

APAE DE SÃO PAULO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA APAE DE SÃO PAULO
RELATO DA EXPERIÊNCIA DE TRANSIÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL**

Autora

ROSELI OLHER

Orientadora

LAURA M. F. FERREIRA GUILHOTO

São Paulo – Brasil

2012



R. Loefgreen 2109 Vila Clementino
04040 033 São Paulo SP
T. 11 5080 7000
www.apaesp.org.br

RESUMO

A Educação Inclusiva é um assunto controverso, sendo amplamente discutido entre educadores, família e sociedade. O objetivo deste trabalho foi analisar os resultados do desempenho dos alunos que frequentavam a Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO em 2007 e que após o seu fechamento foram encaminhados a escolas regulares, comparando os achados obtidos pelos alunos matriculados em classes comuns da escola regular com os dos que foram inseridos em Instituições Especializadas, para levantamento de indicativos qualitativos e quantitativos, referentes ao desenvolvimento integral dos dois grupos. Como metodologia foi realizada uma avaliação retrospectiva dos relatórios dos 109 alunos matriculados na Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO, no ano de 2007, tentando-se agrupar e classificar as respostas ao instrumento de sondagem pedagógica. Observamos que os alunos que passaram a frequentar as escolas do ensino regular apresentaram maior aumento nas pontuações globais nas áreas analisadas (Identidade e Autonomia; Socialização; Comunicação e Expressão), quando comparadas com aqueles que continuaram frequentando outras instituições especializadas ou classes especiais da rede estadual.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Deficiência intelectual; Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família conforme a Constituição Federal de 1988, a qual cita que, em relação à educação das pessoas com deficiência, “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, artigos 206, 208). O direito à educação significa criar oportunidades para um processo de desenvolvimento que respeite e favoreça a realização de todos os outros direitos.

A primeira década do século XXI é marcada por intenso debate sobre o papel social e educativo das escolas especiais, que surgiram e se estruturaram em um período histórico anterior, no qual não havia uma política pública de atendimento às pessoas com deficiência, e elas representavam a única forma de garantir o direito à escolaridade dessa população. Foi esse contexto, que na década de 1960, a APAE DE SÃO PAULO, uma organização da sociedade civil, criou um espaço para que as pessoas com deficiência intelectual pudessem frequentar e assim sair da total segregação. No Brasil apenas na década de 1970, foi institucionalizada a

educação especial no sistema educacional público brasileiro (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2005).

Até a década de 1990 a grande maioria das escolas que recebiam as pessoas com deficiência intelectual constituíam-se de ambientes especializados para esse atendimento em locais específicos e segregados. A Declaração internacional de Salamanca promovida pela UNESCO, em 1994, sustentou que as escolas regulares com uma orientação inclusiva eram o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de edificar uma sociedade inclusiva e de conseguir educação para todos (UNESCO, 1994).

O aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste na retomada de discussões sobre o encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais e suas conseqüências, como a ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais e a importância da inclusão da própria educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”. A Educação inclusiva proposta pela UNESCO implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os humanos, para promover a participação e aprendizagem de todos os alunos, no ambiente de uma comunidade local.

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação do governo brasileiro publicou uma nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que juntamente com o Decreto nº 6.571/2008, propunha uma mesma escola para todos os alunos, onde pudessem aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação, ampliando assim a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, prevendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno para o público alvo da Educação Especial. Em 2011 este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, no qual dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, flexibilizando o encaminhamento dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) recomendaram a adoção de currículos em que as propostas fossem diversificadas e flexíveis para atender a demanda dos alunos, devendo adequar-se às necessidades, capacidades e diferenças individuais. A estas diretrizes foram alinhados, o Decreto nº 6.571/2008 e o Art. 1º da Resolução CNE/CEB nº04 de 02 de outubro de 2009 que diz: “... os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou

em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009).

APAE DE SÃO PAULO – Educação Especial

Desde sua fundação, em 1961, a APAE DE SÃO PAULO desenvolveu diversas ações no sentido de atender as demandas das pessoas com deficiência intelectual. Ao longo dos anos, alguns desses serviços foram desativados e/ou reestruturados para melhor atender às necessidades do público em questão.

Em 1981, a escola especial da APAE DE SÃO PAULO foi regulamentada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para atender alunos com deficiência intelectual. Em 2000 foi criado o projeto-piloto “*Uma proposta Inclusiva*”, que deu origem ao atual Serviço de Apoio à Inclusão Escolar, criado oficialmente em 2004 com o objetivo de incluir alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino, oferecendo subsídios e apoio técnico às escolas envolvidas a fim de se tornarem referências, formando agentes multiplicadores de um processo de inclusão escolar” (APAE DE SÃO PAULO, 2004).

Em 2004, o Instituto APAE DE SÃO PAULO realizou o Projeto Inclusão em Ação, em 12 escolas da rede municipal de ensino que tinham Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), serviço que antecedeu as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Nesse projeto, foram realizadas atividades de diagnóstico das unidades de ensino, ações de mobilização e sensibilização social e formação de agentes de educação inclusiva, segundo informações do relatório de atividades desse ano.

