

FEITOS E EFEITOS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL DA APAE DE ITAÚNA

REALIZATIONS & RESULTS OF INCLUSION OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN FUNDAMENTAL COURSE – APAE ITAÚNA

Autor:

Ricardo Luiz Alves Pimenta
(pimentapsi@yahoo.com.br)

Colaboradoras:

Josiane Maria de Camargos
Márcia Ribeiro de Oliveira
Rosilane Cristina Ferreira

RESUMO

Esta pesquisa apresenta aspectos do movimento da inclusão educacional a partir de estudos de uma turma multisseriada (3º e 4º ano) do Ensino Fundamental na Escola Especial APAE, de doze alunos com deficiência intelectual, entre dez e dezoito anos, que retornaram de escolas comuns por não terem uma avaliação para a continuação no percurso do ensino comum. O que este retorno tem a nos dizer? Como percebemos esse fenômeno? O que é necessário aprender no Ensino Fundamental da Escola Especial APAE, quando se trata de alunos com deficiência intelectual e que trazem um histórico de tentativas de inclusão na rede comum de ensino? Assim, articulando com a teoria psicanalítica (na perspectiva de pensar o sujeito e sua relação com a responsabilidade, independente de suas condições mentais/intelectuais), propomos uma reflexão, junto à política educacional de ensino com sinalizações da Rede APAE, sobre o movimento de inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual. Como estamos ensinando? Quais são as perspectivas de futuro para eles? Como as famílias os veem? Neste sentido, retomamos a avaliação desses alunos em torno das habilidades de vida prática e vida diária, habilidades sociais e habilidades para o trabalho, na



interface: *aprendizagem e metodologia de ensino*, agregada ao Programa de Condutas Alternativas (PCA), de Miguel Angel Verdugo Alonso (VERDUGO, 2006), sugerido pela Federação Mineira das APAES, trazendo alguns apontamentos frente aos feitos e efeitos do movimento da inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Escola comum. APAE. Inclusão. Psicanálise. Programa de condutas alternativas.

ABSTRACT

This research covers a multiserial course, students of the 3rd and 4th years of Fundamental Course – APAE, with twelve pupils from ten to eighteen years who have intellectual disability, who are returning from regular schools for not having an evaluation which would permit their remaining in these schools. What this returns means to us? How this phenomenon affects us? What is necessary to learn in APAE's Fundamental Course when pupils with intellectual disability are involved, which bring up a history of inclusion attempts at the regular teaching net? Thus, articulating with the psychoanalytic theory we propose a reflection with the educational teaching politics, with difficulties pointed out in the *apaeano* movement, about the inclusion movement of persons with intellectual disability. And this articulation unfolds: how are we teaching? Which are perspectives, in the future, for them? How their families see them? In this sense, we take up again the evaluation of these pupils, surrounding of skills in practical and daily life, social skills and work skills, in an interface: learning and teaching methodology, added to the Alternative Conduct of Miguel Angel Verdugo Alonso (VERDUGO, 2006), suggested by Federation of APAEs, bringing some remarks on the realization and effects of the inclusion movement.

Keywords: Fundamental teaching. Regular school. APAE. Inclusion. Psychoanalysis. Program of alternative conduct.

1 INTRODUÇÃO

Inclusão¹ é uma palavra que tem provocado interessantes desdobramentos no movimento apaeano. Desdobramentos que nos fazem questionar a nossa atuação junto às pessoas com deficiência e seus familiares, considerando suas possibilidades existenciais. Inclusão educacional, social, profissional, digital e tantos outros vieses se acoplam a essa digna e complexa palavra.

¹ *Inclusão*: abranger; compreender; envolver; implicar; somar (FERREIRA, 2003).



Percorrendo o histórico do movimento de inclusão, podemos verificar e compreender que esse processo modificou-se e modifica-se pela própria necessidade, se assim podemos dizer, de uma *reforma* no que diz respeito ao próprio processo de inclusão – considerando seus possíveis *feitos* e *efeitos*. A história aponta que essa *reforma* vem processualmente acontecendo. O estudo das chamadas eras, os movimentos, ou os períodos históricos² dessa reforma, como a *exclusão*, a *segregação*, a *integração* e a *inclusão*, vem de certa maneira nos amparar e apontar quais são realmente os fenômenos que vivenciamos. Nesse sentido, percebemos a importância de uma pesquisa que, de fato, reflita sobre os feitos e efeitos do ato de incluir.

