



PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOBRE SUA MATRÍCULA NA CLASSE ESPECIAL E CLASSE COMUM

Aline Aparecida Veltrone¹

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Enicéia Gonçalves Mendes²

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Resumo

Tendo em vista a necessidade de avaliar e monitorar as práticas advindas da política da inclusão escolar em nosso país, principalmente por meio da opinião e percepção dos principais atores envolvidos neste processo, que são os alunos, o objetivo deste estudo é identificar as percepções de alunos com deficiência intelectual egressos de classe/escola especial e matriculados na classe comum de uma escola regular a respeito da classe/escola especial e o seu lugar de preferência para frequentar. O estudo foi desenvolvido numa cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo e no total participaram 10 alunos com deficiência intelectual egressos de três escolas da rede de ensino municipal. Os resultados indicam que os alunos, apesar da experiência positiva na classe/escola especial, têm preferência pela matrícula na classe comum o que evidencia impacto positivo da política da inclusão escolar e também da necessidade de ouvirmos os estudantes para avaliarmos as práticas de inclusão escolar desenvolvidas.

Palavras-chave: deficiência intelectual; inclusão escolar; classe especial; escola especial.

Agência de fomento: FAPESP

¹ Pedagoga pela Unicamp. Mestre e doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

aline_veltrone@hotmail.com

² Doutora em Psicologia. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar).

enicéia.mendes@terra.com.br



INTELLECTUALLY DISABLED STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR ENROLLMENT IN SPECIAL CLASSES AND COMMON CLASSES

Abstract

There is a need to assess and monitor the school inclusion policy and the uses deriving from it. This can be done primarily through the opinion and perception of the people involved in this process, the students. The objective of this study is to identify the perception of students with intellectual disability from special classes/schools and classmates from the current common classes about their opinion of special classes/schools and the place they chose to attend. The study was made in three schools of the municipal network of a midsize city in the state of São Paulo and ten students with intellectual disabilities from special classes/schools took part in it. The results show that the students, despite the positive experience in the special classes/schools, prefer to attend the regular classes, showing a positive impact of inclusion policy and also the need of listening to the students in order to evaluate the practices of school inclusion that are being developed.

Key words: intellectual disability; school inclusion; special classes; special schools.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL SOBRE SUA MATRÍCULA NA CLASSE ESPECIAL E CLASSE COMUM

Considerações iniciais

A história de participação e aceitação das pessoas com deficiência na sociedade foi marcada por momentos de exclusão, marginalização e atualmente de inclusão. Becker (1980) no seu ensaio sobre os marginalizados (*outsiders*) afirma que na sociedade existem regras sociais criadas e mantidas por grupos sociais hierarquicamente superiores para que a ordem social, econômica e política possam ser mantidas. A partir disso definem situações e tipos de comportamentos a ela apropriados, especificando algumas ações como certas e considerando outras como erradas.

As pessoas com deficiência intelectual historicamente foram marginalizadas de participação social por não apresentarem características esperadas e por fugirem das regras sociais impostas (VELTRONE e MARTINELLI, 2008).



O *status* social de ter uma condição de deficiência faz recair sobre a pessoa um olhar pejorativo, que enfatiza suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (MAGALHÃES, 2002; JANUZZI, 2004; VELTRONE e MENDES, 2009). Também são vistos como pessoas que sempre vão precisar de tutela, pois não são capazes de tomar suas próprias decisões:

[...] Deste modo, dentro da concepção clínica tradicional, o portador de necessidades especiais³ é percebido em seu ambiente como um ser com desenvolvimento diferenciado. Em sua vida cotidiana, assim como em seu atendimento educacional e clínico, frequentemente são os pais e profissionais que tomam todas as decisões. Com efeito, a visão de mundo de si próprio deste indivíduo raramente é levada em consideração na sociedade em geral, assim como nas práticas educativas (NUNES et al, 2002, p.37) .

Dentre um dos marcos para se pensar uma nova definição da deficiência intelectual pode-se citar a Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual realizada em Montreal no Canadá da qual resultou a Declaração de Montreal (2004) que assim defende:

Deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos (OMS-ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004).

A partir de 2007 a então conhecida AAMR (American Association on Mental Retardation) mudou seu nome para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) e passou a definir que a então conhecida deficiência mental deveria agora ser conhecida como deficiência intelectual. A nomenclatura apenas foi considerada mais adequada e deve ser compreendida enquanto uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, além de considerar “um sistema multidimensional para diagnosticar, classificar e planejar os apoios para pessoas com deficiência intelectual”. Ainda delimita cinco abordagens para se considerar este sistema multidimensional: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo

³ Terminologia utilizada pelos autores em referência à pessoa com deficiência intelectual.