No ano seguinte, em 2005, a área de Educação da APAE DE SÃO PAULO desenvolveu outra ação com foco na inclusão, o “Projeto Entorno”, com o objetivo de oferecer “subsídios e apoio técnico às escolas públicas (municipais e estaduais), do entorno da região da Vila Clementino, para que se tornassem referência no processo de educação inclusiva” (APAE DE SÃO PAULO, 2005).

Em 27 de novembro de 2007, o conselho administrativo da APAE DE SÃO PAULO, em respeito e apoio às novas diretrizes educacionais do Ministério da Educação, decidiu manter a escola especial apenas para os 109 alunos que frequentavam a instituição na ocasião, até que todos fossem inseridos na rede regular de ensino ou em espaços de educação não-formal, em um período de tempo de dois anos. Assim, no fim de 2009, a escola especial encerrou suas atividades. A organização realizou, desde então, o monitoramento de todos os ex-alunos, após a sua transferência para outros serviços de educação.

APAE DE SÃO PAULO – Apoio à Inclusão

Frente aos novos paradigmas em 2009 a APAE DE SÃO PAULO suspendeu as atividades do Serviço Especializado de Educação (escola especial¹) e iniciou o Serviço de Apoio a Inclusão Escolar – SAIE, que oferta o AEE de forma complementar à formação do aluno por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No AEE da APAE DE SÃO PAULO o trabalho desenvolvido visa “possibilitar a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e potencializar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino” (DIAS, 2010). Esse Serviço conta com uma sede central localizada na Vila Clementino e um núcleo descentralizado na região da Capela do Socorro, município de São Paulo. Esta estratégia garante que as crianças e jovens consigam frequentar a escola regular e o AEE no contra turno sem que o tempo gasto com o transporte afete qualquer uma dessas atividades.

As duas unidades do AEE possuem convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de serem beneficiadas pelo programa de Transporte Escolar Gratuito (TEG), criado pela Prefeitura de São Paulo que objetiva garantir o acesso seguro à escola a alunos carentes matriculados na rede municipal de educação infantil e ensino fundamental.

A APAE DE SÃO PAULO, por ser referência para o município no atendimento à população com deficiência intelectual, propõe em parceria com a equipe dos Serviços de Educação um trabalho de sistematização de processos e avaliação dos resultados, visando aprimoramento constante das práticas no campo da Educação Inclusiva, no sentido de modificar o quadro atual.

OBJETIVOS

- 1) Analisar a evolução dos alunos que frequentavam a Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO no ano de 2007 e que foram encaminhados à escola regular.

¹ curso de Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º ano), autorizado (de acordo com o processo nº 00346/0003/2010, a Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO está com suas atividades temporariamente suspensas, desde 23/03/2010, conforme publicação em D.O.E de 01/04/2010).

- 2) Comparar os resultados obtidos pelos alunos matriculados a partir de 2007 em classes comuns da escola regular e Instituições Especializadas, para levantamento de indicativos qualitativos e quantitativos, referentes ao desenvolvimento integral dos dois grupos.

METODOLOGIA

Após divulgação da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) e do Decreto nº 6.571/2008 houve o encaminhamento dos alunos da Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO às escolas regulares. Foram feitas duas visitas ao ano em cada Unidade Escolar, uma no primeiro semestre do ano letivo, outra no segundo por uma pedagoga (RO), que realizou registros escritos durante três anos com os seguintes objetivos: 1) promover condições de acesso, participação e permanência desses alunos em classe comum da rede regular de ensino; 2) fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; 3) observar os alunos com deficiência em situação de aula ou momentos livres para realizar intervenções adequadas e favoráveis ao seu desenvolvimento psicopedagógico e social, sempre com a participação da professora regente de sala de aula e a coordenadora pedagógica.

Uma avaliação retrospectiva dos relatórios dos alunos matriculados em 2007 na Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO com diagnóstico de deficiência intelectual foi realizada, tentando-se agrupar e classificar as respostas à ferramenta utilizada atualmente no setor educacional da mesma Organização– Instrumento de Sondagem, que tem como objetivo mensurar de forma qualitativa e quantitativa o desempenho dos alunos nas seguintes áreas: 1) Identidade e Autonomia; 2) Socialização; 3) Comunicação e Expressão – Linguagem Receptiva e Expressiva; 4) Raciocínio Lógico Matemático; 5) Motricidade, como mostra a tabela 1.

Tabela 1- Áreas avaliadas no Instrumento de Sondagem Pedagógica.

ÁREAS DE DESEMPENHO				
1) Identidade e Autonomia	2) Socialização	3) Comunicação e Expressão- Linguagem Receptiva e Expressiva	4) Raciocínio Lógico Matemático	5) Motricidade

Em cada uma dessas áreas foram avaliadas as questões descritas na tabela 2, estabelecendo-se uma nota graduada ou conceito conforme descrito na tabela 3 e a pontuação

total obtida pela soma desses conceitos. Para facilitar a análise essa nota foi transformada de 0 a 100.

