente inclusivos	201,388	-	201,388
Suécia	Escolas Especiais	501	0	501
	Classes Especiais	11,616	499	12,115
	Ambientes totalmente inclusivos	-	-	-

Fonte: European Agency for Development in Special Needs Education. Country Data, 2012.

A seguir serão relatados estudos que retratam a escolarização de alunos com DI nesses diferentes países.

⁶ O traço indica que não há dados disponíveis.

⁷ A tradução dada para o termo *fully inclusive settings* apresentado nos dados originais foi de ambientes totalmente inclusivos. A interpretação permite inferir que se trata de salas de aula comuns em escolas comuns.

⁸ A legislação italiana em vigor não prevê a possibilidade da criação de classes especiais ou segregadas em escolas comuns. Os alunos são incluídos diretamente em salas comuns.

⁹ Lembra-se que no caso da Polônia, esse dado engloba crianças nas escolas integrativas e escolas comuns.

¹⁰ Os dados da European Agency for Development in Special Needs Education referentes ao Reino Unido são disponibilizados individualmente para Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales. Portanto, os dados apresentados na Tabela 1 referem-se à somatória dos dados individuais desses países.

2.3.1. - Holanda / Países Baixos

Como exemplo da produção holandesa tem-se o artigo de Graaf, Hove e Haveman (2013), intitulado “*More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome*” (Mais acadêmicos em escolas regulares? O efeito da colocação em escolas regulares versus especiais nas competências acadêmicas em alunos do ensino fundamental holandeses com Síndrome de Down). O trabalho partiu da situação-problema de que pesquisas no Reino Unido demonstraram que alunos com síndrome de Down adquiriam mais habilidades acadêmicas quando escolarizadas no ensino comum do que em escolas especiais. Os autores questionaram se isso seria verdadeiro, considerando a situação dos Países Baixos, ou se isso seria efeito de colocação seletiva dos alunos em escolas comum.

Os autores relataram que os Países Baixos tinham um elaborado sistema de educação especial segregada, onde aproximadamente 5% de todas os alunos em idade escolar estavam matriculadas em escolas especiais. Desde 1970, o aumento constante do número de encaminhamentos para escolas especiais de alunos com DI leve e alunos com distúrbios de aprendizagem específicos vinha preocupando educadores e formuladores de políticas. O documento do governo holandês conhecido como o "Contourennota" (Relatório Contours) escrito pelo Ministro da Educação Van Kemenade, demonstrou que a exclusão de alunos com deficiência intelectual leve e alunos com dificuldades de aprendizagem específicas do contexto da escola comum estava sendo seriamente questionado pela comunidade escolar e pela sociedade em geral da época (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

Foi a partir dos anos 1990 que uma política educacional conhecida como “*Weer Samen Naar School*” (“mais uma vez juntos na escola”, tradução nossa) teve o objetivo de reduzir o número de alunos com esses diagnósticos em escolas especiais. Para Graaf, Hove e Haveman (2013) a integração (termo utilizado pelos autores) desses alunos no ensino comum foi devida, em grande parte, às atividades de organizações de pais e não necessariamente resultado único de uma política governamental deliberada.

De acordo com a legislação atual holandesa, sempre que possível os alunos com necessidades especiais devem ter a oportunidade de ser incluídos em escolas comum, mas a decisão final é sempre deixada para os pais (SOUTHOLLAND ANGLOINFO, 2014). Nos Países Baixos, em ambas as formas de educação é obrigatório que as escolas, em consulta aos pais, façam um plano educacional individual.

Sendo assim, a hipótese do artigo de Graaf, Hove e Haveman (2013) era de que as diferenças nas habilidades acadêmicas entre alunos com síndrome de Down de escola comum ou especial não poderiam ser explicadas apenas pela colocação seletiva em um ou outro dos ambientes. Em 2006, os autores enviaram um extenso questionário para 160 pais de alunos com síndrome de Down, nascidas entre 1993 a 2000, que cursavam o ensino primário nos Países Baixos, em escola especial e escola comum. A taxa de resposta dos pais foi de 76%. O questionário continha perguntas relacionadas ao histórico escolar do aluno, habilidades acadêmicas e não acadêmicas, quociente de inteligência, escolaridade dos pais, tempo em que os pais trabalham as habilidades acadêmicas com seu filho em casa, e a quantidade de tempo de instrução acadêmica na escola (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

Os resultados apontaram que a quantidade de tempo dedicado ao ensino de habilidades acadêmicas desempenha um papel importante na aquisição de melhores habilidades acadêmicas. A colocação de alunos com síndrome de Down em classes inclusivas é comparável ou até melhor que a de seus pares em classes não inclusivas. Destaca-se que os dados obtidos sobre o desenvolvimento do aluno passam pelo ponto de vista dos pais, isto é, os resultados podem ser interpretados como percepções subjetivas dos pais. Assim, o estudo demonstrou que alunos com síndrome de Down em escolas comuns, de acordo com os pais, aprendem mais habilidades acadêmicas.

Contudo, esta não é uma consequência direta da colocação em ambiente inclusivo, mas, além disso, é determinada por outros fatores, tais como o funcionamento cognitivo, habilidades não acadêmicas, nível de escolaridade dos pais e o tempo em que os pais estudam com a criança em casa (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

Os autores ponderam, entretanto, que há de se considerar algumas variáveis que podem influenciar os dados da pesquisa, como por exemplo: os alunos com Síndrome de Down do ensino comum adquirem mais habilidades acadêmicas porque apresentam maior potencial e por isso estão na escola comum? Ou, elas aprendem mais habilidades acadêmicas porque a educação comum é mais estimulante? De acordo com os autores do artigo, por motivos práticos e éticos, foi impossível explorar essas questões por se tratar de uma pesquisa clínica randomizada (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013).

A inclusão escolar de alunos com NEE em escolas comuns tornou-se uma questão importante nas políticas educacionais de muitos países. Entretanto, algumas pesquisas demonstram uma dificuldade de participação social do aluno com NEE na escola comum, lembrando que a inclusão em si não garante uma completa participação desse aluno nesse meio.

Outros fatores a serem considerados, como dificuldade de relacionamentos sociais e aceitação dos pares, são levantados pela literatura internacional como fatores importantes. Boer, et al (2012) consideram que as atitudes de pais, professores e pares diferem em relação ao grau de severidade da deficiência, sendo que há uma tendência à uma percepção menos positiva sobre a inclusão escolar, quando se trata de alunos com deficiências cognitivas e problemas comportamentais em níveis de moderado a grave.

O estudo de Boer, et al (2012) *“Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education ?”* (Quais as variáveis se relacionam com as atitudes de professores, pais e pares face aos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular?) teve por objetivos: (1) examinar quais as variáveis que se relacionavam com as atitudes de professores, pais e colegas em relação a alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro autista (TEA) ou DI no ensino básico e (2) analisar se as atitudes de professores e pais afetavam as atitudes dos colegas, pares desses alunos.

Os autores realizaram um levantamento para avaliar as atitudes e participaram 26 escolas primárias comum da Holanda, com um total de 49 salas de aula. A amostra contou com 44 professores, 508 pais e 1113 colegas de sala, que responderam a um questionário com duas questões (BOER, et al, 2012). Em relação aos resultados, nenhuma das variáveis exploradas (sexo, anos de experiência de ensino, a assistência em sala de aula e experiência com educação inclusiva) estiveram relacionadas com as atitudes dos professores. Para as atitudes de pais e pares, as variáveis sexo, idade dos pares, ter uma criança com NEE e ser amigo de um aluno com NEE estavam relacionadas com as atitudes.

Quanto ao segundo objetivo, os autores concluíram que as atitudes dos professores têm um efeito negativo sobre as atitudes dos colegas, enquanto as atitudes dos pais têm um efeito positivo. Destarte, os autores apontam que mudar as atitudes dos pais e colegas pode ser um ponto de partida para a criação de mais aceitação, levando a mais benefícios sociais para esses alunos em escolas comuns (BOER, et al, 2012). Entretanto, os autores não deixam claro qual o conceito de “atitude” utilizaram, ou como operacionalizam o termo, assim como não apresentaram sugestões sobre como seria possível modificar essas atitudes.

2.3.2 – Áustria

Nos últimos 20 anos, muitos países com um sistema de educação especial bem desenvolvido têm substituído o modelo de educação tradicional em escolas ou instituições especializadas por classes especiais e escolas inclusivas (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013). A taxa de alunos com NEE na escola comum, varia consideravelmente nos países europeus. Gasteiger-Klicpera, et al (2013) afirmam que em 2010 na Alemanha essa taxa era de 16,8% contra 85,2% na Noruega, por exemplo.

O artigo de Gasteiger-Klicpera, et al (2013) intitulado “*Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities*” (Atitudes e experiências de pais sobre a escolarização em escola inclusiva e especial para crianças com deficiências intelectuais e de aprendizagem), abordou as atitudes e experiências de pais de alunos com déficit cognitivo em relação a escolarização em escola especial e escola “inclusiva”, termo utilizado no artigo para referir-se a escolas comum com inclusão de alunos com necessidades especiais.

Os autores apontaram que a literatura sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos evidencia a relevância de atitudes de seus principais atores, como pais e professores. A atitude positiva dos professores frente à integração vai depender, por exemplo, da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais e só pode ser percebida através de comparação de todos os atores que fazem parte do processo (estudantes, pais, professores, autoridades da escola, administradores e políticos). O estudo também apontou que pais de alunos com DI leve, tem mais atitudes positivas frente a inclusão, do que pais de alunos com deficiências graves e severas.

Na Áustria e nos países de língua alemã, os pais desempenham um papel essencial na escolha do tipo de escolarização dos filhos. Desde 1993 a escolha entre uma educação inclusiva na escola comum ou uma educação em uma escola especial depende principalmente da decisão dos pais. Dessa forma, a proporção de alunos austríacos com NEE educados em classes inclusivas aumentou 50%. A educação inclusiva na Áustria é caracterizada por aulas conjuntas com um educador especial e um professor da sala comum (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013). Os autores apontam que várias formas de organização do trabalho dos dois professores são possíveis, mas que a cooperação entre eles durante o ensino é um desafio constante a ser enfrentado.

Assim, o objetivo do estudo foi conhecer as atitudes dos pais perante a escolarização dos filhos em escolas comuns inclusivas ou em escolas especiais. Foi realizada uma *survey* com 840 pais através da aplicação de um questionário com perguntas relacionadas ao: progresso na escola e experiência escolar geral; relacionamento professor-aluno; experiências sociais e emocionais; participação dos pais e cooperação com a escola e satisfação dos pais com a escolha do tipo de escola.

Em relação ao progresso na escola, a maioria dos pais reportaram experiências positivas e avaliaram os esforços feitos pelas escolas especiais de maneira positiva. Para os pais “a educação inclusiva é preferível para alunos com ‘deficiência’ de aprendizagem, enquanto que consideram que alunos com deficiências severas e múltiplas podem se beneficiar de qualquer um dos dois tipos de escolarização” (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013, p.677, tradução nossa). Os dados apontaram a insatisfação dos pais em relação à comunicação com os profissionais que atuavam com seus filhos. Para os pais de alunos com deficiências múltiplas e severas, os professores da escola inclusiva prestavam menos atenção em seus filhos, apontando que tem mais apoio de professores especiais. Ressalta-se que a satisfação dos pais com a escolarização dos filhos de modo geral foi positiva, mas encontrou-se diferenças marcantes em relação à avaliação dos pais dependendo do grau da deficiência e do tipo de escola (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013).

2.3.3.Alemanha

Na Alemanha, a cooperação entre as *Sonderschulen* (escolas especiais) e escolas do *mainstream* (comuns) existe independente de outras circunstâncias. Quando um aluno é transferido de um tipo de escola para outra, os professores e diretores das escolas trabalham em conjunto, havendo sempre a possibilidade dos alunos retornarem às escolas comuns (EUROPEAN AGENCY, 2014). Em relação à essa transferência, a autoridade de educação toma a decisão sobre a possibilidade de transferir um aluno, mediante um pedido da escola especial ou dos pais ou responsáveis legais. Os alunos das escolas especiais podem ser admitidos na *Grundschule* (escola primária) ou na *Hauptschule* (escola de ensino médio), se houver chance de eles realizarem as lições e alcançarem sucesso.

De tal modo, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais podem frequentar escolas comuns, desde que tenham garantida a assistência educacional necessária, como apoio prático e o ambiente físico adaptado. Recentemente, várias formas de cooperação

institucional e educacional, entre escolas comuns e escolas especiais, têm sido desenvolvidas e variam de atividades extracurriculares comuns a classes inclusivas para realização de aulas nas mesmas instalações (EUROPEAN AGENCY, 2014). De acordo com Bode e Hirner (2013), algumas variações na educação podem ser encontradas nas províncias alemãs.

Bode e Hirner (2013) no artigo *“Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten”* (Crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiências em escolas inclusivas ou em escolas especiais? O ponto de vista de pais e profissionais) relatam um estudo que investigou a visão de pais e profissionais sobre matricular crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

A amostra contou com 54 pais de crianças pré-escolares (faltando um ano para ingressarem na escola) e 155 pais de crianças em idade escolar. Todas elas frequentavam um centro pediátrico social. Os pesquisadores utilizaram questionários para os pais e cuidadores de crianças pré-escolares e escolares. As questões abordaram as expectativas dos pais, as experiências referentes à escola e a severidade da deficiência do aluno (BODE; HIRNER, 2013).

Os resultados indicaram que 135 alunos estudavam em escolas especiais e 20 em escolas “integrativas”. As respostas aos questionários indicaram que os pais, em sua maioria, estavam satisfeitos com ambos os tipos de escolas, apesar do fato de que 33% dos pais apontaram que não tiveram livre escolha no tipo de escola. Eles tinham uma atitude positiva para com a educação inclusiva, mas alguns pais de alunos com NEE gostariam de enviar seu filho para uma escola especial, enquanto outros preferiam escolas inclusivas. O artigo também apontou que o processo de aconselhamento e orientação aos pais sobre as escolhas do tipo de escolarização vem aumentando na Alemanha (BODE; HIRNER, 2013).

2.3.4 - Reino Unido

O artigo *“A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers”* (Uma comparação de educação especial e integrada para jovens com Síndrome de Down: implicações para professores e pais) de Buckley, et al (2006) teve por objetivo comparar as conquistas de adolescentes com síndrome de Down educados em salas de aula comum ou em salas de aula de educação especial.

Os autores avaliaram o progresso dos alunos nas áreas de linguagem, alfabetização, socialização, habilidades da vida diária e comportamento.

Os autores compararam dados de dois estudos, um realizado em 1987 e outro em 1999. Em 1987 participaram 90 adolescentes com SD e em 1999 46 adolescentes, sendo que 28 estudavam em escolas especiais e 18 em escolas comuns. Em ambos os estudos, os pais respondiam questionários padronizados enviados pelos pesquisadores. Os dois principais questionários padronizados continham medidas de habilidades pessoais e de independência (habilidades nas atividades de vida diária, que incluíam habilidades em vestir-se, ir ao banheiro, tomar banho, lavar roupas, limpar a casa, preparação de refeição, o manejo do tempo, dinheiro e uso do telefone). Além disso, os questionários avaliavam a linguagem, alfabetização, habilidades de comunicação e habilidades sociais (fazer amizade, por exemplo) (BUCKLEY, et al, 2006).

Para todos os adolescentes, houve evidência de progresso com a idade em todas as medidas, com exceção para a área de comunicação, que continuou a progredir ao longo dos anos da adolescência para os alunos incluídos, mas não para aqueles em salas de aula de educação especial. Não houve diferenças significativas nos resultados globais de habilidades da vida diária ou socialização. No entanto, houve grandes ganhos significativos de linguagem e alfabetização para aqueles educados em salas de aula comum.

Os resultados apontaram que os adolescentes escolarizados em salas de aula comum apresentaram menos dificuldades comportamentais. De acordo com Buckley, et al (2006), os resultados decorrentes do estudo sugerem que todos os alunos com SD deveriam ser educados em salas de aula do ensino regular, pois assim seriam estimulados a desenvolverem a fala e a linguagem, poderiam aprender junto com seus pares sem deficiência e teriam a oportunidade de acessar um currículo escolar adaptado e individualizado.

2.3.5 – Irlanda

Um estudo que estabelece um paralelo com melhor proximidade ao foco da presente pesquisa é o de Kelly, et al (2014), que trata da realidade irlandesa, relatado no artigo “*Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal’s Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools*” (Desafios na Implementação da Educação Inclusiva na Irlanda: visão dos diretores sobre os motivos de estudantes com mais de doze anos buscarem matrícula em escolas especiais) de Kelly, et al (2014).

De acordo com os autores, a ideologia da educação inclusiva foi trazida para a Irlanda por meio de ações governamentais, sob influência da Declaração de Salamanca de 1994. Naquele país, até os anos 2004/2005, os alunos com NEE tinham a opção de se matricular em escolas especiais, desde que cumpridos os critérios relativos à categoria de deficiência, ou em uma escola comum (em uma classe comum, classe especial ou em uma unidade educacional extraordinária). Em relação ao sistema de ensino, Kelly, et al (2014), apontaram cinco aspectos que influenciavam a implementação da educação inclusiva naquele país:

- 1- Os professores do ensino comum não tinham qualquer formação ou educação formal sobre alunos com NEE¹¹;
- 2- A avaliação da necessidade educacional especial era feita mediante o diagnóstico de deficiência seguido de avaliação da NEE a partir desta deficiência;
- 3- Dificuldades em acessar as avaliações de psicólogos educacionais, os atrasos excessivos na obtenção dos laudos e preocupações sobre a qualidade dos relatórios;
- 4- As escolas especiais seguiam um currículo de escola primária, mesmo para alunos maiores de 12 anos, o que poderia limitar o acesso desses alunos a opções curriculares com conteúdos mais avançados;
- 5- Existiam diferenças culturais e educacionais entre o ensino primário e pós-primário e entre o da escola comum e especial.

A motivação para a pesquisa dos autores surgiu pelo fato de que na Irlanda muitos alunos com NEE estavam deixando o ensino comum e matriculando-se em escolas especiais. Assim, o estudo teve como objetivo investigar as razões pelas quais os estudantes com 12 anos ou mais estariam deixando o ensino comum e solicitando transferência para escolas especiais. Os dados foram obtidos a partir de questionários enviados a 54 diretores de escolas especiais, que relataram suas experiências com 246 casos de estudantes transferidos. Foi realizada uma análise estatística descritiva e de acordo com os dados analisados, a principal razão da transferência foi o fracasso das escolas comuns em satisfazer as necessidades acadêmicas, emocionais e comportamentais dos alunos.

Os problemas de ajustamento e integração resultaram da falta de um plano de transição entre as duas formas de escolarização, assim como a entrada tardia no currículo da escola especial e um excesso de dependência de serviços de apoio. Os diretores reportaram que os alunos que voltavam para o ensino especial exibiam falta de autoconfiança, baixo

¹¹ Apenas os formados após 2012 têm essa formação (KELLY, et al, 2014).

engajamento na sala de aula, dificuldade na interação entre pares e comportamento desafiador. Os diretores atribuíram essas disfunções ao descompasso entre as necessidades educativas especiais dos alunos e aos ambientes educacionais da escola comum (KELLY, ET. AL.,2014).

Os autores concluíram que os desafios atuais enfrentados pelas escolas especiais na Irlanda não são um fenômeno exclusivo daquele país, pois várias nações ainda lutam para introduzir práticas inclusivas em meio a restrições de recursos socioeconômicos e educacionais (KELLY, ET. AL.,2014). Os resultados desse estudo parecem apontar que o insucesso na transferência de alunos com DI das escolas especiais para as comuns é atribuído pelos diretores às características dos alunos com deficiência, embora a falta de serviços de apoio para esses estudantes em transição possa estar na base do fracasso dessa transferência.

2.3.6 – Espanha

De acordo com Chiner e Cardona (2013), assim como outros países, a Espanha aderiu aos princípios de inclusão escolar nos anos 1990 e desde então vem realizando reformas educacionais a fim de transformar um sistema educacional, até então seletivo, em mais abrangente. O atual sistema educacional, é regulado pelo projeto de lei 2/2006 e seu sistema educacional compreende dois níveis obrigatórios e gratuitos: Ensino Fundamental (6-12 anos) e Ensino Médio (12-16 anos). Crianças entre 03-06 anos têm a opção de frequentarem a pré-escola, que é gratuita, mas não obrigatória.

Tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e médio, alunos com NEE estão incluídos em salas de aula comum. A Espanha é considerada como um dos sistemas educacionais mais inclusivos da Europa, pois tem menos de 0,4% de alunos com NEE estudando em escola especiais.

O artigo *“Inclusive Education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion?”* (Educação Inclusiva na Espanha: como as habilidades, recursos e apoios afetam a percepção dos professores do ensino comum acerca da inclusão), de Chiner e Cardona (2013), relata um estudo sobre a percepção dos professores do ensino comum, em escolas primárias e secundárias, em relação a inclusão, e como essas percepções podem diferir dependendo da experiência de ensino, habilidades e da disponibilidade de recursos e suportes.

Considerando que vários estudos internacionais demonstram que, de modo geral, os professores concordam com a inclusão escolar, suas atitudes e percepções são menos

positivas quando eles têm que incluir alunos com necessidades educativas especiais em suas próprias salas de aula. As autoras apontam que as pesquisas espanholas costumam enfatizar as percepções e atitudes de professores, prestando pouca atenção nos fatores que estão na base dessas percepções e atitudes. Logo, as autoras levantaram as seguintes questões (CHINER; CARDONA, 2013): os professores do ensino comum têm uma avaliação positiva da inclusão na Espanha? Será que estas percepções variam de acordo com o nível do ensino, experiência e gênero? Essas crenças e atitudes dos professores variam de acordo com as habilidades dos professores e disponibilidade de tempo, recursos e apoios para implementar a inclusão?

Para a pesquisa foram selecionados aleatoriamente 336 professores do ensino geral (68 da educação infantil, 133 do ensino fundamental e 135 professores do ensino médio) da província de Alicante. Os resultados indicaram a aceitação dos princípios gerais de inclusão escolar, embora os dados sobre as habilidades dos professores, tempo, recursos materiais e suportes pessoais de inclusão tenham sido considerados insuficientes.

Professores da educação infantil e ensino fundamental apresentaram uma percepção mais positiva da inclusão em relação aos professores do ensino médio. O mesmo resultado foi encontrado em relação aos professores com mais apoio pessoal e recursos materiais, em comparação com aqueles com menos apoios e recursos. A partir desses resultados, nota-se que se deve atuar em melhorias sob as quais o processo de inclusão escolar acontece, como colocar à disposição da escola e professores os apoios e recursos necessários para torná-los mais confortáveis em relação à docência para o aluno com NEE (CHINER; CARDONA, 2013).

2.3.7 – Polônia

Na Polônia, existem três formas de escolarização do aluno com DI leve: as escolas especiais que concentram a maior parte dessa população, com 42% desses alunos, escolas integrativas com 24% e escolas comuns com 34% do total de alunos com DI (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012). As escolas integrativas foram criadas cerca de 20 anos atrás, sendo que as classes integrativas são salas com um número reduzido de alunos (16 a 20 no máximo) destinadas a alunos com e sem NEE. A quantidade de alunos com NEE varia de três a cinco por sala e dois professores atuam nessas salas, sendo um deles formado em educação especial (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012). Os alunos com NEE também podem estudar em

escolas comuns, sendo a quantidade máxima por sala de dois alunos nessas condições. A mesma base curricular é aplicada para os três tipos de escolas.

De acordo com Szumski e Karwowski (2012), a colocação do aluno em um desses tipos de escola passa por um processo com duas etapas. Na primeira, o aluno é avaliada por uma equipe de especialistas em uma clínica infantil local, sendo que a solicitação de avaliação é sempre conduzida por conta de um pedido dos pais. “Uma vez diagnosticada, os especialistas recomendam a melhor forma de educação para cada aluno em particular” (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012, p.1618). Os pais podem apontar suas preferências em uma reunião com a equipe, porém essa opinião não é conclusiva. Na segunda etapa do processo, o aluno é devidamente matriculado na escola escolhida pelos profissionais da clínica, o que é garantido pelas autoridades educacionais locais.

No artigo “*School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents’ engagement*” (Desempenho escolar de alunos com deficiência intelectual : O papel da situação socioeconômica , posicionamento e engajamento dos pais) Szumski e Karwowski (2012) descrevem um estudo sobre as condições para o sucesso escolar de alunos com DI leve do ensino fundamental polonês.

A meta do estudo foi examinar se o sucesso escolar de alunos com DI leve estaria associado ao nível socioeconômico da família e ao engajamento dos pais, uma vez que a literatura já aponta que a cooperação família-escola seria essencial para o sucesso dos alunos e para a redução das tensões no processo de inclusão escolar. Na pesquisa em questão participaram 605 alunos com deficiências intelectuais leves de escolas integrativas, comuns e especiais, e 429 pais (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012).

Os autores verificaram que o nível socioeconômico foi positivamente associado com colocação de alunos em escolas integrativas e comuns, em vez de escolas especiais, bem como com maior envolvimento dos pais nos estudos dos seus filhos. Isso significa que quanto mais alto o nível socioeconômico dos pais, maior a probabilidade desses alunos com DI leve frequentarem escolas integrativas e comuns. Esses alunos frequentemente recebiam o tipo de escolarização que os pais consideravam como sendo melhor para elas, uma vez que esses geralmente valorizavam mais formas de escolarização inclusivas.

O sucesso escolar também foi fortemente associado ao engajamento dos pais, sendo que os pais com nível socioeconômico mais alto eram os mais engajados. No caso de alunos com DI com pais com nível socioeconômico mais baixo, essas eram, na maioria das

vezes, enviadas para as escolas especiais, mesmo quando seus pais almejavam o contrário (SZUMSKI; KARWOWSKI, 2012).

Uma análise crítica do texto de Szumski e Karwowski (2012) permite inferir que os pais tinham pouca voz sobre a colocação dos filhos nas diferentes escolas disponíveis na Polônia. Suas opiniões eram consideradas, porém a decisão final era tomada por uma equipe médica da área da saúde, pois a avaliação é realizada em uma clínica. Além disso, constatou-se o viés no encaminhamento dependendo do o nível socioeconômico e do engajamento das famílias.

2.3.8 - Países Nórdicos

Hausstätter e Takala¹² (2008 *apud* TAKALA, et al, 2012), relatam que a formação em educação especial na Escandinávia é diferente entre os países que a compõem. O princípio de inclusão escolar, por exemplo, desempenha um papel central na formação do educador especial, da Noruega e da Suécia, mais do que na Finlândia.

Cada um desses países tem desenvolvido sua própria resposta às propostas da UNESCO, de acordo com suas respectivas percepções e expectativas da educação. Na Noruega, não existe uma formação e uma profissão específica de professor especial, sendo que os alunos podem estudar “Pedagogia Especial” e utilizar o título de “Pedagogo Especial”. Na Finlândia, existe o curso de Educação Especial e seus profissionais são chamados de educadores especiais. Na Suécia existem as duas formações: educação especial e pedagogia especial. Os formados em pedagogia especial atuam na educação comum, auxiliando os professores na adaptação do ensino e no sistema da escola para receber o aluno com NEE (TAKALA, et al, 2012).

Considerando que a implementação da política de inclusão escolar depende dos professores e das escolas, independentemente de suas opiniões pessoais e, muitas vezes, sem recorrer a formação, recursos extras ou provas de que elas efetivamente funcionam, consequentemente, os professores têm pouco senso de que a perspectiva da inclusão escolar é apropriada (TAKALA, et al, 2012).

Por conta dessa imposição, os professores sentem que não foram treinados para lidar com os problemas em educar um aluno PAEE, mas reconhecem que precisam aprender mais sobre isso. Em muitos países, e no caso de muitos professores, é a dificuldade na

¹² HAUSSTÄTTER, R.C.; TAKALA, M. The core of special teacher education: A comparison of Finland and in Norway. **European Journal of Special Education**, v.23, n. 2, p. 121–34, 2008.

compreensão do próprio princípio da inclusão escolar que irá dificultar sua prática com esses alunos. Para Florian e Rouse¹³ (2009 *apud* TAKALA, et al, 2012), uma maneira de lidar com esses desafios seria envolver, engajar os professores a explorarem os possíveis benefícios da inclusão escolar.

Sendo assim, a realidade nórdica é tratada no artigo “*Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students*” (Inclusão vista por alunos de Pedagogia em Educação Especial: diferenças entre os estudantes da Finlândia, Noruega e Suécia) de Takala, et al (2012). O artigo descreve vários pontos de vista de alunos de cursos de formação em educação especial sobre a inclusão escolar e tem como objetivo analisar com mais profundidade os desafios da introdução da educação inclusiva com o professor de educação especial, assim como discutir as possíveis implicações destas descobertas com os professores de educação especial e comum (TAKALA, et al, 2012). Foram analisadas declarações feitas por estudantes na Finlândia, Noruega e Suécia.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um questionário com uma pergunta fechada e duas perguntas abertas. Os dados foram coletados em um período de dois anos, com estudantes dos cursos de educação especial dos três países. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes noruegueses apoiava a inclusão escolar, enquanto os estudantes finlandeses expressaram mais reservas. Os argumentos sobre a inclusão escolar por parte dos estudantes noruegueses estavam focados nos benefícios para os alunos. Os estudantes finlandeses eram focados no professor e em suas dificuldades, em aspectos negativos da inclusão. Os estudantes suecos apresentaram ambas as opiniões. De modo geral, os resultados parecem refletir a política educacional nesses países (TAKALA, et al, 2012).

2.3.9 – Itália

Vianello e Lanfranchi (2011) atentam para o fato de que na Itália, diferentemente de muitos países, todos os alunos com DI, e mais de 97% dos alunos com deficiência de modo geral, são educados em salas de aula típicas (comuns) juntamente com os seus colegas sem deficiência. O trabalho de revisão “*Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class*” (Efeitos positivos da colocação de alunos com DI na classe típica), de Vianello e Lanfranchi (2011), aponta os resultados da comparação de cinco

¹³ FLORIAN, L.; ROUSE, M.. The inclusive practice project in Scotland. **Teacher Education for Inclusive Education**, v.25, p.594–601, 2009.

diferentes estudos que analisaram os efeitos da inclusão de alunos com DI em classe comum, em relação ao desenvolvimento psicológico, acadêmico e adaptativo.

A comparação dos cinco estudos permitiu a criação de categorias de comparação. Os resultados com a análise mostram que a classe típica promove um melhor desenvolvimento psicológico, principalmente do ponto de vista social, uma vez que a inclusão promove, por exemplo, a amizade e aceitação social, melhora no autoconceito, maior índice de comportamentos adequados e menos comportamentos de oposição. Os estudos comparados demonstram que os alunos com DI apresentam resultados acadêmicos mais elevados quando escolarizados em salas comuns.

2.3.10 - Algumas reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual na Europa

Os estudos indicam que em alguns dos países citados, o setor público é o principal responsável pela educação dos alunos PAEE, como é o caso da Finlândia e da Suécia. É possível notar que, com exceção da Polônia e Alemanha, nos demais países a maioria dos alunos com NEE¹⁴ já se encontram nos chamados “ambientes totalmente inclusivos”.

No caso dos alunos com DI, os estudos indicam ainda que apesar da adoção do princípio de que a escolarização em classes comuns de escolas comuns é a melhor opção, de modo geral, os pais tem um importante papel na escolha do tipo de escolarização dos filhos. Para isso, faz-se necessário que eles tenham escolhas, o que implica em manter serviços, tais como classes e escolas especiais. Em segundo lugar, eles precisam ser empoderados para decidir sobre questões que lhes dizem respeito e adquirir controle sobre as suas vidas.

O conceito de empoderamento remete a um conjunto de esforços com vistas à autonomia, transferir ou devolver o controle da própria vida para a pessoa ao invés de tutelá-la ou tentar controlá-la (MENDES, 2006). Culturalmente em nosso país, tem-se a percepção de que a responsabilidade pela definição do tipo de escolarização não deva ser dos pais, e isso acontece principalmente quando não há possibilidade de escolhas. Para que ocorra uma mudança, é fundamental que os profissionais da escola estimulem a participação dos pais, para que esses se sintam realmente responsáveis pela educação dos filhos.

Além de perceberem-se responsáveis, é necessário que os pais possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus

¹⁴ Atenta-se para o fato de que o termo SEN (traduzido como NEE) engloba diferentes definições para cada país.

filhos e a si próprios. De acordo com Silva e Mendes (2008) para realizar o empoderamento dos pais, os profissionais podem informá-los sobre seus direitos; ajudá-los a elaborar questões para outros profissionais; orientá-los a expressarem suas opiniões e oferecer suporte moral aos pais.

No conjunto, esses estudos apontam que tanto a opinião sobre o melhor tipo de escolarização, quanto a identificação dos motivos do sucesso/fracasso da transferência escolar, em um ou outro contexto, varia dependendo do tipo de ator que julga esse aspecto, se professores, pais ou pares. Portanto parece importante que estudos avaliativos desse tipo envolvam a perspectiva dos diferentes atores nesse processo, considerando que eles tendem a ter avaliações diferentes sobre o processo de escolarização de estudantes com DI. Um ponto que chama a atenção é a ausência da opinião do próprio aluno com DI nos estudos, sendo mais estudadas as opiniões e concepções de familiares, professores, estudantes e futuros professores e pares.

Em relação aos estudos que tentam comparar vantagens e desvantagens da escolarização em escola regular x escola especial, percebe-se que são poucos estudos e seus resultados são pouco conclusivos, geralmente baseados nas percepções de atores envolvidos. No geral os estudos apontam muitos fatores influenciando a opinião de cada um dos atores, havendo uma pequena tendência para apontar mais vantagens nos contextos inclusivos. Houve estudo que apontou progresso equivalente em todas as medidas (habilidades da vida diária, socialização, e habilidades acadêmicas) nos dois contextos, com vantagens nas áreas de comunicação para os alunos de classes comuns (GRAAF; HOVE; HAVEMAN, 2013). Outro estudo apontou que a classe comum promove amizades, aceitação social, melhora no autoconceito, maior índice de comportamentos adequados e menos comportamentos de oposição, além de resultados acadêmicos mais elevados quando os estudantes são escolarizados em classes comuns (VIANELLO; LANFRANCHI, 2011).

Entretanto, alguns autores questionam se a vantagem encontrada na escolarização em classe comum em alguns estudos ocorre porque esse ambiente é de fato mais estimulador, ou porque os alunos com maior potencial e nível menos grave de deficiência é que estão na escola comum. Outro aspecto apontado foi a possibilidade do viés socioeconômico, o que significa que quanto mais alto o nível socioeconômico dos pais, maior a probabilidade de alunos com DI leve frequentarem escolas comuns, o que permite questionar: os ganhos se devem ao contexto de escolarização ou ao background das famílias?

Entre os fatores que interferem na percepção de sucesso/fracasso da escolarização em escolas comuns e especiais se encontram variáveis do aluno (dificuldade/facilidade nos relacionamentos sociais, grau de severidade da deficiência, presença /ausência de problemas comportamentais, nível de engajamento da família).

Na opinião dos pais, interferem na avaliação da melhor escola suas próprias atitudes em relação a inclusão, sexo do aluno, idade dos pais, grau de severidade da deficiência, nível socioeconômico e nível de engajamento na educação dos filhos. Em relação aos professores a percepção é influenciada por suas atitudes em relação a inclusão, formação prévia sobre educação inclusiva, quantidade de apoio pessoal, recursos materiais disponíveis e nível de escolaridade em que atuam. Em relação aos pais a percepção é influenciada pelo sexo, idade, ter um amigo com DI na turma, atitudes dos professores em relação a inclusão e atitude dos pais sobre inclusão. Segundo os diretores os motivos do insucesso de alunos com DI na escola comum são a falta de autoconfiança, baixo engajamento na sala de aula, dificuldade na interação entre pares e comportamento desafiador.

2.4 A contribuição das pesquisas nacionais sobre os tipos de escolarização para estudantes com deficiência intelectual

O levantamento de pesquisas nacionais sobre a escolarização e inclusão de alunos com deficiência intelectual foi realizado no Banco de Teses da Capes. Os descritores utilizados foram: inclusão + deficiência intelectual; escola especial + deficiência intelectual; escola especial + escola regular e trajetória + inclusão + deficiência intelectual. Também foram incluídas pesquisas com os mesmos descritores utilizando o termo “deficiência mental”, visto que algumas pesquisas ainda fazem uso essa nomenclatura. Novamente, optou-se por utilizar termos amplos para que a procura abrangesse um grande número de produções. A intenção da pesquisa foi a de levantar produções dos últimos dez anos (2004-2014), porém, considerando-se a disponibilidade de produções nesse banco de dados, a busca abrangeu o período 2010-2014, sendo realizada no primeiro trimestre de 2015. Na Tabela 2 é possível visualizar o número de pesquisas encontradas por grupo de descritores em relação ao nível de titulação.

Tabela 2 – Número de pesquisas encontradas por grupo de descritores e nível de titulação.