(habilidades, conceituais, sociais e práticas); participação, interações e papéis sociais; saúde (saúde física, saúde mental, etiologia) e contexto (AAIDD, 2010).

A perspectiva na atualidade é que se compreenda a deficiência intelectual não como um defeito da pessoa, uma anormalidade ou inferioridade, mas sim enquanto algo que envolve capacidade do sujeito, mediada pelo ambiente no qual se encontra. Ambiente este que deve ser organizado de maneira a prever e prover a participação de todos nas esferas da vida social, inclusive e especialmente das pessoas com deficiência.

Deficiência intelectual e inclusão escolar

O histórico de atendimento dos alunos com deficiência intelectual nas escolas foi marcado pelo papel ativo da Educação Especial, que foi organizada enquanto modalidade a parte de educação e que envolvia a exclusão dos alunos com deficiência intelectual das classes comuns e encaminhamento para estruturas educacionais separadas, tais como a classe/escola especial (BASTOS, 2002).

Pode-se dizer que o surgimento da Educação Especial ocorreu no Brasil de maneira mais expressiva a partir de 1950, concomitantemente à abertura das escolas para a população. Antes disso praticamente só a elite tinha acesso à educação escolar, pois uma estrutura agrária não requeria que todos frequentassem a escola. Com o advento da industrialização, da urbanização, fez-se necessário que a população em geral fosse educada, para que pudesse se adaptar e manter este novo sistema produtivo e este novo modo de vida (JANUZZI, 2004).

Assim, expandiu-se a educação para as camadas populares, sem, contudo, a escola tivesse se preparado para receber essa clientela, já que quase toda sua cultura fora organizada tendo em vista a elite da sociedade. Muitas das crianças e adolescentes que adentravam a escola acabavam por encontrar bastante dificuldade em compreender a cultura produzida e transmitida pela escola, o que gerava, conseqüentemente, uma dificuldade de adaptação. Essa situação escolar acabou se constituindo no fenômeno do fracasso escolar, cuja responsabilidade passou a ser atribuída à clientela inadequada que começara a frequentar a escola (MENDES, 1995; PATTO, 1996; JANUZZI, 2004).

A grande parte do alunado responsabilizado pelo fracasso escolar e pela inadequação escolar foi atribuída à condição de “deficiência mental de grau leve”, a qual era identificada apenas depois do ingresso do aluno na escola. Basicamente, a identificação era feita com base na fuga aos padrões do “bom escolar”. Para atestar a cientificidade da condição, foram amplamente utilizados os testes de inteligência de Binet (1905) que avaliavam a



normalidade do aluno comparando o seu quociente intelectual (QI) em relação aos alunos da mesma idade, além da observação da atenção do aluno e sua memória. Os anormais seriam, portanto, os que fugissem dos padrões de bom escolar (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

Feita a identificação e as consequentes classificações e categorizações, foram impostas algumas condições para o aluno com deficiência intelectual, tal como o desenvolvimento do ensino especializado segregado. No Brasil, segundo Jannuzzi (2004), esta educação especializada ficou primeiramente conhecida como ensino emendativo e posteriormente foi denominada como Educação Especial. O ensino emendativo tinha por objetivo a reabilitação dos alunos com deficiência, isto é, visava a consertar o que estava errado para depois tentar inserí-los nos ambientes sociais frequentados pelos demais.

Na ausência de uma resposta da escola pública, o ensino especializado foi sendo organizado e oferecido, principalmente, por entidades assistenciais e filantrópicas, tais como a Sociedade Pestalozzi e as escolas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). O poder público só iria assumir este papel a partir de 1973, com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão Federal criado com a responsabilidade de definir a política nacional de Educação Especial e que mais tarde adquiriu o *status* de Secretaria de Educação Especial (SEESP). Neste início a responsabilidade atribuída aos estados com o ensino especializado se deu por meio da criação das classes especiais, funcionando anexas às escolas públicas (JANUZZI, 2004).