Tabela 2 – Instrumento de Sondagem Pedagógica

IDENTIDADE E AUTONOMIA
1- Identifica dados pessoais (nome, idade, rua, escola, série)
2- Demonstra interesse e iniciativa pelas atividades propostas
3- Tem autonomia e organização para o manuseio dos materiais
4- Solicita e tem autonomia para utilizar o banheiro e higienizar-se
SOCIALIZAÇÃO
1- Interação e relacionamento com os colegas
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
LINGUAGEM RECEPTIVA
1- Compreende ordens verbais
2- Atenção
3- Concentração
LINGUAGEM EXPRESSIVA
1- Comunica-se oralmente
2- Sua fala é inteligível
3- Nomeia figuras e objetos
4- Relata fatos do seu cotidiano
CARACTERÍSTICA DO DISCURSO
1- Discurso coerente
ESCRITA
1- Faz uso da escrita (letras, seu nome, textos)
LEITURA
1- Identifica o seu nome
2- Faz uso da leitura em diferentes contextos (apoio figurativo, palavras, rótulos..)
RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO
1- Reconhece e nomeia numeral
2- Identifica e nomeia cores
3- Identifica e nomeia formas geométricas
MOTRICIDADE
1- Reconhece e nomeia esquema corporal em si
2-Reconhece e nomeia esquema corporal no outro
3- Manuseio de material (lápiz, tesoura e cola)

Tabela 3- Conceitos de acordo com as habilidades dos alunos em cada área.

CONCEITO 1 – Quando o aluno não realizava o aspecto observado.

CONCEITO 2- Quando o aluno realizava com muita dificuldade e com mediação.

CONCEITO 3- Quando o aluno realizava com pouca dificuldade e com mediação.

CONCEITO 4- Quando o aluno realizava sem dificuldade e com mediação.

CONCEITO 5- Quando o aluno realizava sem dificuldade e sem mediação.

CONCEITO 0- Aspecto não descrito na avaliação disponível.

A análise retrospectiva foi realizada pela mesma examinadora (RO) que fez o seguimento pedagógico após 2007, sendo analisadas as anotações antes e depois do encaminhamento dos 109 alunos que estavam matriculados nesse ano na Escola Especial. Consideramos para análise os seguintes critérios de inclusão: 1) dois relatórios de avaliação com intervalo de no mínimo um ano em cada área observada; 2) presença de conceitos entre 1 a 5 nas áreas de desempenho. Análise de subgrupo etiológico foi feita considerando indivíduos com ou sem diagnóstico de síndrome de Down (SD).

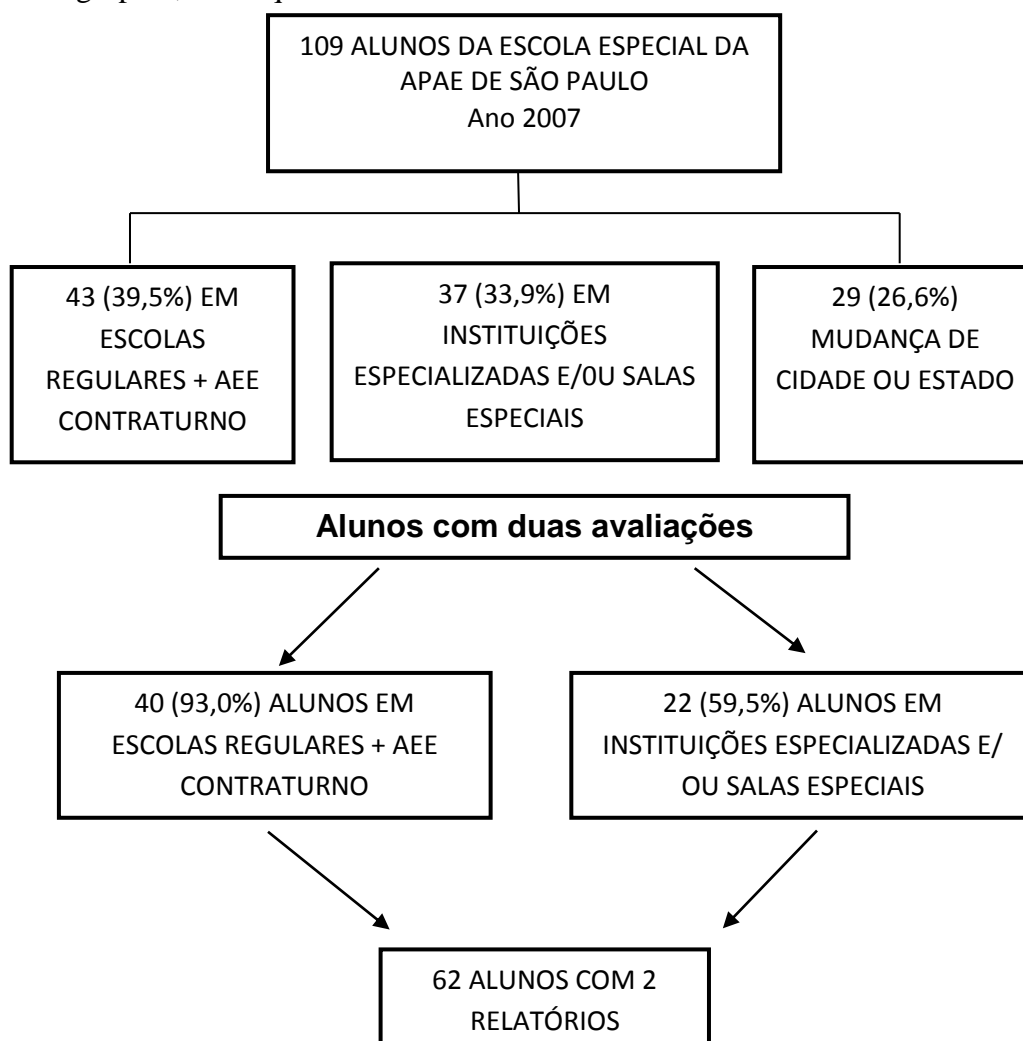
A análise estatística dos conceitos dos alunos (analogamente para o subgrupo com diagnóstico de SD) dos dois grupos (inclusão e escola especial) foi elaborada enfocando dois aspectos: 1) desempenho global nos dois grupos, expresso pela comparação das médias entre grupos através do teste T-student e pela comparação das médias entre as duas avaliações pelo teste T-student pareado; 2) desempenho individual dos alunos nos dois grupos, nas áreas avaliadas, expresso pela comparação da porcentagem de alunos com alguma alteração entre as duas avaliações através do teste exato de Fisher; e, no caso da pontuação total, expressa pela comparação da porcentagem de alunos que obtiveram alteração significativa no índice de mudança confiável (método de Análise Clínica) através do teste exato de Fisher (JACOBSON, 1988).