Tomados por uma questão que muito nos implica, iniciamos uma pesquisa bastante pontual: *a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual e suas aprendizagens*. Um grupo de doze alunos, sendo oito oriundos da rede comum de ensino – numa perspectiva de ação inclusiva, tendo acompanhamento pedagógico e clínico da APAE – e quatro alunos encaminhados pela APAE às escolas comuns, objetivando a inclusão educacional retornou ao Instituto Santa Mônica – APAE de Itaúna. Após um percurso educacional, esses alunos retornaram por não ter obtido uma perspectiva de *aprendizagem significativa* na escola comum. Ressaltamos que esse retorno se deu

² 1º Movimento – exclusão: século XVII. As pessoas que fugiam do padrão de comportamento ou de desenvolvimento por qualquer motivo eram totalmente excluídas do contexto social e da convivência com os demais. Os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais.

2º Movimento – segregação: final do século XVIII. Surgimento de grandes instituições especializadas em pessoas com deficiência. A partir de então consideramos ter surgido a Educação Especial. Observa-se uma divisão do trabalho educacional, nascendo, assim, uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada que propicia classes de alfabetização, baseada nos níveis de capacidade intelectual, valorizando o diagnóstico em termos de quociente intelectual.

3º Movimento – integração: segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70. A pessoa com deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno no contexto escolar. Nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças e/ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restritos possível. Entretanto, consideravam-se integrados apenas aqueles estudantes com necessidades especiais que conseguiram adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar.

4º Movimento – inclusão: começou a se projetar no início da década de 80. Um número maior de alunos com deficiência começou a frequentar classes regulares, pelo menos em meio turno. Intensificou-se a atenção à necessidade de educar os alunos com deficiência no ensino regular, como consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento em Educação Especial que, para muitos, contribuíram para a segregação e estigmatização dos educandos, assim como não davam respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais. O modelo da inclusão escolar tem suas bases em noções socioconstrutivistas, defende o aluno com necessidades educativas especiais, o seu direito e a sua necessidade de participar, de ser considerado como membro legítimo e ativo no interior da comunidade.



por meio de um posicionamento tríade – a *APAIE*, a *escola comum* e o *parecer da família*, com o *posicionamento do aluno*.

Isso seria um possível feito e efeito da inclusão? Revela uma regressão ou devemos *escutar* esse feito como um efeito do próprio movimento? Para esses alunos o processo de inclusão se encerrou com esse retorno? E para os educadores? O que isso provocou na relação tríade? Ou ainda: o que fez a relação tríade retornar com esses alunos para o Ensino Fundamental na Escola Especial APAE? Consideramos que as palavras “feito” e “efeito” tomam um caráter importante para a compreensão e os apontamentos da pesquisa.

Nossa investigação e pesquisa é para refletir sobre como os conteúdos curriculares nas escolas comuns, baseados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), estavam sendo transmitidos, e de que maneira os alunos estavam aprendendo nesse lugar. Retornaram por não terem uma perspectiva de aprendizagem significativa em qual aspecto? O que essas escolas, juntamente com o movimento apaeano, revelam que eles não aprenderam? E por que não aprenderam? As famílias, o que dizem sobre isso?

Importante ressaltar que se trata de uma turma multisseriada, do Ensino Fundamental da Escola Especial APAE, de 3º e 4º ano, com doze alunos, de idade entre dez a dezoito anos. Apresentam deficiência intelectual, síndrome do alcoolismo fetal e síndrome de Down³. Essa turma foi criada em março/2008.

Para melhor desenvolvermos a pesquisa, criamos uma equipe composta pela professora regente, pela direção escolar e por um psicólogo, que reunia-se semanalmente com a finalidade de abordar estudos de caso, estratégias para a pesquisa, além de estudo e aplicação do Programa de Condutas Alternativas⁴, de Miguel Angel Verdugo Alonso⁵, programa sugerido pela Federação Mineira das APAES.