A filosofia que permeou na época a construção e manutenção das classes especiais era a da normalização e integração e envolvia a tentativa de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, e que se aproximassem ao máximo dos ambientes naturais, pensando em viabilizar o posterior ingresso nos espaços comuns a todos (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

O encaminhamento e elegibilidade dos alunos para as classes especiais estavam baseados em critérios arbitrários, em que na maioria das vezes o aluno era responsabilizado pelo seu fracasso escolar e pela sua consequente elegibilidade aos serviços educacionais. A deficiência intelectual era compreendida numa visão organicista, em que a deficiência e não adequação aos padrões impostos era vista como responsabilidade exclusiva do aluno, o que justificaria a exclusão destes alunos dos espaços educacionais comuns aos demais (MENDES, 1995).

A partir de 1990 ganha destaque a inclusão escolar. A perspectiva da construção de políticas públicas de inclusão educacional significa a construção de escolas para todos. O conceito e a política da inclusão devem ser compreendidos em um contexto social em que se defende a equiparação de oportunidades, justamente para atender os grupos sociais que

historicamente foram marginalizados e segregados pela sociedade. Surge com a intenção de minimizar os efeitos de uma constituição social que exclui os que não atendem aos seus padrões, e isto ocorre em diversas instituições sociais, inclusive na escola.

Em termos de política pública, no contexto da inclusão escolar defende-se a matrícula preferencial de todos os alunos na rede regular de ensino. Para tanto, assegura-se o atendimento preferencial nas classes comuns e a oferta de serviços de atendimento educacional especializado (AEE). Segundo o Art. 2º do projeto de resolução que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, o AEE pode ser caracterizado enquanto um serviço educacional que tem

[...] como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Percebe-se que o AEE na proposta da inclusão escolar é importante para garantir o desenvolvimento dos alunos tanto nos espaços de atendimento especializado como nos espaços da classe comum da escola regular. Ainda com relação à organização do AEE, segundo o Art. 5º ela é feita da seguinte maneira:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola, de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada, sem fins lucrativos conveniada com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (BRASIL, 2009).

É ainda interessante ressaltar que na perspectiva da inclusão escolar existe a garantia do atendimento educacional especializado (AEE), mas prioritariamente este deve ser ofertado concomitantemente à matrícula do aluno na classe comum, diferentemente do que acontecia nas classes especiais, em que os alunos eram marginalizados de participação na classe comum.

Consideramos que a garantia deste atendimento educacional especializado é importante na medida em que reconhece que os alunos possuem suas peculiaridades e que é necessário considerá-las no trabalho educacional para que todos tenham sucesso na escola regular.



As propostas da política da inclusão escolar representam um avanço na medida em que se propõe cada vez mais que a diversidade do alunado seja respeitada e que estes possam frequentar a classe comum, mas contando com os apoios especializados quando necessário. A perspectiva é garantir aos alunos acesso aos níveis máximos de desenvolvimento e aprendizagem.

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

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

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

Em consulta ao banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2000-2010, utilizando os descritores deficiência mental/intelectual e inclusão escolar identificamos apenas cinco dissertações que versavam sobre a temática aqui discutida.

Morejón (2001) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo investigar, por meio do uso de questionário e entrevista semi-estruturada, as percepções dos alunos e alunas com deficiência intelectual, de seus pais e professores sobre a frequência destes alunos na classe comum da escola regular. As falas dos participantes evidenciam que o espaço da escola regular em detrimento da classe especial era desejável tanto pelos pais quanto pelos alunos. Entretanto, os alunos revelaram que ainda pesava sobre eles o estigma da “anormalidade”, justamente por eles terem deficiência e por terem



frequentado espaços da educação especial. A autora discute a necessidade de que a formação de professores contemple discussões acerca da inclusão, de maneira a garantir o preparo deles para o atendimento deste aluno de forma a minimizar práticas estigmatizantes na classe comum da escola regular.

Marioti (2005) teve como objetivo em sua dissertação de mestrado conhecer e analisar a compreensão de alunos, pais e professores sobre o processo de inclusão escolar. Participaram do estudo quatro alunos matriculados regularmente em uma escola pública da rede municipal de ensino fundamental do estado de São Paulo, seus respectivos pais e professores, totalizando doze participantes. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semi-estruturada e a análise dos dados por meio do método de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que pais e alunos consideram que a escola ainda tem práticas de exclusão contra os alunos com deficiência e isso faz com que tais alunos vivenciem algumas dificuldades no contexto escolar, relacionadas especialmente as interações sociais com os professores e colegas da escola. Ainda na opinião dos pais e alunos, os professores ocultam esta realidade e não discutem esta problemática vivida pelos alunos com deficiência. Enquanto conclusão discute que o modelo vigente de atendimento para tais alunos na escola regular é ainda segregativo, tanto por responsabilidade da instituição quanto pelas práticas dos docentes. Isto gera a necessidade de reflexão e formação para o desenvolvimento de novas práticas que de fato proporcionem a inclusão escolar de tal alunado.