Em todas as comparações, considerou-se como significativa as probabilidades associadas aos testes menores que 0.05, ou seja, com no máximo de 5% de chance de rejeitar a hipótese de igualdade de média quando é verdadeira.

RESULTADOS

Os domínios de Raciocínio Lógico Matemático e Motricidade não foram documentados de forma constante durante as observações, obtendo conceito zero em muitos alunos e por isso não foram analisados neste estudo. Os alunos apresentavam deficiência intelectual de grau leve a moderado.

Dos 109 alunos 62 (56,9%) tinham dois relatórios de avaliações nas áreas de Identidade e Autonomia, Socialização e Comunicação e Expressão, com intervalo mínimo de um ano em cada área observada, sendo que, 40 (64,5%) alunos 23 (57,5%) destes com SD frequentavam classes comuns da rede regular de ensino e AEE no contraturno (grupo 1) e 22 (35,5%) (15 (68,2%) com SD) permaneceram em Instituições Especializadas ou classes especiais (grupo 2), por opção das famílias, como mostra o organograma abaixo. Dos 40 alunos do grupo 1, 13 frequentavam o AEE na APAE DE SÃO PAULO.



Em relação à distribuição das características demográficas, observou idade média (inclusão $11,0 \pm 3,40$ anos ; escola especial $12,9 \pm 2,81$ anos) maior no grupo 2 (valor- $p=0,026$). Quanto ao gênero (inclusão 65,0% -26 alunos- masculino ; escola especial 68,2%- 15 alunos-masculinos) e diagnóstico (inclusão 57,5% -23 alunos- com SD; escola especial 68,2%-15 alunos- com SD) não apresentou diferença (valor- $p= 1,000$ e $0,586$, respectivamente).

Análise quantitativa

Resultados das pontuações nos vários domínios analisados

Os resultados de cada aspecto observado estão descritos quantitativamente na tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos, pontuação total nos grupos de Inclusão e Instituições Especializadas e variações entre a primeira e segunda avaliação e sua comparação.

Alunos Com DI	Tipo de Ensino	Conceito total nas avaliações (escala 0-100) média \pm , DP		Variação entre a 1ª e 2ª avaliação (pontos percentuais)	Comparação das variações Valor-p
		Primeira	Segunda		
Total (n=62)	Inclusão (n=40)	48,1 \pm 16,93	61,3 \pm 18,35	13,1 \pm 9,79	< 0,001
	Instituição Especializada (n=22)	53,4 \pm 21,62	53,4 \pm 20,19	0,0 \pm 7,72	
Subgrupo SD (n=38)	Inclusão (n=23)	46,7 \pm 16,62	59,4 \pm 18,52	12,7 \pm 10,01	0,001
	Instituição Especializada (n=15)	54,4 \pm 19,89	55,6 \pm 18,28	1,1 \pm 8,25	
Subgrupo sem SD (n=24)	Inclusão (n=17)	50,0 \pm 17,68	63,7 \pm 18,39	13,7 \pm 9,75	0,001
	Instituição Especializada (n=07)	51,2 \pm 26,54	48,8 \pm 24,73	-2,4 \pm 6,30	

DI: deficiência intelectual; SD: Síndrome de Down.

Os alunos matriculados em escolas com educação inclusiva (grupo 1) apresentaram maior variação na pontuação entre a primeira e a segunda avaliação em todas as áreas, quando comparados aqueles que frequentavam Instituições Especializadas (grupo 2) ($p < 0,001$). Quando se fez análise de variância (ANOVA) controlando-se a idade (covariável), a diferença entre os grupos permaneceu ($p < 0,001$).

A variação estatística individual foi maior no grupo 1 quando comparado ao grupo 2 em todas as áreas, especialmente na área de Comunicação e Expressão na qual no grupo de inclusão 57,5% (23) dos alunos tiveram alguma melhora enquanto no da escola especial nenhum (0,0%) obteve ($p < 0,001$) (tabela 5). O índice de mudança confiável indica que 25,0% (10) dos alunos do grupo inclusão obtiveram uma melhora significativa na pontuação global e que nenhum aluno da escola especial teve melhora significativa. Os gráficos 1, 2 e 3 ilustram os resultados do agrupamento total de 62 alunos.