Descritores	N de Pesquisas	Nível de Titulação
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão + deficiência intelectual; • Escola especial + deficiência intelectual; • Trajetória + inclusão + deficiência intelectual 	157	Mestrado Acadêmico (119) Doutorado (36) Mestrado Profissional (2)
<ul style="list-style-type: none"> • Deficiência intelectual + escola especial 	870	Mestrado Acadêmico (603) Doutorado (177) Mestrado Profissional (90)
<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão + Deficiência mental; • Escola Especial +Deficiência mental • Trajetória + inclusão + deficiência mental 	126	Mestrado Acadêmico (86) Doutorado (35) Mestrado Profissional (5)
<ul style="list-style-type: none"> • Escola regular + deficiência intelectual + encaminhamento 	298	Mestrado Acadêmico (217) Doutorado (54) Mestrado Profissional (26)
<ul style="list-style-type: none"> • Escola especial + escola regular; • Deficiência intelectual + escola regular 	285	Mestrado Acadêmico (221) Doutorado (45) Mestrado Profissional (19)

A seleção das produções foi realizada manualmente, após a leitura dos resumos desses trabalhos. A análise dos resumos permitiu selecionar 19 trabalhos, dos quais 12 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado. Das produções, nove foram publicadas em 2011 e dez em 2012. Considerando o material disponível online para consulta e análise, observou-se que a maioria dessas produções se concentrava no Sudeste, podendo ser distribuídas em relação às Universidades e Programas de acordo com o Quadro 3.

Em relação à quantidade de produções, duas eram da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Programa Educação: História, Política, Sociedade) e três teses de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no (Programa de Educação). O restante das Universidades e programas apresentou uma produção cada.

Quadro 3 – Distribuição das produções nacionais de acordo com nível de titulação, Universidade e Programa.

NÍVEL DE TITULAÇÃO	UNIVERSIDADE E PROGRAMA
Mestrado Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Educação: História, Política, Sociedade – duas produções); – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Letras); – Universidade Católica de Brasília (Educação); – Universidade de Caxias do Sul (Educação); – Universidade de São Paulo (Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano); – Universidade Estadual de Londrina (Educação); – Universidade Estadual do Ceará (Educação); – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara (Educação escolar); – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília (Educação); – Universidade Federal de Santa Catarina (Psicologia); – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Educação); – Universidade Presbiteriana Mackenzie (Distúrbios do Desenvolvimento); – Universidade Regional de Blumenau (Educação)
Doutorado	<ul style="list-style-type: none"> – Universidade Federal de São Carlos (Educação Especial); – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Educação e Psicologia Social – três produções) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Educação)

A preocupação com a escolarização na classe comum foi tema de cinco estudos, cujos enfoques foram a prática dos professores regentes com alunos com DI (CAMPOS, 2012; SANTOS, 2012), a articulação entre o ensino na classe comum - atendimento educacional especializado, e a aprendizagem acadêmica dos alunos com DI na classe comum (MOSCARDINI, 2011; SILVA, F. 2011; VALENTIM, 2011).

A avaliação de apoios à escolarização de estudantes com DI esteve presente em quatro estudos, cujos objetivos variaram desde a implementação do trabalho colaborativo com a equipe pedagógica para favorecer a escolarização de alunos com DI (BRAUN, 2012), a avaliação de um serviço de atendimento educacional especializado (DIAS, 2012), a avaliação da presença de um auxiliar em sala de aula com alunos com DI (STELMACHUK, 2011), e a implementação e avaliação de um programa de formação em serviço para professores de alunos com DI (TOLEDO, 2011).

As representações ou concepções sobre inclusão escolar e DI foram tema de três estudos, cujos interesses específicos recaíram, por exemplo, nos discursos dos professores do

ensino comum, sobre a DI e inclusão escolar (ALMEIDA, 2011), sobre o ponto de vista dos próprios alunos com DI a partir de suas histórias de vida (ANTUNES, 2012), e sobre as concepções sobre DI nos discursos de membros do conselho municipal de educação de um município (AUGUSTIN, 2012).

As relações sociais estabelecidas entre os alunos com e sem DI nas escolas comuns foram objetos de estudo de três trabalhos, cujos focos específicos foram interações entre pares com e sem DI nas situações de sala de aula comum (CABRAL, 2011), nas concepções e práticas de professores frente a situações de *bullying* envolvendo alunos com DI (CASTRO, 2012) ou na comparação entre interações acadêmicas e não acadêmicas entre estudantes com e sem DI (GARGHETTI, 2012).

Os desafios no processo de identificação dos alunos com DI foi objeto de estudo de duas teses de doutorado. Bridi (2011) analisou manuais diagnósticos e classificatórios com o propósito de conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da DI, suas dimensões clínica e pedagógica, suas relações e seus efeitos no campo escolar. Veltrone (2011) descreveu como acontecia o processo de avaliação para identificação dos alunos com DI em três instâncias (escolas públicas municipais, estaduais e escolas especiais privadas) de cinco municípios.

A avaliação da escolarização de alunos com DI em escolas especiais foi tema de dois estudos, sendo que Staudt (2012) estudou o currículo e o trabalho pedagógico de escola especial destinada a alunos com DI provenientes de família de nível sócio econômico privilegiado. Silva (2011) desenvolveu um estudo etnográfico em uma escola especial, de orientação psicanalítica. Os motivos que embasam a opção de pais de crianças pequenas com autismo e DI que matriculam seus filhos em escolas de educação especial na educação infantil foi objeto de estudo de Góes (2012).

Logo, de modo geral, a análise dos estudos decorrentes dessa revisão foi organizada em categorias temáticas: (1) Estudos sobre a prática dos professores e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na classe comum, (2) Estudos sobre apoios à escolarização de estudantes com DI, (3) Estudos sobre representações ou concepções de pessoas sobre inclusão escolar e/ou Deficiência intelectual, (4) Estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre os alunos com e sem deficiência intelectual nas escolas comuns, (5) Estudos sobre a identificação dos alunos com deficiência intelectual, (6) Avaliação de serviços em escolas especiais e (7) Motivos que embasam a opção de pais por escolas de educação especial. A seguir, são apresentadas as sínteses de cada um desses estudos em acordo com a categoria de análise.

2.4.1 Estudos sobre a prática dos professores e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na classe comum

Com o título “Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de Down numa classe comum”, a tese de Campos (2012) analisou a concepção de uma professora sobre a inclusão de uma aluna com DI na sala regular. De acordo com as observações de Campos (2012), a presença física da aluna na classe não garantia sua participação nas atividades, sendo seu processo de escolarização dificultado pela falta de conhecimentos da professora sobre o desenvolvimento de sujeitos com DI e práticas pedagógicas alternativas. O estudo também revelou que as práticas utilizadas pela professora estavam baseadas no ensino tradicional. A aluna Isabel permaneceu por três anos na mesma sala de aula, o que contribuiu para um processo de infantilização, associado a condição de deficiência. A cada novo ano, a convivência com o grupo mais novo era dificultada pela distância de idades e interesses comuns (CAMPOS, 2012).

A dissertação de Santos (2012) intitulada “Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual” investigou práticas pedagógicas de duas professoras de alunos com DI em uma escola municipal de Natal, Rio Grande do Norte. Por meio da análise de observação e entrevista semiestruturada, os resultados apontaram uma prática pedagógica tradicional, ausência de formação continuada e uma visão estratificada da DI.

Com o título “Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais” a dissertação de Moscardini (2011) se propôs a observar como a escolarização do aluno com DI vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assumia tanto no contexto de classe comum do ensino regular, quanto nas propostas de atendimento especializado. Participaram do estudo quatro alunos com DI matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede municipal. Os resultados sinalizaram “o distanciamento existente entre o ensino comum e o ensino na sala de recursos multifuncional, sendo atribuída a SRM a responsabilidade exclusiva por garantir a aprendizagem do aluno com deficiência (MOSCARDINI, 2011, p.152). Considerando o relacionamento entre pares, os resultados evidenciaram que os alunos com DI foram melhor acolhidos pelos colegas da SRM, sendo os mesmos excluídos das interações mantidas com pares nas classes comuns. Em relação à díade professor-aluno, não foram observadas diferenças no relacionamento entre professores e alunos em função da condição ou não de deficiência” (MOSCARDINI, 2011).

O trabalho de Silva (2011) objetivou investigar o processo de inclusão de alunos com DI no contexto do AEE e da sala de aula regular, evidenciando as possíveis relações entre ambos. A metodologia utilizada pela autora foi o estudo de caso do tipo etnográfico. A coleta de dados ocorreu numa escola na cidade de Juazeiro do Norte, Ceará. Os sujeitos analisados foram dois alunos com DI, inseridos na sala regular e no AEE. Silva (2011) apontou que as salas de AEE mostravam “uma intenção de modelar as crianças” para que atuassem nas salas regulares e em uma sociedade de “normais” (grifo da autora). Havia falta de articulação do currículo do AEE com o das salas regulares. Sendo assim, apesar da intenção do AEE auxiliar na inclusão escolar dos alunos, este acabava, naquela realidade, colaborando para a criação de um espaço de separação entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica (SILVA, F., 2011).

A dissertação de Valentim (2011) intitulada “Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar” teve como objetivo identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar nas escolas municipais do Ensino Fundamental, Ciclo I para os alunos com DI e apresentar aos seus professores, em relação ao uso do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI. Para a coleta de dados, Valentim (2011) selecionou uma amostra de seis professores que lecionavam para alunos com DI, dos quais três aplicaram o RAADI com seus alunos. Foi utilizado também como instrumento um roteiro de entrevista inicial com todos os participantes e um roteiro de entrevista final, apenas com aqueles que participaram da aplicação do RAADI. A partir da entrevista, a pesquisadora instituiu várias categorias de análise dos dados. No que diz respeito às experiências de trabalho docente com alunos com DI, Valentim (2011) identificou experiências tanto favoráveis quanto desfavoráveis. De acordo com o relato dos professores, as experiências favoráveis estavam relacionadas tanto aos avanços na aprendizagem do aluno quanto ao reconhecimento de regras e rotina da sala e aula, leitura e escrita. Em relação às experiências desfavoráveis, os professores apontaram dificuldades na prática pedagógica, “de trabalhar e executar as atividades propostas do seu planejamento com a turma, em concomitância com o aluno com deficiência” (VALENTIM, 2011, p.60). Outra dificuldade de operacionalização da inclusão escolar dos alunos com DI, apontada por todos os participantes, foi a falta de recursos humanos, materiais, pedagógicos e de formação para tal (VALENTIM, 2011).

2.4.2. Estudos sobre apoios à escolarização de estudantes com DI

A tese de Braun (2012) objetivou analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com DI; refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno (BRAUN, 2012). A pesquisa foi dividida em duas partes, sendo a primeira um estudo de caso etnográfico e a segunda parte uma pesquisa-ação colaborativa. De acordo com os achados de Braun (2012) a presença do aluno com DI na sala de aula regular ainda é motivo de estranhamentos, sendo comum dúvidas dos professores, mesmo os bem qualificados como os do estudo, sobre como organizar o ensino para esses alunos. A autora ainda destaca a importância da aliança entre professor de sala comum e do atendimento educacional especializado para favorecer a aprendizagem do aluno com DI.

O mestrado de Dias (2012) objetivou compreender a participação de alunos com DI e baixa visão, por meio dos dizeres dos próprios alunos, suas professoras da sala regular e do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) de uma escola estadual de Santa Catarina. Participaram de uma entrevista individual e semiestruturada três alunos com DI, um aluno com baixa visão e suas respectivas professoras. As categorias de análise utilizadas por Dias (2012) para o discurso dos alunos foram: entendimento dos alunos sobre: inclusão escolar; ingresso no ensino regular; professores; atividades no SAEDE e atividades preferidas. No discurso das professoras foram analisados o entendimento destes sobre inclusão escolar e as suas dificuldades e estratégias de superação para a inclusão. Em relação às professoras, os resultados apontaram que estas denotaram que sabiam de suas inserções no contexto da inclusão escolar, mas que tinham dúvidas quanto a essa realidade que vivenciavam na escola. Os alunos entrevistados afirmaram não saber o significado de “inclusão”, porém se referiram à escola comum e ao SAEDE, bem como às segundas professoras e à professora do SAEDE, utilizando termos que os qualificavam positivamente. Quanto às atividades desenvolvidas no SAEDE, professoras e alunos apontaram o caráter lúdico presente no atendimento especial, mas não os conhecimentos disciplinares. Outro dado obtido foi de que tanto professores regulares como do SAEDE não possuíam formação sobre inclusão escolar, e isso as fez procurarem estratégias para ensino tomando como base as próprias experiências (DIAS, 2012).

A dissertação de Stelmachuk (2011) teve como objetivo investigar como professores regentes e supervisores de unidades escolares atuavam em relação aos alunos com DI, tendo em sala de aula a presença de um auxiliar. Participaram 10 supervisores escolares 16

professoras de classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal da cidade de União da Vitória, Paraná. Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que cerca de 88% dos entrevistados, portanto a maioria, referiram orientar os auxiliares, entretanto, cerca de 69 % deles disseram se sentir parcialmente preparados para isso, enquanto que 23% sentiam-se preparados para tal função. Os dados indicaram que supervisores e professoras consideravam que o apoio do auxiliar em sala de aula refletia positivamente no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Os participantes da pesquisa, entretanto, questionaram o perfil e a formação dos auxiliares e sugeriram formação continuada para si e para esses auxiliares.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino regular na inclusão de alunos com DI, a dissertação de Toledo (2011) teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa escola estadual de ensino fundamental II no município de Arapongas, Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com DI. O método escolhido foi o da pesquisa colaborativa e participaram da pesquisa duas professoras atuantes na 5ª e 7ª séries do ensino fundamental que lecionavam, cada uma para um aluno com DI. De acordo com Toledo (2011), os resultados evidenciaram uma melhora no processo de inclusão escolar desses alunos, visto que com o auxílio da pesquisadora houve a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores. Destaca-se assim, a importância do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial, enquanto favorecedor da inclusão escolar de alunos com DI.

2.4.3. Estudos sobre representações ou concepções de pessoas sobre inclusão escolar e/ou Deficiência intelectual

O estudo de doutorado de Almeida (2011) buscou compreender as representações sociais de professores sobre a DI e o processo de exclusão. Participaram de entrevista semiestruturada 25 professores do ensino fundamental do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro. As categorias de análise no discurso dos professores foram: a DI e seus significados; o espaço escolar e o lugar destinado ao aluno com DI; as representações da DI e a ação pedagógica (ALMEIDA, 2011). Os resultados encontrados apontam que as representações dos professores sobre a DI estão ancoradas na perspectiva médica, pois a deficiência é ainda considerada uma espécie de doença. Logo, faz-se

imprescindível, na lógica desses professores, um diagnóstico e um tratamento específico para os alunos.

Embora a maioria dos trabalhos seja realizada com professores e pais, a dissertação de Augustin (2012) buscou uma fonte de informação diferente. Intitulado “Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual”, o estudo investigou as relações entre as concepções de educação para a pessoa com DI e os modelos de deficiência, evidenciados nos discursos de membros do Conselho Municipal de Educação de uma cidade do Rio Grande do Sul. Foi realizado um grupo focal com a participação de cinco membros desse conselho. A análise dos dados apontou que dois modelos de deficiência puderam ser evidenciados no discurso dos conselheiros, o Modelo Social e o Modelo Médico. Augustin (2012) relata que apesar dos profissionais apontarem exemplos positivos de processos de inclusão, na maioria das vezes foram discutidas as dificuldades que a escola e seus profissionais enfrentam para receber um aluno com DI, “indicando a necessidade de se construir novos domínios de conhecimento e ações para este assunto” (AUGUSTIN, 2012, p.8).

Procurando compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com DI a partir das suas histórias de vida e da percepção que eles têm da escola, considerando a relação entre deficiência, escola e construção do conhecimento, a tese de Antunes (2012) investigou a história de vida de cinco jovens com DI inseridos na classe comum do ensino regular. A autora atentou para o fato de que mesmo após as discussões e pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com DI, suas trajetórias escolares “ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer” (ANTUNES, 2012, p.133). Antunes (2012) discorreu sobre a falta de preparo técnico dos professores e ausência de formação específica. Ao relatarem sobre suas vidas, os jovens enfatizaram histórias de reprovação, o isolamento em sala de aula, a ausência de apoio às suas necessidades específicas e a falta de atenção a fatores como sexualidade e participação no mercado de trabalho.

2.4.4. Estudos sobre as relações sociais estabelecidas entre os alunos com e sem deficiência intelectual nas escolas comuns

A dissertação de Cabral (2011) teve por objetivo investigar as relações sociais estabelecidas entre os alunos com e sem DI, nas situações de sala de aula. A hipótese de pesquisa era de que os alunos com DI em situação de inclusão seriam mais aceitos do que

rejeitados pelo grupo de alunos da sala de aula, porém ocupando lugar de marginalização entre os alunos (CABRAL, 2011). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram um teste sociométrico e observação em sala de aula. Os participantes foram alunos matriculadas no ensino fundamental I, que estudavam com alunos com deficiência na mesma sala de aula, sendo os sujeitos núcleo dois alunos (JV e R) com DI. Os resultados obtidos a partir do teste sociométrico negam a hipótese geral da pesquisa e apontaram que os alunos com DI não eram escolhidos para a formação de subgrupos entre as crianças, sendo, portanto segregados pela turma. A autora concluiu que a inclusão do aluno JV poderia ser avaliada com melhor sucedida que a do outro aluno, R, uma vez que o primeiro não apresentava conflitos, agressividade, havia acompanhamento da professora de apoio para ele e não havia rejeição explícita verbal por parte das outras crianças. A relação da criança R com os colegas de sala era conflituosa, com agressividade verbal e atitudes preconceituosas por parte dos colegas (CABRAL, 2011). A autora interpretou essa disparidade entre os dois casos apontando que a criança R não se identificava com a posição de incapaz, impondo sua presença e vontades ao grupo, o que por sua vez gerava um medo de identificação com o mais frágil. Dessa forma, o grupo reagia com estereótipos e atitudes preconceituosas, a fim de negar a identificação com a fragilidade.

O trabalho de Castro (2012) teve como objetivo geral investigar as concepções e práticas de professores de duas escolas do ensino fundamental frente a situações de *bullying* em relação aos alunos com DI. Foi utilizada a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado e a amostra contou com dez professores. De acordo com Castro (2012), os resultados sinalizaram um sentimento de despreparo dos professores frente ao processo de inclusão do aluno com DI. Em relação ao *bullying*, verificou-se tentativas isoladas das professoras para o enfrentamento e prevenção, que se davam por meio do diálogo. Algumas professoras apontaram o afastamento das outras crianças na hora do intervalo e apelidos pejorativos como práticas de *bullying* em relação às crianças com DI.

Resultado diferente foi encontrado por Garghetti (2012), que comparou as interações acadêmicas e não acadêmicas de crianças e adolescentes com e sem DI na escola regular por meio de observação naturalística. A amostra foi composta por oito crianças e adolescentes, quatro com diagnóstico de DI e quatro colegas sem deficiência. Os resultados indicaram que na realidade observada, houve pouca diferença nas interações apresentadas pelas crianças e adolescentes com e sem DI e baixo índice de resistência a colegas em condição diferente ou de deficiência.

2.4.5. Estudos sobre a identificação dos alunos com deficiência intelectual

A tese de doutorado de Bridi (2011) teve como objetivo conhecer esses processos no contexto do AEE. A autora analisou manuais diagnósticos e classificatórios com o propósito de “conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico” da DI, bem como “suas dimensões clínica e pedagógica, suas relações e seus efeitos no campo escolar” (BRIDI, 2011).

A autora utilizou como base para análise as contribuições teóricas do pensamento sistêmico, de Humberto Maturana e Gregory Bateson. O estudo foi desenvolvido na rede municipal de ensino de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Para atingir os objetivos, Bridi (2011) utilizou como instrumentos a análise de documentos oficiais, de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas. Os resultados apontaram que a identificação do aluno com DI que frequentavam o AEE, naquela realidade, era realizada, na maioria das vezes pelo professor de educação especial. Apesar da identificação desse aluno priorizar os aspectos pedagógicos, em muitos dos casos investigados utilizou-se premissas clínicas para a identificação da DI. Quanto ao parecer das professoras, parte dedicava-se a destacar as possibilidades dos alunos e propostas para atividades escolares. Outra parte evidenciava nos pareceres as limitações do aluno deixando de sinalizar recursos que poderiam auxiliar na aprendizagem desses alunos.

A tese de doutorado de Veltrone (2011) descreveu o processo de avaliação para identificação dos alunos com DI no estado de São Paulo. O estudo foi dividido em etapas. Inicialmente foi realizada uma análise da documentação oficial que regia na época o processo de avaliação e identificação do aluno PAEE no país e no Estado de São Paulo. A autora chegou à conclusão de que faltavam diretrizes para a definição e avaliação do aluno com DI (VELTRONE, 2011). Posteriormente, o estudo visou conhecer a prática no processo de avaliação e diagnóstico, e para isso investigou como este era realizado em cinco municípios paulistas, e em cada um deles nas três instâncias envolvidas no atendimento ao aluno com DI: a rede municipal, a rede estadual e a escola especial. Ao todo foram 15 locais de coleta de dados por meio de entrevistas e grupos focais. De acordo com Veltrone (2011), os resultados apontaram que o professor da classe comum é o principal agente do encaminhamento do aluno para avaliação, sendo os indicadores de suspeita de DI: atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo e problemas de comportamento. Na escola especial encontra-se uma equipe multidisciplinar voltada para a avaliação para diagnóstico,

enquanto que nas redes municipais e estaduais foi encontrada uma composição de equipe de educadores e avaliação com finalidade pedagógica. O estudo desse processo em 15 locais permitiu elencar alguns procedimentos utilizados na avaliação da DI por profissionais, tais como: entrevista com as famílias, avaliação pedagógica, e avaliação multidisciplinar e em algumas poucas escolas especiais, avaliação da inteligência. As evidências permitiram concluir que não há diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação do aluno com DI, pois o número e formação dos profissionais envolvidos, bem como os critérios e procedimentos utilizados variam para cada equipe entre os diferentes locais, mesmo considerando-se um mesmo município. Assim, um mesmo aluno pode ser identificado em um local, e possivelmente não o seria em outras dessas instâncias.

2.4.6 Avaliação de serviços em escolas especiais

Com o objetivo de compreender como as representações de ensino no AEE para a DI apresentavam-se no discurso dos profissionais de educação de uma escola especial, da região metropolitana de Belo Horizonte, a dissertação de Silva (2011) envolveu um estudo etnográfico, por meio de observação, análise documental e diário de campo. De acordo com a autora, a análise dos dados foi pautada na análise do discurso e na identificação dos núcleos central e periféricos das representações sociais de ensino para esse grupo, e apontou que as representações sociais de ensino no AEE dessa escola eram oriundas da orientação psicanalítica adotada pela instituição, e:

[...]o saber do aluno é sempre considerado, sem que haja uma sobreposição de saber por parte do professor ou dos envolvidos no atendimento. Há um investimento no saber desse aluno e nas potencialidades dele em relação à construção do conhecimento (SILVA, J. 2011, p, 97).

A figura do professor era vista como um orientador da aprendizagem. Segundo a autora foi possível notar uma preocupação da instituição em não corroborar com práticas excludentes, tendo como prioridade a escuta do aluno (SILVA, J., 2011).

O estudo de Staudt (2012) teve como objetivo identificar e analisar o currículo e o trabalho pedagógico realizado em uma escola especial destinada a alunos com DI provenientes de camadas sociais superiores. Para atingir esse fim, foram observadas quatro salas de aula. A hipótese inicial de Staudt (2012) era de que o currículo de uma escola especial particular voltada para o atendimento de alunos da elite seria diferente daqueles destinados à maioria da população. Contudo, de acordo com a autora, essa hipótese não pode ser

comprovada. Verificou-se que o foco do trabalho nessa escola eram os atendimentos clínicos (como fisioterapia, psicoterapia e fonoaudiologia). Em relação às estratégias de ensino, estas eram marcadas pela “rotinização das atividades e pela não exploração da manifestação dos alunos”, o que de acordo com Staudt (2012) denotam uma perspectiva fixa e imutável dos prejuízos cognitivos apresentados pelos alunos com DI.

2.4.7. Motivos que embasam a opção de pais por escolas de educação especial

Intitulado “A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos”, a dissertação de Góes (2012) teve o objetivo de investigar os motivos que levaram os pais de crianças com autismo e DI a matricularem seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial. A pesquisa se deu por meio de entrevistas com pais de crianças com autismo e DI, cujos filhos frequentavam a educação infantil em escola de educação especial. Góes (2012) observou que os pais buscaram inicialmente a escola regular, porém devido às dificuldades encontradas, acabaram optando por matricular seus filhos em escolas privadas de educação especial. Assim, a escolha pela escola especial aconteceu devido à crença de que estas escolas poderiam oferecer melhores condições para o processo de escolarização de seus filhos. Em relação a recusa da matrícula pelas escolas regulares, Góes (2012) afirma que não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades, “o que indica uma atitude de adaptação destes pais em relação aos limites impostos à escolarização de seus filhos com autismo e deficiência intelectual”.

2.5 Conclusões sobre as pautas para as pesquisas sobre inclusão escolar e deficiência intelectual no Brasil

Pode-se verificar que a questão da escolarização de estudantes com DI em classe comum de escolas regulares tem sido contemplada nos estudos de pesquisadores em formação em nosso país, a julgar pelo número de dissertações e teses produzidas no período investigado. Em relação à dispersão temática, observa-se que essa produção tem se centrado basicamente em alguns temas, que seriam: os serviços de apoio centrados na classe comum, as práticas pedagógicas na classe comum, a aprendizagem do aluno com DI na escola, as percepções e representações sobre inclusão escolar e DI, a relação entre colegas com e sem DI, o processo

de identificação de alunos com DI, os motivos de escolha dos pais dos tipos de escolarização e as práticas em escola especial.

Os estudos apontam para o desafio da identificação desses alunos para definir a elegibilidade aos serviços, muito embora essa dificuldade não implique no fato de ser a DI a categoria que concentra o maior número de matrículas do PAEE. Uma vez definida a elegibilidade, os alunos ingressam na escola, e os estudos sobre as práticas na classe comum em que eles se encontram inseridos não mostram evidências animadoras, mas sim muitas dificuldades em garantir o acesso ao conhecimento a esse aluno.

Por outro lado, os serviços de apoio, nem sempre garantidos na realidade das escolas, apontam para problemas de articulação com o ensino na classe comum e insuficiência, havendo propostas de diversificação dos tipos de apoios, mas que a legislação ainda não prevê, tal como, o suporte do professor especializado dentro da classe comum ou de cuidadores. Os estudos sobre as escolas especiais e sobre os motivos dos pais pelas escolhas desse tipo de escola mostram que elas ainda representam uma possibilidade de escolarização na realidade brasileira, embora esta também não garanta o direito a uma educação devida. Assim, possivelmente a escolha dos pais, quando essa é possível, deve ser feita entre a opção que eles consideram a menos pior.

Em relação à produção científica nacional e internacional, constata-se uma diferença no foco das pesquisas que avaliam a escolarização de alunos com DI. No Brasil, os estudos são mais descritivos, com número pequeno de participantes, e focados mais em perspectivas na base de narrativas de um ou poucos personagens do processo de inclusão escolar, majoritariamente os educadores, e em menor escala os pais e os próprios alunos com DI. Na literatura internacional os estudos envolvem número maior de participantes, estudos quantitativos e delineamentos que permitem comparação da qualidade de serviços, não apenas com base se na opinião de pais, mas também nos resultados em termos de desenvolvimento dos alunos com DI.

Comparando-se a política nacional e internacional em relação à escolarização de alunos com DI observa-se que são mantidas, na maioria dos países, assim como no Brasil, as possibilidades de escolarização tanto em escolas especiais quanto em escolas comuns, o que indica certo desafio em relação à implantação de uma política mais radical de inclusão escolar, pelo menos no caso da DI.

No Brasil, particularmente nos últimos anos, tem havido uma tentativa de radicalização no sentido de tornar compulsória a matrícula de todos os alunos PAEE nas escolas

regulares, e mais especificamente nas classes comuns das escolas de seus bairros (MENDES, 2006). Paralelamente a essa medida, outras ações mais veladas estão sendo recomendadas, no sentido de mudar o papel das instituições especializadas para que estas deixem de funcionar como escolas e se tornem centros de atendimento educacional especializados, e assim possam prestar suporte a alunos que estão em classes comuns.

Será que esse seria um caminho para avançar a política de inclusão escolar no país, ou seja, a estratégia de suprimir a possibilidade de extinção das escolas especiais para forçar a matrícula na classe comum? E a eliminação da opção dos pais pelo tipo de escolarização dos filhos se justificaria frente aos resultados possíveis de uma política de extinção das escolas especiais?

O presente estudo é dedicado a lançar algumas luzes sobre essas questões, pois através da investigação dos processos de transferências de matrículas de alunos, entre escolas comuns e especiais e vice-versa, pretende-se investigar os fatores que influenciam o sucesso ou fracasso desses diferentes tipos de escola para estudantes com DI, na opinião de diferentes atores do processo de inclusão escolar.

CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A experiência humana não seria tão rica e gratificante se não existissem obstáculos a superar. O cume ensolarado de uma montanha não seria tão maravilhoso se não existissem vales sombrios a atravessar (*Helen Keller*).

Trata-se de uma pesquisa descritiva com delineamento de múltiplos casos. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. O delineamento escolhido foi o estudo de múltiplos casos. Gil (2008) o caracteriza como sendo um estudo de caso “[...] profundo ou exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p.57-58).

De acordo com Duarte, J. B. (2008), o estudo de caso em pesquisas "pode permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual" (p.114). Yin (2005) aponta a importância de um bom *design*, isto é, do desenho da pesquisa, pois as chances de sucesso da pesquisa baseada no estudo de caso aumentam significativamente tanto quanto o *design* for bem feito, isto é, quando os questionamentos são claros e objetivos, as proposições são orientadoras para o estudo; quando se define as unidades de análise e os critérios de interpretação dos dados alinhavados com o referencial teórico. A escolha do estudo de caso deve-se às possibilidades que esse tipo de investigação empírica permite. Dentre elas, Yin (2005) ressalta “[...] a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Gil (2008) aponta que esse delineamento pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. Em relação aos aspectos metodológicos do estudo de caso, Stake (1998) aponta que muitos pesquisadores podem estudar um número de casos para investigar um fenômeno ou uma condição, o que o autor denomina como "estudo de casos coletivos" (p.237). Trata-se de um estudo estendido a vários casos. Yin (2005) utiliza o termo "estudo de múltiplos casos" e aponta que uma das vantagens do estudo de múltiplos casos é de que seus resultados são mais convincentes e os dados obtidos são mais "robustos".

Contudo, ressalta-se que a condução de uma pesquisa de múltiplos casos despense mais tempo e recursos que uma pesquisa de estudo de caso único. Yin (2005) ainda

aponta que "a capacidade de conduzir seis ou mais estudos de casos é análoga à capacidade de conduzir seis ou mais experimentos sobre tópicos relacionados [...] (p.69)". Considerando a formação de uma base convincente de análise e dados e em virtude dos objetivos desse trabalho, optou-se pelo estudo de múltiplos casos.

O desenho do estudo envolveu o estudo de casos de alunos com DI que foram transferidos de escolas especiais para escolas comuns e vice-versa. Foram analisados ao todo cinco casos. Cada um dos casos estudados envolveu a coleta de dados com técnicas específicas dependendo da pessoa envolvida, a saber: os professores da classe comum, diretores escolares, coordenadores pedagógicos, diretor da escola especial, supervisor da secretaria municipal de ensino, professores da escola especial, familiares, responsáveis e as crianças e adolescentes com DI.

3.1 - Participantes do Estudo

Participaram do estudo os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo de transferência de alunos com DI entre escola especial e comum e vice-versa. Foi realizada uma entrevista informal com os diretores da escola especial para um levantamento prévio dos casos de alunos com DI que haviam sido transferidos de escola, tanto no trajeto escola especial – comum como vice-versa. Tendo em mãos esses dados, a pesquisadora entrou em contato com familiares, professores e gestores envolvidos em cada caso.

Ao todo foram contatadas dez famílias e alunos com DI. Adotou-se como critério de exclusão a não concordância dos familiares e alunos para participar do estudo. No total, para a presente tese, o estudo e análise foram finalizadas com cinco casos. Portanto, trata-se de uma amostra de conveniência, que contou com 21 participantes no total, sendo esses cinco alunos, seis familiares e/ou responsáveis e dez profissionais da escola, entre professores, coordenador pedagógico, diretores e supervisor de ensino.

Para manter a privacidade dos participantes, os nomes atribuídos são fictícios e foram escolhidos de modo aleatório. Para identificação dos participantes foram utilizadas siglas indicativas, seguida pelo número do caso (de 1 a 5)¹⁵. Assim, todos os participantes que tiverem o mesmo número estarão envolvidos no mesmo caso. Para facilitar a identificação no texto, os

¹⁵ A sigla E equivale à estudante, F familiar, P professor, D diretor, CP coordenador pedagógico, C para escola comum e E para escola especial. O número acrescido à sigla equivale ao caso que no qual o participante está relacionado.

participantes receberam siglas, nomes e números. Todavia, alguns participantes atuam em mais de um caso. Dessa forma, eles receberam o número do primeiro caso que participaram.

As características dos participantes podem ser visualizadas por caso nos Quadros 4, 5 e 6. No Quadro 4 é possível visualizar os dados referentes aos alunos com DI, no Quadro 5 os dados dos familiares (pais, avós e responsáveis) e no Quadro 6 os dados da equipe pedagógica envolvida, que participaram direta ou indiretamente da escolarização dos alunos, mais especificadamente do processo de transferência escola comum-especial ou escola especial-comum.

Quadro 4 – Caracterização dos Alunos com DI Participantes da Pesquisa.

Sigla-Nome	Idade	Sexo	Tempo na Escola Especial	Tempo na Escola Regular	Escola Atual	Frequenta SRM
E1- Saulo	10 anos	M.	5 anos	1 ano	Regular	Sim
E2- Flávia	13 anos	F.	6 anos	4 meses	Especial	Não
E3-Fábio	18 anos	M.	3 anos	9 anos	Especial	Não
E4-Sofia	8 anos	F.	1 ano	3 anos	Regular	Não
E5-Fabiola	14 anos	F.	5 anos	4 anos	Regular	Não

As alunas Sofia e Fabiola apesar de estudarem em salas de aula regulares do ensino comum não frequentavam a SRM. De acordo com sua mãe, a participante Sofia- E4 frequentou a SRM por um ano e após esse período teve “alta” (sic.), não precisando mais comparecer para atendimento na SRM. No caso de Fabiola -E5, mãe e escola não explicaram o motivo da aluna não frequentar a SRM.

Quadro 5 – Caracterização dos Familiares dos Alunos com DI Participantes da Pesquisa.

Sigla	Idade	Parentesco	Estado Civil	Profissão	Escolaridade	Aluno
F1	42 anos	Mãe	Casada	Esteticista	Fundamental Incompleto	E1
F2	71 anos	Avó	Casada	Aposentada	Fundamental Incompleto	E2
F2*	75 anos	Avô	Casado	Aposentado	Fundamental Incompleto	E2
F3	24 anos	Irmã	Casada	Artesã	Médio Completo	E3
F4	25 anos	Mãe	Casada	Esteticista	Fundamental Completo	E4
F5	34 anos	Mãe	Casada	Faxineira	Fundamental Incompleto	E5

Todos os familiares participantes da pesquisa desempenhavam o papel de responsável legal e cuidador do aluno. No caso Flávia estiverem presentes tanto a avó como o avô da aluna. No caso de E3, por conta de cumprimento de pena de reclusão em regime fechado de sua mãe, a responsável legal era sua irmã mais velha.

Quadro 6 - Caracterização dos Professores e Profissionais Participantes da Pesquisa.

Sigla	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Atuação	Local de Trabalho	Tempo função	Aluno(s)
PE1	37 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial, Psicopedagogia	Profa. Ensino fund.	Escola Especial	7 anos	E1;E3
PE2	53 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	Profa. Ensino fund.	Escola Especial	14 anos ¹⁶	E2;E5
PCE1	41 anos	Magistério	Educação Especial	Profa. Ensino fund.	Escola Especial e Comum	10 anos	E1;E4
PC4	29 anos	Pedagogia	Saúde Escolar	Profa. Ensino fund.	Escola Comum	7 anos	E4
PC5	27 anos	Pedagogia; Letras	Nenhuma	Profa. Ensino fund.	Escola Comum	6 anos	E5
PSRM1	34 anos	Magistério; Pedagogia	Educação Especial	Profa. SRM	Escola Comum	3 anos ¹⁷	E1;E2
CP1	36 anos	Magistério; Pedagogia	Gestão Escolar; Educação Especial	Coordenadora Pedagógica	Escola Comum	14 anos	E1;E2
DE	32 anos	Pedagogia	Educação Especial	Diretora escolar	Escola Especial	11 anos	Todos
DC1	57 anos	Magistério; Pedagogia	Gestão Escolar; Educação Especial	Diretora escolar	Escola Comum	12 anos	E1;E2
SUP	31 anos	Pedagogia	Educação Especial, Psicopedagogia	Supervisora Municipal	Secretaria de Educação	4 anos	Todos

¹⁶ A professora PE2 trabalhava há 29 anos na escola especial que participou do estudo. Anteriormente desempenhava funções de diretora escola e coordenadora pedagógica. Há 14 anos atuava apenas na função de professora do ensino fundamental.

¹⁷ PSRM trabalhava há 3 anos como professora da sala de recurso multifuncional, mas tinha prática docente de 14 anos como professora da sala comum.

Atenta-se para o fato de que a participante PCE1 atuava tanto na escola especial como na escola comum, em períodos contrários. A Supervisora Municipal de Ensino, identificada como SUP, tinha sua atuação voltada a favorecer os processos de inclusão educacional dos alunos PAEE na cidade.