³ Elencamos as deficiências para uma melhor compreensão da pesquisa.

⁴ Programa educativo e de treinamentos dirigido a pessoas com deficiência intelectual, adolescentes e adultos, diferenciando-se dos conteúdos exclusivamente acadêmicos. Aponta para o desenvolvimento das *habilidades sociais*: promovendo distintas habilidades para adaptação à comunidade; *habilidades práticas*: facilitando a preparação profissional; *habilidades adaptativas*: desenvolvendo autonomia pessoal e competência social; e *habilidades intelectuais gerais*. Ressalta que o currículo tem clara orientação para o futuro e deve ser executado em espaços o mais similar possível à situação real de execução das atividades. É subdividido em: Programa de Habilidades Sociais, Programa de Habilidades de Vida Diária e Programa de Orientação para o Trabalho.

⁵ Professor titular de Psicologia da Deficiência; diretor do INICO (Instituto de Integração Comunitária), diretor do SID (Serviço de Informação à Deficiência do Ministério de Educação e Ciência). Universidade de Salamanca. Contato: verdugo@usal.es, verdugo@sid.usal.es.



Destacamos que em uma das reuniões de equipe, a profissional Rosilane Cristina Ferreira⁶, responsável pelo processo de inclusão no município de Itaúna, relatou sua experiência como coordenadora dos professores itinerantes que, na ocasião, acompanharam e mediarão o processo de inclusão de alguns desses alunos.

A profissional ressaltou que, do grupo de doze alunos, quatro iniciaram seus primeiros atendimentos na APAE através do serviço de estimulação precoce, e assim, de acordo com seus desenvolvimentos, foram encaminhados às escolas comuns, na perspectiva da educação inclusiva, sempre apoiada no diálogo tríade. Três alunos chegaram encaminhados pelas escolas comuns, tendo iniciado sua escolaridade, ou seja, de quatro anos em diante. Observa-se que dois alunos se inseriram nessa turma devido a um remanejamento interno, oriundo do segmento oficina terapêutica, para dar continuidade ao seu percurso escolar. E três alunos tiveram sua inserção direta, sem o apoio do professor itinerante, encaminhados pelas escolas comuns.

Pode-se afirmar que sete alunos foram acompanhados pelo Projeto SAI – Serviço de Apoio à Inclusão, através da sala de recursos pedagógicos, com o apoio do professor itinerante por aproximadamente seis anos (nos períodos de 2003 a 2008), uma vez “incluídos” nas escolas comuns.

De acordo com a coordenadora, os retornos de todos os alunos foram avaliados e pontuados através de uma decisão tríade, ou seja, a partir dos posicionamentos da *APAÉ*, da *escola comum*, através de registros pedagógicos da equipe itinerante, e do *parecer da família*, sempre trabalhando o *posicionamento e a autogestão do aluno* (através de uma escuta psicanalítica que aproxima o sujeito e sua relação com a responsabilidade).

A partir da mediação referente às escolas comuns durante o processo de inclusão desses alunos, a profissional relata de maneira clara, segura e bastante ética alguns apontamentos sobre as escolas comuns, trazendo valiosas contribuições à pesquisa. Ela aponta que essas escolas apresentam dificuldades em compreender o conceito de deficiência intelectual, bem como em traçar objetivos pedagógicos e, conseqüentemente, flexibilizar os conteúdos curriculares para alunos com deficiência intelectual. Fala também da aplicação de currículos rígidos, com muitos conteúdos, sendo esses na maioria das vezes abstratos, abordados com uma metodologia de ensino que não

⁶ Rosilane Cristina Ferreira é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial Inclusiva. Compõe a equipe do Projeto SAI – Serviço de Apoio à Inclusão como coordenadora desde 2004 até a presente data e é supervisora escolar do Instituto Santa Mônica – APAE de Itaúna.



alcança a realidade cognitiva dos alunos com deficiência. A profissional relata uma dificuldade em acompanhar os alunos incluídos, inseridos numa turma de aproximadamente trinta alunos, mesmo com o apoio do professor itinerante. Ainda aponta que em muitas ocasiões ocorre uma não acessibilidade física às pessoas que necessitam de um espaço adequado.