Tabela 5 – Porcentagem da alteração de pontuação entre a 1ª e a 2ª avaliação nos grupos de Inclusão e Instituições Especializadas por área do Instrumento de Sondagem.

Alteração na pontuação	Identidade e Autonomia		Socialização		Comunicação e Expressão		Global (1)	
	Inclusão	Escola Especial	Inclusão	Escola Especial	Inclusão	Escola Especial	Inclusão	Escola Especial
Melhora*	52,5% (21)	9,1% (2)	47,5% (19)	9,2% (2)	57,5% (23)	0,0% (0)	25,0%(10)	0,0% (0)
Não altera*	47,5% (19)	77,3% (17)	50,0% (20)	86,4% (19)	42,5% (17)	90,9% (20)	75,0% (30)	90,9% (20)
Piora*	0,0% (0)	13,6% (3)	2,5% (1)	4,5% (1)	0,0% (0)	9,1% (2)	0,0% (0)	9,1% (2)
Valor- p**	0,002		0,004		< 0,001		0,005	

(1) Índice de mudança confiável (reliable chance index) (Jacobson, 1988; * porcentagem (n) ;

** Teste exato de Fisher).

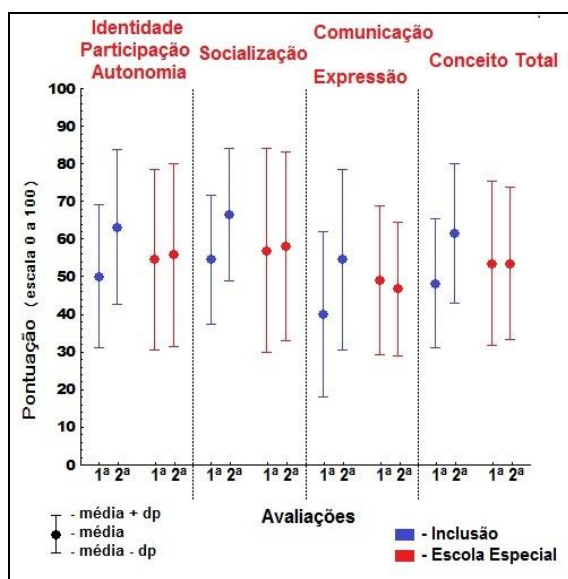


Gráfico 1. Valores da pontuação (n=62) nas avaliações 1 e 2 nas áreas estudadas e o conceito total nos grupos de Educação Inclusiva (n=40) e Instituição Especializada (n=22).

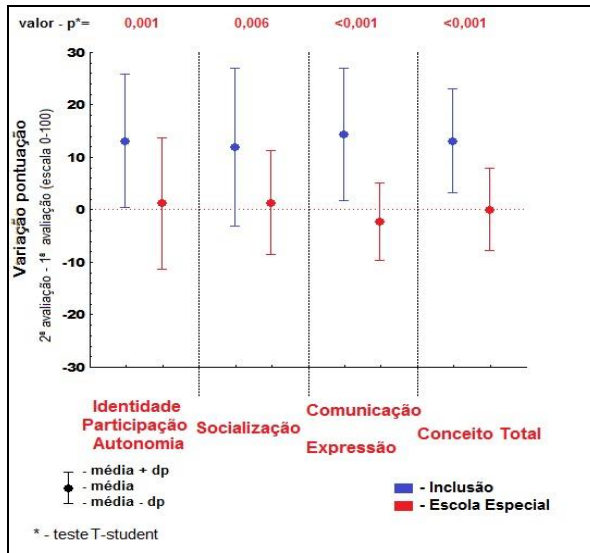


Gráfico 2. Valores da variação da pontuação (n=62) entre a avaliação 1 e 2 nas áreas estudadas nos grupos de Educação Inclusiva (n=40) e Instituição Especializada (n=22)

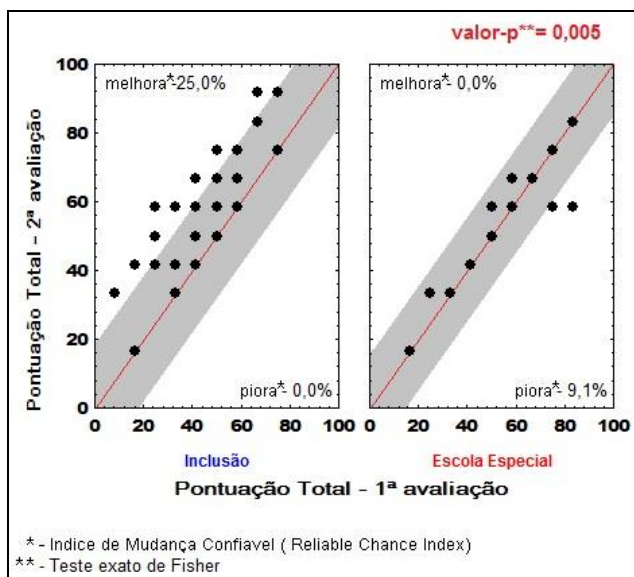


Gráfico 3. Análise Clínica da pontuação total (n=62) entre a avaliação 1 e 2 nos grupos de Educação Inclusiva (n=40) e Instituição Especializada (n=22) .