3.2 - Locais

Os locais de coleta de dados foram variados e dependendo da conveniência dos participantes. A coleta de dados foi realizada nas escolas municipais selecionadas para o estudo, durante reuniões e os horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dessas escolas, no CAEE (Centro de Atendimento de Educação Especializada) da prefeitura municipal e na escola especial de uma cidade do interior paulista.

Em relação às entrevistas com os alunos com DI e seus familiares e responsáveis, algumas entrevistas foram realizadas na escola especial, na escola comum e outras na própria residência das famílias. Destaca-se que tanto a escola especial como as comuns forneceram um importante auxílio, autorizando a realização de todos os procedimentos da pesquisa que se fizessem necessários em seu espaço físico.

3.2.1 – As escolas¹⁸

As características do espaço físico e pedagógico das escolas (tipo de ensino, categoria, características específicas) podem ser visualizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Caracterização das escolas

Tipo de Escola	Categoria	Porte	Ensino	Possui SRM	Sujeitos
Especial	Filantrópica	Médio	Ensino Fundamental e EJA	Não se aplica	Todos
Comum	Municipal	Grande	Ensino Fundamental e EJA	Sim	E1 e E2
Comum	Municipal	Médio	Ensino Fundamental	Sim	E3 e E4
Comum	Municipal	Médio	Ensino Fundamental	Sim	E5

¹⁸ As informações sobre as escolas foram coletadas durante entrevistas com os gestores e de conteúdos do site Escolasecreches.com.br.

Para categorização das escolas, convencionou-se adotar a denominação de pequeno porte, a escola com menos de 100 alunos no total; médio porte a escola que tinha entre 101-400 alunos no total e grande porte aquelas com mais de 400 alunos, distribuídos entre os períodos de funcionamento.

A escola especial, na qual todos os alunos participantes da pesquisa tinham estudado (Saulo, Sofia e Fabíola) ou ainda estudavam (Flávia e Fábio) fazia parte de uma instituição especializada. Possui pré-escola, ensino fundamental especial e EJA, sendo organizada em ciclos. Trata-se de uma escola privada da categoria filantrópica, pertencente à rede das APAEs, conveniada com as redes municipal e estadual. A escola especial oferecia alimentação e transporte escolar público e gratuito a todos os seus alunos. Possuía uma média de 140 alunos divididos entre período matutino e vespertino. Em seu prédio, encontravam-se as salas de aula e as salas de atendimento da equipe multidisciplinar: psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, médicos, enfermeiros, assistentes sociais e dentistas. A escola conta com quadra poliesportiva, piscinas para hidroterapia e local para realização de equoterapia.

A escola em que Saulo estudava e que Flávia estudou era de dependência administrativa municipal e possuía os anos iniciais do ensino fundamental (matutino e vespertino) e EJA no período noturno. Ofertava AEE, sendo este realizado em SRM. A escola era reconhecida no município pela qualidade dos professores e pelo bom padrão, tendo como política própria um reduzido número de alunos por sala. Tinha em média 500 alunos, era localizada no centro da cidade, sendo uma referência pedagógica e administrativa para as demais escolas municipais.

A escola em que Fábio estudou e que Sofia estudava era de dependência administrativa municipal e possuía os anos iniciais do ensino fundamental (matutino e vespertino). Tinha uma média de 300 alunos e era localizada em um bairro humilde da periferia da cidade.

A escola em que Fabíola estudava atualmente era de dependência administrativa municipal e possuía os anos iniciais do ensino fundamental (matutino e vespertino). Tinha uma média de 300 alunos e era localizada em um bairro rural da cidade, atendendo a população dos distritos próximos e alunos vindos de assentamentos. Alguns alunos dessa escola haviam sido recentemente encaminhados para a escola especial.

3.3 – Etapas da Pesquisa

Trata-se de um uma pesquisa qualitativa, em que as informações foram colhidas no próprio lócus que se pretendeu investigar. A pesquisa envolveu as seguintes etapas, que serão detalhadas a seguir:

- a) Condução dos procedimentos éticos;
- b) Desenvolvimento de Instrumentos;
- c) Recrutamento e seleção dos participantes;
- d) Coleta de dados.

3.3.1 - Etapa preliminar - Procedimentos Éticos

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da Secretaria de Educação da cidade onde aconteceu o estudo, recebendo autorização para a realização do estudo no espaço físico dessas instituições. Também foi obtida aprovação e autorização para a realização desse estudo na escola especial dessa mesma cidade.

O projeto de pesquisa também foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e obteve aprovação sob número CAEE 27367714.2.0000.5504. Foram observadas as exigências implicadas na Resolução 196/96 versão 2012 do CONEP, como: preservação da identidade dos participantes, esclarecimento prévio dos objetivos da pesquisa, assim como da ausência de qualquer ônus financeiro associado à participação do estudo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹ por todos os participantes e a possibilidade de desistência do participante em qualquer etapa da pesquisa, se assim estes o desejassem.

No caso da participação das crianças e adolescentes com DI, atentou-se para a vulnerabilidade desses participantes. Vale ressaltar que a maioria das pesquisas em educação especial lida com uma população caracterizada como vulnerável e por essa razão despendem atenção rigorosa às questões éticas. De acordo com a Resolução N°196/96 versão 2012 (BRASIL, 2012) a vulnerabilidade é aqui entendida como:

¹⁹ Disponível para consulta no Anexo B.

II.25 - Vulnerabilidade - estado de pessoas ou grupos que, por quaisquer razões ou motivos, tenham a sua capacidade de autodeterminação reduzida ou impedida, ou de qualquer forma estejam impedidos de opor resistência, sobretudo no que se refere ao consentimento livre e esclarecido.

Outro fator ético considerado foi a possibilidade de desconforto emocional durante a entrevista, fosse pelos fatos relatados ou pelo tema abordado. Por essa razão, a pesquisadora propôs-se a fornecer suporte psicológico em caráter emergencial durante o período da coleta de dados, caso os participantes solicitassem. Essas questões ficaram devidamente esclarecidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3.2 - Primeira Etapa: Desenvolvimento e Seleção de Instrumentos e Técnicas

O estudo envolveu variadas técnicas e instrumentos visando viabilizar a coleta de dados com vários tipos de participantes. Alguns instrumentos foram desenvolvidos para a pesquisa. A seguir são detalhados os instrumentos e técnicas adotadas.

A) Desenvolvimento dos roteiros de entrevista

Manzini (2004) pontua que a utilização de entrevistas em pesquisa é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, percepções sobre objetos, fatos ou ainda complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador. O autor também lembra que as informações coletadas são versões sobre os fatos ou acontecimentos. Sendo assim, a entrevista semiestruturada deve visar responder às hipóteses formuladas pela pesquisa, atendendo aos objetivos da mesma.

A elaboração de uma entrevista depende cuidado e atenção a minúcias que podem direta ou indiretamente interferir no resultado desejado. Primeiramente, é preciso definir os objetivos da pesquisa, o que se deseja saber, a fim de obter dados úteis para a mesma. De acordo com Cozby (2011) há três tipos gerais de perguntas:

1) Perguntas que avaliam atitudes e crenças: questionamentos que visam investigar como as pessoas avaliam ou pensam sobre determinado assunto, suas representações e concepções sobre algo.

2) Perguntas que avaliam fatos e dados: questionam sobre informações pessoais ou sobre alguma situação.

3) Perguntas que avaliam comportamentos: investigam relatos verbais sobre comportamentos passados ou futuros.

Assim sendo, de acordo com a classificação apresentada por Cozby (2011), nesse estudo, as questões da entrevista buscaram avaliar atitudes, crenças, fatos e dados. Em relação ao planejamento e elaboração da entrevista, Manzini (2004) assinala a necessidade de planejamento prévio das questões, para que essas atinjam os objetivos pretendidos. Esse planejamento prévio envolve a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiro, a adequação do roteiro por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem.

Outros fatores apontados por Cozby (2011) também foram considerados na elaboração das perguntas. Um deles foi a simplicidade. As perguntas foram elaboradas de modo a favorecer seu entendimento e levaram em consideração o grupo bastante heterogêneo de participantes, com diferentes graus de escolaridade. Portanto, sobre a formulação das perguntas, foram utilizadas palavras conhecidas e comunicação simples.

Considerando essas informações e a importância do planejamento da entrevista, foi elaborado um roteiro piloto da entrevista. Este foi submetido a juízes de diferentes formações acadêmicas e diferentes regiões do país. Algumas alterações na ordem das perguntas foram realizadas, a fim de facilitar a compreensão. O roteiro foi resubmetido aos juízes, obtendo aprovação final. Os roteiros das entrevistas assim construídos podem ser visualizados no Anexo A.

B) Procedimento Desenho-estória

Buscando formas de identificar as dificuldades psicológicas e as características do ajustamento emocional da criança ao longo dos estágios do desenvolvimento humano, o desenho projetivo tem se mostrado efetivo. Segundo Hammer (1991), o homem no decorrer da história utilizou-se de desenhos para registrar suas ações, ideias, sentimentos e emoções. Cunha (2000) defende que desde o final do século XIX o desenho é utilizado como instrumento projetivo no psicodiagnóstico, sendo considerado por muitos a técnica mais natural e agradável para refletir o conteúdo latente e a psicodinâmica infantil. Nesta fase o ato de desenhar é inerente aos interesses da criança, que garante a cooperação do sujeito na realização da avaliação (CARIOLA; MARTINS, 2001).

Desta maneira, vários pesquisadores concordam que o desenho representa um instrumento de projeção do mundo interno do indivíduo, sendo capaz de coletar dados que dificilmente poderiam ser obtidos por investigação direta (CORMAN, 2004; CUNHA, 2000; HAMMER, 1991). Para Koppitz (1976) os desenhos podem refletir os medos e as ansiedades intensas, que podem afetar a criança, consciente e inconscientemente em um dado momento. Moreira (1997) ressalta que o desenho da criança deve ser considerado não apenas como uma modalidade de expressão ou de representação da realidade, mas também como o resultado de atividade intencional envolvendo aspectos cognitivos e emotivos no seu ajuste à realidade com a qual convive.

Dessa forma, com a finalidade de atender ao objetivo de identificar os possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum, de acordo com os próprios alunos, foi utilizado como instrumento o Procedimento de Desenhos-Estórias. Trata-se de uma ferramenta de investigação da personalidade e compreensão da realidade psíquica, principalmente quando se deseja investigar conteúdos de experiências subjetivas.

Inicialmente proposto por Walter Trinca em 1972 e divulgado em 1976, 1987 e 1997, o Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E) é amplamente utilizado em contexto acadêmico e científico. O Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E) é constituído por uma série de cinco desenhos livres, cada qual sendo seguido por uma estória, um inquérito e título da produção. Por inquérito entende-se como solicitações de quaisquer esclarecimentos necessários à compreensão do material produzido, seja tanto do desenho como da estória. Trinca (2013) descreve sua aplicação como:

O examinado realiza o primeiro desenho livre, com o qual verbaliza uma estória e em seguida, responde às questões do examinado por meio de novas associações e esclarecimentos, vindo a oferecer um título para essa unidade de produção (TRINCA, 2013, p. 12).

Tal técnica foi selecionada por apresentar inúmeras vantagens, como: possibilidade de investigação de conteúdo subjetivo e inconsciente, adaptabilidade às necessidades do examinando, concisão na focalização e no material obtido, pela possibilidade de ser aplicado com pessoas de ambos os sexos, todas as faixas etárias, qualquer nível mental, socioeconômico e cultural (TRINCA, 2003).

Vários autores indicam a possibilidade de aplicação do Procedimento D-E em pesquisas que visam análise qualitativa, sendo comprovada sua validade em aplicações com

crianças em situação de violência, em adolescentes privados de liberdade, crianças e adolescentes abrigados, hospitalizados, pessoas com doenças crônicas, entre outros (MARTAO; PRESTES; SOUZA, 2013). A dissertação de Moreno (1985) com 59 crianças e adolescentes concluiu que o Procedimento D-E é válido com crianças e adolescentes com DI leve, especialmente se for considerada a experiência dos profissionais com essa população e com o D-E, possibilitando a análise dos principais dinamismos psicológicos do aluno com DI.

Assim sendo, o instrumento foi aplicado aos alunos participantes. Por conta dos objetivos da pesquisa, os alunos foram convidados a realizar uma série de dois desenhos, seguidos de suas respectivas histórias. Inicialmente, solicitou-se que o desenho e a história contada fossem da escola atual. Após seu término, o aluno recebeu instruções para a realização de desenho e história sobre sua escola anterior (escola especial ou comum, dependendo o caso).

C) Ficha para a caracterização dos participantes

Para os alunos com DI e seus familiares foi utilizada uma ficha de identificação contendo nome, idade, sexo, escolaridade, profissão, entre outros dados que permitiram a caracterização da amostra. No caso dos professores e profissionais da educação, foi utilizada essa ficha com dados gerais e um questionário diferenciado, específico, que solicitava informações sobre a formação, atuação profissional e experiência acadêmica.

3.3.3 – Segunda Etapa: recrutamento e seleção dos participantes

A identificação dos participantes ocorreu durante entrevistas e conversas com os profissionais da escola especial, professores e equipe técnica (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, etc). Eles levantaram nomes de alunos que haviam sido encaminhados para o ensino comum e permanecido ou retornado para a escola especial. A partir de então, a pesquisadora entrou em contato com as famílias e os profissionais com vistas ao convite para a participação na presente pesquisa.

3.3.4 - Terceira Etapa: Coleta de dados

A entrevista foi aplicada aos participantes da pesquisa: pais, professores e gestores. Todos esses responderam à mesma entrevista, disponível para consulta no Anexo A. Já em relação aos alunos com DI foi aplicado o Procedimento Desenho-Estória. As condições

de aplicação do procedimento de desenho-estória, aplicado para coleta de dados com os estudantes com DI seguiram as normas prescritas. O procedimento desenho-estória deve ser administrado por psicólogos devidamente qualificados. Em relação ao ambiente, observou-se a necessidade de silêncio, instalações confortáveis, iluminação adequada, ausência de terceiros e estabelecimento de *rapport* (TRINCA, 2003). O procedimento de Desenhos-Estórias foi aplicado no mesmo dia em que os pais compareceram para as entrevistas. Todas as normas presentes no manual de aplicação foram respeitadas. Ressalta-se apenas a necessidade de algumas alterações, de modo a facilitar a participação da população alvo dessa pesquisa.

3.4 Análise de Dados

A análise de dados teve início pela escuta e transcrição das entrevistas. Tendo em vista a compreensão de uma contextualização geral da fala de cada participante, a pesquisadora primeiramente ouviu cada entrevista individualmente. Posteriormente, teve início a transcrição das entrevistas para a linguagem escrita. Reconhecendo que a fala é carregada de significações objetivas e subjetivas, por meio de pausas, entonações e afetividades que surgem nas entrelinhas, a pesquisadora optou por realizar ela mesma todas as transcrições, por conta desse conteúdo latente presente nas falas dos sujeitos. Para Spink (2010), faz-se fundamental compreender que toda análise discursiva envolve outros elementos que vão além do próprio discurso. De acordo com a autora:

É importante pontuar que embora a análise das práticas discursivas dê-se, em última instância, num nível micro, a noção de contexto é abordada em vários níveis. Por exemplo, o contexto da produção da fala constitui um dos focos da análise. Partindo do pressuposto que as pessoas podem expressar-se de maneiras diversas (dependendo de onde estão, com quem estão falando, o que foi dito e qual a forma da interação) buscamos entender por que as pessoas falam certas coisas num determinado momento (SPINK, 2010, p. 27).

Os questionamentos feitos durante a entrevista remetem à opinião das pessoas sobre determinado evento, no caso, a inclusão escolar dos alunos investigados e suas transferências escolares. Tendo em vista a quantidade de dados e os estudos dos múltiplos casos, identificar as concepções sobre os temas investigados mostrou-se um trabalho árduo, mas extremamente compensador ao final.

A análise dos dados buscou elencar categorias a posteriori das entrevistas, utilizando a técnica de análise de práticas discursivas: *Mapas de Associação de Ideias* de Spink (2010), atualmente denominada somente por *Mapas*. Essa técnica consiste na criação de uma

tabela com colunas definidas tematicamente, onde é possível transpor trechos da entrevista. Os *Mapas* auxiliam na organização dos dados e orientam o processo de análise.

A escolha dos temas, que no presente trabalho são chamados de eixos, implica no posicionamento do pesquisador perante os dados das entrevistas. “Posicionar-se implica navegar pelas múltiplas narrativas com que entramos em contato e que se articulam nas práticas discursivas (SPINK, 2010, p.36)”. Sendo assim, os Mapas permitiram a criação de eixos de análise a partir do posicionamento do pesquisador. A análise da Figura 1 permite observar os quatro eixos de análise criados a partir das entrevistas e suas subcategorias.

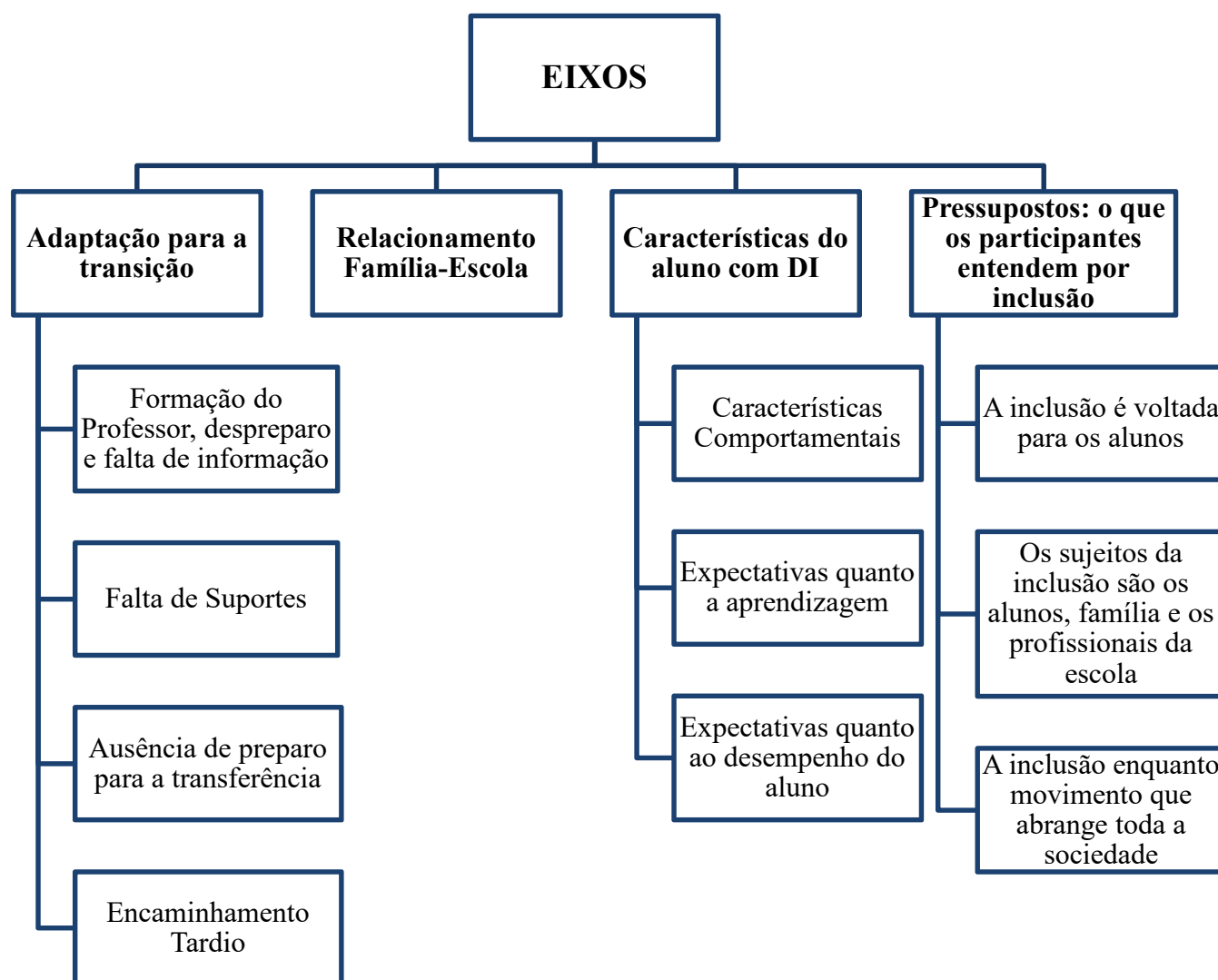


Figura 1. Eixos de Análise das Entrevistas.

A análise do conteúdo das entrevistas dos diferentes atores envolvidos em um mesmo caso também permitiu a criação de um texto da trajetória escolar de cada aluno,

envolvendo a transferência entre as escolas. Essas trajetórias são apresentadas na forma de narrativa, ilustradas com alguns trechos das entrevistas no Capítulo 4.

A análise do instrumento Procedimento Desenho-Estória seguiu os preceitos contidos em seu manual e permitiu a identificação de elementos subjetivos sobre a transição entre as escolas. Como muitos participantes tiveram dificuldades para a realização do desenho e manejo do lápis, a análise da estória seguida a cada desenho foi fundamental para a compreensão de como esse processo afetou os alunos. Nesse sentido, os eixos de análise que emergiram da díade desenho-estória foram:

- Aspectos atribuídos pelos alunos à escola especial.
- Aspectos atribuídos pelos alunos à escola comum.

CAPÍTULO 4– OS ALUNOS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

As categorias de análise das entrevistas dos participantes foram obtidas através das respostas às questões base da entrevista. Por tratar-se de um estudo de múltiplos casos, primeiramente cada caso foi analisado individualmente. No presente capítulo, são apresentadas as sínteses das trajetórias escolares dos cinco alunos com DI participantes da pesquisa de acordo com os relatos dos autores envolvidos na transferência escolar desses mesmos alunos.

Em alguns casos, não foi possível encontrar todos os atores envolvidos na trajetória escolar por motivos diversos, não aceitação em participar da pesquisa, motivos referentes à saúde (hospitalização), mudança de residência ocasionando perda de contato das escolas com os ex-alunos. Entretanto, acredita-se que o número de participantes reunidos permite consistência aos dados e uma análise profunda de cada caso.

4.1 Caso Saulo – E1

Saulo era um menino de 10 anos com o diagnóstico de DI leve²⁰. Não frequentou a escola comum, entrando diretamente na instituição especializada com quatro anos, onde permaneceu até os nove anos. Durante os cinco anos nessa instituição teve duas professoras. A primeira foi responsável por atividades de estimulação precoce e atividades inerentes à educação infantil. Aos seis anos de idade, Saulo trocou de professora, PE1, permanecendo com ela, na mesma sala e com os mesmos colegas até os nove anos.

A sala de aula de Saulo tinha sete alunos, sendo seis com DI e um com Deficiência Múltipla (DI e DV). De acordo com relatos da mãe (F1) e da professora (PE1), Saulo tinha bom relacionamento com a professora, colegas da sala, demais alunos da escola e profissionais da equipe técnica da instituição (psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos). Saulo permanecia na sala, sentado, fazendo as atividades propostas, de alfabetização (reconhecimento de letras). Em nenhum momento apresentou comportamento desafiador ou inadequado, sendo sempre muito querido pelos profissionais e colegas.

A família de Saulo era bastante participativa no contexto escolar da instituição especializada. Tanto o pai como a mãe participavam de reuniões e decisões sobre o futuro escolar da criança, e procuravam espontaneamente professores e técnicos que atuassem com o

²⁰ Os termos utilizados foram retirados dos prontuários dos alunos na escola especial.

filho para troca de informações. Quando solicitados para avaliações com a equipe técnica, sempre compareciam.

Em 2013, Saulo foi encaminhado para a escola comum. A transição entre as duas escolas partiu da iniciativa da mãe (F1) que relatou ter sido aconselhada em uma consulta médica pelo neuropediatra de Saulo. O médico levantou a hipótese da criança se beneficiar com a inclusão escolar, o que motivou a mãe a buscar uma vaga para o aluno no ensino comum. Ela relata que não teve nenhum tipo de apoio da instituição e que tomou sozinha essa decisão pela transferência. De acordo com seu relato, a possibilidade de erro, do aluno precisar de auxílio ou voltar para a escola especial gerou bastante insegurança:

Então, eu já estava querendo a algum tempo tirar ele da escola especial, quando eu comecei a ver a melhora. Aí nós conversamos e elas [professora e diretora da escola especial] acharam melhor não. Na verdade, foi mais uma atitude minha. Aí eu fui assim, meio com medo. Aí eu procurei um médico, que acompanhou o caso dele. Ele passa pelo Dr. X. O Dr. X. falou para mim que não via o porquê [Saulo estar na escola especial], o Saulo tinha condições de aprender e que ele estava numa fase muito boa. Então era o momento para eu tentar. Se não desse certo, pelo menos a gente tinha tentado. Aí ele [médico] deu uma carta para mim e falou para eu procurar a escola e colocar ele no ensino regular. Aí eu vim, conversei aqui [escola especial]. Até a psicóloga ficou bem triste porque ela falou assim 'aí, a gente queria incluir ele, mas não agora, tinha que esperar mais'. E eu falei 'não, eu acho que o momento é agora, não vou esperar mais'. (F1)

Após receber a carta do médico, F1 procurou a instituição especializada para solicitar a transferência, e conversou com a diretora. De acordo com o relato da professora (PE1), a mãe não a procurou para perguntar sobre Saulo e esta ficou sabendo sobre a mudança de escola por meio da diretora (DE). De acordo com o relato de PE1:

O Saulo estava tendo mudanças, estava bastante agitado, né?! A mãe disse que iria passar ele em um médico que não era daqui [escola especial¹⁸]. Ela estava levando ele em um médico particular. E ...eu acho que ela também queria que ele fosse para o ensino comum. Porque assim... eu acho que preparado ele não estava. Eu, como professora, analisando né?!. Porque ele não tinha atenção, concentração, nem pré-requisitos básicos ... coordenação motora. As atividades que eu entregava para ele voltavam de qualquer jeito. Aí, acho que ela passou por esse médico que disse que o Saulo deveria estar indo para o regular [ensino] e tal. Ela [mãe] veio aqui na escola, já falou com a Diretora e pediu a transferência dele. Foi coisa muito rápida. Ela [mãe] pediu a transferência, aí a Diretora pediu para eu fazer um relatório dele. Eu fiz. Aí ele foi para o regular (PE1).

¹⁸ A escola especial participante da pesquisa disponibiliza atendimento médico, uma vez por semana, para os alunos que solicitarem, nas especialidades de Psiquiatria e Neuropediatria.

Para PE1, a mãe F1 já apresentava vontade de colocar Saulo na escola comum e a ida a um médico, que não foi o da instituição especializada, contribuiu para essa decisão.

Ela [mãe] queria e o médico disse que ele estava preparado, que não sabia o que ele estava fazendo na escola especial. Então eu acho que ela também queria colocar ele no regular. (...) A Diretora me avisou assim 'o Saulo vai para o regular' (...). Está bom, né?! O que eu vou fazer? É vontade da mãe. (PE1)

A professora PE1 estava visivelmente incomodada com a situação. Durante a entrevista, sua voz apresentava tom choroso em alguns momentos. A justificativa dela era o longo tempo que esta havia passado com Saulo, alegando que a separação de maneira brusca poderia ter efeito ruim para o aluno. O fato da mãe (F1) não ter conversado com ela sobre a transferência de Saulo também foi motivo de incomodo. PE1 relata:

Mas, assim, comigo para saber 'o que você acha professora do Saulo ir para o ensino regular, como você acha que ele ia se adaptar na escola? ', né?! Nada, não me perguntou nada. Simplesmente só veio a decisão de que ele estava indo para o regular. Nada. Foi assim. Ela tomou a decisão e foi (PE1).

Quando foi matriculado na escola comum, no mês de maio, Saulo frequentou a sala de aula da professora PCE1. A justificativa da direção da escola foi de que PCE1 trabalhava meio período na escola especial e por isso sabia como lidar com Saulo. Contudo, a mesma não tinha contato anterior com o aluno.

Eu não tinha muito contato com ele, então não sabia mesmo como ele era. Eu só o conhecia de vista aqui da escola. Não sabia como ele era. Conversando com a professora dele[PE1], ela falava que ele não parava quieto no lugar, mexia com os outros alunos, que tinha um costume de vez em quando de pegar no pescoço dos outros alunos. Então, na época todo mundo ficou com medo. Como iria ser? Ele já estava tão grande. (PCE1);

Eles me escolheram a dedo, não é ?![referindo-se ao fato de também trabalhar na escola especial]. (PCE1)

Em relação às expectativas da escola especial sobre a inclusão de Saulo no ensino comum, PCE1 relatou que toda a equipe acreditava que a inclusão não iria ser bem-sucedida.

Conversando com a equipe, todo mundo achou que isso não ia dar certo. Na verdade, quem quis transferir ele para o ensino regular foi a mãe. Parece que o médico que acompanha ele achou que ia ser melhor para ele. Então, claro, que a gente torcia para que desse certo, mas ninguém apostava nisso. (PCE1)

Antes de solicitar a transferência de Saulo, F1 disse que fez uma visita à nova escola. Seu filho foi transferido durante o período letivo e de acordo com PE1 e DE não houve

período de adaptação ou preparo do aluno. No momento da entrevista com a mãe, Saulo frequentava há um ano o ensino comum e recebia atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional da escola.

Na escola comum, Saulo tinha uma professora na sala e uma cuidadora que o acompanhava. Ambas afirmaram que a mãe solicitou a transferência e que não houve uma conversa ou reunião com a PE1. A diretora da escola comum (DC1), por sua vez, afirmou que tanto ela como a coordenadora pedagógica da escola ficaram apreensivas com a vinda de Saulo, e que a escola iria “*tentar*” (sic) receber o aluno:

Então, ficamos bem apreensivas, mas foi um desafio, nós falamos com a mãe e com o pai, deixamos bem claro que a gente iria tentar. (DC1)

A diretora escolar DC1 afirmou que o aluno acabou surpreendendo a todos, e que demonstrava estar feliz e adaptado a escola comum.

Olha foi assim uma adaptação muito [...] a mãe está muito feliz, o pai também. Então ele [Saulo] também, está todo mundo [feliz]...então está tudo bem. (DC1)

A supervisora de ensino municipal e responsável pelos casos de inclusão escolar dos alunos das escolas municipais (SUP), afirmou que inicialmente houve muita resistência da escola comum em relação à matrícula de Saulo. A Supervisora explicou que o período foi marcado por muitas transferências de ex-alunos da escola especial para essa escola em particular, mencionando que a preocupação dos profissionais dessa escola era por conta da reputação da mesma.

(...)mas ela [DC1] acredita, assim, quanto mais deficientes mais a minha escola vai ser ruim (...) ela é vista como a escola perfeita, só que agora começou a procurar...cada vez mais pais de deficientes procurando a escola e nós estamos aceitando, aqui na secretaria. A gente, na hora encaminha para a escola e não pensa [se a escola vai aceitar ou não] ‘não é?!’. (SUP)

Acontece que a escola tem essa barreira muito grande, eu entendo um lado delas, elas também não tem o recurso. É fácil a gente aceitar aqui e jogar pra escola né, elas também precisam de recurso, precisam de formação, precisam de professor, precisam de cuidador, precisam de tudo. A gente está tentando organizar todo esse processo, porém, há essa resistência. (SUP)

Em decorrência da resistência das escolas do município para receber ex-alunos da escola especial, a supervisora municipal relata que as transferências só eram possíveis devido ao respaldo legal, em tom de ameaça de represálias judiciais caso a escola não aceitasse os alunos.

Estamos trabalhando nesse sentido agora, com a lei né, é isso que está melhorando a aceitação, na verdade não sei se é uma falsa aceitação, mas é um início. (SUP)

Atualmente, pais e profissionais da escola comum utilizam o caso de Saulo como um caso modelo de inclusão na cidade.

Porém, o que nós percebemos é que a escola [comum] teve essa resistencia, só que agora teve uma mudança com esse aluno. Ele é o ‘xodozinho’ da DC1, porque ela está vendo que ele teve os resultados, ele melhorou dentro da sala de aula, no início ele ainda continuou um pouco agressivo, que ele tinha uma certa agressão “não é?!” muita assim, muita agitação, as vezes agressão. (SUP)

Saulo estuda em uma sala com poucos alunos, com alunos com dificuldade de aprendizagem, e tem apoio no período contrário na Sala de Recurso Multifuncional²² da escola uma vez por semana. Nas opiniões da mãe, diretora e coordenadora pedagógica, esta é uma ótima estratégia para a escolarização de alunos com DI. Entretanto, a professora da sala comum tem uma visão mais crítica do fato, apontando que criar uma sala com alunos com dificuldade não é inclusão.

Lá ele entrou no primeiro ano. Aí a gente achou que iam continuar ele no primeiro. Aí esse ano [2014] colocaram ele nessa sala. Essa sala tem menos alunos. Não sei o nome da sala. A professora comentou comigo que ali tem também crianças com dificuldades. E que aquela sala iria ser melhor para ele. (F1)

Na minha sala, este ano, tenho 12 alunos. Como eu tenho dois alunos de inclusão eles fizeram uma sala menor e aproximaram também as dificuldades. A minha sala é uma sala...todos têm dificuldade de aprendizagem, todos! Na verdade, aproximar as dificuldades eu acho válido, mas juntar uma sala inteira de alunos com dificuldades e colocar dois alunos com deficiência...eu acho que isso é uma sala especial. Para mim, isso não é inclusão. (...). Na minha opinião, esses alunos de inclusão, vamos já pôr assim, deveriam ser colocados em salas boas, de alunos que não tem dificuldade. Porque, normalmente, o aluno que tem dificuldade de aprendizagem também tem um problema de comportamento. Porque ele não consegue aprender e as vezes eles reagem de forma...eu tenho aluno que dá problema, aluno muito tímido. Então eu acho que se eles ficassem numa sala de aula que tivessem alunos com menos dificuldade, seria melhor para eles. (PCE1)

De acordo com DC1 e CP1, estar em uma sala menor contribuiu para reduzir a agitação do aluno e promover a alfabetização do mesmo. A coordenadora pedagógica, CP1, afirma que o aluno não era alfabetizado, e que nem ao menos sabia reconhecer as letras, mas que agora ele já consegue escrever palavras e formar pequenas frases. A maioria dos alunos com DI dessa escola frequentam salas menores, denominadas nessa escola de “salas de aceleração”.

²² Conforme definição do Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Para a professora da sala de recursos PSRM1, Saulo teve muitos ganhos, porém a maioria foi relacionado à socialização e comunicação do aluno. Para a professora, o aluno teve uma melhora significativa na aprendizagem quando foi estudar na escola regular. Contudo, a seu ver, não tem mais avançado na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Hoje ele escreve o nome dele, conhece todas as letras do alfabeto, melhorou a coordenação motora. Só que esse ano “ele deu uma estagnada”. Ele não consegue juntar as letras e ler. Ele parou nessa, conhecer as letras do alfabeto, socializar-se e interagir. Ele vem na escola para isso, socialização, ouvir uma história, cantar uma música, mas a questão da leitura, números...não progride. (PSRM1)

De um modo geral, família, professores da escola comum, coordenadora pedagógica e diretora estão bastante satisfeitas com a situação de Saulo na escola comum. Para os participantes da pesquisa o caso de Saulo é um caso bem-sucedido de inclusão escolar. De acordo com os participantes, os fatores que justificam o caso ser considerado de tal foram:

Quadro 8– Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Saulo - E1.

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Superação de seus limites, melhora na aprendizagem	<p>Porque ele superou...nossa...todos os limites dele. (F1);</p> <p>E ela [mãe] está vendo na escola, inclusive a professora que já trabalhou com ele na escola especial, vê ele hoje na escola e já acha que ele teve um desenvolvimento muito maior. (SUP)</p>
Adequação do Aluno, Habilidades Sociais e socialização	<p>Ele tem muita facilidade para fazer amizades. (CP1);</p> <p>No âmbito da socialização, da interação e da comunicação ele teve sucesso, porque no começo ele era uma criança que ficava quieta. Agora se você pergunta as coisas ele responde. (PSRM1)</p> <p>Todos gostam dele. Quando ele chega, os colegas já ajudam com a mochila. (DC1);</p> <p>Por que ele está vindo tranquilamente para a escola. Eu acho que você percebe quando o aluno está sendo bem atendido quando ele vem, não chora, entra numa boa. Então o espelho para a gente é esse, e é o que acontece, vem feliz, vem alegre nunca falta, então quer dizer que está gostando. (DC1)</p> <p>Eu acho, porque ele interage muito com as crianças. Na festa junina ele dançou. Foi uma quadrilha improvisada, ele dançou, a menina dançou com ele. Não teve esse preconceito da criança, não rejeitou ele. Então isso eu achei muito bacana. (PCE1)</p>
Tornar-se independente dos cuidados da escola especial	<p>Não sei, podem ter conseguido alguns avanços com o Saulo. Porque lá é uma escola totalmente diferente daqui, né?! Ele vai se tornar mais independente, mas eu, assim... na época eu acharia que não teria muito sucesso. (PE1)</p> <p>Ele está conseguindo ‘se virar’ lá, sem o apoio que ele tinha de toda a equipe aqui. (DE1)</p>

A partir da análise das entrevistas e dos dados da tabela é possível identificar os fatores que, de acordo com as concepções dos participantes, influenciaram sua transferência da escola especial para a comum. Um exame minucioso de cada um desses fatores permitiu as considerações a seguir:

- Saulo ter superado seus limites e apresentado melhoras na aprendizagem (F1 e SUP). Não fica claro quais seriam esses limites, mas provavelmente estão relacionados às dificuldades de aprendizagem. As melhoras dizem respeito à alfabetização do aluno;

- Adequação do Aluno, Habilidades Sociais e socialização (CP1, DC1, PCE1, PSRM1). A facilidade do aluno em estabelecer amizades e fazer contato social e o bom comportamento do aluno foram considerados fundamentais para que o aluno se mantivesse matriculado na escola comum, gerando aceitação dos colegas, professores e gestores da escola.