Tannous (2005), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo investigar as experiências dos professores diante da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns de escolas da rede pública estadual do município de Campo Grande-MS nos anos de 2000-2004. Foram entrevistados professores de 30% das escolas estaduais no ciclo I do ensino fundamental. Concluiu que os professores se sentem descrentes das possibilidades desses alunos em avançar nos estudos, não compreendem o significado da proposta de inclusão escolar, se sentem despreparados para o ensino inclusivo e suas interações com os alunos com deficiência intelectual em sala de aula são permeadas por sentimentos diversos, dentro os quais se destacam: a rejeição, a piedade, o amor, a culpa, a estigmatização; sentimentos que quando transferidos para a situação de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, resultam numa abordagem preconceituosa desses alunos, em que predomina muitas vezes a descrença na capacidade deles.

Em sua dissertação de mestrado, Veltrone (2008) teve como objetivo identificar, descrever e analisar a percepção de egressos de classe/escola especial para alunos com deficiência intelectual a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais, relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular, expectativas futuras, e comparação da experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da



educação especial por eles vivenciados. O procedimento de coleta de dados envolveu entrevistas com 20 alunos e demandas de desenho acompanhadas de interrogativas. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes considerados inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. As maiores conquistas estavam relacionadas ao papel socializador da escola, contudo não havia unanimidade, pois alguns alunos relataram experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. A maior dificuldade relatada pelos alunos, nessa investigação, dizia respeito à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular.

Abrão (2010), em sua dissertação de mestrado, discutiu a problemática de que para as pessoas com deficiência intelectual nunca foi dado o direito de opinar, e isto fica a cargo de seus familiares ou de outros profissionais que com elas atuam. O objetivo do estudo foi identificar e analisar a autonomia dos adolescentes que frequentavam a APAE da cidade de Guaxupé (MG). Trata-se de um estudo descritivo e participaram vinte adolescentes de ambos os sexos na faixa etária de 10 a 19 anos. A coleta foi feita por meio de entrevistas com pais e profissionais que versavam sobre a autonomia do sujeito em casa, instituição especial e outras esferas sociais. Os resultados indicam que as relações pessoais destes adolescentes são acentuadamente monitoradas e conduzidas, em função de um entrelaçamento de cuidado, proteção e infantilização. Aparece a ideia de que estes jovens não podem ficar desacompanhados e muitas coisas não podem fazer sozinhos. A autora discute que os sujeitos têm atividades e interações em outras esferas além da escola, mas são oportunidades circunscritas e condicionadas à autorização e presença da família e da instituição especial, que assumem a condução da sua vida.

Os estudos descritos indicam que ainda prevalecem práticas de escolarização e socialização bastante segretativas e estigmatizantes, mesmo quando anunciamos uma política de inclusão escolar.

Fala-se em criar estratégias para que o aluno possa adquirir um novo lugar social, mas em geral, no âmbito da pesquisa científica, ainda são poucas as oportunidades oferecidas para que ele expresse julgamentos e escolhas sobre esta nova prática social e, no caso específico da deficiência intelectual este fato é ainda mais agravante, visto o estigma da incapacidade e infantilidade que a sociedade historicamente atribuiu a estas pessoas.

Considerando a importância de oferecer oportunidade para que os alunos com deficiência intelectual expressem seus julgamentos e escolhas sobre o processo de inclusão escolar que vivenciam, o presente estudo tem por objetivo identificar as percepções de alunos com deficiência intelectual egressos de classe/escola especial e matriculados na classe comum de uma escola regular sobre a classe/escola especial e o seu lugar de preferência para frequentar.



Método

Local

Este estudo foi desenvolvido em três escolas da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo

Em consonância com a legislação nacional o município adotou a política da inclusão escolar, expressa pela matrícula dos alunos egressos de classes especiais nas classes comuns da escola regular.

Além disso, dispõe de um programa de Educação Especial que tem por objetivo assegurar recursos e serviços educacionais especializados para apoiar e complementar o ensino dos alunos. Dentre os serviços podemos citar a sala de recursos multifuncionais e também os serviços de itinerância intra-institucional o qual tem por objetivo acompanhar o processo de inclusão dos alunos nas classes comuns das escolas regulares e pode ser definido como serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados, que visitam periodicamente as escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores da classe comum e rede regular de ensino.