Análise de Subgrupos Etiológicos

A distribuição de alunos com e sem SD nos grupos de Educação Inclusiva (grupo 1) e de Instituições Especializadas (grupo 2) foi semelhante ($p=0,586$). Quando analisamos os subgrupos de alunos com e sem SD, não se observou diferença nos grupos 1 e 2.

A análise do subgrupo com SD mostrou que a variação foi maior no grupo 1, assim como analisado previamente no agrupamento geral (com e sem SD). Os gráficos 4, 5 e 6 ilustram os resultados de 38 alunos com SD.

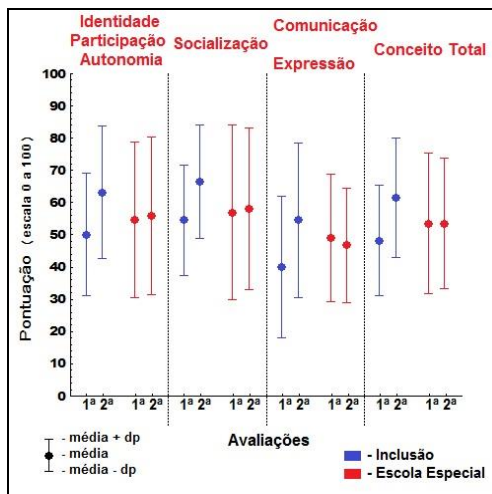


Gráfico 4. Valores da pontuação nas avaliações 1 e 2 nas áreas estudadas nos alunos com Síndrome de Down (n=38) nos grupos de Educação Inclusiva (n=23) e Instituição Especializada (n=15) .

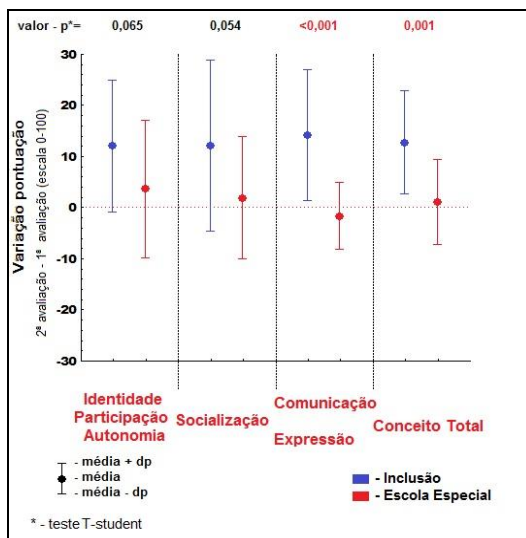


Gráfico 5. Valores da variação da pontuação entre a avaliação 1 e 2 nas áreas estudadas nos alunos com Síndrome de Down (n=38) nos grupos de Educação Inclusiva (n=23) e Instituição Especializada (n=15).

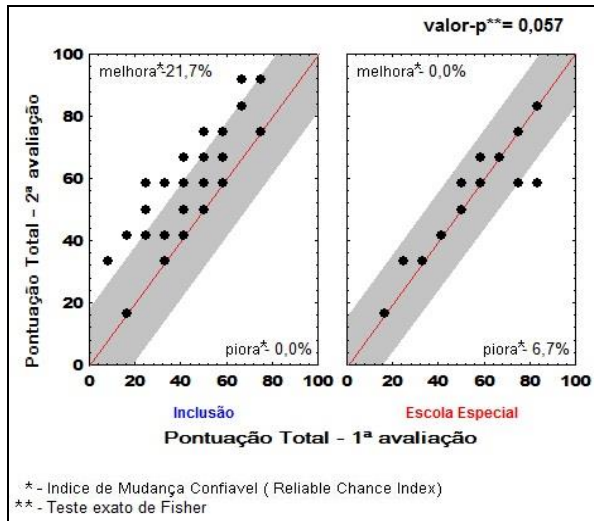


Gráfico 6. Análise Clínica da pontuação total entre a avaliação 1 e 2 nos alunos com Síndrome de Down (n=38) nos grupos de Educação Inclusiva (n=23) e Instituição Especializada (n=15).

Análise qualitativa

A partir das visitas às unidades escolares e as instituições especializadas, com o objetivo de comparar o desenvolvimento desses alunos ao longo de 03 anos de acompanhamento, foram identificados os seguintes aspectos qualitativos:

- Trabalho complementar na sala de apoio da escola regular. Observou-se durante o acompanhamento realizado nas escolas regulares, que os alunos que freqüentaram o AEE, de forma complementar à classe comum (tanto na APAE DE SÃO PAULO como em salas multifuncionais dentro da própria unidade escolar regular), apresentaram avanços significativos em termos de autonomia, independência, relacionamento interpessoal, postura do estudante e comunicação receptiva e expressiva. Esses alunos demonstravam e expressavam seus desejos e interesse pelas atividades propostas, mostrando-se questionadores em alguns momentos das aulas. Em relação à independência, os mesmos já eram capazes de se locomover pelas dependências das escolas, dirigindo-se ao banheiro, bebedouro, refeitório, servindo-se e alimentando-se adequadamente no horário de recreio. No que diz respeito à

comunicação e expressão, a maioria, conseguia transmitir suas idéias e se fazia entender através de gestos ou imagens, quando ainda não se fazia presente a comunicação oral. Percebeu-se na maioria das escolas visitadas uma mudança em curso em termos de conhecimento, atitudes e organização, em decorrência da presença desses alunos nas mesmas. Os profissionais (diretores, coordenadores e professores) buscavam conhecimento, através de formações e grupos de estudos dentro das próprias escolas – JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), bem como, trocas de experiências entre os mesmos, para proporcionar conteúdos flexibilizados que atendessem às necessidades de todos os alunos. Estes profissionais se sentiam preocupados e incomodados por não saberem o que fazer e como lidar com a “diversidade” que cresce a cada dia dentro da realidade escolar.