- Tornar-se independente dos cuidados da escola especial (PE1, DE). Conseguir realizar as atividades sem o respaldo da equipe técnica da escola especial (psicólogo, fonoaudiólogo) e comer sozinho sem a supervisão constante da professora (tal como estava acostumado) também auxiliou o aluno e fez com que o caso fosse considerado bem-sucedido pelos participantes.

Nota-se que todos os fatores estão relacionados exclusivamente ao desempenho do aluno. Assim, para esses participantes, uma inclusão bem-sucedida significa o aluno aprender, avançar e estar bem adaptado socialmente ao meio da escola comum. Para tal, é dever do aluno empenhar-se. A necessidade de adequações da escola e do corpo profissional não são citados, provavelmente pelo destaque do presente caso estar na figura do aluno. Dessa forma, corre-se o risco de subestimar a importância dos esforços (necessários e imprescindíveis) da escola e de seu corpo docente para a inclusão escolar, recaindo erroneamente no aluno uma responsabilidade que de fato não é sua.

Para todos os entrevistados, Saulo é um caso de transferência bem-sucedida. Entretanto, a professora do ensino comum questiona, se matriculá-lo em uma sala diferenciada, com outras crianças com dificuldades, pode ser considerado um caso de sucesso. Para essa professora, Saulo está na escola, mas ainda continua numa espécie de “classe especial” embora esteja avançando em seu percurso de escolarização.

Todos parecem satisfeitos com a situação, mas é preciso destacar que nenhuma escola que continua criando classes exclusivas de alunos “fracos”, “com dificuldades de aprendizagem” ou “comportamento inadequado”, para deixar as demais turmas mais

“homogeneas” e reduzir a diversidade nas classes comuns, pode ser considerada como uma escola verdadeiramente inclusiva. Omote (2008) afirma que a inclusão na educação “exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais” (p.24). Para tal, a escola precisa rever dogmas, crenças e velhas práticas, realizando mudanças das mais diferentes ordens.

De modo geral, a impressão que fica é que, no presente caso, a permanência física do aluno com DI na sala comum, desde que ele seja socialmente adequado, já é considerada um sucesso e por isso cessam-se os esforços nesse ponto (PADILHA, 2004; BEYER, 2004). A questão da socialização de Saulo é apontada com frequência como justificativa para o sucesso na inclusão escola. O avanço nas habilidades acadêmicas e na autonomia parecem ser um bonus. Ressalta-se, entretanto, que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos de disciplinas não pode ser compreendida como uma meta secundária da escola (OMOTE, 2004) e que mesmo sendo esse considerado um exemplo de sucesso, há muito ainda a ser aperfeiçoado para promover um melhor processo de escolarização na classe comum para Saulo.

4.2 Caso Flávia –E2

Flávia, aqui identificada pela sigla E2, era uma menina de 13 anos com diagnóstico médico de DI leve e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade²³. A aluna tinha acompanhamento psiquiátrico e psicológico semanalmente na própria escola de educação especial. Inicialmente matriculada no ensino comum, Flávia permaneceu apenas quatro meses, quando então foi transferida para a escola especial. De acordo com sua avó e cuidadora (F2), as mães de alunos sem deficiência começaram a reclamar do comportamento de Flávia, relatando sentir medo de que seus filhos estudassem com ela. Flávia apresentava comportamentos desafiadores desde pequena e constantes agressões verbais e físicas à colegas, professores, diretores e família.

Quando ela estava no EMEI, eu tinha reclamações todos os dias dela. É o comportamento. Ela é muito brava. (F2)

De acordo com os avós, após pouco tempo na EMEI, Flávia foi transferida para uma escola de educação básica.

²³ Dados retirados do prontuário da aluna na escola especial.

Não deu nem tempo direito de ela estudar lá. (F2*)

O comportamento dela foi ruim, porque se fosse bom...[ela teria permanecido]. Ela teve uma professora por 30 dias. Essa tinha um pouco de paciência, mas no final, não sobrou nem a paciência. (F2)

Seguindo as orientações da escola em que a aluna estudava, os avós decidiram levá-la para uma avaliação na escola especial. Após a avaliação a aluna recebeu os diagnósticos de DI e TDAH, e então foi matriculada para estudar na instituição especializada. De acordo com os profissionais da escola especial e da própria família, houve participação da escola comum no encaminhamento da aluna para a escola especial, onde permanece até hoje.

Durante a entrevista, a avó relata uma história de vida conturbada da aluna, envolvendo abandono parental até sua adoção. Pelo relato dos avós, a mãe possivelmente pode apresentar DI. Apesar de morar em outra casa, Flávia tem contato com sua mãe biológica e seus irmãos, mas de acordo com F2, quando mãe e filha estão juntas logo começam a se agredir verbal e fisicamente, o que tem impedido uma aproximação mais efetiva entre as duas.

Os avós relataram comportamentos inadequados da aluna, como “chamar a atenção das pessoas” que passam na rua, gritando “ou, vem aqui!” e bater na porta da casa dos vizinhos a todo instante. De acordo com todos os entrevistados, Flávia constantemente fala palavrões, tanto em casa como na escola, principalmente quando contrariada.

Desde seu nascimento, seus cuidadores e responsáveis são seus avós, que participam ativamente do contexto escolar da aluna, comparecendo sempre que necessário e estabelecendo uma ótima relação com os profissionais da escola especial. Os avós relataram levar Flávia para aulas particulares de reforço e para aulas de música em um projeto da prefeitura, buscando assim alternativas que levassem à melhora na aprendizagem e no comportamento de Flávia. Contudo, a aluna desistiu de frequentar as aulas de reforço e foi expulsa das aulas de música por conta de mal comportamento.

De acordo com os professores, diretores e familiares, as dificuldades da permanência no ensino comum foram devidas ao comportamento da aluna, fato que teria motivado o encaminhamento da aluna para a instituição especializada. Entretanto, a avó (F2) considera que o encaminhamento foi uma medida precoce.

Olha, eu acredito que a escola comum teria que ter investido mais, [...], mesmo porque ela tem uma dificuldade de adaptação com colegas. Primeiro ela testa todo mundo, é o que está acontecendo aqui [escola especial] agora né; [...] os amiguinhos dela, então ela está bem agitada. Então, eu acredito que ela tem condição [de estudar na escola comum], só que ela teria que ser assim... tem que ser investido mais nela. (F2)

As dificuldades encontradas pela instituição especializada para receber a aluna foram, de acordo com PE2 e a diretora DE, o comportamento da aluna e sua dificuldade de atenção e concentração.

Olha o comportamento, muito difícil o comportamento dela, essa foi a maior dificuldade. Depois disso vem atenção, a concentração, é...acho que é mais isso. (PE2)

O comportamento inadequado dela, muito difícil. (DE)

Flávia estudou sempre na mesma sala, com os mesmos colegas. Teve aulas com a mesma professora por dois anos. Esta foi transferida para outra escola, e a partir de então Flávia tem aulas com P2. No início, Flávia comia os materiais escolares (lápiz, giz, borracha), rastejava-se entre as carteiras e gritava durante as aulas. Sempre que isso acontecia, era retirada da sala de aula. A primeira professora permitia que a aluna fosse retirada da sala a todo momento e deixava a aluna “passear” pela escola para se acalmar. A aluna entrava em lugares proibidos para os outros alunos, como cozinha, secretaria e sala da diretoria da equipe técnica, abrindo as portas de todas as salas, quer os profissionais estivessem atendendo outros alunos ou não.

Sua segunda professora na instituição especializada, P2, permitiu que fosse realizada uma intervenção com a equipe técnica, estabelecendo uma parceria principalmente com a psicóloga da instituição. Assim, após receber apoio e intervenções da equipe técnica (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta) e pedagógica, o comportamento de Flávia melhorou, sendo que as agressões ocorriam com frequência esporádica e a aluna já permanecia todo o tempo da aula na sala fazendo suas atividades.

A professora da escola comum responsável pelo encaminhamento da aluna para a escola especial não foi encontrada, contudo uma outra professora que trabalhava com a aluna na época participou da entrevista (PSRM1). Atualmente como professora da SRM, PSRM1 deu algumas aulas para Flávia na sala comum durante a estadia da aluna na escola regular. Para a professora:

Nossa, ela era bem difícil. Ela agredia todo mundo. Parecia um bicho. [...] ela gosta de receber atenção exclusiva do professor e na sala de aula com tantos alunos isso fica difícil. (PSRM1)

O caso foi considerado como uma inclusão malsucedida pelos entrevistados pelos motivos apresentados no Quadro 9. Para os participantes, o caso foi malsucedido pelo fato da aluna não permanecer matriculada na escola comum, sendo transferida novamente para

a instituição especializada. Questões relacionadas à aprendizagem ou ao papel da escola ficaram em segundo plano.

Quadro 9- Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Flávia -E2.

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Comportamentos Inadequados da Aluna	Comportamentos inadequados, como: agressões físicas e verbais a professores e alunos por parte de E2 (apontado por F2 e DE, DC1, PSRM1, PE2). Eu me lembro dela na época da transferência, ela era bem agressiva. Cheguei a dar aulas para ela, me lembro bem. (PSRM1) Até agora é não deu certo, não vi vitória nenhuma ainda. A vitória seria que o comportamento dela mudasse e que ela aprendesse a ler e escrever, fosse uma menina menos agressiva, que tivesse compreensão, fosse mais educada. Porque a gente ensina...ensina e não consegue entrar na cabeça dela. Agora ela está mentindo sobre as coisas. (F2)
Por não permanecer na escola comum	Ela não conseguiu ficar estudando lá (F2*)
Falta de Suporte da Escola Comum	(...)por conta de comportamento e por conta da estrutura da escola também, não é?! (...). Ela precisa de um atendimento mais individualizado, que não tinha antes. Hoje tem, mas assim, é esporádico. Então ela não tem um suporte e o professor da sala... não existe aquele suporte [para o professor], no momento das crises que ela tem de comportamento. (PE2) A escola comum não podia oferecer o tipo de suporte que oferecemos aqui. (DE)

A seguir, são detalhados os fatores que na concepção dos participantes influenciaram na inclusão escolar de Flávia:

- Verifica-se, em todos os relatos, que o comportamento inadequado da aluna foi o fator principal para a não permanência desta no ensino comum e para o caso ser considerado como um insucesso.

- Além disso, o avô de Flávia aponta que o fato da aluna não se manter matriculada na escola regular já é indício de que se trata de um caso de inclusão malsucedido.

- A falta de suporte da escola comum foi abordada pelos profissionais da escola especial. Questionada sobre qual tipo de suporte seria esse, PE2 afirma que seriam acompanhamentos com psicólogo e fonoaudiólogo dentro da escola comum, de uma equipe que auxiliasse o professor a lidar com os comportamentos inadequados e agressivos da aluna.

As dificuldades com a aprendizagem ou outros motivos escolares não foram citados pela maioria dos participantes e quando citado (no caso do relato da avó F2), não foi apresentado como causa maior. A avó F2 também apontou o fato da escola não ter se empenhado o suficiente para tentar manter Flávia.

Logo, nesse segundo caso estudado, conclui-se que mais uma vez, a responsabilidade pelo sucesso da inclusão recai quase que exclusivamente no aluno com DI, ou melhor, em seu comportamento. Foi possível notar também que a ausência de serviços que respaldem a escola durante esse processo de transição prejudica a real inclusão do aluno com DI nas salas comuns do ensino regular.

4.3 Caso Fábio - E3

Fábio, aqui representado pela sigla “E3”, era um adolescente sorridente e quieto de 18 anos. Muito tímido, pouco interage com os colegas da sala. De acordo com sua professora da escola especial (PE1), Fábio tem vergonha até mesmo de fazer perguntas na sala. Nota-se que se trata de um adolescente bastante passivo. De acordo com PE1:

Do jeito que eu colocar ele fica, até o final da aula. Tem vergonha de pedir para ir ao banheiro ou beber água. Apesar da idade, Fábio tem muitos medos infantis e é facilmente comandado pelas crianças menores da sala. (PE1)

De acordo com sua irmã (F3), responsável legal pela guarda de Fábio, este sempre brincava com seus sobrinhos, que eram mais novos que eles (9 anos de idade) de igual para igual.

Não dá para saber quem é o tio e quem é o sobrinho. Fábio é muito inocente e não me dá nenhum trabalho. Não quer saber de namorar, não sai para a rua. (F3)

De acordo com o relato de sua irmã, antes de estudar na escola especial, Fábio estudou em uma outra escola. Procurada para participar da presente pesquisa, a diretora da escola comum se recusou a ser entrevistada, afirmando que todos os alunos de inclusão são bem-vindos em sua escola, mas que ela não lida com essas matrículas e quem é responsável por tais é a prefeitura. Indagada a explicar melhor, a diretora reitera, afirmando que não conhece de perto os casos que envolvam a inclusão em sua escola (os nomes das crianças, por exemplo), pois eles estão em “sua” escola, mas a responsabilidade por eles é da prefeitura (possivelmente se referindo à Secretaria de Educação Municipal).

Fábio teve toda sua trajetória escolar em escolas comuns. Sua última escola foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). De acordo com a diretora da instituição especializada (DE), a escola comum em questão solicitou uma avaliação do aluno no ano de 2011, devido à suspeita de DI. Após a avaliação psicológica e médica confirmarem o CID de

Retardo Mental Leve (F70), o aluno foi transferido e no ano de 2012 passou a estudar na instituição especializada. Em relação ao encaminhamento de Fábio, de acordo com a irmã (F3):

Ele tinha vindo morar comigo. Como na escola ele só estava sofrendo *bullying* porque ele só ficava olhando para a cara da professora, aí a gente viu que aquela escola não dava. Aí, nós tentamos colocar ele aqui [instituição especializada], que é melhor. (F3)

Questionada sobre quem praticava o *bullying* com Fábio, a irmã responde que eram os colegas da escola, em relação ao fato de ele não conseguir ler. De acordo com F3, nenhuma providência foi tomada em relação à violência com Fábio, pois tal fato era visto de maneira natural nas escolas do bairro onde ele morava. No caso, a instituição especializada é vista como um local acolhedor, onde todos são aceitos.

Bullying dos colegas. Chamavam-no de burro, que não sabia nada, que ia na escola só para comer, porque ele não fazia nada. Ele voltava com o caderno limpo. E a professora sempre passava ele, porque não podia repetir. As escolas comuns do bairro que ele morava têm muito preconceito, por mais que a criança seja normal sempre tem um dando risada do outro, do modo de se vestir, modo de falar, se a pessoa é gorda ou magra. Então, lá naquele bairro o problema é esse, não importa se a criança é normal ou não é. Eles têm bastante preconceito. Agora aqui [instituição especializada] eles aceitam as crianças do jeito que elas são. (F3)

O *bullying* começou a aumentar quando ele ficou mais velho, depois que ele passava de ano sem saber nada. A professora nunca conversou com a gente. Perguntei porque que ele passava de ano e ela me respondeu que era por causa da frequência, ele não faltava. Ele não via problema. Ele achava que só estar na escola, estudando, já estava bom, mas nós sabíamos que ele não estava satisfeito. As crianças falavam para ele ler alguma coisa e riam dele porque ele falava que não sabia. (F3)

Um fato que chama atenção em relação ao encaminhamento do aluno da escola comum para a instituição especializada é o quão tarde isso ocorreu. Fábio tinha 15 anos quando foi transferido para a nova escola. Apesar do desejo da família em matricular Fábio na instituição especializada, a transferência ocorreu sem consulta à família.

Como uma medida de reduzir o *bullying* que Fábio estava sofrendo na antiga escola, a irmã diz que tentou matriculá-lo em outra escola comum, conhecida por ser a melhor escola pública da cidade. Quando foi oficializar-se como responsável por Fábio, a Conselheira Tutelar então sugeriu matricular Fábio em uma escola especial:

Não foi a escola que encaminhou. Nós tínhamos falado com o Conselho Tutelar porque a escola ...nós queríamos matriculá-lo na escola E [escola comum] que é a melhor da cidade. Aí nós falamos que ele tinha dificuldade e lá no Conselho falaram 'por que ele não vai para a escola especial?' Aí falei que nós tentamos, mas não conseguimos. Aí ela [Conselheira Tutelar] falou que ele já estava matriculado na instituição especializada. Aí ela deu um papel para nós, e nós fomos na instituição

especializada. A minha irmã tentou vir e fazer a matrícula dele antes, só que parece que não tinha dado certo, ela não soube explicar o porquê. (F3)

Ele veio fazer uma avaliação com a psicóloga em 2011, e em 2012 a EMEF transferiu ele para nossa escola. Ele é tão quieto e comportado que as vezes esquecemos se ele está na escola. (DE)

Ele é um amor, muito quieto, nunca falta e é muito educado, mas tem muita dificuldade para aprender. (PE1)

Uma vez matriculado, Fábio começou o ano escolar de 2012 já frequentando a instituição especializada. Após sua matrícula, os profissionais dessa instituição chamaram a responsável para a realização de mais avaliações psicológicas e médicas. Inicialmente, Fábio frequentou a sala de aula de PE2 (a mesma professora do caso Flávia). Permaneceu durante um ano nessa turma e há dois anos, foi transferido para a sala da professora PE1 (mesma professora do caso Saulo), sala destinada para alunos adultos, com maiores dificuldades para a aprendizagem. No presente a instituição especializada havia conseguido empregar Fábio em uma empresa da cidade. O aluno estudava no período da manhã e trabalhava no período da tarde.

Os profissionais da instituição especializada acreditavam que Fábio ter vindo estudar na escola representou muitos ganhos para ele e argumentaram achar estranho o fato ter solicitado a avaliação e encaminhamento do aluno apenas aos 15 anos.

Foi o melhor para ele, naquele momento foi o melhor, mas a escola deveria ter interferido mais cedo, não esperar ele ficar adulto para perceber que ele não estava aprendendo. (PE1)

Aqui podemos auxiliá-lo, acredito que hoje, na atual situação, é o melhor para ele. (DE)

A sala de aula de Fábio contava com aproximadamente sete alunos, sendo estes jovens e adultos. Dessa forma, PE1 afirmava que conseguia dar a atenção necessária a todos. Na concepção dos entrevistados, trata-se de um caso malsucedido de inclusão escolar. As justificativas dos entrevistados são apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Fábio - E3.

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Não conseguir aprender (ler e escrever)	<p>Ele está evoluindo, mas ele ainda não está pronto para estudar no ensino comum. Ele ainda não demonstrou que sabe 100%, a hora que ele souber 100% daria para ele voltar para a outra escola. (F3)</p> <p>Porque lá ele não conseguiu ser alfabetizado, ele tem muita dificuldade para aprender. (DE)</p> <p>Ele não conseguia acompanhar a classe, não conseguia aprender a ler e escrever. Não conseguiram ensinar ele, por isso foi insucesso. (PE1)</p>
Bullying	<p>Ele achava que só estar na escola, estudando, já estava bom, mas nós sabíamos que ele não estava satisfeito. As crianças falavam para ele ler alguma coisa e riam dele porque ele falava que não sabia. Ele chegava em casa agitado e bravo, era visível que ele não gostava de ir lá por causa disso. (F3)</p>

No caso de Fábio, os participantes compreendiam que para a inclusão ser bem-sucedida, o aluno precisaria ter sido alfabetizado, ter aprendido os conteúdos da classe comum. Como o aluno permaneceu 9 anos estudando no ensino comum e não estava alfabetizado, os participantes concluíram que se trata de uma inclusão malsucedida. Na fala de sua irmã (F3) e da diretora da escola especial (DE), a dificuldade do aluno impediu que ele fosse alfabetizado. Apesar disso, a fala da professora da escola especial (PE1) de que a escola “não conseguiu ensinar ele” também apontou para a importância do papel da escola na inclusão, dividindo a culpabilização entre o aluno e seus professores.

A questão do *bullying* que Fábio sofria quando estudava no ensino comum também contribuiu, de acordo com sua irmã, para que ele não conseguisse permanecer estudando naquela escola. Para sua família, ser transferido para a escola especial pareceu a melhor opção naquele momento, e realmente o foi. Fábio passou a ter um grupo de amigos e a trabalhar em um supermercado, no período contrário da escola. Ganhava seu salário e poderia comprar suas próprias coisas, tendo certo grau de independência dos cuidados da irmã.

Verifica-se que apesar de ser visto pelos participantes como um caso de inclusão malsucedida²⁴, em função da não permanência na escola comum decorrente de suas dificuldades, pode-se concluir que Fábio, atualmente, está incluído. Após a transferência para a instituição especializada, dentro das possibilidades o aluno: estava aprendendo, estava inserido no mercado de trabalho e sentia-se satisfeito e feliz por sua situação atual. Portanto, é possível concluir que estudar no ensino comum não garante *per se* que o aluno tenha inserção

²⁴ Lembra-se que a análise do caso como bem-sucedido ou malsucedido é considerada de acordo com as respostas dadas pelos participantes da pesquisa e não em categorias *a priori*.

social futura, e que estudar em escola especial não necessariamente significa que o aluno esteja excluído.

Para a irmã, o fato de Fábio (E3) ser encaminhado para estudar na instituição especializada representou muitos ganhos.

No começo, como eu casei cedo e não vivi tanto com ele, eu pensei que já que ele tinha que vir morar comigo, não vi problema. Ele veio bem revoltado. Acho que porque no outro bairro ele sofria muito preconceito. Ele falava muito palavrão. Até que ele pegou o costume da minha casa e foi melhorando. Depois o médico passou um calmante para ele, aí agora ele está 100%. Eu acho que ele teria que ter vindo para cá mais cedo. Aí hoje ele estaria praticamente normal, trabalhando, estudando, falando normalmente. A outra escola [se referindo a escola comum] nunca tinha falado nada. Lá eles nem querem saber se a criança está com dificuldade de aprender ou não, se precisa de ajuda. (F3)

A irmã citou que anteriormente, o aluno tinha comportamentos agressivos e inadequados, mas depois que passou a morar com ela, estudar na nova escola e ter acompanhamento médico os comportamentos melhoraram. A irmã tinha esperança de que Fábio aprendesse a ler e escrever e conseguisse continuar trabalhando. Portanto, a escola que correspondeu às expectativas da família foi a escola especial.

4.4 Caso Sofia– E4

A escola comum de Sofia é a mesma do caso anterior (Fábio). A diretora escolar novamente se recusou a participar da entrevista. Contudo, foi possível realizara entrevista com a professora da sala comum, que contribuiu substancialmente para a compreensão do caso Sofia.

Sofia era uma menina com síndrome de Down, que iniciou sua trajetória escolar na instituição especializada, aos quatro anos, permanecendo na mesma por um ano. Após esse período, aos cinco anos de idade, os profissionais dessa instituição acharam por bem transferi-la para uma escola comum do bairro de Sofia. O desejo de incluir a aluna partiu de sua professora e de sua psicóloga, que acreditavam que Sofia estava “pronta”. De acordo com o relato da professora da escola especial PCE1:

Quando ela começou comigo ela nem andava, não falava nada e chorava muito. Depois que eu, com um trabalho de estimulação, com a psicóloga da época, nós decidimos que seria melhor para ela ser encaminhada para o ensino comum, para ela se socializar, para aumentar o vocabulário dela. Porque ela já tinha progredido muito. Ela já andava, ela já estava começando a falar e ela era muito esperta. A parte cognitiva dela aparentava ser bem preservada. Então não tinha porque ficar segurando

ela aqui, por mais que ela tivesse um atraso...eu acho que esse atraso seria superado com mais qualidade no ensino comum. Eu conversei na época com a psicóloga que me apoiava na minha sala de aula e decidimos, conversando com a diretora também...e enviamos ela. (PCE1)

A ideia de incluir Sofia no ensino regular ocorreu no final do ano letivo e a transferência ocorreu através de telefonemas com a secretaria municipal de ensino. Antes disso, a mãe (F4) afirmou que a equipe já havia manifestado esse desejo, mas que ela ficou insegura, pois acreditava que a filha ainda não estaria pronta. A justificativa dos profissionais da instituição especializada era de que a criança estava pronta e de que a inclusão, quando realizada durante a educação infantil, seria facilitada pelo acolhimento dos colegas.

As mulheres, as professoras que conversaram comigo, falaram que ela era muito esperta, que ela conseguia acompanhar. Elas falaram que não adiantava deixar ela aqui [instituição especializada], perdendo um tempo que ela poderia estar em outra escola. Como ela era pequena, não iria ter aquele processo de rejeição, porque os colegas também seriam pequenos. Aí ela conseguiu acompanhar bem. No começo foi difícil, porque ela estava acostumada com a professora, com os alunos. Depois de uns seis meses lá ela conseguiu acompanhar bem. (F4)

Para a mãe (F4) existia apenas uma vontade dos profissionais, uma possibilidade de inclusão de Sofia no ensino comum. Contudo, tal fato já era uma realidade. A criança foi transferida de escola e sua mãe relatou que ficou conhecendo a situação apenas porque telefonou na instituição para saber sobre o início das aulas:

As professoras da instituição especializada que incentivaram ela para ir para a escola comum. Quando eu liguei aqui [instituição especializada] no começo do ano elas falaram que minha filha não estudava mais aqui, que eles haviam passado ela para a escola 'normal'. Foi um choque para mim, ficar sabendo disso em Janeiro, quase no início das aulas. (F4)

Sobre isso, a mãe afirma que ficou brava e insegura com a situação:

Eu fiquei muito brava, porque eu achei que a Sofia não iria conseguir acompanhar. Eu achava que elas teriam que me chamar para conversar, perguntar para mim, avaliar para ver se ela conseguiria acompanhar. Eu achei que ela não ia conseguir. Aí, me avisaram que não teria como voltar, que já haviam colocado outra criança no lugar dela, que ela não tinha mais a vaga aqui [instituição especializada]. Então, para mim foi um choque...de repente...em janeiro! Aí, eu não queria levar para a escola. (F4)

Após a matrícula no ensino comum a insegurança da mãe continuou. A questão que mais a preocupava seria a necessidade de cuidados que julgava que a filha precisava e que não teria na escola comum. A professora da instituição especializada e a diretora falaram sobre as dificuldades no início desse processo.

No começo quando nós mandamos a Sofia. A mãe reclamava muito, a própria mãe reclamava, que a cuidadora deixava, que ela ficava com fezes, que ela se molhava inteira. A cuidadora reclamava que não dava conta. Eles [escola comum] queriam mandar a Sofia de volta para cá, só que nós conhecemos a Sofia, nós sabemos que se ela voltasse para cá ela iria perder muito. Então, nós não a aceitamos de volta, e ela continuou lá. Eles deram um jeito lá e ela continuou no ensino comum. (DE)

A mãe (F4) comentou uma vez comigo que ela não tinha acompanhamento e ficava mexendo na torneira da escola. A professora não conseguia segurar ela na sala. Na época que ela foi minha aluna eu também tive essa dificuldade. Ai com o tempo eu não precisava mais deixar a porta da sala fechada, ela me respeitava. Quando era uma outra pessoa que ficava na minha sala ela saia. Então, ela foi adquirindo essa confiança com o tempo, então eu imagino que no ensino comum tenha acontecido dessa forma, naturalmente também. Ela, apesar de todo o atraso e a deficiência, tinha autonomia. Ela não tinha nenhuma deficiência física e isso foi muito importante, porque se ela tivesse além da DI a DF, seria mais difícil. Não impossível, mas mais difícil, mais complicado. (PCE1)

Para a família e mais especificadamente a mãe, o motivo de sua insegurança foi a falta de preparo e o fato de terem-na excluído da decisão sobre a escolarização de sua filha. Ela afirma que gostaria de ter dado sua opinião, ou de que pelo menos eles se interessassem em conhecer sua opinião.

Após a transferência para a escola comum a aluna passou por tantos profissionais que a mãe já não sabia quais atendem a filha. Para a mãe, o atendimento na SRM, por exemplo, era visto como uma espécie de reforço escolar. Em relação à reação da aluna com a transição, a mãe afirmou que ela voltava para casa sempre chorando, pois estranhava o novo ambiente, novos professores e novos colegas.

Não houve um preparo. Elas [professora e equipe técnica] tinham comentado por cima, falaram que estavam pensando em incluir a Sofia, mas não foi nada avisado. Ela [Sofia] entrou em janeiro, mas ela foi ter um acompanhamento maior só em agosto, quando ela foi fazer parte da sala especial [referência à SRM]. Ela estuda a tarde e de manhã ficava uma hora na escola para ter reforço escolar com uma psicóloga [aqui a mãe refere-se provavelmente à professora da SRM, uma vez que a escola não conta com auxílio de outros profissionais]. Ela fazia uns trabalhos, lia umas historinhas e ia embora. Lá na escola não tinha cuidadora, nenhuma mulher para trocar ela. Era só a professora com os outros alunos. Foi difícil. Ela vinha chorando. Acho que ela estranhou. (F4)

Desse modo, apesar das dificuldades iniciais, da questão da permanência ou não do cuidador com Sofia, a aluna continuou no ensino comum. Para a professora atual de Sofia faltou uma participação mais efetiva da família na escola, e a ausência de cuidadora prejudicou o andamento das aulas na sala. PC4 também relatou a dificuldade que teve, em um primeiro momento, para lidar com Sofia e sobre a falta de apoio da escola:

A professora do ano passado me passou as atividades dela e disse que tinha coisas que ela já conseguia fazer, mas não sei. Esse ano ela não consegue fazer essas coisas. A professora do ano passado disse que ela já sabia escrever o nome, cheguei aqui para ver e ela não sabia. Até agora. Ela reconhece algumas letras apenas. Tem dias que ela sabe mais e dias que ela sabe menos. (PC4)

O comportamento dela é terrível. Agora ela está mais quieta, mas tem que ser bem firme com ela. Ela é bem ativa, não consegue ficar muito tempo sentada. Quando falta a cuidadora e eu tenho que ir no banheiro, não consigo chamar o inspetor, porque minha sala fica longe. Nesses casos, ela foge da sala. Então combinei com três crianças da sala para me ajudarem. Dois dias que precisei faltar, o substituto me contou que ela tentou furar o olho de um colega com o lápis. A outra substituta me contou a mesma coisa. Ela é muito carinhosa, mas também muito inquieta. (PC4)

Sobre o desfecho do processo de transição, a mãe acreditava que a aluna estudava na escola comum para se socializar, embora estivesse aprendendo algumas coisas, como cores:

Ela terminou o maternal e foi para o Jardim I e II. Ela foi ficando bem, mas não aprendeu nada. Só desenha rabiscos. Só ano passado, na 1ª série é que foi melhorar, que ela conheceu cores. A professora era boa, porque ela já havia trabalhado um ano em uma instituição especializada em outra cidade. Então, foi melhor. Nos dois primeiros anos que ela ficou lá foi difícil. Eu acho que foi só para ela se socializar, para incluir ela lá dentro. (F4)

Sofia frequentava o 2º ano na mesma escola em que fez a educação infantil, contudo, recebe material diferenciado. A professora relatou que a escola, a secretaria municipal de ensino e a instituição especializada não forneceram nenhum tipo de apoio para uma efetiva inclusão de Sofia, e ela teve que contar com sua formação, pesquisas e informações adicionais com uma amiga especialista em educação especial. De acordo com a professora:

Eu fiz uma boa faculdade, tive uma boa formação, mas só tive uma disciplina sobre educação especial. Então, eu achava que eu estava despreparada. Eu fiquei sem saber o que fazer no começo. Estava perdida. Aí eu fui pesquisar. Uma amiga minha, especialista em educação especial de outra cidade que me auxiliou. Eu não sabia o que fazer, que atividade dar, como lidar com ela e até onde ela podia ir. Minha amiga disse para eu apresentar mais coisas concretas. Tentei falar com a professora da sala de recursos, mas não consegui. Ninguém me ajudou, ninguém sabia o que falar. O pessoal da instituição especializada nunca veio aqui. Eu já conhecia a Sofia daqui da escola. Então comecei a trabalhar conteúdo concreto, porque não tem como eu trabalhar conteúdo do 2º ano com ela. Minha amiga deu várias dicas, aí fiquei mais segura. Comecei a dar bastante atividade separada para ela, tudo feito à mão. Estamos sem máquina de fotocópia e impressora na escola, não tenho como tirar nada da internet para ela. Eu falei para a coordenadora que estava complicado, aí ela deixou eu imprimir uma apostila, mas só para a Sofia. Ela acompanha essa apostila porque é de prontidão, tem coordenação. É desde o comecinho. Ela fazia atendimento com a fonoaudióloga na instituição especializada, mas não faz mais. Não sei porque, ninguém veio conversar comigo. Só a cuidadora dela que me fala as coisas. (PC4)

Os entrevistados opinaram que Sofia se tratava de um caso de sucesso de inclusão escolar. Apenas a professora da escola comum ficou indecisa quanto a opinar sobre o assunto. As justificativas dos entrevistados e os motivos para classificar o caso como bem-sucedido são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11– Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Sofia - E4.

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Por estar aprendendo conteúdos escolares e ter ficado mais autônoma	<p>Por enquanto está dando certo, ela está progredindo. Porque ela está acompanhando bem. Antes ela não pedia para ir no banheiro e hoje ela pede. Hoje ela consegue falar mais, antes ela não falava tanto. Ela é bem teimosa, mas isso eu acho que é comportamento da criança com síndrome de Down e dela também. (F4)</p> <p>Ela está bem lá, se desenvolvendo e aprendendo muita coisa. Aqui [instituição especializada] ela ficaria limitada e lá [escola comum], não. (DE)</p>
Por estar incentivando o professor a buscar novas formas de ensino.	<p>Porque eu conversei com a professora dela e ela falou que nunca tinha trabalhado com tanta ajuda tecnológica na sala de aula e com a Sofia ela foi obrigada a desenvolver um trabalho assim, com vídeos, informática, utilizando computador. Ela disse que não era acostumada a trabalhar assim e falou que foi ótimo até para os outros alunos e que inclusive a Sofia está melhor que outros alunos sem deficiência. (PCE1)</p>
O sucesso não é tão efetivo devido à falta de apoio	<p>Sucesso? Sinceramente, para mim no começo foi bem complicado. Ela está aqui, mas não dão respaldo. (PC4)</p>

No caso de Sofia, o sucesso de sua inclusão escolar é atribuído tanto às capacidades da aluna para aprender quanto aos esforços da professora da sala regular em proporcionar as adaptações, quando necessárias, viabilizando o ensino para a aluna. As categorias com os fatores levantados pelos participantes foram:

- Por aprender conteúdos escolares e ficar mais autônoma: Para a mãe (F4) a escola comum é percebida como um local de possibilidades para a aprendizagem, um local onde a criança é estimulada. A escola especial, por outro lado, é vista como um local de estagnação. A diretora da escola especial compreende que a aluna tem mais possibilidades de aprendizagem na escola comum e se permanecesse na escola especial teria um desenvolvimento limitado, provavelmente por conta da própria estrutura de ensino da instituição especializada.

- Ao valer-se de pesquisas com uma amiga educadora especial, da utilização de recursos tecnológicos, como uso de computadores, e de recurso audiovisuais, a professora da sala regular conseguiu promover o ensino de Sofia. A professora reconhece que essas adaptações e recursos foram produtivos não só para Sofia como para toda a sala, concluindo que todos os alunos se beneficiam da utilização de variados recursos.

- Ao mesmo tempo em que os participantes confirmaram os ganhos na aprendizagem da aluna, a falta de respaldo da equipe gestora da escola, assim como a falta de materiais e recursos foram apontados pela professora (PC4) como empecilhos para que a inclusão escolar da aluna se concretize de fato.

4.5 Caso Fabíola – E5

A aluna Fabíola, representada pela sigla “E5”, era uma adolescente de 14 anos que com diagnóstico de DI. De acordo com o relato da mãe, desde pequena ela estudou em instituição especializada em outra cidade, por apresentar atraso no desenvolvimento e quando completou sete anos mudou-se de cidade, sendo transferida para a atual instituição.

Ela desde pequena foi aluna dessa instituição especializada. Não tinha contato com a outra escola. Depois que o governo liberou para eles frequentarem as escolas regulares... (F5)

A mente dela não desenvolveu (F5).

Fabíola é a mais velha de três irmãos. Sua irmã, dois anos mais nova, também estudava na instituição especializada. Contudo, os profissionais afirmaram que a irmã teria menos dificuldades na aprendizagem do que Fabíola. Pelo fato das duas estudarem na mesma sala, as comparações sobre a diferença no desempenho de ambas eram frequentes.

A irmã era menos comprometida (DE).

A irmão dela conseguia aprender mais (PE2).

Sua professora na instituição especializada afirmou que apesar de ambas terem a DI, Fabíola tinha mais dificuldade. Um dos motivos levantados pela professora era de que a aluna era responsável pela casa (limpeza, preparar comida), por cuidar dos irmãos e por tratar os animais do sítio em que morava, não tendo tempo para se dedicar aos estudos. Para a professora PE2, Fabíola era muito cobrada pelos afazeres domésticos, ficando sobrecarregada. Tais cobranças não eram igualmente feitas para sua irmã, o que possibilitava uma dedicação maior desta aos estudos. Fabíola também faltava muito, para acompanhar a mãe em compromissos na cidade, o que também prejudicava seu desempenho escolar. Para os profissionais da escola especial, a família de Fabíola era pouco participativa, o que dificultava possíveis contatos e orientações.