Participantes

Participaram deste estudo dez alunos caracterizados como deficiente intelectual pelo setor de Educação Especial da rede do município. Como exigência, era necessário que estes alunos possuísem articulação linguística, para que pudessem com maior precisão responder aos procedimentos da entrevista. Estes alunos estavam matriculados na classe comum e eram egressos de classe/escola especial.

A idade dos participantes se encontrava na faixa etária entre 10 e 17 anos, compostos por seis indivíduos do sexo feminino (60%) e quatro do sexo masculino (40%). Nove (90%) eram egressos de classes especiais e apenas um (10%) de escola especial. Todos estavam frequentando classes comuns do ensino fundamental, sendo que um no segundo nível (10%), dois no terceiro (20%), um no quinto (10%), dois no sexto (20%), três no sétimo (30%) e um no oitavo nível (10%). Dos 10 alunos, oito (80%) recebiam suporte de professores itinerantes do ensino especializado. Um dos alunos recebia também apoio de escola especial (10%) e apenas um deles frequentava a classe comum sem qualquer tipo de suporte (10%).

É importante destacar que somente um aluno era proveniente de uma escola especial e concomitantemente frequentava a classe comum. O restante dos participantes tinha vivenciado o ir e vir da classe comum/classe



especial/classe comum e esse ir e vir, inclusive, justificava a idade elevada dos alunos, que em muitos casos não correspondia à idade esperada para os respectivos níveis de ensino.

Procedimentos de coleta e análise de dados

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

O procedimento de coleta de dados envolveu dois dias de acompanhamento nas classes dos respectivos alunos buscando a familiarização da pesquisadora com os participantes, e um terceiro dia para a realização da coleta de dados. Como técnica optou-se pelo uso combinado de entrevista semi-estruturada e produção temática de desenhos acompanhados de interrogativas.

Entrevista semi-estruturada

De acordo com Manzini (2003) a entrevista semi-estruturada é uma forma de buscar informações face a face com um entrevistado por meio de um roteiro prévio de perguntas, que tem por objetivo garantir ao pesquisador coletar as informações desejadas.

Para a análise qualitativa das entrevistas foi feita a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para tanto, as unidades de registro foram organizadas por meio de temas definidos *a priori* e em seguida foi feita a categorização *a posteriori* do conteúdo (elaboração de categorias) presente nas unidades de registro, a partir da correspondência entre a significação (sentidos existentes) no conteúdo das unidades de registro e a literatura da área. As categorias derivadas dos temas propostos foram: percepção sobre a classe especial e sobre a classe comum.

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

Assim, primeiramente foram feitas as transcrições na íntegra das entrevistas e, em seguida, uma leitura extensiva destes relatos para um posterior desmembramento do texto em unidades de registro e posterior categorização do conteúdo.



Desenho acompanhado de interrogativa

A pesquisadora solicitou que os alunos desenhassem e falassem sobre as temáticas investigadas na entrevista semi-estruturada. Como a maioria dos alunos não sabia escrever, as falas dos participantes foram escritas pela pesquisadora.

A análise dos desenhos procurava evidenciar os seguintes sentimentos vivenciados pelos participantes no ambiente escolar: insatisfação, satisfação, segurança, insegurança, pertencimento, rejeição e aceitação, cuja análise era completada pela análise de conteúdo feita pelas interrogativas. Além disso, a análise foi feita tendo como parâmetro, principalmente, identificar como os lugares e as pessoas eram representados, a vivência de situações agradáveis ou desagradáveis e efeito agradável do todo (MORI, 2003).

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

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados de maneira que seja possível evidenciar as percepções dos alunos sobre a vivência na classe especial/escola especial comparando-a com a vivência na classe atual.