- Desenvolvimento dos alunos na Educação Especial. Foram identificados poucos avanços quanto à autonomia, aprendizagem e comportamento social, nos alunos que permaneceram em escolas especiais, ou instituições especializadas, quando comparados aos alunos que foram inseridos dentro de uma proposta de educação inclusiva. Os alunos permaneciam com atitudes infantilizadas, comportamentos inadequados, dificuldades para enfrentar e resolver conflitos, vocabulário restrito e fora de contexto quando solicitados a expor suas idéias e se fazer entender perante os colegas e adultos, demonstrando pouco interesse e iniciativa frente às propostas apresentadas. Em relação à independência e autonomia, ainda necessitavam de um profissional que os acompanhassem pelas dependências da instituição (banheiro, refeitório, salas, outros ambientes).

DISCUSSÃO

Observamos que os alunos da Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO que passaram a frequentar as escolas do ensino regular associado ao AEE apresentaram maior aumento nas pontuações globais comparados aqueles que permaneceram em Instituições Especializadas. Esse aumento foi observado nas seguintes áreas analisadas da sondagem pedagógica: Identidade e Autonomia; Socialização; Comunicação e Expressão – Linguagem Receptiva e Expressiva; tais áreas foram comparadas em duas avaliações com intervalo de um ano.

Não temos conhecimento de registro semelhante em nossa meio, pois na área educacional análises quantitativas não são realizadas de rotina principalmente na educação especial, mesmo em países desenvolvidos (LINDSAY, 2007; LUIZ et al., 2008). A

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

abordagem quantitativa auxilia a verificar tendências de evolução que podem ainda não estar claras e sistematizadas ao observador.

O aumento do conceito no grupo total foi observado em todas as áreas avaliadas, sendo maior na Comunicação e Expressão. Este fato foi relatado em artigo recente realizado na Suíça, em que foi observada melhora na alfabetização de crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva quando comparadas à escola especial, não se encontrando diferenças na matemática e no comportamento adaptativo (DESSEMONTET et al. , 2012).

Quando se comparou o subgrupo com SD, confirmou-se o aumento em todas as áreas especialmente na Comunicação e Expressão. Outros autores tiveram a mesma experiência, como Buckley et al. no Reino Unido que descreveram progressos na fala, linguagem, e na alfabetização em alunos com SD em classes da escola regular, quando comparados com alunos que frequentavam a classe especial (BUCKLEY et al, 2006 a e b).

A inclusão, no entanto, ainda apresenta alguns obstáculos em nosso meio (SOUSA & PRIETO, 2007). Crochik et al. estudaram em Campo Grande a atitude dos professores do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Inclusiva. Este estudo mostrou que apesar da aceitação pelos professores, ainda existem barreiras e preconceitos nesta área. Na literatura citam-se experiências dos professores em relação à educação inclusiva, como em um estudo da Nova Zelândia que formulou uma estratégia de atendimento especializado a crianças com SD (HOLDEN & STEWART, 2002). Em nosso meio, Prieto e Sousa estudaram a trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular de 1997 a 2001 no município de São Paulo (PRIETO & SOUSA, 2006). Estas autoras relataram a necessidade de maior investimento na garantia de condições políticas, técnicas e materiais para implementação de políticas nessa área.

As famílias também são importantes neste processo. Observamos em nosso grupo que os alunos que freqüentavam a Instituição Especializada apresentavam idade média maior do que o grupo da escola regular. Isto se deveu à escolha das famílias por este tipo de ambiente escolar, provavelmente por ser mais familiar e protegido. Estudo realizado em 2004 em Viena (KLICPERA & KLICPERA, 2004) relatou a avaliação dos pais em relação à educação inclusiva ou educação especial. Esses autores verificaram que um número maior de pais na educação inclusiva referiu ser positiva a evolução de seus filhos e que estavam satisfeitos com esta opção. Os pais descontentes nos dois grupos eram aqueles que não tiveram condições de escolha ou que não aceitavam o fato de seu filho ter deficiência.

Os nossos alunos apresentavam deficiência intelectual de grau leve a moderado, o que facilitou o processo de inclusão. Hardiman et al. verificaram que alunos com deficiência

intelectual moderada apresentavam medidas de comportamento adaptativo semelhantes na escola inclusiva e especial (HARDIMAN et al., 2009), o que pode não estar presente naqueles com comprometimento mais grave ou com comorbidades, como as de natureza psiquiátrica.