A Fabíola tem muita dificuldade. Ela tem uma questão bem comprometedora no desenvolvimento dela. A mãe fazia muita pressão, que ela tinha que dar conta de todo o serviço da casa, cuidava do irmão menor, das criações do sítio. Ela que fazia tudo, ela não tinha tempo. Ela era muito sobrecarregada e também muito cobrada. Isso fazia com que ela trouxesse uma carga. Ela era a mãezinha da casa (PE2).

Ela era comprometida na alfabetização, mas outras coisas ela fazia. Acredito que a dificuldade no desenvolvimento da questão pedagógica, de aprendizagem, era por ela ter muito compromisso, ela não tinha muito tempo (para estudar) (PE2).

Ela faltava muito. Por conta do compromisso que ela tinha com a casa (PE2).

Para os profissionais da instituição especializada, o que motivou a transferência de escolas foi a mudança de residência. Fabíola e sua família mudaram-se para um sítio, o que dificultava o transporte. A dificuldade no relacionamento da escola com a mãe da aluna foi assunto marcante durante as entrevistas. De acordo com a professora, a mãe de Fabíola (F5) responsabilizava a escola pelas dificuldades da filha, ao mesmo tempo que não aceitava conselhos dos professores, como por exemplo, de reduzir os trabalhos domésticos da aluna.

Ela mudou de casa (DE).

A mudança de residência. Então a mãe achou melhor que ela saísse daqui (instituição especializada). Quando ela saiu, apesar da dificuldade de relacionamento da mãe conosco, tudo ela nos culpava, pelas dificuldades da filha. Ela nunca chamou para ela essa responsabilidade. Mas, se a menina vinha no posto ou fazer qualquer coisa a menina tinha que faltar. Às vezes a mãe vinha para reunião e era a Fabíola que carregava o irmão mais novo. Ela parecia ser a mãe da casa. Tanto que ela decidia até a roupa que os irmãos iriam usar. Todas essas pequenas responsabilidades de mãe quem assumia era ela (PE2).

Desse modo, Fabíola e sua irmã que estudavam na instituição especializada, foram transferidas para a escola comum, que fica localizada no bairro rural em que moram. Na época, Fabíola tinha 10 anos.

Não ficou claro neste caso quais os atores responsáveis pela transferência. Entretanto, mediante as entrevistas, pode-se notar que a mãe da aluna assim o desejava, afirmando ser um direito delas a escolarização em escolas comuns. Destarte, o posicionamento da mãe parece ter sido fundamental para a efetivação da transferência das filhas para a escola comum. De acordo com a mãe (F5), foi difícil encontrar uma escola que aceitasse a matrícula de Fabíola.

Os professores e a diretora rejeitaram ela, não queriam “pegá-la”. Tive que ligar em outra cidade, que ela havia estudado. Aí a diretora de lá (instituição especializada) teve que falar com essa (escola comum), falando “se nós pegamos ela, porque vocês não podem?” Foi aí que a escola comum aceitou ela (F5).

Sobre a transferência e a chegada da aluna na nova escola, F5 conta que Fabíola foi rejeitada, num primeiro momento, sofrendo *bullying* dos colegas e dos professores, que afirmavam que a aluna nunca iria conseguir aprender. A mãe também apontou que a falta de uma preparação, tanto da aluna para as mudanças da escola (ambiente, colegas e professores) como da escola e de seus profissionais para atender às necessidades educacionais da aluna prejudicaram a transição.

Os alunos começaram a “zuar” ela, falando “ai, ela é retardada, é besta, é burra, é de instituição especializada”. Então ela foi rejeitada. Hoje, graças a Deus não, ela é amiga de todos. Depois que conhece muda (F5).

Não prepararam ela para nada. Já jogaram ela. E também não prepararam a escola para recebê-la. Para ela isso foi ruim (F5).

Nada obstante, vendo as dificuldades enfrentadas pelas filhas, principalmente por Fabíola, no ensino comum, tais como presenciar *bullying*, não acompanhar a sala, não ver evoluções na aprendizagem, reprovações frequentes, F5 afirma que gostaria que sua filha estudasse em uma sala diferenciada. Para a mãe, esses elementos contribuem para o surgimento de sentimentos depressivos, de impotência e baixa na autoestima de Fabíola. De acordo com a mãe, como não via melhoras na aprendizagem, a aluna pensava em desistir dos estudos.

Foi triste. Ela se sente triste. Todos os irmãos dela sabem ler, os colegas dela sabem ler, passam de ano...e ela ficou para trás. Agora está pior, porque ela não passou de ano e os colegas que ela tinha foram e ela ficou para trás. Ela já chorou e falou que não vai ver os amigos. Ela nem quer ir mais para a escola. Para ela é humilhante. Ela vai para outra sala que não tem os amigos dela (F5).

Um dia ela aprende. Tem esse bloqueio. Mas como tiraram de nós essa sala especial... (F5)

Mesmo presenciando o sofrimento emocional da filha, F5 não desejava que ela voltasse a estudar apenas na instituição especializada, defendendo a criação de classes especiais na escola comum. A mãe sugeriu que a aluna estudasse meio período na escola comum e que tivesse reforço no período contrário na instituição especializada. Caso isso não ocorresse, a mãe pensava em matricular a filha no EJA, como última alternativa.

Tinha que ter uma classe especial para esse tipo de atraso. Eles poderiam ter tipo um reforço, uma equipe que auxiliasse. Aqui na instituição especializada. Toda criança tem vontade de ler. Ela se esforça, mas não consegue. Eu não tenho culpa (F5).

Ela está perdendo a vontade de estudar. A minha ideia é tirar ela com 16 anos e colocá-la no EJA. Começar tudo do zero. Ela é uma boa dona de casa. Ela é normal, mas queria saber o porquê ela não aprendeu a ler (F5).

Não foi possível contatar o diretor escolar que participou dessa transferência por motivos de saúde. Alegando que a quantidade de alunos por sala dessa escola era muito grande, os professores não souberam especificar como se deu a transferência escolar da aluna. Contudo, o contato com uma professora (PC5) permitiu levantar alguns dados. Para a professora, tanto Fabíola como sua irmã apresentavam muita dificuldade para aprendizagem. A educadora relatou que se lembrava mais da irmã em sala de aula, não tendo muitas recordações sobre Fabíola. Provavelmente, a aluna continuava faltosa mesmo após a transferência para auxiliar nos serviços de casa. De acordo com PC5, atualmente Fabíola havia sido transferida para outra escola comum, localizada no ambiente rural, pois havia mudado de residência. Os participantes responderam tratar-se de um caso malsucedido de inclusão escolar. Os motivos levantados estão no Quadro 12.

Quadro 12– Fatores que influenciaram a inclusão escolar de Fabíola - E5.

CATEGORIA	TRECHOS DA FALA
Não conseguir aprender (ler e escrever)	<p>Por causa dela não saber ler. Ela não se desenvolveu... é copista (F5).</p> <p>Ela tinha muito comprometimento (PE2).</p> <p>Ela tinha muita dificuldade (DE; PC5).</p>
Falta de apoio e de suporte da escola comum	<p>Dão a prova para ela, ela não sabe ler...como é que ela vai responder a prova? E o professor fala que não pode explicar porque tem muito aluno. Aí as colegas ajudam. Elas fazem a prova delas, jogam para a Fabíola copiar sem o professor ver e fazem a prova para ela. E tem professor que não tem paciência, diretor não tem paciência. Quando ela tem tarefa ela pede ajuda para a irmã, mas ela não compreende (F5).</p>

Para a mãe, a inclusão de Fabíola na escola comum apresentou dificuldades, pois não viu avanços na aprendizagem da aluna. Apesar de não saber ler e escrever, Fabíola não tinha adequações das avaliações mensais. Assim, para realizar as provas, a aluna usava artimanhas, como trocar de provas com as colegas e/ou copiar as respostas delas para conseguir nota.

A professora PE2 afirmou que o caso era malsucedido, pois a aluna apresentava muito comprometimento e não conseguia acompanhar o ritmo de uma sala de aula nos anos finais do ensino fundamental. Por conseguinte, para os participantes envolvidos nesse caso, o fato da aluna não aprender e de a escola (diretores e professores) não adaptarem a escola e o

ensino às necessidades da aluna, caracteriza o caso como sendo de inclusão “malsucedida”. Atualmente, Fabíola e sua irmã estudavam na mesma sala, em uma escola comum de ensino fundamental, apesar da diferença na idade de ambas (14 e 12 respectivamente).

A mudança constante de escolas pode ser também um elemento que dificultou a aprendizagem de ambas. Questiona-se, então, que efetividade o ensino em escola comum trouxe para Fabíola? Segundo análise das respostas dos participantes, muitas coisas precisam mudar para que a aluna não esteja apenas matriculada na escola comum.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DOS FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Retomando os objetivos da pesquisa, buscou-se identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de diferentes atores dos cinco casos estudados. Para tal, a partir das respostas dos sujeitos foram estabelecidos *mapas* com os eixos de análise (SPINK, 2010). Por considerar que as respostas dos participantes muitas vezes vão além do conteúdo dos questionamentos, por tratar-se de histórias sobre trajetórias escolares e suas concepções sobre um tema tão complexo, as categorias de análise que compuseram os *mapas* foram desprendidas das questões da entrevista semiestruturada. Dessa forma, as questões funcionaram como disparadores e a partir da análise das respostas é que os *mapas* de análise foram criados.

No tocante aos fatores que interferem na inclusão escolar dos alunos com DI, os participantes responderam com referência aos casos nos quais eles estavam envolvidos e de forma geral, para todos os alunos com DI. De acordo com as concepções dos participantes, os fatores que interferem particularmente em cada caso podem ser verificados nos quadros 8, 9, 10, 11 e 12. Convidados a responderem em relação a todos os alunos com DI, as respostas puderam ser agrupadas em eixos de análise. Estes são compostos por categorias presentes em todos os cinco casos apresentados e que auxiliam a compreensão da dinâmica de cada um deles. São eles:

- Adaptação para a Transição.
- Relacionamento família e escola.
- Expectativas quanto ao aluno com DI.
- Pressupostos: o que os participantes entendem por inclusão.

Alguns aparecem com maior ênfase ou com maior intensidade em um caso do que em outro, respeitando as similaridades e peculiaridades de cada trajetória escolar. Alguns eixos de análise apresentam subcategorias dada a diversidade do conteúdo abordado dentro de uma mesma esfera temática. Juntamente com a apresentação dos eixos de análise, realiza-se a discussão dos dados, retomando as revisões de literatura presentes no Capítulo 2 e em todo o trabalho.

5.1 Adaptação para a Transição

Um dos aspectos enfatizados no discurso dos participantes foi a dificuldade da transferência e a transição entre escolas. Assim, a adaptação para a transição foi identificada como um eixo de análise das entrevistas. Nesse sentido, as categorias pertencentes a esse eixo foram: formação do professor, despreparo e falta de informação; a falta de suportes; a ausência de um preparo prévio e o encaminhamento tardio dos alunos.

5.1.1 - Formação do Professor, despreparo e falta de informação

A formação do professor e o despreparo decorrente dela foram apontadas por alguns participantes como elementos importantes que acabam por interferir no modo como acontece a inclusão escolar do aluno com DI. Para alguns, principalmente os familiares, o “fazer dar certo” a inclusão é de responsabilidade do professor da sala de aula comum da escola regular. Para a avó de Flávia (F2) e a mãe de Fabíola (F5), o professor é o principal sujeito da inclusão, “porque é ele que ensina” (F2); “Porque eles estão lá para ensinar o bom para os alunos” (F5). Para esta última, muitos alunos que foram transferidos da instituição especializada para a escola comum foram rejeitados pelos educadores, por conta da falta de preparo e formação, por eles não saberem e não se interessarem em conhecer o aluno com DI. Para essa mãe, em relação à transferência de sua filha: “Muitos professores não conheciam os relatórios (laudos) dela, então eles não sabiam o que fazer” (F5).

Para a supervisora municipal de ensino, o despreparo não é apenas dos professores, mas de toda a rede de ensino, o que se deve, em parte, a uma formação inicial deficitária em relação à inclusão escolar do aluno PAEE, assim como apontado por Capellini e Rodrigues (2009). Para a participante, os cursos de formação continuada precisam mostrar resultados, serem transformados em mudanças efetivas na práxis dos professores e dirigentes da escola, e não ser apenas mais um diploma.

(...)eu acho que a dificuldade é do próprio ensino “não é?!”, e aí se inclui os professores, as redes, o próprio município na questão da formação continuada, é fundamental nesse processo (SUP).

Em relação à formação dos professores, dos dez profissionais participantes da pesquisa nove tinham um curso de especialização reconhecido pelo MEC sobre Educação Especial. Curiosamente, a maioria deles apontou a necessidade de mais cursos de formação

continuada. Tal dado direciona a discussão para um importante aspecto. Para esses profissionais, os programas de formação continuada de professores preconizados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e por eles recebido não tem se mostrado efetivos, uma vez que não provocaram mudanças nas concepções, na prática e ensino com o aluno PAEE.

Como sugestão, SUP propõe que os cursos de formação continuada devam ser oferecidos não apenas pela rede, mas também por faculdades, como projetos de extensão. SUP aponta que no caso da DI, não é possível culpar a falta de recursos como um impedidor da inclusão, uma vez que a participante entende que não são necessários tantos materiais físicos, como no caso de outras deficiências, e uma vez que os recursos necessários podem ser fabricados pelo próprio professor. A maior dificuldade seria então como fazer com que o aluno aprenda. Tal dado também foi encontrado na pesquisa de Leite, et al (2008). Essa dificuldade relacionada à falta de preparo vai além dos educadores. Para os participantes, ela faz parte de um contexto geral.

Acho que essa é a maior dificuldade da [deficiência] intelectual, que recurso às vezes até tem, e não precisa de tantos recursos, a gente cria os recursos, porém, a gente não sabe. A maioria dos professores tem ainda muita dificuldade no como fazer com que aquela criança aprenda, e não é só deles a dificuldade, vem do contexto geral (SUP).

Assim como apontado pelos participantes da pesquisa de Caiado, Martins e Antonio (2009), para DC1 são necessários cursos que abordem determinados tipos de deficiência e que ofereçam estágios, como forma de preparar o professor.

Acho que é o preparo, tanto do professor como do sistema (...)colocar dentro da sala de aula por colocar, eu acho que não adianta. Eu acho que seria falta até de experiência, de conhecimento e também de um estágio com aquele tipo de deficiência (DC1).

Para a mãe da aluna Sofia (F4), os profissionais da escola se beneficiariam com um curso sobre o aluno com DI. Na concepção da participante, o novo pode assustar, “dar um choque” por conta da falta de informação e de conhecimento do profissional diante do aluno. Afirma que as mães sabem sobre esse receio dos professores com seus filhos, o que acaba gerando nelas um sentimento de medo por deixar seus filhos na escola regular. Medo de ser discriminado, de não ter suas necessidades atendidas.

Um curso ajudaria, porque as vezes a professora leva até um choque, chega no começo do ano e vê uma criança especial na fila. Ela não tem estudo, não sabe lidar. A Sofia teve sorte, porque ela pegou a mesma professora do ano passado, que já conhece ela, já sabe o jeito dela. Mas quando pega uma professora diferente, nós [mães] ficamos até com medo de deixar [a criança ir para a escola] (F4).

Assim como aponta a pesquisa de Antunes (2012), para esses participantes a falta de preparo técnico dos professores e ausência de formação específica acaba por interferir significativamente na transferência dos alunos e no próprio processo de inclusão escolar. Além da falta de formação, muitos participantes relataram que os profissionais da escola regular se sentem despreparados, sendo que até mesmo a possibilidade de lecionarem para um aluno PAEE faria com que eles ficassem assustados, com medo (participantes DC1; CP1; PC5; PSRM1; DE; PC5). O medo aqui relaciona-se ao “não saber o que fazer”, e por acreditar que esses alunos apresentam condutas e comportamentos imprevisíveis.

Eu acho que a falta de preparação do profissional da sala comum que é assim, por mais que esteja assim, eles estão sempre capacitados, estão, é assustador ainda. Então, na hora que você fala “vou receber uma criança com deficiência intelectual”, eles fazem “hum” (expressão de susto). De início já assusta (PSRM1).

Para os participantes, os profissionais da instituição especializada estão acostumados com os alunos PAEE e por esse motivo não se surpreendem, não sentem medo ou não recusam os alunos. Nesse quesito, estariam mais preparados por conta da experiência profissional com alunos com DI.

Os professores da escola especial já estão acostumados, é mais fácil para eles (DC1).

Porque as professoras que estão aqui na escola especial... elas sabem quem é o público da escola especial que são aqueles e tudo mais. Eu acho que os [professores] do regular não. Eles já têm essa, talvez uma falta de preparo já. É essa a barreira deles de não querer os alunos (DE).

Esses apontamentos corroboram com dados de outras pesquisas, que apontam que a presença do aluno com DI na sala de aula regular ainda é motivo de estranhamentos, independente do grau de qualificação do professor, sinalizando a presença de um sentimento de despreparo frente à inclusão dos alunos com DI (BRAUN, 2012; CASTRO, 2012).

A professora do AEE argumenta que, por estar vivenciando duas realidades, como professora do AEE numa SRM e no outro período como professora da sala comum, nota que há empenho do governo municipal no preparo técnico dos profissionais. A seu ver, a dificuldade vem de uma resistência, por parte dos profissionais da escola regular, para receber os alunos com DI. Para a participante, esses profissionais são cobrados em relação a aprendizagem dos alunos, principalmente por provas como a Prova Brasil e SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ter um aluno com dificuldade de aprendizagem ou DI representa um desafio perante aos níveis de notas que os alunos

precisam tirar nessas provas. Aponta também a resistência em buscar material, realizar mudanças e adaptações nas aulas para adequá-las a todos os alunos.

Agora eu estou vivendo duas realidades, aqui e lá, que antes eu tinha só aqui [SRM] não é. Então eu acho que assim, a prefeitura está preparando muito, os profissionais, mas ainda há aqueles, não são todos, que tem uma resistência, que quer assim, um índice de aprendizagem maior (...) São cobrados para isso (...) então ainda tem um pouquinho de resistência na questão da avaliação e da adaptação curricular, que tem que trabalhar de forma diferente sim. (PSRM1)

Tem que ter um currículo adaptado, tem que ter toda a adaptação. Eu acho que barra um pouquinho essa questão das adaptações curriculares, ainda, mas eu acho que está caminhando para tudo dar certo. (PSRM1)

Em alguns casos, a resistência pode vir dos dirigentes da escola, impedindo que o aluno seja matriculado, isto é, não permitindo sequer a entrada do aluno em escolas de ensino regular.

Para mim, um processo de inclusão ideal seria os alunos na sala regular junto com os outros, tendo os recursos necessários, e que não só o professor, porque às vezes, o professor tem aquelas dificuldades, mas o próprio diretor que às vezes não aceita aquela criança, os pais, os alunos...(SUP)

Diante das dificuldades apontadas pelos participantes, nota-se o desconhecimento de mecanismos que auxiliam o professor e toda a equipe da escola regular no processo de inclusão, uma vez que várias estratégias já tiveram sua eficácia comprovada por um número considerável de pesquisas na área. A proposta de ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004; ZANATTA 2004; VILARONGA, 2014) e o PEI (Plano Educacional Individualizado), por exemplo, são ferramentas que auxiliariam significativamente na inclusão dos alunos com DI.

Finalmente cabe destacar a demanda dos professores por cursos específicos sobre cada deficiência, neste caso sobre a deficiência intelectual. Talvez, subjacente à essa demanda esteja uma compreensão de que a deficiência intelectual seja algo concreto e não um constructo, e que a educação especial tenha receitas prontas para ensinar, a partir do rótulo comum de deficiência intelectual. Entretanto, os estudantes com DI variam consideravelmente em nível de desenvolvimento e aprendizagem, fato que faz parecer inútil enquadrá-los numa mesma categoria partindo da premissa de que deve haver alguma coisa comum na educação desses alunos, por conta de um suposto déficit intelectual.

Por outro lado, a formação específica em deficiência intelectual talvez seja importante para desmistificar esse conceito, para desfazer os estereótipos e preconceitos atribuídos a esses grupos de alunos. Uma vez que nenhuma generalização pode ser feita a respeito de como ensiná-los (MENDES,1995). Logo, é importante que os professores saibam examinar e desafiar suas crenças para que lancem mão de novas práticas.

Vale ressaltar que não parece suficiente fornecer capacitação profissional para utilização de técnicas e recursos no caso da inclusão escolar. Como apontado por Omote, et. al (2005), faz-se necessária a construção de uma nova visão de escola, de aluno, ensino e aprendizagem que corresponda ao paradigma do real movimento de inclusão social.

5.1.2- Falta de suportes

Os participantes elencaram diferentes formas de apoio que a seu ver deveriam estar presentes na transferência escolar de qualquer aluno, a fim de tornar o processo mais natural para ele e sua nova escola: o suporte de uma equipe de profissionais, da secretaria municipal de ensino e dos próprios profissionais da escola. Esses apontamentos foram levantados com ênfase em quatro casos: Saulo (E1), Flávia (E2), Sofia (E4) e Fabíola (E5).

O apoio de uma equipe de profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos se faz fundamental, pois como esses estão presentes na instituição especializada deveriam estar presentes nas escolas de ensino comum. Para os participantes, a presença desses profissionais auxilia na transferência dos alunos e viabiliza a permanência deles no ensino comum.

No caso da aluna Flávia, a ausência de suportes de outros profissionais para tornar viável a permanência dela no ensino comum foi citada como um fator negativo, que acabou prejudicando sua escolarização. Quem levanta essas questões são os avós e os profissionais da escola especial. Assim, como já era de conhecimento de todos que os comportamentos inadequados e agressivos da aluna poderiam ser fator dificultador, seria papel da escola verificar e oferecer maneiras que auxiliassem a aluna e possibilitassem a permanência dela no ensino comum. Contudo, o caminho mais fácil foi, após quatro meses, reencaminhá-la para a escola especial, com o discurso de que “lá eles sabem tratar com esse tipo de aluno”. Ressalta-se que neste momento a aluna sequer tinha o diagnóstico de DI, sendo o encaminhamento feito apenas por conta de seu “temperamento difícil” (sic) e comportamento agressivo. Uma vez já matriculada na escola especial (único lugar que aceitou a matrícula da aluna) a avaliação e o posterior diagnóstico foram realizados.

Para a professora e a diretora da escola especial, faz-se imprescindível um acompanhamento individualizado de outros profissionais para a aluna, principalmente de profissional da psicologia. O apoio psicológico, de acordo com PE2, deve-se estender também aos professores de Flávia.

[...]por conta de comportamento e por conta da estrutura da escola também, não é?! [...]. Ela precisa de um atendimento mais individualizado, que não tinha antes [na escola comum]. Hoje tem, mas assim, é esporádico. Então ela não tem um suporte e o professor da sala... não existe aquele suporte [para o professor], no momento das crises que ela tem de comportamento. (PE2)

Para sua família e profissionais da instituição especializada, não fornecer esse tipo de respaldo, no caso de Flávia, inviabilizou sua permanência no ensino comum. Segundo a professora, seria necessária uma adequação da sala de aula com um número reduzido de alunos, e de uma proposta de ensino e atendimentos individualizados. Para os profissionais da instituição especializada, esse tipo de suporte só poderia ser encontrado na escola especial e por isso Flávia vem apresentando melhoras na aprendizagem e comportamento.

Ah, eu acredito que foi assim, (...), para ela não foi assim... positivo. Não foi! [sobre o encaminhamento para a instituição especializada]. Ela tem mais é que ser tratada, mas é com um número menor de alunos. Ela exige muita atenção, o que não acontece na escola comum, não é?! Por conta de número de alunos. Eu acho que isso é bastante difícil para o professor e o atendimento especializado com a equipe técnica, individualizado. Ela precisa disso (PE2).

A escola comum não podia oferecer o tipo de suporte que oferecemos aqui [escola especial] (DE).

Desse modo, atenta-se para o fato de que a escola deve estruturar-se para receber alunos com comportamentos inadequados, seja por formação continuada, adequação da sala de aula e apoio de uma equipe de profissionais. Com ou sem DI, alunos com problemas de comportamento existem e precisam da atenção da escola. Como visto nas pesquisas nacionais e internacionais, os serviços de apoio poucas vezes estão presentes na realidade das escolas (VALENTIM, 2011; KELLY, et al, 2014). Ressalta-se a falta de uma legislação que respalde a escola e estipule tipos de apoio necessários e como possibilitar a permanência de alunos com DI na escola comum.

Para a professora da sala regular de Sofia (PC4), a falta de apoio de outros profissionais da escola e da secretaria municipal de ensino foram entraves para a criação de condições para o ensino da aluna. A professora PC4 argumentou que adaptava material para

Sofia fazendo uma apostila para auxiliá-la, mas a escola não permitia a impressão por contenção de verbas. Por conta do comportamento da aluna e da quantidade de alunos em sua sala, que em sua concepção impedia uma dedicação e atenção maior para Sofia, a professora afirma que procurou a Secretaria Municipal de Ensino para solicitar a presença de uma cuidadora. Segundo a participante, a secretaria auxiliou em um primeiro momento, mas agora não lhe dava respaldo. Para a educadora, matricular o aluno em escola regular sem fornecer o suporte necessário ao aluno e ao professor não é inclusão escolar, é apenas a colocação do aluno com DI em uma sala de aula comum.

PC4 também ressaltou a importância de apoio ao professor durante a transferência dos alunos, para que ele se sinta preparado e seguro para lidar com diferentes demandas em sala de aula. Esse apoio, para a participante, deve vir dos dirigentes da escola e da secretaria municipal de ensino.

Essa falta de material e o fato dela ficar sem a cuidadora. Conversei com a secretaria municipal de ensino, que me falou que ela não precisa de cuidadora. Não tenho apoio da secretaria municipal de ensino. Até ano passado eles ajudavam. Esse ano parece que eles viraram as costas. (PC4)

Eu sinto que não é inclusão. Eu tenho muito dó dela, porque se eu não tivesse ido atrás eu não teria apoio nenhum. Ela ficaria 'jogada'. Porque eu fui atrás... ajudou, mas eu sei mais ou menos ainda, não sei nem se está adiantando, não sei como avaliar o que eu estou fazendo. Porque eu acho que desde o começo do ano ela está igual. (PC4)

A mãe de Saulo contou que também solicitou um cuidador para o aluno, mas os profissionais da secretaria municipal de ensino julgaram não ser necessário.

Eu achei que foi a secretaria de educação que dificultou um pouco também. Pela questão do cuidador. Porque eu tinha medo também. Pensava 'como esse menino vai ficar no intervalo sozinho?' Porque tinha crianças maiores também. Eu tinha medo de ele se machucar. Agora está tudo certo, graças a Deus. (F1)

De acordo com a legislação atual e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.13).

Destarte, a presença de um cuidador foi solicitada no caso de inclusão de crianças menores, (Saulo e Sofia) tanto por pais como por professores. Entretanto, a secretaria municipal de ensino julgou não ser necessária a presença de cuidador para esses alunos por esses não apresentarem limitações que justificassem a presença de um cuidador.

Além da falta de apoio e de material adaptado como já apresentados, verificou-se também a falta de adequação das avaliações. No caso de Fabíola, de acordo com o relato da mãe, a escola não realizou nenhuma adaptação ou adequação para tornar acessíveis as avaliações da aluna, que não era alfabetizada. Vendo a impossibilidade de compreender as exigências das avaliações, a aluna e suas colegas desenvolveram um mecanismo que por mais inadequado que fosse (colar na prova) surgiu como única forma para driblar a falta de acessibilidade.

Dão a prova para ela, ela não sabe ler...como é que ela vai responder a prova? E o professor fala que não pode explicar porque tem muitos alunos. Aí as colegas ajudam. Elas fazem a prova delas, jogam para a Fabíola copiar sem o professor ver e fazem a prova para ela. E tem professor que não tem paciência, diretor não tem paciência. Quando ela tem tarefa ela pede ajuda para a irmã, mas ela não compreende (F5).

De acordo com sua mãe, Fabíola estava desmotivada com os estudos e não desejava retornar os estudos no próximo ano. Como no caso de Isabel da pesquisa de Campos (2012), as constantes reprovações de Fabíola dificultavam a convivência com os colegas de sala por conta da distância de idades e interesses, o que pode estar associada à falta de motivação da aluna para terminar os estudos.

Isso é muito complicado para qualquer aluno que sai da instituição especializada e vai para a escola comum. Já é difícil mudar de escola e quando o aluno chega na sala onde todos estão mais avançados que ela. Ela se sente diminuído por ter uma dificuldade maior (PE2).

Kelly, et al (2014) corroboram com o relato dos pais. Para esses pesquisadores irlandeses, a falta de serviços de apoio para estudantes em transição de escolas pode ser o principal fator responsável pelo fracasso da transferência de alunos da escola especial para a escola comum. A falta de recursos humanos, materiais, pedagógicos e de formação para atuação com o aluno com DI é apontada em outra pesquisa como um entrave para a efetiva inclusão do aluno em escola comum (VALENTIM, 2011).

5.1.3 - Ausência de preparo para a transferência

No caso de Fábio (E3), a transferência foi solicitada pela família e em seguida o aluno foi matriculado na instituição especializada. Flávia foi transferida para a instituição após quatro meses na escola regular, em pleno início de semestre letivo. Fica evidente que em nenhum dos casos houve preparação, tanto dos alunos, como dos familiares e educadores para a troca de escolas. E não se trata de uma mudança simples, uma vez que os alunos são transferidos para uma forma de escolarização diferenciada da que tinham anteriormente, seja ela no sentido escola comum-especial ou vice-versa.

Em relação ao caso de Saulo (E1), o aluno foi avisado que “trocaria de escola” e na outra semana já estava em uma nova escola, com nova professora e novos colegas. Nota-se que a equipe técnica e pedagógica da instituição especializada, assim como a equipe pedagógica da nova escola, não preparou o aluno para a saída e chegada, respectivamente, possivelmente pela falta de planejamento da transferência. Saulo estava há três anos com a mesma professora e com a mesma turma até que sua vida escolar sofreu uma mudança brusca. Durante a entrevista com Saulo e a aplicação do Procedimento Desenho-Estória, ele questionava a todo momento sobre a professora e profissionais (cozinheira, psicóloga, motorista), e sobre os colegas da instituição especializada, que não vira mais e que não pode se despedir, e perguntava:

E a professora ? E a cozinheira ? E o motorista? (Saulo)

A falta de planejamento ocorreu possivelmente devido ao desacordo entre a opinião da família, respaldada pelo neuropediatra, e a posição da instituição especializada, que não apoiava a transferência. Ao final, a decisão foi tomada pela família à revelia da instituição especializada, e esta deve ser a tônica a julgar pelas políticas atuais de inclusão escolar de vários países, ou seja, a opção pelo tipo de escolarização deve ser prerrogativa da família.

O caso de Saulo mostrou também que a avaliação da instituição especializada, que a aluna não estava preparada, estava equivocada, e que possivelmente não caberia julgar a priori se o caso vai ser bem ou malsucedido, porque a possibilidade de escolarização em classe comum de escola regular, é imperativo moral, além de legal. Nesse caso, se o desejo da família é pela escola comum, a escola especial deve acatar e contribuir com o processo de transferência.

Cabe lembrar ainda que a falta de planejamento da transferência teve impacto na vida de Saulo. A mudança no meio do ano, sem planejamento e de forma brusca, pode ser um dos elementos responsáveis pela agitação do aluno quando ingressou na sala de aula comum, conforme relato da professora PCE1. No caso, o comportamento foi melhorando e Saulo foi se adaptando bem a nova escola, mas o percurso poderia ser diferente se os problemas comportamentais se agravassem. E é por isso que as instituições devem trabalhar em conjunto para planejar um processo de transferência bem-sucedida. No caso de Sofia (E4), a transferência entre as escolas também ocorreu sem preparo e sem notificação da família, isto é, aconteceu à revelia desta.

Não houve um preparo. Elas [professora e equipe técnica] tinham comentado por cima, falaram que estavam pensando em incluir a Sofia, mas não foi nada avisado (F4).

O relato da mãe de que Sofia (E4) quando mudou de escola voltava para a casa chorando demonstra a importância de um preparo para a transição entre escolas, principalmente no caso de crianças menores. Faz-se necessário inclusive um trabalho contínuo com toda a escola, uma vez que várias crianças agridem Sofia na sala por ela falar errado e não conseguir aprender. Para a mãe da aluna, a transferência deve proceder todo um processo de avaliação e preparação.

(...)às vezes a criança não consegue acompanhar. Nesse caso teria que fazer uma avaliação para ver se a criança realmente ia poder acompanhar aquela escola, para não colocar ela direto, para preparar (F4).

Fica clara a importância dessa avaliação, que deve ser global. Ela levantaria as dificuldades e necessidades do aluno e traçaria um plano de ação para a então nova escola. Retomando Veltrone e Mendes (2012), a avaliação do aluno com DI precisa ter como objetivo não apenas o diagnóstico e a classificação, mas imprescindivelmente a definição dos suportes necessários, fundamental para que ocorra uma inclusão escolar realmente efetiva e que traga benefícios ao aluno.

Fato manifesto nesse contexto é de que a ausência de suportes, de apoios, de recursos materiais e pessoais, assim como a não efetividade da formação inicial e/ou continuada apontam que a transferência escolar do aluno com DI necessita de atenção em âmbito nacional. Sem planejamento prévio, a transferência fica em sua maioria pautada em questões arbitrárias,

argumentada por motivos individuais, impedindo a possibilidade de previsão dos suportes necessários.

Logo, alerta-se o quão imprescindível se faz um planejamento prévio, pois como já visto, a transferência escolar pode acabar afetando de diversas maneiras, nem sempre positivas, profissionais, família e principalmente os alunos. Transferir um aluno sem avaliação e planejamento prévios é apostar na sorte, no “pode ser que dê certo”, fato este inaceitável em todos os âmbitos, principalmente legal e moralmente.

Outra questão a considerar na transferência escolar do aluno com DI está relacionada a maneira como esses suportes e apoios serão oferecidos a/pela escola, o que inclui também o tipo de suporte necessário, o local e por quem. Sugere-se que as escolas se preparem para tais decisões e provisões de apoios e recursos, considerando a política de inclusão escolar de modo geral e avaliando as necessidades e recursos que precisarão estar disponíveis caso a caso. Para que isso se efetive na prática escolar, ressalta-se que tais reflexões devem levar em consideração as reais possibilidades da educação brasileira na atualidade.

5.1.4 - Encaminhamento Tardio

Chama a atenção o fato de dois casos de mudança de escolas ocorrer com alunos já adolescentes, como é o caso da Fábio (E3) e Fabíola (E5). No caso de Fábio, sua transferência foi da escola comum para a especial quando este tinha 15 anos. Apesar da idade e do fato de não saber ler e escrever, enquanto na escola comum, o aluno não recebeu nenhum tipo de apoio, seja pedagógico ou psicológico. Nota-se descaso, pois nenhuma forma de acompanhamento ou apoio foi oferecida para o aluno durante toda sua trajetória escolar.

Ele achava que só estar na escola, estudando, já estava bom, mas nós sabíamos que ele não estava satisfeito. As crianças falavam para ele ler alguma coisa e riam dele porque ele falava que não sabia. Ele chegava em casa agitado e bravo, era visível que ele não gostava de ir lá por causa disso (F3).

O *bullying* relatado pela irmã de Fábio não mobilizou nenhuma iniciativa da escola, sendo que o desejo de o transferir para outra escola partiu da irmã, numa tentativa de retirá-lo de um local em que ele sofria violência. De acordo com a fala da irmã “ele não estava satisfeito”, provavelmente suportou a situação por conta de sua passividade, mas o fato de estar incomodado com a violência e com o não aprender era visível para a família.

Outra questão que chama a atenção é o aluno sempre passar de ano, por conta de sua frequência e seu bom comportamento na escola (leia-se passividade), e chegar aos 15 anos sem reconhecer as letras. De acordo com Bueno (2001), os alunos que apresentam alguma deficiência são, em sua maioria, excluídos da escola ou nela permanecem por longo tempo, mas com pouco ou quase nenhum progresso na aprendizagem. Como o aluno não apresentava problemas comportamentais, foi permanecendo na escola regular, mesmo sem evolução na aprendizagem.

No caso de Fabíola, o encaminhamento para a escola comum ocorreu apenas por conta da mudança de residência. A idade da aluna já preocupava os profissionais da escola especial, que sabiam que quanto mais velhos, maior a dificuldade de adaptação à nova escola.

A dificuldade maior foi por conta da idade dela...dela ter sido inserida em uma série mais avançada. Isso dificulta, pois eles não acompanham. E no momento que não acompanham já vão ficando para trás (PE2 sobre Fabíola).

As escolas demonstraram dificuldade para avaliar as reais dificuldades e necessidades dos alunos, o que pode ter levado à tal demora de encaminhamentos, nos casos de Fábio e Fabíola. Em relação ao encaminhamento tardio, o estudo feito na realidade irlandesa também aponta que os problemas de ajustamento e integração dos alunos de instituição especializada quando transferidos para a escola comum resultaram da falta de um plano de transição entre as duas formas de escolarização e da entrada tardia no currículo, prejudicando sua adaptação ao novo ambiente. Quanto mais tempo o aluno permanece na instituição especializada, maior será a dependência de serviços de apoio (KELLY, ET. AL.,2014).