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

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

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

Ela era legal. (A7)

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

ficava correndo (professora da classe especial) Sei lá, lá o que ela fazia , ficava um tempão sentada. (A1)

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

O desenho feito por este participante também expressa esta possível “insatisfação” com a professora da classe especial:

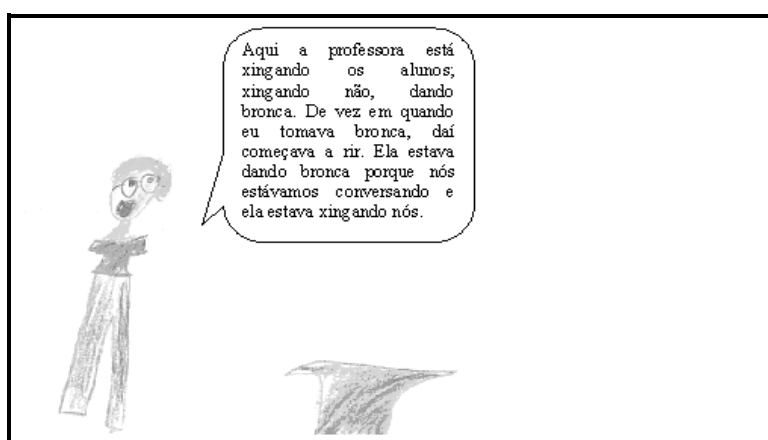


Figura 2. Desenho do aluno participante sobre professora da classe especial

No desenho, o participante também retrata uma situação de insatisfação porque a professora estava dando bronca nos alunos em razão de seu comportamento.

Destaca-se o fato de que os alunos expressam bons relacionamentos com os professores da classe especial, e, independente do *lôcus* educacional onde eles se encontram, julgamos esta questão importante, pois estas interações podem favorecer o relacionamento interpessoal e, conseqüentemente, interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem destes alunos:

A convivência dos alunos com necessidades especiais em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar aos alunos proteção, apoio e bem-estar ao grupo (STAINBACK e STAINBACK, 1999).



Com relação às percepções negativas dos alunos com relação aos professores da classe especial, diferentemente dos resultados evidenciados por Marioti (2005) e Tannous (2005) em que os professores pareciam manter uma interação com os alunos com deficiência baseada em ideias estigmatizantes de inferioridade da condição, os alunos quando relatam não gostar de seus professores é por motivos rotineiros do dia a dia de uma escola, tal como sofrer reprimendas por parte dos professores diante de atos indisciplinados como conversar muito em sala de aula. Este dado é interessante e revela que as opiniões dos alunos sobre professores são diversas, de acordo com a vivência de cada um.

Quando induzidos a comparar os professores do ensino comum e especial, quatro participantes disseram preferir o(as) professor(aes) da classe comum, e os motivos alegados foram:

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

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

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

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

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

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

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

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

Gosto dos dois. (A6)

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

Assim, a preferência dos alunos pelo(as) professor(aes) pareceu bastante dividida, o que sugere que alguns alunos estão se adaptando bem a mudança de professor(aes), principalmente ao fato de ter agora vários professores no ensino comum. Os dados também sugerem que alguns professores da classe comum, no que diz respeito à interação com os alunos, estão lidando bem com a diversidade, sendo este um aspecto fundamental para a implementação de práticas pedagógicas bem-sucedidas, pois a inclusão bem-sucedida envolve sempre o outro e não somente a pessoa que tem deficiência (OMOTE, 2006).

Consideramos ainda que a vantagem da escolarização na classe comum neste contexto é que os alunos têm oportunidade de conviver com vários professores, o que pode maximizar ainda mais a oportunidade dessas interações que podem inclusive serem positivas para garantir uma boa escolarização (VELTRONE, 2008).

Enquanto que todos acham os professores de modo geral, “legal”, nas falas dos participantes A3 e A8 aparece ainda uma distinção em relação a professora da classe especial: a qualidade de ser boazinha. O fato de os alunos atribuírem mais à professora da classe especial a qualidade de ser boazinha, tanto pode ser reflexo de um melhor preparo para lidar com o aluno com deficiência, quanto também de uma atitude mais benevolente, que pode estar pautada numa relação baseada em “uma concepção clínica da excepcionalidade”, em que o aluno especial é concebido como qualitativamente diferente dos demais, necessitando, portanto, de um professor qualitativamente diferente dos demais (GLAT e MULLER, 1999, p.45). Tal fato pode estar relacionado ao papel historicamente atribuído à educação especial, em que ela deveria constituir-se enquanto um serviço de reabilitação e cura dos alunos para um posterior ingresso no ensino comum (MAZZOTTA, 2005). Prevalecia a concepção de que para tais alunos a qualidade do ensino deveria ser diferenciada, bem como o tratamento dado pelos professores, tendo em vista uma concepção de “anormalidade” e inferioridade de tal alunado diante dos alunos da classe comum da escola regular, e, conseqüentemente, isto gerava um perfil diferenciado dos professores, cabendo ao professor da educação especial ser mais “bonzinho” (VELTRONE, 2011).