As limitações deste trabalho compreendem a análise retrospectiva, a avaliação neuropsicológica não padronizada em deficiência intelectual em nosso meio na ocasião, e a presença de um grupo heterogêneo de crianças com deficiência intelectual de grau leve a moderado.

Do ponto de vista do aluno com deficiência intelectual, evidenciamos neste estudo, conforme também mencionado por Holden & Stewart, 2002; Prieto & Sousa, 2006 que a convivência apenas em ambientes segregados não favorece e não estimula seu desenvolvimento integral da mesma forma que os ambientes educacionais inclusivos. Portanto, tanto a vivência na classe comum como o trabalho complementar à rede regular de ensino, potencializa-se o desenvolvimento desses alunos, conforme observado por meio do monitoramento e acompanhamento durante os três anos de visitas às unidades escolares. Além disso, sabemos que a aquisição e desenvolvimento da linguagem é resultado de um processo de interação entre o sujeito e o meio em que ele está inserido, o que torna a inclusão escolar algo fundamental e importante, uma vez que é nesse contexto que o aluno interage com seus pares e com o professor.

A prática da educação inclusiva aponta para uma nova direção em termos de funcionamento, organização e vivência de valores. No entender de Glat e Blanco (2007), a política de educação inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se referem aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino e de aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

O atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual é uma das formas de se exercer o direito à diferença de modo a garantir a igualdade de oportunidades no processo de escolarização (DIAS, 2010). Para que a inclusão escolar desses alunos resulte em exercício do direito à educação, é necessário que a experiência escolar seja repensada do ponto de vista da gestão e dos resultados que dela se espera, tanto na esfera dos sistemas de ensino, como da sala de aula. Também é preciso que o professor especializado no campo da deficiência intelectual compreenda o funcionamento cognitivo para saber como fazer mediações pedagógicas que resultem em condições mais favoráveis à aprendizagem desses alunos.

CONCLUSÃO

O nosso levantamento mostrou evidências de melhoras quantitativas e qualitativas no desenvolvimento integral dos alunos que frequentavam a Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO e que passaram a frequentar educação inclusiva em escolas de ensino regular.

A proposta de educação inclusiva significa mudanças de mentalidade na sociedade como um todo, pois implica necessariamente na criação de um entorno de compreensão e valorização dos direitos humanos.

Para o sucesso da inclusão, é necessário considerar alguns componentes essenciais: ambiente estruturado e adaptado às necessidades de cada um, abordagem de ensino que facilite seu aprendizado e flexibilização curricular, fatores estes que não devem ser utilizados unicamente para os alunos com deficiência, mas para todos que necessitem de um currículo adequado à sua individualidade.

Agradecimentos: à Patrícia Guilhem de Almeida Ramos, pela análise estatística.

REFERÊNCIAS

- APAE DE SÃO PAULO. Relatório de atividades 1987. São Paulo, 1987.
- APAE DE SÃO PAULO. Relatório de atividades 2004. São Paulo, 2004.
- APAE DE SÃO PAULO. Relatório de Atividades 2005. São Paulo, 2005.
- APAE DE SÃO PAULO. Histórico. Disponível em: <<http://www.apaesp.org.br/historico.aspx>>. Acesso em 26 de set. de 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/8b6939f8b38f377a03256ca200686171/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument>>. Acesso em 25 de set. de 2012.
- BRASIL. Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 25 de set. de 2012.

- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em 25 de set. de 2012. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 25 de set. de 2012.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 25 de set. de 2012.
- BUCKLEY S, BIRD G, SACKS B. Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Downs Syndr Res Pract* 2006;9(3):51-53.
- BUCKLEY S, BIRD G, SACKS B, ARCHER T. A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Downs Syndr Res Pract* 2006;9(3):54-67.
- CROCHÍK JL. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2011;37(3):565 -582.
- DESSEMONTET RS, BLESS G, MORIN D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *J Intellect Disabil Res* 2012;56(6):579-587.
- DIAS MC. Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- GLAT R, BLANCO L. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat R (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.
- GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* - Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 25 de set. de 2012.

- HARDIMAN S, GUERIN S, FITZSIMONS E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Res Dev Disabil* 2009; 30(2):397-407.
- HOLDEN B, STEWART P. The inclusion of students with Down syndrome in New Zealand schools. *Down syndrome New and Update* 2002; 2(1):24-28.
- JACOBSON NS. Defining clinically significant change: An introduction. *Behavioral Assessment*, 1988;10:131-132.
- JANNUZZI G. A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KLICPERA C, KLICPERA BG. Comparing students in inclusive education to those in special schools: the view of parentes of children with learning disabilities. *Prax Kinderpsychol inderpsychiatr* 2004;53(10):685-706.
- LINDSAY G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *Br J Educ Psychol* 2007;77(Pt 1):1-24.
- LUIZ FMR, De BORTOLI PS, FLORIA-SANTOS M, NASCIMENTO LC. A inclusão da criança com síndrome de down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Rev Bras Ed Esp*, Marília, 2008;14(3):497-508.
- MAZZOTTA M. Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRIETO RG, SOUSA SZ. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Rev Bras Ed Esp*, Marília, 2006;12(2):187-202.
- SOUSA SZL, PRIETO RG. A Educação Especial. In: Oliveira RP; Adrião T. (organizadores). *Organização do ensino no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 123-135.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área as Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.