Outra questão que foi apontada por PCE1 e que encontra respaldo na literatura é sobre a idade do aluno. Para a participante, quando mais cedo realizada a inclusão, melhor para o aluno e a escola. Tal dado é corroborado por Chiner e Cardona (2013), que sinalizam que professores da educação infantil e ensino fundamental apresentaram uma percepção mais positiva da inclusão em relação aos professores do ensino médio. Contudo, como aponta Mendes (2010b), a inclusão na educação infantil é possível e benéfica, desde que esteja prevista a oferta de apoios e que os educadores tenham formação para lidar com essa demanda.

Ao ouvir pais, professores e demais profissionais da escola, a principal crítica a todo esse processo de transferência escolar refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos PAEE. Parafraseando Carneiro (2008), apesar de todos os avanços conquistados, sejam legais e/ou práticos, há ainda um grande contingente de alunos PAEE inseridos na escola regular que continuam segregados dentro da própria escola. Logo, faz-se

necessário que a discussão sobre o direito ao sucesso escolar passe impreterivelmente, entre outras coisas, por uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/aprendizagem (CARNEIRO, 2008).

5.2 Relacionamento Família-Escola

Ponto alto presente em todos os relatos é a dificuldade no relacionamento entre a família do aluno com DI e a escola. Revelações de ambas as partes surgiram durante as entrevistas. Em alguns casos, a dificuldade era por conta do comportamento atribuído à família, em outros, a família levantava a dificuldade em ter contato com os profissionais da escola. No caso de Fabíola (E5), por exemplo, a escola especial atribuía à sua mãe um temperamento instável, o que dificultava a comunicação e a orientação da mesma, prejudicando a relação da escola com a família.

Quando ela saiu, apesar da dificuldade de relacionamento da mãe conosco, tudo ela nos culpava, pelas dificuldades da filha. Ela nunca chamou para ela essa responsabilidade. (PE2 sobre F5)

Para a professora PE2 e a diretora da escola especial (DE), conversar com a mãe de Fabíola era difícil, pois a mesma culpabilizava a escola por conta das dificuldades de aprendizagem e problemas de outra ordem. Quando a escola fazia tentativas de orientação, como por exemplo solicitar mudanças no tratamento da mãe com a adolescente, a mesma não aceitava, o que de acordo com a professora acabava sendo frustrante.

A mãe tinha muita dificuldade em compreender o que nós falávamos. Tudo ela achava que estávamos cobrando dela, ela era vítima daquela situação. Então tínhamos que conversar pisando em ovos. Para mim era frustrante. Pois ela [aluna] tinha capacidade, apesar de toda a dificuldade. Precisaria fazer um trabalho com a mãe, ela era muito rude, grosseira com os filhos e principalmente com a Fabíola, porque era a mais velha. (PE2)

De acordo com os participantes, o relacionamento da mãe com a escola especial melhorou quando a aluna foi transferida para a escola regular. Em reunião dos alunos, a mãe (F5) desculpou-se e agradeceu a escola especial pelos auxílios prestados.

Em outros casos, a família era participativa, mas contrária a mudança de escolas, como foi o caso das mães de Saulo e Sofia. Assim, à família foi atribuído o papel de atrapalhar o processo de transferência escolar.

E também nós conhecemos a mãe dela e sabe também que da família nós não vamos ter respaldo para ajudar num possível preparo e tudo mais. É complicado. (DE sobre F4)

No caso de Sofia, sua mãe verbalizou o quanto esteve receosa com a troca de escola, afirmando ter bastante medo no início. A mãe temia que sua filha fosse ridicularizada pelos outros alunos por conta de suas características e dificuldades, o que, infelizmente, se concretizou no início. Sua preocupação era com o sofrimento de sua filha diante do estigma e preconceito por ter SD. Apesar de todos os receios e temores da mãe, sua opinião foi rechaçada e a transferência pautada em uma conversa entre as escolas.

No começo tive bastante medo. Hoje tenho menos. (...)As crianças as vezes 'zoam' um pouco ela por ela falar errado. As crianças de lá falaram muitas coisas, porque ela fazia as necessidades nas calças. Eles falavam que ela era doidona. Aí ela me contava isso em casa e ficava triste. Ela não gosta que a chamem assim. (F4)

Tanto os profissionais da escola especial como da regular notaram o receio da mãe como a transferência de escolas, mas afirmaram que uma vez transferida, não havia maneiras de fazer com que a aluna voltasse a estudar na instituição especializada.

Primeiramente, eu senti um desespero da mãe dela. A mãe ficou desesperada. Algumas vezes que eu encontrei a mãe ela pedia para a Sofia voltar a estudar na instituição especializada. Eu acho que ela estava com medo. A mãe falou que a professora não consegue mantê-la dentro da sala. Eu entendo que isso é normal, é um processo natural de adaptação. E na época, eu não sei se a professora estava preparada (PCE1 sobre F4).

A mãe reclamava muito. Queria que ela voltasse a estudar aqui (DE sobre F4).

Nesse caso, quando a família é informada por um telefonema sobre a transferência escolar, a criança já estava matriculada na escola regular. A matrícula foi realizada pelos profissionais da instituição especializada em acordo com os profissionais da escola comum. Assim, a família foi excluída da decisão sobre a escolarização de Sofia. Dessa forma ficam claros os motivos pelos quais a mãe ficou insegura, chateada e participa cada dia menos das atividades e reuniões escolares.

Esse ano eu vi a mãe apenas duas vezes. Dizem que até o ano passado ela participava bastante, mas esse ano ela está mais relapsa (PC4 sobre F4).

Acredita-se que a família foi vista como um empecilho pelas duas escolas para essa transição, uma vez que a mãe já havia manifestado para os profissionais da instituição especializada que estava relutante com a transferência de Sofia no ensino comum. Ao ver das escolas, não avisar a mãe foi a maneira encontrada para transferir a aluna sem maiores problemas.

Os resquícios desse conflito permanecem até hoje. A família, até então participativa, não busca mais a escola para procurar ou dar informações. A professora atual de Sofia afirma que quando precisa de informações, precisa conversar com a cuidadora da aluna.

Ela fazia atendimento com a fonoaudióloga na instituição especializada, mas não faz mais. Não sei porque, ninguém veio conversar comigo. Só a cuidadora dela que me fala as coisas (PC4).

Do outro lado da moeda, todos os membros que representaram a família dos alunos com DI apontaram o quão distante e desbalanceado é o relacionamento com a escola. As opiniões dos familiares não têm o mesmo peso que as opiniões de professores e gestores durante à decisão sobre qual forma de escolarização seria a ideal para o aluno.

A irmã de Fábio afirma que o contato dos professores com ela era quase inexistente. Por frequentar os anos finais do ensino fundamental, a quantidade de professores acabava gerando uma difusão de responsabilidade pelo aluno. Em outras palavras, com a responsabilidade partilhada, nenhum professor acreditava ser, de fato, responsável por Fábio. Como tinha bom comportamento Fábio não era visto como um aluno-problema. Possivelmente por conta desses fatores suas dificuldades passavam despercebidas, tratando-se apenas de mais um aluno com dificuldades de aprendizagem na sala de aula.

A professora nunca conversou com a gente. Perguntei porque que ele passava de ano e ela me respondeu que era por causa da frequência, ele não faltava. Ele era só um número lá (F3).

Para os avós de Flávia, a escola comum ligava todos os dias pedindo para eles buscarem a aluna por conta de comportamentos inadequados e reclamar sobre os problemas da aluna. Durante os quatro meses no ensino regular, nenhuma recomendação ou orientação foi feita à família, a não ser o pedido para trocá-la de escola.

Todo dia ligavam para busca-la. Eles só nos chamavam para reclamar dela. Nunca ouvimos nada de bom. Era muito triste (F2).

De acordo com Maturana e Cia (2015), quando o relacionamento com a escola é prejudicado de alguma maneira, as famílias tendem a ter uma percepção negativa a respeito da inclusão escolar de seus filhos. Essa afirmação é corroborada pelo relato das famílias de Sofia, Fábio e Flávia, que afirmaram que a dificuldade para conversar com os professores acabou prejudicando a relação com a escola. Consequentemente, a família passou a perceber os profissionais da escola como despreparados e desinteressados. No caso de Saulo, a insistência da família para a transferência dele para a escola comum foi fundamental para que ela realmente fosse realizada.

Ah, eu...eu acho que foi assim...minha insistência também que facilitou bastante. Eu demonstrei interesse, que eles não iriam estar sozinhos, que eu ia ajudar também. E assim, a diretora...a coordenadora pedagógica, por mais que ela teve medo ela acreditou também, né?! Foi um desafio, né?! (F1)

Por mim, eu acho que ele nem estaria preparado, né?! A parte pedagógica, assim, para ele ir, no caso(...). Porque foi uma decisão dela [F1] e não minha, assim que eu possa falar "a ida dele foi porque eu acho que ele estava assim" que ele tinha que estar incluído para se desenvolver melhor. Porque eu não via avanços no Saulo enquanto ele estava comigo. (PE1)

Todos os profissionais apontaram o papel decisivo do desejo da mãe da criança no processo de transferência. Apesar da carta do neuropediatra de Saulo ter levado a mãe a efetivamente buscar outra escola, verifica-se que a vontade de colocar o filho em ensino comum já existia. A mãe já havia conversado com a equipe técnica e pedagógica da instituição especializada, porém os profissionais afirmavam que a criança “*não estava pronta*” (PE1; DE). A mãe então questionou:

Mas quando ele vai estar pronto? E se ele nunca estiver pronto? (F1).

Essa inquietação e a falta de perspectivas de mudança na escola especial fizeram com que a mãe procurasse atendimento médico fora da escola. Foi a família a responsável por solicitar a transferência, visitar a escola comum e conversar com diretora e coordenadora pedagógica. Apesar da inevitável insegurança, a mãe afirma que queria tentar:

Eu acho que o momento é agora, não vou esperar mais (F1).

Para os profissionais da escola comum, a postura da família de Saulo tem auxiliado a escola, sendo um fator responsável pelo sucesso da transferência. Estes apontam que a família é participativa e solícita, sempre comparece na escola e que juntos conseguem propor soluções para eventuais problemas que possam surgir (CP1, DC1, PCE1). Ressalta-se também a importância do imperativo legal. A existência da legislação garantindo a matrícula na escola comum deu respaldo para a decisão e o interesse da família e obrigou a escola a receber o aluno, e isso é reconhecido pelos educadores.

No caso de Saulo (E1), o responsável por empoderar a mãe no desejo da inclusão foi seu médico. No caso de Fábio, a responsável por sugerir que a melhor escola para ele seria uma escola especial foi a Conselheira Tutelar. Apesar de não conhecer o adolescente e não ter formação para fazer tal apontamento sobre sua escolarização, sua sugestão foi decisiva na busca da família pela escola especial. Mais uma vez a família não teve autonomia, tendo que recorrer a outros profissionais para sentir-se fortalecida e empoderada para então solicitar (caso Fábio) ou realizar (caso Saulo) a transferência.

A pesquisa de Bode e Hiner (2013) ressalta que 33% dos pais de alunos com DI afirmaram que não tiveram livre escolha da escola que seus filhos estudariam, demonstrando a necessidade de intervenção nesse quesito. Além de se perceberem como responsáveis, é necessário que os pais possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus filhos e a si próprios (MATURANA; MENDES, 2015).

Culturalmente em nosso país, tem-se a percepção de que a responsabilidade pela educação e por suas implicações é apenas da escola. Para que ocorra uma mudança, é fundamental que os profissionais da escola estimulem a participação dos pais, para que esses sintam-se realmente responsáveis pela educação dos filhos (MATURANA; MENDES, 2015, p. 191).

Em pesquisa na literatura nacional relacionada à relação família-escola de alunos PAEE, Maturana e Cia (2015) apontam que realidades que propiciam encontros e criam espaços comuns de pais e professores voltados à discussão sobre o processo de inclusão escolar diminuem os conflitos. As autoras afirmam que, “apesar de discrepâncias estarem presentes no início, o contato semanal escola-família para abordar o tema inclusão favorece a criação de medidas e estratégias de ambos os lados” (MATURANA; CIA, 2015, p. 355). Sendo assim, destaca-se a importância do relacionamento família-escola como fator essencial para que a inclusão do aluno PAEE ocorra de maneira efetiva.

5.3 Expectativas quanto ao aluno com DI

A partir dos cinco casos analisados foi possível identificar as expectativas das escolas e dos familiares quanto à inclusão e ao desempenho acadêmico do aluno com DI, assim como algumas características atribuídas pelos participantes a esses alunos. Para os participantes, algumas características são desejáveis e favorecem a inclusão em escola regular do ensino comum, tais como: facilidade para socialização, passividade, habilidades sociais de forma geral. Outras, são indesejáveis: comportamentos inadequados, agressivos, dificuldades de aprendizagem, dependência e necessidades de apoio para as atividades de vida diária. Para os participantes, a presença dessas características é fator fundamental para que a escolarização em escola comum seja bem ou malsucedida.

5.3.1 - Características Comportamentais

No caso de Saulo (E1), verifica-se que todos os fatores desfavoráveis à sua inclusão são atribuídos direta ou indiretamente ao comportamento do aluno. Sua facilidade em interagir com os colegas, suas habilidades sociais (fazer amizades, respeitar os profissionais) acabaram superando seus comportamentos inadequados (como sua agitação), fazendo, ao ver dos participantes, um caso de inclusão escolar ser bem-sucedida.

Ele tem muita facilidade para fazer amizades (CP1);

Todos gostam dele. Quando ele chega, os colegas já ajudam com a mochila (DC1);

Porque ele está vindo tranquilamente para a escola. Eu acho que você percebe quando o aluno está sendo bem atendido quando ele vem, não chora, entra numa boa. Então o espelho para nós é esse, e é o que acontece, vem feliz. Ele vem estudar alegre, nunca falta. Então quer dizer que está gostando (DC1)

Eu acho, porque ele interage muito com as crianças. Na festa junina ele dançou. Foi uma quadrilha improvisada, ele dançou, a menina dançou com ele. Não teve esse preconceito da criança, não rejeitou ele. Então isso eu achei muito bacana. (PCE1)

Ele fala, brinca no recreio. Olha, foi assim, uma adaptação muito [...] a mãe está muito feliz o pai também, então ele também. Está todo mundo...então está tudo bem.(DC1)

Ele é ótimo, socializou muito rápido com os colegas. Isso facilitou. (CP1)

Tornar-se independente dos cuidados da escola especial também foi apontado como um facilitador da inclusão de Saulo e Sofia na escola comum. Outro aspecto assinalado foi a superação de seus limites e a melhora na aprendizagem.

Não sei, podem ter conseguido alguns avanços com o Saulo. Porque lá é uma escola totalmente diferente daqui, né?! Ele vai se tornar mais independente, mas eu, assim... na época eu acharia que não teria muito sucesso (PE1 sobre Saulo).

Ele está conseguindo ‘se virar’ lá, sem o apoio que ele tinha de toda a equipe aqui. (DE1)

Porque ele superou...nossa...todos os limites dele. (F1);

E ela [mãe] está vindo na escola, inclusive a professora que já trabalhou com ele na escola especial, vê ele hoje na escola e já acha que ele teve um desenvolvimento muito maior (SUP).

No caso de Saulo, suas dificuldades de aprendizagem são atenuadas, no discurso dos participantes, por conta da facilidade de socialização que apresentou na escola comum. De acordo com o relato da diretora (DC1), as crianças o auxiliam, mostrando-se solícitas aos pedidos de Saulo, sendo este amigo de todos da sala.

Três características de Saulo foram apontados pelos entrevistados como facilitadores da transição entre a escola comum e instituição especializada: a evolução no desempenho acadêmico que mostrou que o aluno poderia se beneficiar do ensino na classe comum, suas habilidades sociais que permitiram que ele fosse socialmente aceito pelo grupo de colegas e educadores, e o fato dele não ter um nível grave de impedimento intelectual.

O presente caso caminha na direção dos resultados da pesquisa de Garguetti (2012) que indicaram que houve pouca diferença nas interações apresentadas pelos alunos com e sem DI, havendo um baixo índice de resistência a colegas em condição diferente ou de deficiência. Contudo, é preciso alertar para o fato de que os profissionais tendem a atribuir características mais positivas ao processo de inclusão de alunos que não apresentam conflitos e agressividade. Esses alunos costumam ser mais aceitos pelos pares (CABRAL, 2011). Entretanto, nos casos de alunos com DI que apresentam comportamentos inadequados ou agressivos, a interação e aceitação pelos pares e profissionais da escola tendem a ser menores (CABRAL, 2011).

As categorias de respostas dos participantes e a frase da diretora da escola comum (DC1) que afirmou que a escola iria ver o comportamento de Saulo e “tentar incluí-lo” levanta um questionamento: e se o aluno tivesse comportamentos inadequados ou não tivesse tanta facilidade para a socialização? Ele continuaria sendo aceito e acolhido pela escola comum? Provavelmente, não. Nesse caso, a responsabilidade foi atribuída quase totalmente ao comportamento de Saulo e à insistência da família, mais especificadamente da mãe, em matricular o filho no ensino comum.

No caso de Sofia, a autonomia dela perante alguns cuidados pessoais (alimentação e locomoção), seu comportamento pró ativo, facilidade para socialização e aprendizado foram levantados como fatores que favoreceram a escolarização da aluna em escola comum.

A autonomia dela. (...) Ela, apesar de todo o atraso e a deficiência, ela tinha autonomia. Ela não tinha nenhuma deficiência física e isso foi muito importante, porque se ela tivesse além da DI a DF, seria mais difícil. Não impossível, mas mais difícil, mais complicado. (PCE1 sobre Sofia)

Apesar de ter a síndrome, ela é bem ativa e aprende bem. Isso facilitou. (DE)

Apesar dos participantes apontarem a presença de comportamentos adequados e condutas desejáveis, algumas características dos alunos foram apontadas como empecilhos para a inclusão. Entre elas estão os comportamentos inadequados e a dificuldade para aprendizagem.

A professora de Sofia (PC4), afirma que a aluna é inquieta e precisa de auxílio da cuidadora. Relata seu comportamento “terrível”, referindo-se às “bagunças” em sala de aula, como mexer com alguns alunos, ficar andando pela sala ou tentar furar os olhos dos colegas com lápis. De acordo com a educadora, o comportamento da aluna melhorou, pois ela agora consegue permanecer mais tempo atenta e quieta. A falta de profissionais da escola (inspetor) para auxiliar no cuidado com a aluna foi apontada como um dificultador. Contudo, PC4 buscou estratégias dentro da sala de aula para contornar a falta de profissionais, mobilizando três amigas de Sofia que a auxiliavam em pequenas atividades e que ficam responsáveis pela sala quando PC4 acompanhava Sofia ao banheiro. Essa foi a saída encontrada pela professora. Para essa professora, o comportamento Sofia não era devido a Síndrome de Down ou à DI, mas sim uma característica da personalidade da aluna.

O comportamento dela é terrível. Agora ela está mais quieta, mas tem que ser bem firme com ela. Ela é bem ativa, não consegue ficar muito tempo sentada. Quando falta a cuidadora e eu tenho que ir no banheiro, não consigo chamar o inspetor, porque minha sala fica longe. Nesses casos, ela foge da sala. Então combinei com três crianças da sala para me ajudarem. Dois dias que precisei faltar, o substituto me contou que ela tentou furar o olho de um colega com o lápis. A outra substituta me contou a mesma coisa. Ela é muito carinhosa, mas também muito inquieta. (PC4)

No caso de Flávia (E2), os comportamentos inadequados apontados foram: agressões físicas e verbais a professores e alunos (apontados pelos participantes F2 e DE, DC1, PSRM1, PE).

Eu me lembro dela na época da transferência, ela era bem agressiva. Cheguei a dar aulas para ela, me lembro bem. (PSRM1)

Não vi vitória nenhuma ainda [na escolarização em escola especial]. A vitória seria que o comportamento dela mudasse e que ela aprendesse a ler e escrever, fosse uma menina menos agressiva, que tivesse compreensão, fosse mais educada. Porque a gente ensina...ensina e não consegue entrar na cabeça dela. Agora ela está mentindo sobre as coisas. (F2)

A aluna Flávia, ou melhor, seu comportamento, era visto como o principal vilão responsável pelo fracasso de sua escolarização no ensino comum. Para os participantes, seus comportamentos eram tão inadequados e agressivos que chegam a justificar qualquer medida tomada em sua escolarização, como a transferência para uma instituição especializada após quatro meses na escola comum, para o próprio bem da aluna. A falta de paciência dos professores com ela justificou, para a avó, sua transferência.

Parece razoável, mas não é. O encaminhamento para a instituição especializada parece ter sido mais um alívio para os professores e diretores do ensino comum do que como um possível benefício para a própria aluna. Para os profissionais do ensino comum, a instituição especializada seria um lugar para encaminhar “casos difíceis ou sem solução”. O processo continua o mesmo que há décadas passadas, pois os comportamentos sociais não desejáveis dos alunos continuam caracterizando motivo suficiente para o encaminhado de alunos com DI leve para classes diferenciadas ou instituições especializadas (AMARAL, 2001; PALMA, DIAS, 2005).

Como o problema é sempre a criança ou seu comportamento, fica difícil para os atores desse caso visualizarem outro aspecto: o contexto no qual as queixas dos comportamentos e das dificuldades escolares eram produzidas e o papel dos educadores e da gestão escolar para lidar com isso. No estudo de Góes (2012), os pais afirmaram que buscaram inicialmente a escola comum, porém devido às dificuldades encontradas, acabaram escolhendo matricular seus filhos em escolas de educação especial. No caso de Flávia, a família não teve escolha. Após a rejeição das escolas comuns, a única opção de escolarização foi a instituição especializada.

Entretanto, para a Supervisora (SUP), por exemplo, o comportamento do aluno com DI é descartado como um dificultador da inclusão e ela apontou que a maior dificuldade é do professor saber “tratar” esse aluno. Considerando o contexto da fala, tratar pode ser considerado como atender às necessidade em todos os aspectos, sendo um deles o de ensinar.

Na inclusão desses alunos é maior dificuldade é do professor mesmo, de como tratar, porque eles são mais comuns. É fácil pegar criança com deficiência intelectual, porque ele não te dá trabalho. Ele está na sala, fica quietinho na maioria das vezes. Ou então

ele é aluno com aquele comportamento mais difícil, mas ele é fácil de tratar (...) O que a gente vê que acontece é que eles ficam isolados e fica todo aquele processo do primeiro ao quinto ano sem um aprendizado efetivo. (SUP)

Eu acredito que a informação, as pessoas têm que ter. A informação, tem que ser preparada, tem que conhecer o deficiente e a deficiência para nós tratá-los é, com dignidade sabendo como tratá-los. (PE2)

Verifica-se que muitas vezes os participantes da presente pesquisa utilizam o verbo “tratar” quando se referem à relação do professor com o aluno com DI, em frases como “o professor precisa saber como trata-lo”. Dentre os inúmeros significados que este verbo pode assumir, considerando o discurso dos participantes e o contexto das falas nas quais o termo emerge, pode-se entender que ele está relacionado a “lidar com o aluno DI”.

Assim, mesmo que não exista nenhuma peculiaridade, a deficiência do aluno já é vista, previamente, como um dificultador da inclusão, uma vez que exige, na concepção dos participantes, postura diferenciada dos profissionais da educação. A diretora DC1, por exemplo, parte da premissa de que os alunos com DI são difíceis, exigem muita atenção por conta de suas dificuldades, requerendo do professor “paciência” (sic):

Então, se bem que é a paciência que você tem que ter mais, é paciência mesmo viu bem é paciência, porque eles dão assim muito [trabalho] ... requerem muito ... sugam muito do professor. (DC1)

Como apontado pela literatura, são comuns encaminhamentos para serviços especializados baseados em características dos alunos, muitas vezes não relacionados ao processo escolar (AMARAL, 2001; PALMA, DIAS, 2005), o que acaba fortalecendo a possibilidade de retirada dos alunos da classe comum, acabando por criar um movimento inverso de inclusão escolar. Outras pesquisas também apontam uma tendência à uma percepção menos positiva sobre a inclusão escolar, quando se trata de alunos com deficiências cognitivas e problemas comportamentais em níveis moderado a grave (BOER, et al, 2012).

Em relação aos problemas de ajustamento e integração, pesquisas apontam que estes resultam da falta de um plano de transição entre as duas formas de escolarização, assim como a entrada tardia no currículo da escola especial e um excesso de dependência de serviços de apoio (KELLY, ET. AL.,2014). Muitas vezes o insucesso dessa transferência é atribuído às características dos alunos com deficiência, não considerando o papel essencial de uma rede de serviços de apoio para estudantes em transição, uma vez que a ausência desses serviços pode ser um dos fatores responsáveis pelo fracasso da transferência de alunos da escola especial para a escola comum.

5.3.2- Expectativas quanto a aprendizagem

Alguns participantes apontaram que características relacionadas à aprendizagem do aluno estão relacionadas ao processo de transferência e de adaptação desses nas escolas. Para a professora PSRM1, os professores cobram mais resultados relacionados à aprendizagem dos alunos com deficiência em relação a outro aluno sem deficiência. Para a diretora DC1 a inclusão do aluno com DI é mais difícil se comparada a de alunos com outras deficiências ou condições: “(...) porque se a criança é surda, muda ou down o professor consegue de qualquer maneira ensinar, mas agora, com deficiência intelectual já é mais difícil, eu acho” (DC1). As dificuldades para a alfabetização e a falta de interesse, foram apontados no caso de Flávia:

A história ainda não acabou, porque tem essas divergências. Ela não aprendeu, mal sabe o nome e letra de forma. A gente manda ela fazer a tarefa e ela recusa. Ela pensa muito em brincar e andar pela rua. (F2)

No caso de Fábio (E3), sua dificuldade para aprendizagem foi apontada como o elemento principal para sua não permanência na escola comum e a consequente transferência para a escola especial. O mesmo é verificado no caso de Fabíola (E5).

Ele não permaneceu lá porque não consegue aprender, tem muita dificuldade. (PE1); Ele tem muita dificuldade de aprendizagem, isso dificultou a permanência dele na escola comum. Do resto, ele é um ótimo aluno [referindo-se ao comportamento de Fábio]. (DE)

Ele está evoluindo, mas ele ainda não está pronto para estudar no ensino comum. Ele ainda não demonstrou que sabe 100%, a hora que ele souber 100% daria para ele voltar para a outra escola. (F3)

Porque lá ele não conseguiu ser alfabetizado, ele tem muita dificuldade para aprender. (DE)

Ele não conseguia acompanhar a classe, não conseguia aprender a ler e escrever. Não conseguiram ensinar ele, por isso foi insucesso. (PE1 sobre Fábio)

A Fabíola tem muita dificuldade. Ela tem uma questão bem comprometedora no desenvolvimento dela (PE2).

Não é clara qual a real dificuldade da aluna Fabíola (E5). Utilizando os termos empregados pelos participantes, é alguma coisa no desenvolvimento, na mente, mas o que seria isso ninguém soube explicar. Sendo o problema focalizado na figura do aluno, a dificuldade é considerada como sendo dele, e então seria plausível o conhecimento desta para então

solucioná-la. Em relação a aprendizagem, o ponto que o aluno está e para onde deve ir também não é claro. Sabe-se apenas que ele tem um atraso porque não acompanha a classe.

A professora PSRM1 aponta para a necessidade de ensino e processo avaliativo individualizado, que considere os ganhos dos alunos, mesmo que sejam pequenos e alerta para os riscos de comparar o desempenho do aluno com DI com aqueles sem deficiência.

É preciso avaliar o aluno com ele mesmo. Porque os ganhos são pequenos e lentos. Quando comparados com o rendimento da sala, de forma geral, esse ganho se perde. Por isso que aqui [SRM] eu procuro comparar o desempenho atual do aluno com ele mesmo, no passado. Eu procuro passar essa visão para os professores da sala comum, mas lá eles não fazem assim. (PSRM1)

Isso denota que ainda se enfrenta uma grande dificuldade na avaliação do aluno com DI, no levantamento de suas necessidades, tanto escolares como de suportes. Mais uma vez a avaliação mostra-se fundamental, uma vez que possibilita a intervenção com os alunos, demonstra o que fazer e viabiliza o como fazer. Enquanto houver essa dificuldade na avaliação das necessidades, alunos e professores continuaram patinando nesse terreno desconhecido, impossibilitando uma real evolução na aprendizagem.

A percepção negativa por conta da dificuldade em aprender acaba recaindo como responsabilidade do aluno, pois é ele quem não aprende, é lento, “tem dificuldades”, “não consegue”. Como demonstrado por Pletsch e Glat (2012) isso ocorre em parte por conta da supervalorização das habilidades cognitivas em detrimento de outras, o que leva os educadores a perceberem os alunos com DI como inelegíveis à aprendizagem formal. Tais perspectivas assinalam o quão urgente é a transformação da própria concepção de aprendizagem, tanto dos pais como dos professores e gestores, como algo mais amplo, que vai além das notas das avaliações ou do saber ler e escrever. É preciso compreender a aprendizagem como um processo multiterminado (LIMA, 2009) para então ser possível identificar ganhos e evoluções do aluno com DI.

Desse contexto, outra discussão relacionada à supervalorização da aprendizagem acadêmica para diagnóstico da DI pode também emergir. Apesar do comportamento adaptativo ganhar ênfase na definição de 2002 da AAIDD sobre as características e critérios diagnósticos da deficiência intelectual, viabilizando uma nova forma de enxergar o sujeito com DI, na prática essa mudança ainda não ocorreu. A fala dos participantes permite inferir que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos permanece sendo o carro chefe para a caracterização dos alunos com DI.

É possível verificar nos relatos a crença dos pais de que a escola especial pode oferecer melhores condições para o processo de escolarização de seus filhos com DI, como visto também em Góes (2012). Como no caso da família de Fábio, que busca a instituição especializada por acreditar que este seria amparado e teria melhores condições de ensino e aprendizagem. Fato este que se concretizou após a transferência de Fábio para a escola especial, mesmo que tardiamente.

Os defensores da escolarização de alunos com DI no ensino regular argumentam que a classe típica promove um melhor desenvolvimento psicológico, principalmente do ponto de vista social, uma vez que a sua inclusão promove, por exemplo, a amizade e aceitação social, melhora no autoconceito, maior índice de comportamentos adequados e menos comportamentos de oposição (VIANELLO; LANFRANCHI, 2011). Outros apontam que há maior estimulação das capacidades do aluno em sala comum (BUCKLEY, et al; 2006). Entretanto, a questão sobre qual a melhor forma de escolarização para o aluno com DI ainda permanece sem respostas.

5.3.3 - Expectativas quanto ao desempenho do aluno

Como no caso de Fabíola, vários alunos com DI que frequentaram a escola comum sem sucesso na alfabetização têm procurado o EJA como última alternativa para aprender a ler e escrever. A diretora da escola especial afirmou que vários alunos que tiveram grande parte de sua trajetória escolar na instituição especializada, buscaram, depois de adultos, o EJA da cidade. Tal informação também foi confirmada pela diretora DC1 e a coordenadora pedagógica CP1, que relataram que muitos ex-alunos da escola especial se matriculam no EJA de sua escola.

Esse é um desejo muito forte que foi notado em todas as entrevistas, principalmente nas falas de familiares. O maior desejo dos familiares entrevistados é de que os alunos sejam alfabetizados, independentemente da idade e do método. Ser alfabetizado representa para alguns que o aluno conseguiu, superou seus limites (casos Saulo e Fabíola); que assim realmente estará incluído na sociedade e poderá usufruir de todos os benefícios que ser alfabetizado possa trazer; ter acesso a um melhor emprego (Fábio) ou uma melhor qualidade de vida futura (casos Flávia e Sofia). Para muitos (casos Saulo, Flávia, Sofia e Fabíola) a escola comum é a única que pode proporcionar isso aos filhos. Por essa razão, alguns familiares empenharam-se para a transferência de escola. A instituição especializada é vista pelos pais

como um local de cuidado, de afeto, mas não de aprendizagem acadêmica. Assim, a transferência é motivada por esse algo a mais que, na concepção dos pais, a escola comum pode proporcionar: a alfabetização.

Em relação à escolha da escolarização, os pais tendem a preferir a escolarização em escola comum quanto menor for o grau de comprometimento do filho. Para estudantes com deficiências mais graves e severas, os pais apontam que as duas formas de escolarização podem beneficiar os alunos. Entretanto, pais de alunos com deficiências múltiplas e severas, tendem a preferir instituições especializadas, por acreditarem que nelas os filhos terão mais apoio dos professores (GASTEIGER-KLICPERA, et al, 2013).

Para a professora da sala de recursos PSRM1, o desempenho do aluno é diretamente proporcional às dificuldades associadas ao nível de DI. Alunos com DI em nível leve são capazes de serem alfabetizados, já aqueles nos níveis mais avançados (moderado e profundo, por exemplo) apresentam maiores impeditivos, sendo que muitas vezes não conseguem aprender as habilidades acadêmicas por conta das limitações cognitivas.

Vai depender do nível da deficiência intelectual. Porque tem criança que tem pouca dificuldade. Se você estimular, fazer um trabalho com jogos, frequentar uma SRM, a fonoaudióloga, a terapeuta ocupacional, tendo esse suporte ele consegue. Agora se for muito grave, a gente tenta e ele não aprende. Em alguns casos não conseguem aprender a ler. (PSRM1)

Em relação à expectativa dos profissionais da escola em relação ao desempenho dos alunos, os dados das entrevistas demonstram que os educadores esperam dos alunos com DI o mesmo desempenho acadêmico apresentado pelos alunos sem deficiência, o que afeta diretamente a prática de ensino. A revisão de literatura demonstrou com vários estudos que a falta de conhecimentos dos professores sobre o desenvolvimento de sujeitos com DI e sobre práticas pedagógicas alternativas às tradicionais são fatores que prejudicam a escolarização desse aluno em sala comum (CAMPOS, 2012; SANTOS, 2012). Na maioria das vezes, as práticas de ensino não sofreram quaisquer alterações afim de atender as necessidades educacionais dos alunos (DUARTE, M., 2008; PLETSCHE, GLAT, 2012). Isso pode ser constatado nos cinco casos estudados no presente trabalho, de maneira mais explícita nos casos de Fábio e Fabíola, nos quais nenhuma adequação no ensino foi realizada pela escola.

Contudo, essa inércia não é exclusividade da escola comum. No estudo de Staudt (2012) em uma instituição especializada evidenciou-se que a estratégia de ensino era marcada pela “rotinização das atividades e pela não exploração da manifestação dos alunos”. Retomando Omote (2008) para se fazer valer, a inclusão escolar exige uma revisão das práticas pedagógicas

tradicionais. Outro importante fator que prejudica a aprendizagem e o desempenho do aluno é a falta de articulação do currículo do AEE com o das salas regulares (SILVA, F., 2011).

Sabe-se que as concepções e representações são preditores de comportamento, isto é, através das concepções do sujeito é possível prever os comportamentos que este terá em determinadas situações. Sendo assim, provavelmente as posturas supracitadas se devam por conta de os educadores compreenderem que a dificuldade é inerente ao aluno, que seus prejuízos são fixos e imutáveis, e que medidas e práticas pedagógicas diferenciadas surtiriam pouco ou nenhum efeito.

Em todos os casos vistos, observa-se na fala dos entrevistados a ideia de que o aluno precisa estar pronto para a escola comum. Esse estar pronto significa saber ler, escrever, ter autonomia e bons comportamentos. A instituição especializada é vista como um estágio, um local de passagem para o aluno aprender os pré-requisitos necessários para ser “incluído”. Nesse sentido, apesar da evolução no discurso, pouco se evoluiu nas práticas da filosofia de integração para a inclusão escolar.

Pode-se inferir que os processos de identificação, avaliação e encaminhamento do aluno com deficiência para serviços especializados ou escolas especiais encontra-se intimamente relacionado à concepção de deficiência do profissional e da instituição da qual ele faz parte. Tanto na avaliação, como já apontado por Veltrone (2011) como nos encaminhamentos do aluno com DI para serviços, faz-se necessários critérios bem definidos. Apenas dessa maneira pode-se evitar que subjetividades e arbitrariedades interfiram nesse processo.

5.4 Pressupostos: o que os participantes entendem por inclusão

A análise das respostas não apontou diferença significativa na concepção de inclusão escolar entre os profissionais da escola especial e comum. Para todos os participantes do estudo, a concepção de inclusão implica em estudar no ensino regular, sendo que para tal o aluno precisa ter os pré-requisitos (“estar pronto”), além de capacidade para aprendizagem e bom comportamento, para que possa avançar social e/ou academicamente.

Contudo, diversos participantes assinalaram que a inclusão deve envolver a mobilização de toda a sociedade, mas principalmente esforços da escola e da família. Sobre

quem seria o público alvo da inclusão, as respostas concentram-se em três categorias: apenas alunos com deficiência; alunos, família e profissionais da escola e toda a sociedade.

5.4.1 - A inclusão é voltada para os alunos

Alguns participantes responderam que os sujeitos da inclusão são os alunos que apresentam deficiência. No discurso destes, as mais lembradas foram a intelectual e a física: “Os alunos de inclusão escolar são aqueles que possuem algum tipo de deficiência podendo ser física ou intelectual” (PC5). Para a diretora DCI, os sujeitos da inclusão são os alunos com deficiência e que tenham uma dificuldade acentuada na aprendizagem.