Com relação às representações dos alunos sobre seus professores, alguns alunos desenharam também como se sentiam na classe especial:



Figura 3. Desenho dos alunos participantes sobre a classe/escola especial

Existem as percepções positivas dos alunos sobre a classe especial, mas por outro lado também temos alguns desenhos que são expressivos ao mostrarem como os alunos se sentiam com relação à classe especial:

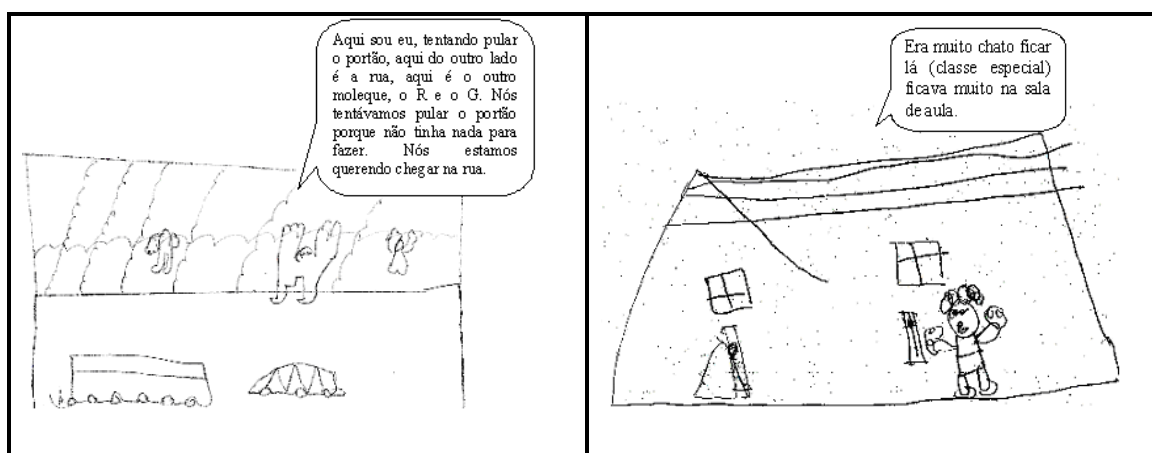


Figura 4. Desenho dos alunos participantes sobre a classe/escola especial

Os desenhos e as interrogativas dos alunos mostram que eles estavam tentando fugir da escola, porque não tinha nada para fazer na classe e os alunos queriam chegar à rua. E no segundo desenho a fala de um aluno que dizia que era chato ficar na classe porque ficava muito tempo dentro dela.

As percepções tanto positivas quanto negativas sobre a classe especial revelam mais uma vez a complexidade que gera o processo sobre a

escolarização de tais alunos. E revela que não é possível prever uma única prática pedagógica para tais alunos, pois eles são diferentes e possuem percepções e necessidades diferenciadas sobre os ambientes escolares que se encontram. Veltrone e Mendes (2009) discutem ainda que é necessário considerar estas especificidades particulares de cada aluno para garantir a oferta de um ensino que não conduza ao fracasso escolar e a não aprendizagem acadêmica. As autoras discutem ainda que se não considerarmos estas questões continuaremos a perpetuar o *habitus* do fracasso escolar sobre os alunos da educação especial, o que inclui especialmente os alunos com deficiência intelectual que são vistos pela sociedade pelo estigma da inferioridade, infantilização e incapacidade.

Quando os alunos são questionados sobre qual espaço eles preferiam a maioria afirma que prefere estar na classe comum (ambiente atual) do que na classe especial. Eles preferem a classe comum por vários motivos: por não precisarem mais fazer uso do transporte escolar, pelo aumento de oportunidades de fazer amigos e porque consideravam o ambiente mais desafiante:

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

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

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

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

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



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

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

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

Enfim, os dados evidenciam que os alunos querem aprender. Devemos, portanto, acreditar na potencialidade destes alunos, que quando estão na classe comum devem ser vistos na sua totalidade, e não somente a partir de uma condição de ser aluno egresso de classe especial, pois, com isto, evitaremos discriminações que acabam por reduzir suas chances na vida. (VELTRONE, 2008; VELTRONE e MENDES, 2009). Por outro lado, vimos que a matrícula dos alunos vindos da educação especial nas escolas regulares e nas classes comuns é fato, mas que ainda resta uma questão: como garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso destes alunos na escola?