É importante enfatizar que durante a participação da referida profissional, percebemos outros apontamentos das escolas comuns, juntamente com a APAE, ou seja, o posicionamento e a avaliação das duas escolas sobre os alunos durante seu percurso no que diz respeito ao processo de inclusão. Tais apontamentos deram-se através dos registros pedagógicos, como também registros dos acompanhamentos, disponíveis nos prontuários e na secretaria da instituição. Foi observado baixo rendimento pedagógico, pois na ocasião os alunos foram incluídos numa turma com faixa etária semelhante. Porém, com as repetências, ficavam discrepantes as idades cronológicas, pois na ocasião os inclusos permaneciam nas séries com alunos de idade inferior, caracterizando uma diferença importante na demanda da turma. Observou-se também uma ansiedade excessiva dos pais para que seus filhos passassem para outra série, negando a deficiência do(a) filho(a), acreditando na possibilidade de aprenderem frequentando somente as escolas comuns. Um elemento que muito nos chamou a atenção é o desinteresse de grande parte dos alunos nas questões acadêmicas, caracterizando comprometimento cognitivo importante, com dificuldades nos aspectos de memorização, seriação, compensação, comunicação, representação, linguagem e outros. Esse dado sinaliza um processo de aprendizagem muito peculiar, no que diz respeito ao tempo subjetivo dos alunos inclusos em relação aos outros alunos. Percebemos também insegurança e constrangimento dos alunos mediante o processo de avaliação (provas), como também inadequação do comportamento e desorganização afetiva, o que compromete a relação ensino-aprendizagem na metodologia utilizada na rede comum de ensino. Um dado importante que apareceu nos registros diz respeito ao comprometimento dos alunos com questões relacionadas à vida diária e à vida prática, como também a falta de estímulo familiar e carência de estímulos socioculturais. E, por fim, a inserção tardia nos atendimentos especializados no movimento apaeano, uma vez que um número considerável de alunos foi encaminhado após sua inserção na escolaridade nas escolas comuns.

Podemos considerar que esses elementos e indicadores sinalizaram para uma reflexão acerca do processo inclusivo desses alunos, fazendo-nos, na visão tríade, (re)posicionarmo-nos frente aos feitos e efeitos da inclusão para proporcionar ações inovadoras ou, se assim podemos dizer, novos



feitos e efeitos do movimento apaeano no que diz respeito ao Ensino Fundamental na Escola Especial APAE para os alunos em questão.

É interessante relatar fragmentos da inserção do último aluno nessa turma, pois efetuou-se de uma maneira que muito nos chamou a atenção. Na ocasião, um aluno, de quinze anos estava “concluindo” o 4º ano, e assim iria para outra escola iniciar seu percurso a partir do ano seguinte, ou seja, o 5º ano. Enfatizamos que, por uma escolha do aluno, em concordância familiar, ele disse à APAE: “*Se pudesse, eu estudaria somente na APAE, pois aqui eu aprendo mais*”.

Na ocasião o aluno já apresentava um vínculo com a instituição, pois em outro momento tinha sido acompanhado pela professora itinerante através do Projeto SAI (Serviço de Apoio à Inclusão), participando também da sala de recursos pedagógicos em contraturno à escola comum.

Importa relatar que em diálogo com o aluno foi explicado que seus desejos e decisões eram importantes, mas que para ser inserido na turma do Ensino Fundamental da Escola Especial APAE ele teria de *repetir* o 4º ano, pois naquele período não haveria o 5º ano na APAE. Assim, com a decisão do aluno e de seus familiares, e com o conhecimento da escola comum, o aluno foi inserido na turma multisseriada no Ensino Fundamental da Escola Especial APAE, cursando novamente o 4º ano.

Foi nessa perspectiva que a psicanálise orientou a pesquisa: através da *escuta*, conduzindo o *sujeito* na sua relação com a *responsabilidade*, independente de suas condições mentais/intelectuais, desenvolvendo e evocando a autogestão e autodefesa dos mesmos.