Acho que as pessoas que tem uma dificuldade acentuada, não é?! Que precisam de um atendimento especial... são, os downs, os surdos e mudos, os deficientes físicos. Que sai do normal, do que é normal para o ser humano. (DC1)

A professora da sala de recursos afirma que a inclusão envolve todos os alunos com deficiência, porém sinaliza possíveis dificuldades na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista:

Todos os alunos com deficiência. O autismo eu acho difícil pela questão da socialização e do aprender. Os autistas que estão aqui são de diferentes níveis. Alguns já escrevem, contam certinho, conhecem as letras. Outros não. O problema também é o comportamento. (PSRM1)

Para a mãe de Saulo, a inclusão escolar é voltada para alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, que apresentam condições comportamentais e cognitivas para frequentarem o ensino regular. A participante cita como exemplo casos de DI, DF e autismo como casos de alunos que podem frequentar a sala de aula comum, reiterando que mesmo nesses casos, a escola e seus professores devem buscar alternativas para viabilizar o ensino dos mesmos.

Eu acho que todos aqueles que tem essa condição, que não é tão debilitado. Seria assim, por exemplo. Os casos de 'Down'. Eu acho que eles têm condições de frequentar. Os cadeirantes têm condições, mas tem cadeirante que não fala, que não tem condições mesmo. Autismo, Síndrome de Down e outros eu acho que tem condições sim. Porque tem meios para isso dentro da escola. Se o professor e a escola buscarem, eles conseguem alfabetiza-los. Eu conheço um rapaz, surdo, cadeirante, ele dirige em São Paulo e é gerente de um banco. (F1)

A irmã de Fábio afirma que todo aluno que já sabe ler e escrever “está bom” e preparado para estudar no ensino regular. Para a participante, o aluno da escola comum não

deve prescindir do auxílio de outros profissionais, ele deve saber o básico para poder acompanhar o ritmo imposto para toda a sala.

A partir de que a pessoa sabe ler e escrever, para ela já está bom. Porque ela já sabe fazer alguma coisa dentro da classe, junto com os outros, sem precisar estar com uma pessoa do lado ensinando. A partir desse momento, qualquer um pode. Se ela aprender o básico, ler e escrever, ela já pode ser incluída. Porque hoje até pessoa idosa pode ir para a escola também. (F3)

Verifica-se que a concepção dessa participante é de que a inclusão é um movimento unilateral, que envolve os esforços do aluno para adequação à sala, visando a homogeneização. Assim, quando estiverem no mesmo ponto no quesito da aprendizagem, podem ser escolarizados juntos, no mesmo local. Os participantes afirmam que alunos com maiores dificuldades cognitivas e/ou sensoriais limitadoras não são sujeitos da inclusão, revelando outro ponto importante presente em seus discursos, de que a inclusão implica a escolarização no ensino regular de determinado tipo de aluno, isto é, dos alunos que possam ser alfabetizados.

No tocante ao aluno com deficiência intelectual, a exigência de pré-requisitos em termos de disciplina, autonomia e engajamento em tarefas acadêmicas, que resume o conceito de “estar pronto”, sugere que na prática a inclusão não é para todos os alunos com DI, uma vez que nem sempre eles atendem a esses pré-requisitos.

5.4.2 - Os sujeitos da inclusão são os alunos, família e os profissionais da escola

Para outro grupo de participantes, a inclusão escolar envolve os esforços do aluno, da família e dos profissionais da escola, principalmente dos professores. Os familiares de Flávia e Fabíola (F2, F2* e F5, respectivamente) apontaram que a responsabilidade pela inclusão escolar é do professor da sala comum do ensino regular.

A mãe de Fabíola, F5, também cita a importância da participação das instâncias governamentais municipais na verificação de como está ocorrendo a transferência dos alunos da instituição especializada para a escola comum, devido ao aumento do fluxo de alunos que passam por essa situação na cidade. Para a participante, o descaso dessas instâncias e a ausência de uma cultura municipal voltada à inclusão tem permitido o aumento do preconceito e do *bullying* sofrido pelos ex-alunos da instituição especializada quando chegam na escola comum.

Segundo a mãe de Sofia, F4, não basta matricular o aluno para que a inclusão aconteça. A escola precisa lançar mão de recursos, como cuidadores, materiais diferenciados, treinamento para os professores, para que de fato os alunos possam se beneficiar da escolarização em ensino regular. É preciso garantir que o aluno tem um ensino de qualidade.

Porque realmente tem que incluir realmente. Não adianta ficar ligando, pedindo para buscar. Tem que ter uma pessoa lá [escola] para olhar, para cuidar, uma cuidadora. Esse ano ela está com cuidadora, porque eu pedi bastante. Então esse ano está garantido. Eu espero que o ano que vem tenha de novo. (F4)

A coordenadora pedagógica CP1 atenta para o fato de que não apenas uma escola comum deve estar envolvida no processo de inclusão escolar, mas sim todas as demais escolas e a escola especial da instituição especializada. De acordo com a participante, uma única escola comum da cidade está empenhada em realizar a inclusão escolar, dispondo de recursos e formação continuada para os profissionais, o que tem gerado um excesso de encaminhamentos de alunos da instituição especializada. Para ela, todas as escolas devem trabalhar para favorecer a inclusão dos alunos e não concentrar essa demanda em uma única escola, que acaba funcionando como modelo.

5.4.3 - A inclusão enquanto movimento que abrange toda a sociedade

Um terceiro grupo de participantes abordou a inclusão como um movimento, como parte da inclusão social (ARANHA, 2001; OMOTE, 2003; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009) e como tal exige a mobilização de toda a sociedade. Para a diretora da escola especial DE e as professoras PE2 e PSRM1, por exemplo, todos são sujeitos da inclusão, não devendo haver diferenças entre quem faz ou não parte da inclusão. Também apontam que a inclusão não deve ocorrer apenas no ambiente educacional, mas em todos os âmbitos, como nos locais de convívio social (igrejas, clubes, entre outros).

Todos eu acho, eu acho que não devia ter essa diferença de quem é público de inclusão e quem não é, eu acho que todo mundo é sujeito de inclusão. (DE)

Eu acredito que seja toda a população, toda a população, de forma direta ou indireta, todo mundo tem que participar da inclusão escolar, seja aluno, professor ... a comunidade escolar inteira, e a sociedade. Eu acho que a comunidade toda, não só a escola porque a educação ela, vai além da escola, não é?! Eu acho que na igreja na, no clube. (PE2)

Para mim? Inclusão escolar, são todos, todos, independentemente de deficiência, são todos, todos tem que ter uma inclusão geral, não é? (PSRM1)

Para que a inclusão seja de fato efetiva, ou “consciente” de acordo com a professora PE2, é necessário maior conhecimento sobre as deficiências o que seria obtido por meio de acesso à informação.

Eu acredito que ao invés de promover o aluno ela acaba assim segregando, excluindo. O que é dito como inclusão eu até acredito que seja uma exclusão, se ela não for bem-feita, consciente com a participação da sociedade. Eu acredito que a informação, as pessoas têm que ter. A informação, tem que ser preparada, tem que conhecer o deficiente e a deficiência para nós tratá-los é, com dignidade sabendo como tratá-los. (PE2)

A professora PCE1 que atua tanto no ensino regular como no especial aponta que apesar de ser um imperativo, a escola ainda não está pronta para receber o aluno, devendo ocorrer um preparo prévio. Para ela, transferir alunos que há tempos frequentam a instituição especializada seria “um desastre” (sic) por conta da falta de preparo dos professores e falta de condições físicas (acessibilidade) e material (recursos para atender as necessidades dos alunos). A solução sugerida seria manter os alunos que já estudam na instituição especializada e iniciar a inclusão com as crianças pequenas, que estão iniciando suas trajetórias escolares em escolas de ensino comum. Em sua concepção, todos os alunos deveriam frequentar a escola comum, dentro da condição anteriormente imposta. A participante faz uma ressalva em relação aos alunos com transtorno de conduta que tenham ou não deficiência, pois acredita que eles merecem uma atenção especial da escola, por oferecer riscos a si mesmos, aos demais alunos e aos professores.

Se fosse ver, todos poderiam ser inclusos, mas a escola não tem preparo, não tem condições para isso. Então seria jogar esses alunos para o ensino comum. Se fossemos incluir esses alunos que já estão na instituição especializada, eu acho que seria um desastre, mas as futuras gerações...eu acredito que todos poderiam já começar no ensino comum. A não ser um aluno que seja considerado um perigo para os outros, um comportamento agressivo. Nesse caso, não seria só com criança com deficiência. Eu acho que teria que ter uma atenção especial também em relação aos alunos sem deficiência, mas com transtorno de conduta. Tirando isso...acho que todos. (PCE1)

Ainda sobre quem seria os sujeitos da inclusão, a Supervisora Municipal de ensino aponta que muitas crianças e jovens com deficiência estão fora da escola comum. Para ela, a inclusão deveria ser para todos, mas na realidade apenas uma parcela está amparada pela lei. Assim, SUP questiona o fato de muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, mas sem deficiência, ficarem “fora do processo” de inclusão, referindo-se ao fato dessa parcela do alunado ficar sem o respaldo de políticas públicas.

Os principais são os que estão fora da escola, que são os deficientes. A maioria dos deficientes, porém a inclusão não é um processo pra todos “não é?!”, os que tem dificuldade que não são deficientes, mas ficam de fora do processo, não só para os deficientes, mas para aqueles outros também que estão na escola com dificuldade. (SUP)

Verifica-se também que para SUP, estar matriculado no ensino comum não garante a inclusão. Isso fica claro quando a participante afirma “aqueles outros que estão na escola com dificuldade”. SUP aponta o fato de que, além das dificuldades de aprendizagem, existem outras barreiras na escolarização dos alunos, sendo elas de âmbito “social, emocional, todas essas barreiras, da escola mesmo”. Logo, a inclusão é compreendida pela participante como um processo com o qual o aluno tenha ganhos na aprendizagem e o local ideal seria a escola comum. Aponta como impeditivo não só as dificuldades enfrentadas pelos professores, mas também barreiras impostas pela direção das escolas. De acordo com a participante, para que todos se habituem com a presença dos alunos PAEE nas escolas de ensino comum deve haver aceitação de todos, pais e profissionais da escola. Para SUP, todos os alunos devem ser beneficiados pela inclusão escolar, mesmo aqueles que não tenham deficiência, mas tenham dificuldade de aprendizagem, pois a escola não pode se furtar de seu principal objetivo, ensinar e oferecer meios para que os alunos aprendam.

Para mim, um processo de inclusão bem sucedido seria os alunos na sala regular junto com os outros, tendo os recursos necessários, e que não só o professor, porque às vezes, o professor tem aquelas dificuldades, mas o próprio diretor que às vezes não aceita aquela criança. Todos têm que aceitar, os pais, os alunos...fica normal²⁵. Eu acredito que a hora que ficar normal a inclusão dos diferentes então é a inclusão perfeita. (SUP)

Então, quando se tornar uma coisa natural mesmo... um processo natural que todos estejam ali, com a dificuldade de todos, porque a gente sabe que não só os deficientes tem dificuldades, mas que estejam em prol do mesmo objetivo, que é ensinar e aprender, acho que vai ser nesse momento que a escola vai ser tornar inclusiva. (SUP)

A professora da sala de recurso PSRM1 também contribui para essa discussão, lembrando dos alunos que por outros motivos estão excluídos da escola, como por exemplo alunos de famílias pobres. A participante aponta que deve haver uma inclusão social e escolar

²⁵ Normal aqui é compreendido como natural, habitual e não visto como algo artificial.

de todos aqueles que de alguma forma encontram-se marginalizados em qualquer âmbito da sociedade, preconizando a importância do oferecimento de oportunidades para todos.

Bem-sucedido é, é onde os nossos alunos [da SRM] não é, não estou falando só em deficiência, quando nós falamos de inclusão são eles sim, mas tem aqueles alunos também até por questão financeira, o aluno que é mais pobre na escola também nós vemos que tem dificuldade, e tem a discriminação. Acho que bem-sucedido, seria uma sociedade igual para todos, com as oportunidades iguais para todos. Eu acho que isso é inclusão. (PSRM1)

A análise das entrevistas baliza que a concepção que os participantes têm da DI e do que é esperado do aluno caminha de mãos dadas com a concepção de inclusão dos participantes. Os resultados encontrados apontam que as representações dos professores sobre a DI estão ancoradas na maioria das vezes na perspectiva médica, pois a deficiência é considerada uma doença. Assim, o que esses profissionais esperam é um modelo clínico de intervenção com o aluno com DI, isto é, um diagnóstico e um tratamento específico, sendo que em muitos casos, são utilizadas premissas clínicas para a identificação da DI (ALMEIDA, 2011; BRIDI, 2011; AUGUSTIN, 2012).

Três dos cinco casos analisados, Flávia, Fábio e Fabíola, abordam trajetórias escolares de alunos que são desacreditados, seja em relação à aprendizagem ou a adequação em sala de aula comum do ensino regular. Os relatos dos participantes evidenciam o descrédito em relação ao que os alunos podem ou conseguem fazer. Como no estudo de Antunes (2012), as histórias desses participantes são marcadas pela cultura da incapacidade.

Contudo, alguns profissionais caminham para uma concepção social da deficiência (AUGUSTIN, 2012), como é o caso da Supervisora de Ensino (SUP), da Professora da escola comum e da especial (PCE1) e da Professora da escola especial (PE2). Essas profissionais apontam a necessidade de revisão do conceito de deficiência pela própria escola, para que se possa traçar planos de intervenção realmente efetivos e significativos para esses alunos.

E ressalta-se aqui que a concepção do caso como sendo bem-sucedido ou malsucedido varia muito, dependendo do caso e dos atores considerados. Realmente, o sucesso ou insucesso vai além da análise do discurso das entrevistas, requerendo uma análise profunda de cada caso, pois o que parece como benefício para um, pode representar um enorme prejuízo para outro. No caso de Fábio (E3), por exemplo, sua inclusão foi considerada malsucedida pelos participantes. Contudo, fazendo uma análise de sua trajetória escolar, foi na instituição especializada que ele realmente foi incluído na sociedade. Encontrou um grupo de amigos, teve

nas profissionais figuras de apoio, foi inserido no mercado de trabalho e encontrava-se feliz e realizado.

CAPÍTULO 6. COM A PALAVRA, OS ALUNOS

Esse capítulo tem por finalidade descrever e analisar como a transferência entre as escolas foi compreendida pelos alunos com DI. Após a entrevista com os pais, a pesquisadora aplicou com os alunos a versão adaptada do Procedimento Desenho-Estória²⁶. De acordo com Trinca (2013), o Procedimento D-E torna-se uma técnica de livre associação gráfico-verbal ao permitir que conflitos e turbulências emocionais tenham a oportunidade de se manifestarem e serem expressas.

A pesquisadora estabeleceu *rapport* com os alunos e após isso solicitou que esses fizessem dois desenhos. A primeira instrução dada foi: *“Você tem essa folha em branco e pode fazer o desenho que quiser sobre a escola que você estuda agora. Pronto? Pode começar”*. Após a realização do desenho, foi solicitado para o aluno: *“Agora, olhando para o desenho, invente uma estória, dizendo o que acontece”*. Ao final, o aluno dava um título para cada conjunto “desenho-estória”. Os desenhos foram realizados em folhas de sulfite do tamanho A4 apresentadas na orientação paisagem.

Alguns alunos tiveram bastante dificuldade motora para desenhar, mesmo assim o desenho funcionou como um disparador para a estória que seria contada e/ou para frases e conversas que o aluno teria durante a aplicação do Procedimento D-E. Os dados coletados através da análise do instrumento são em sua maioria subjetivos, por se tratar de um instrumento projetivo. Eles revelam os sentimentos, angústias, alegrias e frustrações dos alunos, que não poderiam ser captadas por meio da entrevista. Por essa razão, o capítulo faz menção a dar voz a esses alunos, uma vez que ninguém, durante todo o processo de transferência entre escolas, efetivamente o fez.

A análise geral dos desenhos e das respostas às questões do Procedimento D-E possibilitou a criação de dois eixos de análise relacionados às concepções dos alunos sobre os fatores que estariam interferindo na transferência escolar: aspectos atribuídos pelos alunos à escola especial e aspectos atribuídos pelos alunos à escola comum.

²⁶ Lembrando que o Procedimento Desenho-Estória é uma técnica de investigação projetiva, não voltada para crianças com DI. Portanto, sua aplicação foi diferenciada, adaptada para a população investigada, envolvendo dois desenhos.

6.1 Aspectos atribuídos pelos alunos à escola especial

Nesse eixo são agrupados os desenhos e histórias relacionados à escola especial. Cada diáde D-E será analisada caso a caso, a fim de facilitar sua compreensão. As entrevistas com os familiares e a aplicação do Procedimento D-E ocorreu no mesmo dia e aconteceu nas dependências da instituição especializada, em acordo com a diretoria da mesma. As aplicações do Procedimento D-E foram realizadas no período da manhã, por volta das 10 horas, seguindo conceitos já conhecidos da Psicologia referentes à atenção e concentração, favorecendo uma maior participação dos alunos.

A análise inicia-se com a participação de Saulo. O aluno não tinha mais retornado à instituição após sua transferência, sendo aquela sua primeira vez. Ele se mostrava bastante inquieto quando chegou. A pesquisadora, juntamente com a mãe F1 realizaram um pequeno passeio com Saulo pela escola, que estava sem alunos por conta do período de férias. Quando verificado que o aluno estava mais calmo e menos agitado, deu-se início ao procedimento.

Saulo apresentou dificuldades para compreender o pedido da pesquisadora. Depois de um tempo, pegou o lápis e o colocou sob a folha de papel em branco. Quando solicitado para fazer o desenho da escola especial, Saulo disse não querer, pois estava cansado. Tal dado pode ser entendido como uma resistência, uma vez que o aluno estava no período de férias, a coleta foi realizada no período da manhã e o passeio pela instituição especializada foi breve. Estimulado a falar sobre como era a instituição especializada e contar uma história, o aluno disse que gostava do motorista da escola, que o buscava todos os dias em sua casa, de sua professora e da cozinheira. Os alunos tomavam café da manhã e almoçavam todos os dias na instituição especializada.

Cadê o motorista? E a cozinheira? E a minha professora? Eu quero ver minha professora! (Saulo - E1).

Saulo verbalizou várias vezes que gostaria de ver sua professora. Explicou-se que ela não estava lá, pois naquele dia não havia aula. Saulo estudou durante cinco anos na instituição, sendo que nos últimos anos frequentava a mesma sala, com os mesmos colegas e a mesma professora. Foi possível observar que, para o aluno, a instituição especializada guarda um aspecto afetivo e carinhoso, como um local de cuidado. De acordo com sua mãe, Saulo sente saudades dos profissionais e colegas da instituição especializada. No início perguntava todos os dias sobre eles, mas com o passar do tempo a frequência tem diminuído.

Provavelmente os questionamentos deviam-se à rapidez da transferência escolar, que ocorreu em uma semana, sem que Saulo pudesse elaborar internamente os motivos da mudança e despedir-se dos profissionais e colegas que tanto gostava. No período da entrevista, fazia um ano que Saulo estudava na escola comum.

A aluna Flávia (E2) recusou-se a desenhar, dizendo que não conseguiria, que iria “sair feio” (sic). Apesar do *rapport* e do acolhimento da pesquisadora, a aluna não quis desenhar. Logo, solicitou-se para ela contar uma estória sobre a escola. Flávia disse que não sabia contar estórias, preferindo contar sobre seu dia-a-dia na instituição especializada.

As aulas de educação física. Gosto delas e do professor. A gente brinca muito. Não gosto do L. [aluno de sua sala], ele é chato, W [outro aluno] também. Gosto mais ou menos de estudar. Gosto de ir na psicóloga, mas não gosto do médico e de tomar remédio (Flávia -E2).

De acordo com a professora, diretora e avós, Flávia não tinha amigos da mesma idade, pois os agredia. Os alunos citados em seu relato (L. e W.) sempre rivalizavam com a aluna, disputando a atenção da professora ou dos profissionais técnicos durante alguma atividade, o que acabava muitas vezes em briga e agressão física entre eles. De acordo com os profissionais da instituição especializada entrevistados, nos momentos de intervalo ou almoço a aluna costumava mexer nos pratos de crianças menores, gerando um desconforto desses que logo choravam falando: “A Flávia está mexendo comigo”.

Segundo todos os entrevistados participantes desse caso, Flávia tinha momentos de descontrole emocional, nos quais gritava, jogava carteiras e agredia professores e colegas. A solução encontrada pela instituição especializada era a contenção física. Após alguns minutos, o descontrole terminava e a aluna voltava às suas atividades. Por conta disso, as crianças tinham medo de ficar perto dela, de acordo com a professora PE2, e, portanto, os laços de amizade da aluna eram com os profissionais da instituição e sua professora, e não com os colegas. Flávia relatou gostar das aulas de educação física, pois nelas saía da sala de aula e ia brincar no parquinho.

Para a aluna, a instituição especializada parecia representar um lugar de possibilidades: de brincar, correr, fazer suas traquinagens de criança. Flávia também via a escola especial como um local sem obrigações rígidas, diferentemente da escola comum. A instituição especializada é vista pela aluna como um lugar prazeroso, onde era aceita, pelo menos pelos adultos, e onde suas vontades eram satisfeitas.

Eu gosto de estudar aqui, eu faço o que eu quero aqui (Flávia sobre a instituição especializada).

A aluna relatou que gostava “mais ou menos” de estudar e que não fazia tarefas, mas fez questão, durante a entrevista, de mostrar que já sabe escrever algumas palavras (seu nome, nomes de familiares e profissionais da instituição especializada).

No caso de Fábio (E3), o aluno entrou na sala para a entrevista e aplicação do procedimento D-E cabisbaixo. Foi então estabelecido o *rapport*. Em poucas palavras, quase monossilábico, Fábio comentou sobre seu dia-a-dia. Ele relatou que não gostava de estudar quando chegava em casa, que gostava de brincar com o primo. Fábio disse que seu primo fez um perfil para ele em uma rede social e ele gostava de ficar olhando as fotos de garotas bonitas e solicitando a amizade delas. Disse gostar de morar com a irmã, mas afirmou que ela era brava com ele, que não deixava ele andar sozinho a noite. O adolescente relatou estar feliz, pois a pena de sua mãe estaria terminando e que logo ela sairia da prisão, podendo então voltar a morar com ela.

Solicitado a desenhar sobre a escola especial, Fábio perguntou o que era para desenhar. Estimulado a desenhar o que quisesse o aluno dá início ao primeiro desenho. O traçado do desenho foi feito de maneira muito sutil, fraca, sendo que após a digitalização foi necessário alterar o contraste quatro vezes para que ele pudesse ser visualizado. No desenho, Fábio faz primeiramente duas árvores. Desenha as bordas, e depois, permanece alguns minutos em latência, para então desenhar uma figura semelhante a uma grade, com traços verticais e horizontais. Ao centro, faz dois pontos, que segundo o aluno referem-se aos trincos de um portão. Depois disso, coloca os lápis em cima da mesa e verbaliza ter finalizado.

Figura 2. Desenho de Fábio sobre a Escola Especial



Nota-se traços infantilizados e hesitantes. O medo da reprovação e do erro são constantes. Quando pegava no lápis, olhava para a pesquisadora solicitando aprovação.

É assim? Está certo? (Fábio – E3)

No impedimento da pesquisadora se manifestar por conta de aspetos técnicos relativos à aplicação do Procedimento D-E, Fábio seguia desenhando. O aluno deu o título para o desenho com o nome da instituição especializada. Instigado a contar uma estória, o aluno disse não saber fazer estórias. Sobre os elementos do desenho, Fábio afirmou que fez as árvores do parquinho e a grade do portão de entrada da escola.

Foi preciso muitas questões-estímulo para o aluno relatar sobre o ambiente escolar. Como no relato de Flávia, mais uma vez o parquinho da escola surge no relato do aluno. Por ser um espaço com árvores, balanços e brinquedos, parece ser o local preferido dos alunos. Entre dois elementos que representam o parquinho (as árvores), Fábio desenha as grades da escola, representando segurança e contenção. Muito tímido, Fábio relatou que gostava dos

colegas, menos de alguns, por estes serem violentos. Os colegas que Fábio temia tinham 10 e 11 anos, respectivamente.

Gosto dos colegas, menos do E. e do W. Tenho medo deles (Fábio- E3).

Gosto da PE1 e da PE2. Gosto dos passeios com a escola e do curso de férias (Fábio - E3).

Fábio afirmou gostar de duas professoras. PE2 deu aula para ele quando ele chegou na instituição especializada e PE1 é sua professora atual. No período de férias, a instituição especializada promovia o curso de férias, com programa atividades lúdicas e passeios em áreas de lazer, zoológico, cinema e ranchos com os alunos. Participavam apenas alunos com bom comportamento durante o ano. Como a maioria dos alunos eram de nível socioeconômico baixo, essa muitas vezes era a única oportunidade de conhecer outras cidades e fazer passeios.

Logo, é possível inferir que para Fábio a escola especial representava um local seguro, no qual suas professoras importavam-se com ele e lhe davam atenção. Para o aluno, a instituição também possibilitou com que ele trabalhasse no período contrário as aulas e que conhecesse vários locais.

No caso de Sofia (E4), o Procedimento D-E foi aplicado após a entrevista com a mãe. A aluna permaneceu sozinha na sala com a pesquisadora para a realização dos desenhos, fundamentalmente formado por traços e garatujas, sem formas definidas.

Figura 3. Desenho de Sofia sobre a Escola Especial



Desestruturado, o desenho apresentava um grande número de itens e a escolha foi pelas cores mais fortes e escuras, como preto, marrom e azul escuro. Solicitada a contar uma estória, Sofia relatou lembrar apenas do parquinho e de como gostava de brincar lá. Não soube falar sobre seus colegas ou professores.

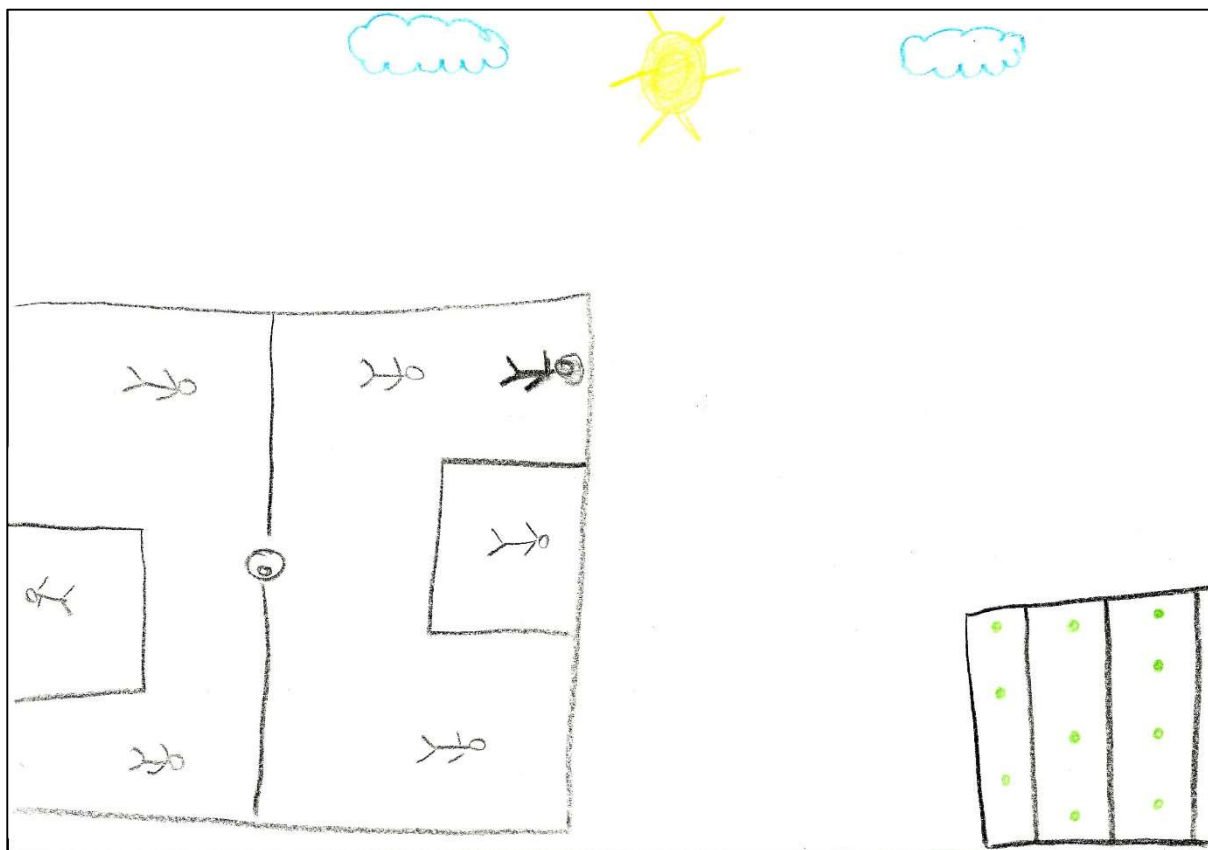
Tem parquinho. O resto não lembro direito (Sofia – E4).

A aluna apresentou dificuldade para comunicar-se, expressando-se mais por gesticulações e expressões faciais e corporais indicativas de acordo ou desacordo. Considerando que a aluna saiu com pouca idade (com 5 anos) da sala de estimulação na instituição especializada²⁷ e foi para a para a escola comum, suas recordações da escola especial eram de um lugar lúdico, de muita brincadeira. Sofia não soube dar mais informações sobre a instituição ou os profissionais e colegas que conheceu lá.

²⁷ A sala de estimulação na escola especial é uma sala voltada aos alunos deficiências múltiplas e severas, como casos de Paralisia Cerebral. Contudo, algumas crianças com SD frequentavam a sala, que para elas funcionava como pré-escola.

Com Fabíola (E5) a análise do Procedimento D-E foi diferente dos demais. Bem articulada e expressando-se bem, a adolescente de 14 anos realizou os desenhos e contou as histórias sem dificuldades. Indagada para desenhar algo sobre sua escola, Fabíola disse que gostaria de desenhar a própria escola.

Figura 4. Desenho de Fabíola sobre a Escola Especial



No desenho são representadas à esquerda a quadra de esportes que fica ao fundo da escola. Na quadra, ela e seus amigos estão jogando uma partida de futebol. A aluna é a figura humana com traços mais fortes, próxima à trave do lado direito e superior do campo desenhado. Na direita tem-se a horta que ficava atrás de sua sala de aula. Os pontos verdes representam as verduras plantadas. Durante o desenho a aluna afirmou ter brincado nessa quadra várias vezes. Acima, vê-se sol e nuvens, fazendo referência a um dia ensolarado e feliz. Após o desenho, tem início a história.

Título da estória dado pela aluna: “Uma estória legal”

Era uma vez, eu e o professor de educação física, minha irmã e os outros meninos. Eu esqueci o nome deles, mas eu lembro deles, de vista. Nós fomos para a quadra e depois nós fomos plantar alface e ver os animais. Fomos jogar bola depois. Tinha pônei e galinha...um monte de coisa tinha. Eu lembro de tudo (Fabiola -E5).

Na estória, Fabiola faz referência aos aspectos externos a sua sala de aula, como a quadra, horta, animais da área de equoterapia e as galinhas que ficavam na rua ao lado da escola. Mais uma vez, são abordados os aspectos lúdicos das atividades na instituição especializada. Sendo assim, o desenho e a estória de Fabiola endossam o que os outros participantes trouxeram em seus relatos.

Para os cinco alunos com DI da presente pesquisa, a instituição especializada é lembrada pelo seu diferencial da escola comum. As aulas de educação física na quadra ou as atividades no parquinho ganham um caráter lúdico. A instituição é vista como local de acolhimento, de assistência, de ludicidade. Vale ressaltar que nenhum aluno apontou aspectos relacionados ao ensino ou aprendizagem, pelo menos da forma padrão.

Para eles, foi mais evidente, mais explícito, a oferta as atividades extras (como os passeios, atividades esportivas, horta) apresentadas como prazerosas, e o cuidado quase maternal das professoras (no caso de Fábio). Enfim, a instituição especializada foi representada de modo geral como um lugar onde os alunos se sentem acolhidos.

6.2 Aspectos atribuídos pelos alunos à escola comum

Algumas diferenças nos desenhos, estória e relatos sobre a escola comum em relação aos da instituição especializada puderam ser observadas. Novamente, a análise acontecerá caso a caso para posterior discussão.

Mais uma vez, a apresentação da análise tem início com o aluno Saulo, Saulo. Solicitado a realizar um desenho sobre a escola comum, o aluno realizou a escrita de seu primeiro nome em letras grandes no canto esquerdo e superior da folha de sulfite. A fim de preservar sua identidade, o desenho não será apresentado. O aluno escreveu seu nome na folha e disse:

Já sei escrever meu nome, olha aqui (Saulo- E1).

Era visível a felicidade de Saulo ao reconhecer as letras e saber escrever seu nome. Após a entrevista com a mãe (F1), esta solicitou para que a criança escrevesse as coisas que já sabia, ditando palavras e dando pistas verbais. A cada acerto a mãe reforçava-o com

elogios e felicitações. Talvez isso tenha motivado o aluno a ter essa atitude durante o desenho, como uma forma de dizer que agora na escola comum ele sabia escrever seu nome, que estava aprendendo e sentindo-se bem com isso, pois recebia elogios da escola e de seus familiares. Saulo tinha medo de errar e questionava a todo tempo se a letra estava certa. Provavelmente isso venha de sua dificuldade para a alfabetização e de ter ouvido várias vezes “você fez errado” ou “não está correto” em sua trajetória escolar.

Apesar da dificuldade em expressar-se, é possível inferir que Saulo estava bastante satisfeito em estudar na escola comum. Conseguir escrever palavras pequenas, a felicidade da família e o fato da escola e da secretaria municipal de ensino tê-lo como “modelo de inclusão de sucesso” (mesmo que fosse apenas pelo fato de seus comportamentos serem adequados em sala de aula) são fatores que interferem diretamente para esse sentimento. Conclui-se que, para o aluno, a escola comum é vista como um local de aprendizado da leitura e escrita e que vem lhe proporcionando satisfações pessoais por conta disso.

A participante Flávia não realizou nenhum dos dois desenhos e estórias. Sobre o tempo que estudou na escola comum, disse não se lembrar. Tal dado é justificado pelo fato da aluna ter permanecido apenas quatro meses no ensino regular. Sua transferência escolar foi bastante conflituosa, uma vez que não foi tarefa fácil encontrar uma escola que a aceitasse. A instituição especializada foi o único local que permaneceu com a aluna por mais tempo. Expulsa de projetos da prefeitura (música) e de frequentar a igreja (“não ficava quieta” sic. F2) o único local que acolheu e que continuava acolhendo Flávia era essa instituição especializada.

Mesmo assim, Flávia disse que pretende um dia estudar no ensino regular, chamando a escola comum de “escola grande”. Muitos alunos da instituição especializada chamam dessa forma as escolas de ensino regular da cidade. Parece que para a aluna, a permanência na instituição especializada é uma etapa necessária para um dia vir a frequentar o ensino regular.

Um dia eu estudo na escola grande (Flávia – E2).

O relato de Flávia reflete as opiniões discutidas anteriormente de alguns familiares e profissionais, de que os anos na instituição especializada servem como um “estágio”, como um pré-requisito para que o aluno com DI, após aprender ler e escrever, seja transferido para frequentar a escola de ensino regular.

Em relação à Fábio, solicitado a fazer então o desenho sobre a escola comum, o aluno afirmou não se lembrar de como era lá, recusando-se a fazer o desenho. Sobre sua escola

antiga, disse que tinha amigos, mas que eles riam dele. “Eles riam porque eu não lia ” (Fábio - E3).

Visivelmente incomodado, mexendo-se na cadeira, Fábio disse não se lembrar de mais nada de lá, nem mesmo dos professores. A resistência de Fábio para desenhar e falar sobre os alunos na escola comum era evidente. A partir de seu relato, foi possível notar que sua trajetória na escola comum deixou algumas marcas, como a rejeição, as zombarias dos colegas de classe e da escola e o *bullying* por conta de suas dificuldades, dificuldades de relacionamento e timidez.

O desenho de Sofia referente à escola comum segue o mesmo padrão do que a aluna fez sobre a escola especial. Novamente, como é possível notar, o desenho de Sofia não apresenta estrutura. Portanto, os dados sobre seus sentimentos e percepções sobre sua inclusão foram por meio da estória após o desenho. Quando solicitada para dar um título, Sofia relatou não saber.