Julgamos que a política da educação inclusiva deve por em prática a proposição da construção de uma escola que de fato seja para todos. E, ao propor isso, também deve considerar as singularidades e necessidades educacionais especiais dos estudantes, de maneira a proporcionar a estes o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades. Retomando os conceitos de atendimento educacional especializado (AEE) discutidos na introdução deste trabalho, a fala dos alunos deixa claro que o serviço especializado não pode ser segregatório, mas deve ser integrado a escola regular e deve favorecer a escolarização de tais alunos. Este serviço deve justamente servir para garantir que a diversidade dos alunos seja considerada, e deve ser organizado no sentido não de excluir os alunos com deficiência intelectual, mas sim oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem para que tais educandos tenham sucesso na classe comum da escola regular (VELTRONE, 2011).

Avaliar o aluno é um aspecto essencial, cada aluno é único, singular e tem suas necessidades educacionais específicas e cabe à escola identificá-las para prover o melhor atendimento educacional possível, tanto em termos de definir qual o serviço educacional especializado que o aluno necessita, quanto tempo ele vai ficar no serviço, papéis atribuídos ao professor da classe comum e educação especial, bem como para identificar as áreas e habilidades do aluno que precisam ser trabalhadas nos espaços do AEE (VALADÃO, 2010, VELTRONE, 2011).



Em termos legais, concordamos com a recomendação feita pelo MEC (Ministério da Educação) de que a proposta do AEE deve ser integrada ao sistema regular de educação, sendo que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica assim definem no artigo 2, inciso II: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, deve envolver a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas”. (BRASIL, 2009).

Não podemos mais considerar educação especial e educação regular enquanto dois sistemas paralelos de educação. O aluno adquire um papel fundamental neste processo de unificação e devemos continuamente ouvir suas percepções para o sucesso da proposta da inclusão escolar.

Considerações finais

O estudo, ao resgatar as percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua vivência na classe/escola especial e sobre o comparativo com a classe comum revelou aspectos interessantes que merecem ser levados em consideração na elaboração das políticas da inclusão escolar, tanto no nível macro (políticas públicas) quanto no nível micro (práticas pedagógicas das escolas).

Apesar de os resultados indicarem que os alunos vivenciaram experiências positivas na classe/escola especial, a maioria tem preferência pela classe comum. Mas é notável a fala dos participantes sobre a preferência da frequência na classe/escola especial, o que nos levanta a hipótese de que talvez nestes espaços eles tenham convivido com um profissional capacitado para lidar com suas necessidades.

De maneira geral, os resultados indicam um impacto positivo da política da inclusão escolar e também da importância de ouvirmos os sujeitos deste processo para avaliarmos as práticas locais de inclusão escolar desenvolvidas.

Ressaltamos ainda a importância do desenvolvimento de estudos sobre a qualidade da escolarização e socialização oferecida aos alunos com deficiência intelectual matriculados na classe comum e identificar se estes alunos estão tendo oportunidades para além do acesso, garantindo a permanência e sucesso diante das demandas escolares, bem como para sua formação pessoal.

Referências

ABRÃO, I, C. **Adolescentes com deficiência mental**: um exercício para a busca da cidadania. Dissertação (Mestrado em Promoção da Saúde). Universidade de Franca, Franca, 2010, 72p.



AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições, v. 70, 1977.

BASTOS, M. G. A. Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: evolução e novas tendências. In: MAGALHÃES, R. P. et. al (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p.92-101.

BECKER, H. S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571** de 18 de setembro de 2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, SEESP, 2009.

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

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

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

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

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1., 2005.

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



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

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

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

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

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.24, julho/dez 2006.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 06 de outubro de 2004. Disponível em: http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm. Acesso em 22 de fevereiro de 2011.

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

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

TANNOUS, G. S. **Inclusão do aluno com deficiência mental: experiências psicossociais dos professores da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, São Paulo, 2005, 174 p.

VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010, 130p.

VELTRONE, A. A; MARTINELLI, S. A. **É possível viver na diversidade? Reflexões sobre os processos inclusivos da pessoa com deficiência intelectual**.



Revista Travessias: Educação, Cultural, Linguagem e Arte, 2008.
Disponível em: www.unioeste.br/travessias.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. 123 p.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?** *Revista Educação Especial*, v.22, n.33, p.59-71, 2009.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011, 193p.

Enviado em: 23/02/2011

Aceito em: 08/11/2011