Cabe-nos registrar que, no campo da deficiência, no contexto familiar e em nossa prática institucional há este considerável desafio: *escutar e trabalhar as reais necessidades e demandas, em seu âmbito funcional, sem a exclusão do desejo*. Não se trata de fazer o que quiser. Mas de responsabilizar a pessoa com deficiência intelectual pelas suas escolhas, pequenas ou não. Escolher é sempre um ato de responsabilidade, e não escolher também é.

Em articulação com a teoria psicanalítica, a autora Sônia Altoé (1999), cita-nos Jacques Lacan:

O desejo do sujeito o divide e o torna singular, não havendo como, a partir dessa dimensão desejante, imputar-lhe uma identidade. Neste sentido, não haveria possibilidade de pensarmos um sujeito humano com direitos e deveres enunciados a priori e universalmente. É com o desejo que o sujeito está comprometido e é pela sua enunciação que ele deve tornar-se responsável. Assim sendo, o esforço ético do sujeito será de responder por aquilo que faz e diz, e pelo desejo que habita sua fala e sua ação. Não se trata, evidentemente, de



se fazer tudo o que quer, de dar livre curso a todos os caprichos e vontades. Bem ao contrário, Lacan mostra que, no plano do desejo, a escolha é sempre um ato de responsabilidade, já que o desejo é que nos permite e nos impõe discursos e condutas. (LACAN apud ALTOÉ, 1999, p. 39-40).

Considera-se que a articulação com a perspectiva psicanalítica norteia-nos acerca da *prática da escuta*, proporcionando a aplicabilidade das habilidades de *autogestão e autodefesa* nos diferentes aspectos e vivências das pessoas com deficiência intelectual.

Percebemos o quão espantoso e surpreendente foi para a mãe o conhecimento de que a APAE – Instituto Santa Mônica é também uma escola regular. Ou seja, o seu filho poderia realizar o 4º e o 5º ano, e assim concluir os anos iniciais e obter registro do seu percurso escolar tendo como base os mesmos conteúdos curriculares da escola comum, porém com metodologia diferenciada, atividades complementares e clínicas, quando necessário.

Questionamentos da mãe nos apontaram para uma reflexão acerca dos possíveis feitos e efeitos do movimento de inclusão desse e de outros alunos numa perspectiva de “futuro” acadêmico. Na política e nos eixos norteadores da Rede APAE, o percurso escolar desses alunos se encerraria no Ensino Fundamental de anos iniciais? Poderíamos pensar numa política que sustente o Ensino Fundamental de anos finais, para esses alunos concluírem seus percursos acadêmicos? Ou esses alunos retornariam para as escolas comuns para o percurso dos anos finais?

No final da reunião com a equipe (pedagoga e psicólogo), a mãe indaga surpreendentemente: “Então meu filho pode concluir o Ensino Fundamental (anos iniciais) na Escola Especial da APAE?” Atravessados por esse questionamento, vislumbramos ações inovadoras e, conseqüentemente, uma oportunidade de (re)pensar o processo de inclusão para essa determinada questão. Estaria ele, o aluno, encerrando seu processo de inclusão? Pensemos: retornar é regredir?

Assim, através desses relatos (trazidos pela coordenadora do Projeto SAI) e fragmentos da última inserção, nossa equipe se deparou com fortes desdobramentos. Trata-se de uma regressão ou efeito de um feito da inclusão? A inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental é meta somente para as escolas comuns? Como as APAES podem se organizar para essa finalidade? Só podemos pensar em feitos e efeitos da inclusão quando há tentativas externas nesse sentido? Somente as escolas comuns podem e devem disponibilizar o Ensino Fundamental? Ora, a instituição apaeana não é uma escola inclusiva? Para além de uma escola especial, não se



trata de uma escola regular? Não podemos e devemos disponibilizar o Ensino Fundamental anos iniciais e finais no movimento apaeano?