Figura 5. Desenho de Sofia sobre a Escola Comum



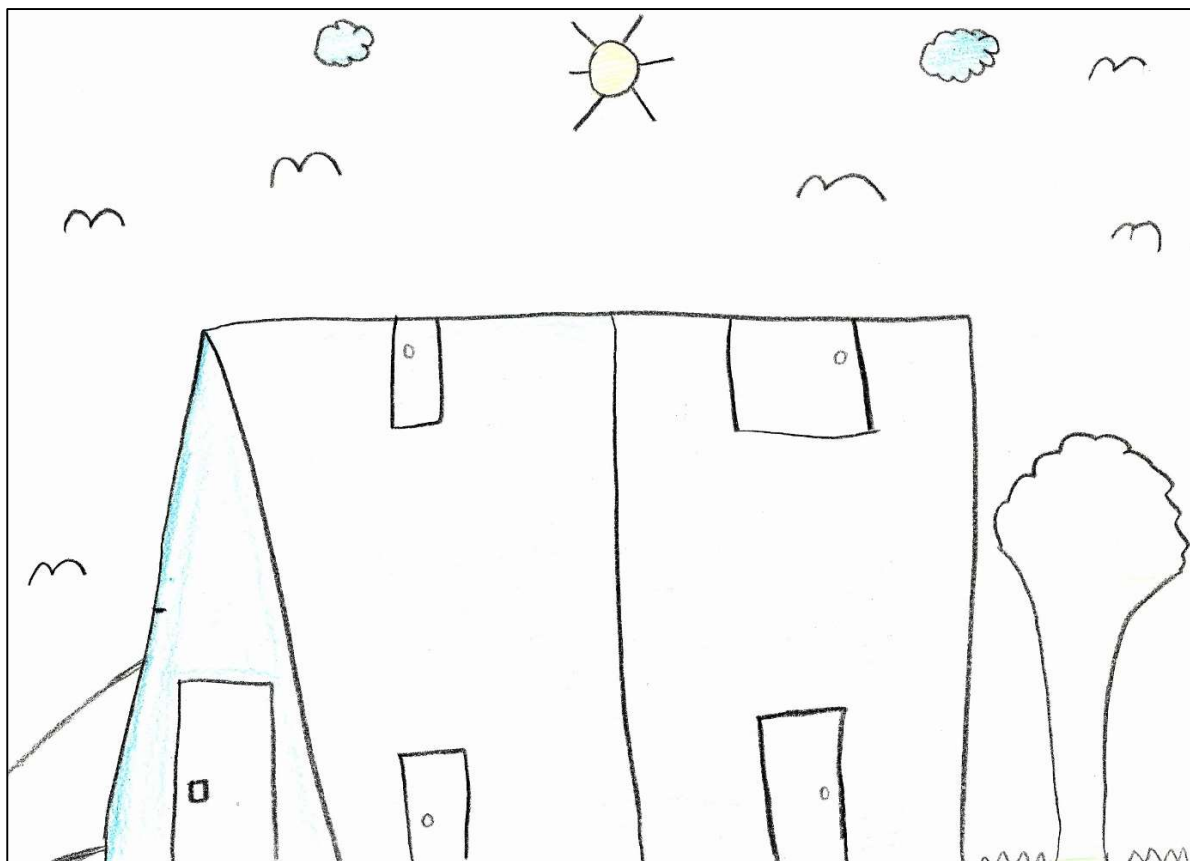
Na figura sobre a escola comum é possível notar que a aluna escolheu cores mais alegres de vibrantes para a realização do desenho, como rosa, verde e amarelo. Estimulada a falar sobre sua escola atual (comum), Sofia disse que sua escola era grande e tinha muitas coisas. A criança relatou gostar de estudar em sua escola.

Lá é legal. Tem letras, lápis... (Sofia - E4)

A participante relatou que alguns colegas riem dela e que ela não gosta disso, verbalizando um efusivo “NÃO!” durante a entrevista. Sobre sua escola atual, a aluna relacionou fatos como “estudar” e “aprender”, vendo o ambiente como um local mais sério, de aprendizagem pedagógica.

Para Fabíola foi tranquila a execução do desenho e narração da estória. A aluna utilizou as mesmas quatro cores do desenho anterior para colorir: amarelo, azul, verde e preto. Seu traçado era forte e rígido. A coloração do prédio da escola começou intensa, mas foi esmaecendo conforme avançava no desenho. Alguns elementos novos estão presentes, como as seis gaivotas, dando movimento e vivacidade à imagem.

Figura 6. Desenho de Fabíola sobre a Escola Comum



Fabíola pinta sua escola de azul. Nota-se traços e formatos geométricos e temática infantilizada, se considerar que se trata de um desenho de uma garota de 14 anos.

Minha escola é toda azul. Está escrito o nome dela lá e tem uma árvore perto (Fabíola – E5).

Sobre a elaboração da estória, Fabíola teve um tempo de latência, pensando em possíveis temáticas, perguntando diversas vezes:

Pode ser qualquer estória? Sobre qualquer coisa da escola? (Fabíola – E5).

Após a afirmativa da pesquisadora de que a participante poderia escolher um tema que mais lhe agradasse, Fabíola verbalizou que gostava muito da quadra e então começou sua estória.

Título da estória dado pela aluna: “As Pimentadas”

Era uma vez que eu estava na escola. Fui jogar futebol com os meninos. Aí o menino tinha namorada e eu não sabia que os dois estavam namorando. Aí ele foi e me deu um beijo no rosto. Nós estávamos na quadra, jogando futebol. A menina ficou com ciúme e veio bater em mim. Ela bateu e eu bati nela. E aí o menino tentou separar. Eu não bati nela, mas ela chegou a bater em mim. Aí todos os meninos bateram nela, para ela parar de me bater. O diretor foi lá e brigou com a gente. Deu ocorrência, mas não foi para a mãe, ficou só lá, marcado o que nós fizemos. E até hoje nós não vamos mais brincar na quadra. Agora eu estou brincando. É isso (Fabíola – E5).

Com a estória contada por Fabíola, fica clara a dicotomia presente no início de sua adolescência. A infantilização aparece com o “Era uma vez”, como se fosse um conto de fadas. De outro lado, traços de erotização, como um beijo, ser desejada por um menino, tendo todos os outros à defendendo e o título “As Pimentadas” fazem referência ao despertar da sexualidade própria de seu período vital. Apesar de ser uma estória, a aluna contou sem interrupção, dando a impressão de tratar-se de um evento real. Comenta ao final que ela e os outros alunos tiveram uma advertência verbal por conta da briga. De qualquer forma, a estória mostra um relato de um acontecimento corriqueiro, não sendo identificado nada que mostre inadequação da aluna em seu ambiente decorrente de sua DI. Muito pelo contrário, Fabíola participa das aulas e tem amigas e inimigas na escola por conta de outros motivos.

Após o término da estória, Fabíola falou sobre a escola, dizendo que não gosta da comida de lá, porque *“não tem gosto e é gelada”*. E afirmou que o que gosta na escola *“é só a quadra, as professoras e o diretor. Ele brinca com a gente”*.

6.3 - Considerações sobre a participação dos alunos

Os dados obtidos através da participação dos alunos explicitam a necessidade de investigar suas concepções sobre a transferência escolar. São poucos os estudos que se dedicam a isso, talvez por conta da dificuldade de análise dos dados. Pode-se citar como exemplo de pesquisa que investigou a concepção de alunos com DI sobre a inclusão escolar a dissertação de Aline Veltrone (2008) que se vale da análise de desenhos com dez alunos com DI, sendo nove egressos de classes especiais e um de escola especial e dez colegas de classe. A análise dos dados apontou que os alunos com DI que estudavam na escola regular sentiam-se, de alguma forma, excluídos socialmente e/ou academicamente, manifestando por meio dos desenhos apresentarem dificuldades para aprender o conteúdo visto na escola regular e em sua maioria atribuíram a si mesmos a culpa por isto. Para a autora, o grande desafio da escolarização em ensino comum é *“prover situações pedagógicas que de fato possibilitem que todos os alunos sejam satisfatoriamente atendidos”* (VELTRONE, 2008, p. 104). Como já visto no presente trabalho, outras pesquisas se propuseram a dar voz aos alunos com DI, são a tese de Maria Sylvia Carneiro (2007) e a tese de Márcia Duarte (DUARTE, M., 2008), ambas por meio de entrevistas com alunos com Síndrome de Down.

Em relação a participação dos alunos na presente pesquisa, em todos os casos analisados, estes não tiveram conhecimento prévio sobre a mudança de escola e suas implicações: troca de professores, amigos e ambiente. Para Saulo, por exemplo, a mudança durante o meio do período letivo trouxe reflexos, como agitação e inquietação em sala de aula. No caso de Flávia, a aluna tem conhecimento de que foi transferida para a instituição especializada e expulsa dos projetos da prefeitura por conta de seu comportamento. Sofia não se lembra de como ocorreu a transferência. Para Fábio, a mudança de escolas foi benéfica, o aluno relatou verbalmente gostar da escola atual. E para Fabíola, a transferência representou que ela conseguiu aprender na instituição especializada e por conta disso foi encaminhada para a escola comum.

Entretanto, em nenhum dos casos foi realizado um trabalho de preparo para a transferência e adaptação com a participante a seu novo ambiente escolar. Assim como Saulo, Sofia não pode despedir-se de colegas e professores, pois sua transferência ocorreu à revelia da opinião de seus familiares. Essa mudança também fez com que a criança apresentasse comportamento instável, desatenção e inquietação na nova escola.

Para Fábio, a transferência escolar lhe trouxe benefícios, a possibilidade de conviver em um ambiente diferenciado, em que todos o compreendiam e onde encontrou parceiros nos colegas de sala e professores. As piadas e zombarias em relação à sua passividade e dificuldade de aprendizagem chegaram ao fim. Contudo, os tempos no ensino regular deixaram marcas, como a timidez excessiva e a dificuldade para se relacionar.

Por último, Fabíola parece ter aprovado a transferência escolar. Para a aluna, a mudança de escola foi vista com parte inerente de um processo que aconteceria naturalmente. Para a aluna e sua mãe, o crescimento físico e o amadurecimento típico da adolescência implicariam na troca de escolas.

A revisão de literatura demonstrou que a exclusão do aluno do processo de transferência escolar e até mesmo do encaminhamento para o atendimento educacional especializado é prática habitual nos ambientes escolares. Os alunos muitas vezes não sabem o motivo da transferência e porque devem frequentar o AEE (DIAS, 2012). No estudo de Antunes (2012), ao relatarem sobre suas vidas, os jovens enfatizaram histórias de reprovação, o isolamento em sala de aula, a ausência de apoio às suas necessidades específicas e a falta de atenção a fatores como sexualidade e participação no mercado de trabalho. Na pesquisa de Dias (2012), professoras e alunos apontaram o caráter lúdico presente no atendimento especial, mas não o acesso aos conhecimentos disciplinares. É possível trazer esse apontamento para os dados da presente pesquisa, nos quais os alunos ressaltaram o aspecto lúdico e de acolhimento da instituição especializada.

Isso revela que para os alunos participantes da pesquisa as duas formas de escolarização são concebidas de formas realmente distintas: uma como uma oportunidade para a realização de atividades e brincadeiras e outra como um local de aprendizagem acadêmica. Apesar de gostarem do aspecto lúdico da escola especial, e do acolhimento, a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum (por alguns chamada de escola grande), visto que em suas concepções essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado “aprender a ler e escrever”. Esse desejo revelado nas entrelinhas denuncia que a instituição especializada

também não cumpre essa função de escolarização de favorecer a aprendizagem da leitura e escrita, que é a porta de acesso aos demais conteúdos acadêmicos.

De acordo com Mendes e Capellini (2007) a crença de que as escolas especiais serão sempre a melhor opção para os alunos PAEE implica em limitar seus processos de aprendizagem. Entretanto, as autoras apontam que, em grande parte, a prática da inclusão escolar em ensino regular tem mostrado que esses alunos têm recebido pouca atenção e estímulos, pois:

[...] muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala, colocando-o no papel mais de expectador, sem receber a atenção e a estimulação que lhes são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social (p. 124).

Os efeitos advindos da simples colocação ou matrícula do aluno com DI na sala de aula comum do ensino regular certamente são problemáticos e na maioria das vezes negativos para alunos, familiares e educadores. Em relação ao aluno, essa prática pode prejudicá-lo em diversos âmbitos, levando ao surgimento ou intensificação de sentimentos de ansiedade, frustrações recorrentes, baixa autoestima e isolamento social (MENDES; CAPELLINI, 2007), como confirmado nos casos aqui abordados.

Concluindo, foi possível avaliar a importância na investigação de aspectos referentes à transferência escolar com os próprios sujeitos, os alunos e a adaptação do instrumento “Procedimento Desenho-Estória” se mostrou fundamental para a obtenção desses dados. A análise do conteúdo projetivo evocado seja pelo desenho ou pelas questões-estímulo subsequentes fizeram emergir as opiniões dos alunos sobre suas próprias trajetórias escolares. O presente estudo traz certo pioneirismo e dados inovadores no sentido de apontar que na visão dos alunos com DI participantes da pesquisa ficam explícitas duas formas de escolarização. Os sentimentos e desejos subjacentes ao processo de transferência se evidenciam com maior ênfase nos casos analisados, reafirmando a importância em dar voz aos principais atores interessados no processo de inclusão escolar: os alunos.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de identificar, descrever e analisar possíveis fatores que interferem na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de diferentes atores, no presente trabalho investigou-se cinco casos de transferência escolar de alunos com DI. Para a obtenção de dados visando a construção dos casos e das trajetórias escolares participaram direta ou indiretamente da transferência escolar os atores: professores e gestores da escola especial, professores e gestores da escola comum, familiares e os próprios alunos com DI. A metodologia, cujo delineamento envolveu o estudo de múltiplos casos, permitiu uma maior riqueza de detalhes nos casos analisados e, na medida do possível, proporcionou uma visão do todo, da maioria dos fatores que interferiram na transferência escolar dos cinco alunos com DI.

Ressalta-se que a presença dos alunos com DI como participantes de pesquisas que abordaram suas trajetórias escolares e/ou seu processo de escolarização em geral tem sido negligenciada, sendo que essa participação é mais comum em pesquisas internacionais do que nas nacionais. Contudo, destaca-se que as pesquisas internacionais visam, na grande maioria, dados quantitativos através da aplicação de questionários em grandes amostras, o que permite uma maior generalização dos dados, mas impede um aprofundamento sobre questões importantes envolvidas na escolarização do aluno com DI. Logo, é possível apontar que o presente trabalho teve esse diferencial, o de envolver os alunos como participantes ativos no estudo, uma vez que não se pode esquecer que são eles os principais interessados em sua escolarização.

Os resultados obtidos ratificam os autores apresentados na revisão de literatura sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos. Estes apontam que a atitude e concepções dos professores, gestores e familiares frente à inclusão vai depender da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais e que isso só pode ser percebido através de comparação de todos os atores que fazem parte do processo.

A análise dos resultados obtidos evidencia que o estudo alcançou seus objetivos e trouxe implicações práticas, políticas e científicas relacionadas à escolarização do aluno com DI. Enquanto implicações práticas para favorecer a inclusão, o estudo evidenciou que os resultados não parecem animadores para se defender uma colocação compulsória, nem no ensino comum, nem na instituição especializada. Sugere-se a análise caso a caso, pareado com

a análise das opções disponíveis em determinada comunidade, com o envolvimento ativo das famílias e, sempre que possível, de crianças e jovens com deficiência intelectual. Isso implica na manutenção da possibilidade de escolarização nos dois contextos; a necessidade de empoderar pais e estudantes com DI; a necessidade de acompanhamento e avaliação dos processos de transferência escolar com a avaliação de todos; a instituição da prática do PEI para se personalizar os apoios; a constituição de redes de apoio e a atenção à formação continuada e inicial de professores.

O estudo revelou a importância da permanência de ambos os serviços de escolarização: escolas regulares e especiais, visto que na maioria dos países investigados, mesmo aqueles com uma política de inclusão mais avançada, as duas formas são mantidas. Tal dado é confirmado pela análise decorrente do estudo dos casos. A falta de suportes e de apoio que a escola comum enfrenta não permite ainda a eliminação de outras opções de escolarização. Aponta-se também que alguns alunos podem não se beneficiar da escolarização em escola comum, mesmo com a disponibilidade do AEE. Assim, não é possível encontrar uma definição que aponte a priori qual o melhor lugar para o aluno com DI, o que levanta a necessidade de se estudar caso a caso.

Contudo, para ser uma alternativa viável, a escola especial deveria mostrar evidências de que realmente funciona como uma escola, e não apenas como lugar de acolhimento, lazer e cuidado. Na verdade, os resultados apontam a importância e a necessidade de que ambas as escolas, comum e especial, sejam não apenas locais de acolhimento, mas principalmente de aprendizagem.

Ponto importante a ser assinalado nessas considerações é que os resultados evidenciam o quão importante é a família ter voz sobre a opção de escolarização do aluno com DI, para ter uma real e efetiva possibilidade de escolha. Como visto em alguns casos, a exclusão da família do processo de encaminhamento implicou em várias dificuldades tanto para a escola, como para seus alunos e suas famílias. Para tal, é preciso empoderá-la, para que esta participe ativamente do dia-a-dia escolar. Faz-se necessário que os pais e alunos possam participar como iguais no processo de tomada de decisões sobre serviços a serem oferecidos para seus filhos e a si próprios.

Outra medida fundamental e que foi evidenciada nos casos foi a necessidade de acompanhamento e avaliação dos processos de transferência escolar, levando-se em consideração a opinião de todos os envolvidos, considerando-se que uma decisão colegiada tende a ser mais acertada do que as unilaterais. Assim, a arbitrariedade da decisão sobre a

transferência baseada em fatores subjetivos, como “acreditar que o aluno está pronto”, “que ele está independente de cuidados” ou que “já está ficando velho para estudar na escola especial” acaba por prejudicar todo esse processo. É inadmissível que uma decisão de tamanho impacto na escolarização e vida do aluno seja tomada isoladamente, a partir do ponto de vista de um único professor ou de um único lado, uma vez que conflitos de interesses podem estar em jogo. É preciso, antes de tudo, preservar os indivíduos com DI, na medida em que, caso essa transição seja malsucedida, esta pode acarretar em surgimento ou intensificação de sentimentos de ansiedade, frustrações, baixa autoestima, timidez excessiva, sentimentos de desvalia e isolamento social. Assim, o maior prejudicado de uma decisão incorreta é o aluno com DI.

Portanto, a decisão de manter ou reconsiderar a transferência de escola deve prescindir uma avaliação detalhada de cada caso, sendo que essa decisão deve ser acompanhada para se avaliar se há evidências de que esta mudança esteja beneficiando o estudante com DI, sem deixar de considerar a opinião de famílias e dos próprios alunos.

Um fator alarmante foi o desconhecimento, ou a não utilização pelos profissionais da escola de mecanismos que auxiliem o professor e toda a equipe no processo de inclusão. Como já dito, a proposta de ensino colaborativo e o PEI (Plano Educacional Individualizado), auxiliam na garantia de qualidade ao ensino na inclusão dos alunos com DI. São necessários apoios individualizados para alguns alunos e em muitos casos é imprescindível o apoio de uma equipe de suportes que conte com profissionais de outras áreas (psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros). Sem suporte, a escola não consegue oferecer uma opção efetiva e de qualidade ao ensino do aluno com DI. Novamente, reitera-se que a necessidade ou não desses apoios pode somente ser verificada após uma avaliação global e sistemática do processo de transferência, sendo o oferecimento de suportes ulterior a este.

Assim, atenta-se para a importância na constituição de redes de apoio que auxiliem os profissionais da escola, e uma atenção à formação continuada e inicial de professores no que se refere a estratégias e meios que viabilizem a inclusão do aluno com DI. A formação continuada é apontada por várias pesquisas citadas na revisão de literatura nacional e expressa como desejo dos educadores. Sabe-se que ela auxilia desconstruindo a visão preconceituosa do aluno com DI e suas potencialidades. Como nove dos dez professores participantes do presente estudo possuíam especialização na área de Educação Especial, questiona-se a efetividade desses cursos, uma vez que os próprios participantes apontaram que essa formação não foi suficiente para auxiliar na prática com o aluno com DI.

Logo, as implicações políticas decorrentes do estudo apontam para a necessidade de uma política voltada para a avaliação de cursos formação de professores (inicial e continuada) e uma revisão da política de inclusão, que inclua a oferta de variados tipos de suportes, a fim de evitar a colocação do aluno na escola comum, sem nenhum tipo de apoio.

Como apontamentos finais e implicações científicas do estudo, conclui-se que é importante a abordagem metodológica dos estudos de caso para mostrar como os resultados são complexos e diversificados quando se discute se trata de um processo bem ou malsucedido referente às práticas inclusivas. Atenta-se para a questão de que a avaliação da política deve levar em consideração vários critérios (aprendizagem acadêmica, acolhimento, socialização) e ser multidimensional (incluindo a perspectiva de diferentes atores, principalmente familiares e estudantes com DI).

Pode ser verificado também o potencial de técnicas projetivas, como no caso do Procedimento D-E, para o estudo das concepções de estudantes sobre sua escolarização. Neste caso, o procedimento D-E auxiliou na coleta de dados referentes à trajetória escolar e percepções associadas a este fato. Contudo, notou-se que a estória forneceu maiores dados do que a aplicação do desenho em si, no caso dos alunos com DI, embora os desenhos tenham servido como um disparador para a estória subsequente. Também pode-se verificar que quanto maior a limitação cognitiva, maiores as dificuldades dos alunos para a realização das atividades solicitadas. A técnica mostrou resultados mais efetivos com os estudantes adolescentes, com os quais pode-se aplicar o procedimento em sua totalidade (desenho e estória). Sendo assim, sugere-se que pesquisas subsequentes considerem o uso do Procedimento D-E preferencialmente com pessoas com DI maiores de 12 anos.

Enquanto limite do estudo, atenta-se para o número pequeno de participantes por conta do delineamento metodológico escolhido, não permitindo generalizações. Por fim, sugere-se estudos sobre o assunto que utilizem outros delineamentos metodológicos.

REFERÊNCIAS

AAIDD. Definition of Intellectual Disability. **American Association on Intellectual and Developmental Disabilities**. 2014. Disponível em: <<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.U-5LMsVdV5I>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. 1984. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação de Deficientes Mentais) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ALMEIDA, L. O. **Representações sociais da deficiência mental: o senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola**. 2011. 141f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA-VERDU A. C. M.; FERNANDES M. C.; RODRIGUES O. M. P. R. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.2, n.6, p.223-231, 2002.

AMARAL, T. P. Encaminhamento de crianças à Classe Especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. In: 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu. **Anais ... Caxambu, 2001**. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadoctpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1581601862887.PDF>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar, e a constituição do sujeito**. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.

APAE BRASIL. **Um Pouco da História do Movimento das Apaes**. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/11.doc>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

AUGUSTIN, I. R. L. **Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p.33-44.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

BODE, H.; HIRNER, V. Kinder mit Lernstörungen und Behinderungen in integrativen Schulen oder in Sonderschulen? Die Sichtweise von Eltern und Fachleuten. **Klin Padiatr**, New York, v.225, n.2, p. 57–63, 2013.

BOER, A. et al. Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? **Educational Studies**, v.38, n.4, p.433-448, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. Decreto nº. 3.298, de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____, Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a 21 22 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 30 mai. 2012.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Lei 7.853, de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em 20 nov. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015a.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 79p. 2001b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/Res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRAUN, P. **Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRIDI, F. R. S. **Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 110f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BUCKLEY S., et al. A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. **Down Syndrome Research and Practice**, v.9, n3, p.54-67, 2006.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

_____; MELETTI, S. M. F. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: 20 anos depois**. São Paulo: Educ, 2011. p. 159-182.

CABRAL, F. A. **Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L.S. ; ANTONIO, N. D. R. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

_____; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARIOLA, T. C.; MARTINS, R. P. M. F. O desenho da figura humana realizado por crianças de visão subnormal. **Pediatria Moderna**, n. 37, v.12, p. 658-664. 2001.

CARNEIRO, M. S. C. Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.) **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 163-172.

CARVALHO, E. N. S.; CARVALHO, R. E.; COSTA, S. M. **Política da rede APAE para Atenção Integral às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla**. Brasília: Federação Nacional das APAES, 2011.

CARVALHO, R. E. **Análise histórica dos acordos internacionais relativos à educação como direito de todos**. Datilografado, 1998.

CASTRO, E. C. V. M. **Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CHINER, E.; CARDONA, M. C. Inclusive Education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? **International Journal of Inclusive Education**, v.17, n.5, p. 526-541, 2013.

CORMAN, P. C. **O teste do desenho da família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUZ, R. A. Das ervilhas mendelianas ao “décimo submerso”: aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento da eugenia nos Estados Unidos. In: MOTA, A.; MARINHO, G. S. M. C. (Orgs). **Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades**. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Casa de Soluções e Editora, 2013. p. 37-48.

CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico – V. 5 ed.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELIBERAÇÃO CEE N.º 68/2007. **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_68_07.htm>. Acesso em: 25 ago. 2012.

DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. Dissertação (Mestrado em Educação

Especial) - Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DIAS, A. M. **In(ex)clusão no serviço de atendimento educacional especializado (SAEDE) e no ensino regular**: os dizeres de alunos com deficiência intelectual e baixa visão e de suas professoras. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

DIWAN, P. **Raça Pura**: Uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v.11, p. 113-132, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08>>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

DUARTE, M. **Síndrome de Down**: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio na cidade de Araraquara-SP. 2008. 171f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2008.

_____. Alunos com síndrome de Down na escola: histórias de vida de pessoas que concluíram o Ensino Fundamental. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 13, n.1, p. 13-30, 2012.

ESCOLAS E CRECHES. **Guia São Paulo de Escolas e Creches**. Disponível em: < <http://guia-sao-paulo.escolasecreches.com.br/escolas-e-creches>>. Acesso em 21 dez. 2015.

EUROPEAN AGENCY. **European Agency For Special Needs and Inclusive Education**. 2012. Disponível em: < <http://www.european-agency.org/>>. Acesso em 10 mar. 2014.

FLANAGAN, D. P.; MCGREW, K. S.; ORTIZ, S. O. **The Wechsler Intelligence Scales and Gf-Gc Theory**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

FUNGUETTO, S. S.; MARQUES, A. C. L. Representação social dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a escola inclusiva. In: FREITAS, S. N. et.al. **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008. p. 185-198.

GARCIA, E. S. **A história escolar de alunos de classes especiais para deficientes mentais**. Rede Saci, 2004. Disponível em: < <http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=13361>>. Acesso em 21 abr. 2014.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARGHETTI, F. C. **Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GASTEIGER-KLICPERA, B., et al. Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. **International Journal of Inclusive Education**, v.17, n.7, p.663-681, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOES, R. S. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOODWIN, C. J. **História da Psicologia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Cultrix. 2010.

GRAAF, G.; HOVE, G. V.; HAVEMAN, M. More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**, v.57, n.1, p.21-38, 2013.

HALLAHAN, D. P. E KAUFFMAN, J. M.; PULLEN, P.C. **Exceptional Learners: Introduction to Special Education**. 12.ed. Boston: Pearson. 2012.

HAMMER, E. F. **Aplicações clínicas dos desenhos projetivos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1991.

JANNUZZI, G. M. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas. v.25, n.3, p. 9-24, 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KELLY, A. et al. Challenges in Implementing Inclusive Education in Ireland: Principal's Views of the Reasons Students Aged 12+ Are Seeking Enrollment to Special Schools. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v.11, n.1, p. 68–81, mar. 2014.

KOPPITZ, E.M. **El dibujo de la figura humana en los niños: evolución psicológica**. Guadalupe, Buenos Aires, 1976.

LEITE, et. al. A análise da implementação das adequações curriculares através de estudo de caso: uma proposta de ensino colaborativo. In: III Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2008, São Carlos. **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2008.

LIMA, S. R. **Escolarização da Pessoa com Deficiência Intelectual: Terminalidade Específica e Expectativas Familiares**. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LUCKASSON, R.; et al. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of support**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2002.

MACARTNEY, B.; MORTON, M. Kinds of participation: teacher and special education perceptions and practices of 'inclusion' in early childhood and primary school settings. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n.8, Edição Especial, 2013.

MAIA, A. C. B.; FONSECA, M. L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo correlacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.15, n.2, p.261-270, 2002.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. **Anais**. Bauru: USC, 2004.10p.

MARCONI, A. I. **Classe especial para deficiente mental**: Objetivos, condições de abertura e funcionamento, encaminhamento, avaliação psicológica e caracterização da clientela escolar. 1987. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

MARTAO, M. I. S.; PRESTES, C. M. F. M.; SOUZA, C. A. S. R. Procedimento de Desenhos-estórias: pesquisas qualitativas. In: TRINCA, W. (Org.). **Formas Compreensivas de Investigação Psicológica**: procedimento de desenhos-estórias e procedimentos de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 2013. p.31-52.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 168-193, 2015.

_____; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010a.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010b.

_____; CAPELLINI, V. L. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2 n.4, p. 113-128, 2007.

_____; et al. Análise de materiais de referência na área da deficiência intelectual destinados à formação continuada de professores. **Educere et Educare Revista de Educação**, 2016, no prelo.

MENSAGEM DA APAE. **Federação Nacional das APAEs**. v.47, n.1, 2014. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/25695>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MICHAELIS ONLINE. **Dicionário de Português Online**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR, Campinas, n.15 p.1-7, set. 2004.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1997.

MORENO, N. M. M. **Estudo da personalidade de pacientes com deficiência mental leve através do Procedimento de Desenhos-Estórias** 1985. 213f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 1985.

MOSCARDINI, S. F. **Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

NERES, C. C. **As Instituições Especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NORONHA, A. P. P.; VENDRAMINI, C. M. M. Parâmetros psicométricos: estudo comparativo entre testes de inteligência e de personalidade. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.16, n.1, p. 177-182, 2003.

OLIVEIRA, F. M. G. S. A educação especial no contexto histórico dos 60 anos de APAE no Brasil. **Mensagem da APAE**. v.47, n.1, p.116-120, 2014. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/25695>>. Acesso em: 10 out. 2015.

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

_____. Inclusão: da Intenção à Realidade. In: _____. (Org) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 01-09.

_____. A formação do professor em Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 153-169.

_____. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs). **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008. p.15-31.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

_____, et. al. Mudança De Atitudes Sociais Em Relação à Inclusão. **Paideia**. v.15, n.32, p.387-398, 2005.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo.... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.93-120.

PALMA, D.; DIAS, T. R. S. Encaminhamento de aluno do ensino comum para um centro de educação especial em tempo de inclusão. In: **VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2005, Belo Horizonte: ANPEd, 2005. p. 1-15.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D., GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional**. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2003.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. David Rodrigues (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus, 2006, p.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, n.1, p.71-86, 2011.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, T. C. C. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SCHELINI, P. W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v.11, n.3, p.323-332, 2006.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p.217-234, 2008 .

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, J. A. **Representações sociais de ensino: um estudo etnográfico no campo da educação especial**. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009.

_____; COELHO, F. Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 28, p. 163-180, 2014.

SMITH, D.D. O Contexto da Educação Especial: Um Tempo de Oportunidade. In: _____ **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.27-51.

SOUTH HOLLAND ANGLOINFO. **Special Needs Education in the Netherlands**. Disponível em :<<http://southholland.angloinfo.com/information/family/schooling-education/special-needs-education/>>. Acesso em 10 Abr. 2014.

SPINK, M. J. **Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**, Thousands Oaks, Sage, 1998. p.236-247.

STAUDT, L. **Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

STELMACHUK, A. C. L. **Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual**. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press.1985.

SZUMSKI, G.; KARWOWSKI, M. School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. **Research in Developmental Disabilities**, v.33, p.1615–1625, 2012.

TAKALA, M. et al. Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. **European Journal of Teacher Education**, v.33, n.5, p.1-21, 2012.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

THOMPSON, J, et. al. How the supports Paradigm is Transforming the Developmental Disabilities Service System. In: **Inclusion**. The EJournal of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, v.2, n.2, p.85-99, 2014.

TRINCA, W. **Formas Compreensivas de Investigação Psicológica**: procedimento de desenhos-estórias e procedimentos de desenhos de família com estórias. São Paulo: Vetor, 2013.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2011.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) –Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011.

_____. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 359-373, jul./dez, 2012.

VIANELLO, R. L.; LANFRANCHI, S. Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. **Life Span and Disability**. v.1, p.75-84, 2011.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial na sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WEB OF SCIENCE. **WEB OF SCIENCE – IP & SCIENCE**. Thomson Reuters. Disponível em: <<http://isiknowledge.com/>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

WECHSLER, D. **WISC-I**: Escala de Inteligência para Crianças: Manual 3a Ed (Adaptação e padronização brasileira, 1a Ed. Vera Lúcia Marques de Figueiredo). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANATTA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZAZZO, R. **Alfred Binet**. Tradução por Carolina Soccio Di Manno de Almeida. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ANEXO A – ENTREVISTAS**Entrevista com Professores, coordenadores, diretores e familiares****A-DADOS PESSOAIS :**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: _____

Local de Atuação: _____

Função: _____

Formação:

Tempo de trabalho como professor(a): _____

B- QUESTÕES1- **Caso** _____

- a- Como foi a saída da instituição especializada e vinda dele(a) para a escola comum?
- b- O que facilitou a inclusão escolar?
- c- O que dificultou a inclusão escolar?
- d- Você acha que é um caso de sucesso ou de insucesso de inclusão escolar? Por quê?
- e- Como você se sentiu diante desse caso?

Pensando em todos os alunos

- 2- Para você, quem são os sujeitos da inclusão escolar?
- 3- Em sua opinião, quais fatores interferem na inclusão de alunos com deficiência intelectual?

ANEXO B - ADAPTAÇÃO DO PROCEDIMENTO DESENHO-ESTÓRIA**A-DADOS PESSOAIS :**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Escolaridade: _____

Anos de estudo na escola especial: _____

Anos de estudo na escola regular: _____

1- “Você tem essa folha em branco e pode fazer o desenho que quiser sobre sua escola que você estuda agora” _____

“Você agora olhando o desenho, pode inventar uma estória, dizendo o que acontece”

Dê um título, um nome para sua produção

2- “Você tem essa folha em branco e pode fazer o desenho que quiser sobre sua escola que você estudava antes” _____

“Você agora olhando o desenho, pode inventar uma estória, dizendo o que acontece”

Dê um título, um nome para sua produção.

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora Responsável – Doutoranda Ana Paula Pacheco Moraes Maturana, sob orientação da Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Justificativa, Objetivos e Procedimentos da Pesquisa: A inclusão educacional é uma realidade presente em todo o território nacional. Ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares tem voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente para o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais de maneira adequada. Dessa forma, o processo de inclusão social surge como um procedimento que exige adequação mútua, envolvendo esforços de todas as partes envolvidas, visando promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns. Sendo assim, os principais objetivos da presente pesquisa são: identificar, descrever e analisar possíveis fatores que estariam interferindo na transição de alunos com deficiência intelectual da escola especial para a escola comum, nas concepções de professores do ensino especial, ensino comum, pais e alunos.

Desconforto e Possíveis Riscos associados à pesquisa: o voluntário, após a devida autorização, estará se propondo a responder aos instrumentos utilizados na pesquisa. Caso surja algum desconforto de caráter emocional relacionado ao tema da pesquisa, a pesquisadora e psicóloga Ana Paula Pacheco Moraes Maturana propõe-se a fornecer suporte psicológico em caráter emergencial durante o período da coleta de dados.

Benefícios da Pesquisa: O participante terá a oportunidade de, a partir um trabalho conjunto com o pesquisador, fornecer dados que irão auxiliar outras pesquisas e intervenções futuras a fim de otimizar o processo de inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial.

Métodos de pesquisa: Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão: Entrevista, Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) no caso dos adultos e Procedimento de Desenhos-Estórias para as crianças participantes.

Forma de Acompanhamento e Assistência:

Quando necessário, o voluntário poderá procurar a pesquisadora para esclarecer sobre as etapas de desenvolvimento da pesquisa pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail paula.psico@hotmail.com.

Esclarecimentos e Direitos:

Em qualquer momento o voluntário poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum a ele.

Confidencialidade e avaliação dos registros:

Os resultados dos procedimentos executados no desenvolvimento do projeto serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e apresentados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade e para autoridades normativas em saúde nacionais ou internacionais, de acordo com as normas/leis legais regulatórias de proteção nacional ou internacional. Contudo, a identidade pessoal será preservada, utilizando-se números e letras aleatórias para se referir aos participantes.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo Órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para inclusão, como sujeito da pesquisa. Fui informado que meu número de registro na pesquisa é _____ e recebi cópia desse documento por mim assinado.

Assinatura do Participante
Voluntário / Responsável Legal

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

Data

ANEXO D - FICHA PARA CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES

NOME COMPLETO: _____

ENSINO SUPERIOR		
Curso:	Instituição:	
(Presencial (<input type="checkbox"/>) (À distância (<input type="checkbox"/>)	Pública (<input type="checkbox"/>) Privada (<input type="checkbox"/>)	Ano de conclusão:
Outro curso (<input type="checkbox"/>) Qual:	Instituição:	
Presencial (<input type="checkbox"/>) À distância (<input type="checkbox"/>)	Pública (<input type="checkbox"/>) Privada (<input type="checkbox"/>)	Ano de conclusão:
PÓS-GRADUAÇÃO		
<i>Lato Sensu</i> (<input type="checkbox"/>) (especialização) Curso:	Instituição:	
Presencial (<input type="checkbox"/>) À distância (<input type="checkbox"/>)	Pública: (<input type="checkbox"/>) Privada: (<input type="checkbox"/>)	Ano de conclusão
<i>Strictu Sensu</i> (<input type="checkbox"/>) (mestrado e doutorado) Curso:	Instituição:	
Presencial (<input type="checkbox"/>) À distância (<input type="checkbox"/>)	Pública: (<input type="checkbox"/>) Privada: (<input type="checkbox"/>)	Ano de conclusão

CURSOS EXTRAS

Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	
Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	
Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	
Curso:	Instituição:	
Tipo de curso:	Pública: () Privada: ()	Ano de conclusão
Carga horária:	Presencial () À distância ()	