A partir desses importantes desdobramentos, nossa equipe formulou estratégias para uma articulação com o Programa de Condutas Alternativas, avaliando as habilidades desses alunos, para identificar os elementos que estariam dificultando sua aprendizagem funcional e fazer a integração dos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental com o treino das habilidades que tornariam esses alunos mais funcionais, independentes e autônomos.

Ressaltamos que, além do mapeamento e avaliação trazidos pelo Projeto SAI (Serviço de Apoio à Inclusão), a equipe elaborou outro procedimento para quantificarmos a pesquisa: criamos a *entrevista instrumental da família*, baseada no Programa de Condutas Alternativas (PCA). Assim, optamos por *escutar* os familiares: ponto significativo do processo da pesquisa.

Criamos a entrevista instrumental da família contendo 72 (setenta e duas) questões, sendo 69 (sessenta e nove) questões fechadas e 03 (três) questões abertas. A entrevista foi elaborada como um instrumento para analisar a aprendizagem em torno das habilidades de vida prática e vida diária, habilidades sociais e habilidades para o trabalho. Podemos dizer que a entrevista instrumental da família norteou a direção da pesquisa, sinalizando resultados significativos.

Além disso, a psicanálise também orientou a atuação da equipe durante a pesquisa, pois esteve presente na *escuta* nas escolas, com as famílias e sobretudo com os alunos, oportunizando a aproximação desses sujeitos com a responsabilidade dos seus dizeres, suas afirmações e suas impressões. O objetivo foi criar um espaço onde todos se sentissem “um”, portanto sujeitos singulares num processo tão complexo como a inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual.

Nessa articulação educação–inclusão–psicanálise, verificamos um dado interessante que muito nos chamou a atenção: o reconhecimento do verbo francês *apprendre* (LEITE, 2010). A língua francesa reserva essa palavra para designar tanto o ato de *ensinar* quanto o ato de *aprender*. Leite (2010), em seu artigo *E se Freud visitasse nossas creches?*, afirma que essa constatação quebra um dualismo existente em nossa língua pelo fato de haver dois verbos que, conforme o sujeito que enuncia, demarcam a escolha de um ato em detrimento do outro.

Assim, ampliamos a discussão sobre o modo como “*apprendr’emos*” hoje no compromisso educativo e relacional que estabelecemos com a pessoa com deficiência intelectual e sua família.



Com a articulação entre educação, inclusão e psicanálise, juntamente com o verbo francês *apprendre*, a equipe se sentiu convidada a (re)formular nossa questão investigativa ou, se assim podemos dizer, nosso objeto de estudo. “O que é necessário *apprendre* no Ensino Fundamental quando se trata de alunos com deficiência intelectual? E no Ensino Fundamental da Escola Especial APAE, o que é necessário *apprendre*? Como estamos *apprendr’endo*?” Não foram essas as indagações iniciais da pesquisa? Ei-las novamente com outro teor: *apprendre*. Isso certamente não mudou o foco da pesquisa, ao contrário, nos convocou a transformar nossa postura frente ao conceito e ao movimento de inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual.

Observamos que a pesquisa traz um significado e uma reflexão importante agregados às propostas do XI Congresso da Rede Mineira das APAES e do Fórum Mineiro da Autogestão, Autodefesa e Família da Pessoa com Deficiência Intelectual, uma vez que esses eventos, promoveram profundas articulações a respeito dos feitos e efeitos da inclusão da pessoa com deficiência intelectual e seus possíveis desdobramentos.

2 DESENVOLVIMENTO

Sabemos da importância da parceria família–escola, e foi nesse sentido que a equipe elaborou a entrevista instrumental da família, que nos serviu como um valioso instrumento para avaliação da turma pesquisada. A entrevista instrumental da família baseou-se frente às avaliações pedagógicas dos alunos com interface de algumas questões e aspectos do Programa de Condutas Alternativas, de Verdugo (2006).

Através das reuniões da equipe, percebemos o quão sério foi *escutar* os familiares acerca do aspecto da aprendizagem focado nas habilidades de vida prática e vida diária, habilidades sociais e habilidades para o trabalho, como também acerca das perspectivas de futuro, trazendo para nós um (re)posicionamento frente ao *processo de inclusão* mediado pelo viés do ensino-aprendizagem.

Com isso, teríamos três fortes apoios para avançarmos na pesquisa. Os apontamentos e avaliações da tríade: Projeto SAI, escola comum e famílias; as informações coletadas na entrevista instrumental da família; e as avaliações das habilidades dos alunos. Por conseguinte, houve a articulação desses pontos para a aplicação do referido programa, tendo como *lócus* o Ensino Fundamental da Escola Especial APAE.



É evidente que na aplicação da entrevista instrumental da família não perdemos de vista o diagnóstico dos alunos, ao contrário, reservamos o seu lugar e a sua importância. Ressaltamos que eticamente e paralelamente a esse diagnóstico perpassava uma indagação, sob a ótica psicanalítica: “O que é necessário *apprendre* no Ensino Fundamental, quando se trata de alunos com deficiência intelectual e que trazem um histórico de tentativas de inclusão na rede comum de ensino? Como estamos *apprendr’endo*?”.

Nesse processo da entrevista instrumental da família surgiram elementos importantes. Quanto às questões fechadas, oferecemos as opções, *sim, não, às vezes e ainda não*. Participaram e contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa os familiares de todos os alunos.

Foram apontadas em 95% da turma questões de cunho importante que revelam, a nós do movimento apaeano, uma possível imagem dos feitos e efeitos da inclusão. Surgiram constatações como: alunos que não informam a sua idade; não dizem a data do seu aniversário; não convivem com amigos da mesma faixa etária; não reconhecem e não utilizam o dinheiro; não fazem pequenas compras; não têm noção temporal acerca de ontem, hoje e amanhã; não usam corretamente o vaso sanitário; não cuidam de sua aparência (cortar unhas, arrumar cabelos, usar roupas apropriadas de acordo com o clima); não fazem ligações telefônicas; não dizem o número do telefone de suas residências; informam o nome do bairro onde moram, mas não indicam o ônibus que passa no bairro, como também não andam de ônibus sozinhos; não realizam travessia de rua regulada por semáforos; não frequentam lugares públicos (pracinhas, lojas, teatros, etc.); não participam de conversas sobre sexualidade; identificam, mas não nomeiam corretamente os órgãos genitais masculinos e femininos; não realizam atividades de lazer e esportes fora do ambiente escolar; dizem o nome de seus pais, mas não informam suas profissões; identificam diferentes estabelecimentos comerciais, mas não diferenciam o que se vende em cada um deles; não preparam lanches simples para si mesmos; e não mantêm um nível de comunicação e conversação adequadas.

Apontamentos de 80% da turma revelam-nos um outro recorte da imagem dos feitos e efeitos da inclusão. São constatações como: alunos que expressam seus desejos e preferências; conseguem se vestir e se despir; diferenciam grande/pequeno, cheio/vazio, dentro/fora; reconhecem as pessoas da família; identificam temperatura quente/fria; no relacionamento com as pessoas, pedem *licença, desculpas* e agradecem; permanecem com comportamento adequado em lugares públicos; atendem ao telefone e organizam seus pertences nos lugares.



Quanto às perguntas abertas, foram as seguintes: 01) O que o aluno diz sobre a APAE?; 02) Quais atividades demonstra maior satisfação em realizar?; e 03) Sobre as perspectivas de futuro. Analisando e sintetizando as respostas para melhor avançarmos na pesquisa, constatamos que 100% dos familiares demonstraram significativa preocupação quanto ao futuro do(a) filho(a). São preocupações como: conseguir um emprego (motorista, recepcionista, ascensorista, caixa de supermercado), tirar carteira de habilitação, cursar uma faculdade (medicina, odontologia, pedagogia), como também conquistar maior independência e autonomia nas questões pessoais. Ressaltamos que surgiram manifestações de bem-estar e alegria por frequentarem o movimento apaeano.

Frente à *escuta* desses relatos, retomamos as questões iniciais: “O que é necessário *aprender* no Ensino Fundamental na Escola Especial APAE?”. Podemos afirmar com tranquilidade sobre a importância do Ensino Fundamental na Escola Especial APAE, nos anos iniciais, uma vez que devemos articular e oferecer um currículo flexibilizado, tendo como base os conteúdos curriculares⁷: Língua Portuguesa, Matemática, História & Geografia, Ciências & Meio Ambiente, Artes, Educação Física e Ética & Cidadania.

Aliás, as questões trazidas pelo Projeto SAI e relatadas pelos familiares acerca das “dificuldades” dos alunos não dizem respeito a uma possível “falha” em (re)traduzir ou flexibilizar o que venha a ser Língua Portuguesa, Matemática, História & Geografia, Ciências & Meio Ambiente, Artes, Educação Física e Ética & Cidadania. Dizer o nome do bairro onde mora não poderia ser um conteúdo a ser trabalhado na disciplina de História & Geografia? Aprender a se cuidar não poderia ser um conteúdo da própria disciplina Ciências & Meio Ambiente? Eles, os alunos com deficiência intelectual, estariam *aprender’endo* na escola comum tais conteúdos num currículo flexibilizado? E os educadores estariam dispostos a *aprender*? Qual o Ensino Fundamental de que o aluno com deficiência intelectual necessita? Juntamente com a Rede APAE, estariam as escolas comuns e a política educacional frente a essas indagações?

O retorno desses alunos aponta-nos para algo, alguma coisa ou alguém? Informa uma regressão? Ou podemos dizer que é um efeito de um feito da inclusão? Certamente, podemos afirmar que esse efeito soa e ressoa em nossa instituição. Cabe-nos *escutar* o que ressoa e, assim,

⁷ Conteúdos curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de acordo com a Secretaria Estadual da Educação, 2006.



produzir novos sons e, por que não dizer, ações inovadoras. Trata-se de um desafio? Uma meta? Trata-se de uma realidade.

Não sabemos se podemos pensar na palavra “retorno”. Seria um começo? Uma continuação? O que podemos afirmar é que não se trata de uma regressão. Estamos com uma oportunidade de repensar, reformar e/ou reposicionar o movimento de inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual.

Lembremo-nos das seguintes indagações: a instituição apaeana não é uma escola inclusiva? Para além de uma escola especial, não se trata de uma escola regular? Pensemos. E se fosse oferecida a essas pessoas com deficiência intelectual uma oportunidade de ensino, com um currículo flexibilizado, que oportunizasse uma aprendizagem funcional e o desenvolvimento de habilidades básicas?

Os alunos em questão realmente nos fazem refletir sobre os possíveis feitos e efeitos dessa digna palavra: *inclusão*. A Rede APAE e a política educacional de ensino permitirão tentativas de inclusão na rede comum de ensino, a título de garantia de cumprimento de leis, com a possibilidade de outros retornos? Em quem pensamos no ato de incluir? Nas leis? No MEC? Nas escolas comuns? No movimento apaeano? Nas famílias? Na política educacional? Ou nos alunos? Em outras palavras: como agiremos adiante?

É pertinente argumentar que estamos refletindo sobre fatos reais e vivenciais da nossa prática. Absolutamente, não estamos afirmando, em momento algum, que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas escolas comuns não aconteçam com efetivação e êxito. Reiteramos que nosso investimento na pesquisa é compreender, nessa questão específica, os possíveis feitos e efeitos do ato de incluir. Além disso, queremos refletir sobre a importância do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, no interior do movimento apaeano, possibilitando outros feitos e efeitos a partir da inserção do Programa de Condutas Alternativas, de Verdugo (2006), com as ações já existentes.

Essa experiência tem, ainda, outros desdobramentos: caso a Rede APAE não ofereça esse nível de ensino às pessoas com deficiência intelectual que não possuem o “perfil” e o “desejo” para frequentarem a escola comum, onde e o quê estariam fazendo esses alunos?

Tal questão surgiu nas reuniões de equipe de pesquisa, pois frente a uma perspectiva de empregabilidade, empresas podem exigir dessas pessoas o Ensino Fundamental completo. E então, como pensamos a partir dessa possibilidade? Estaríamos frente a esse novo feito? A partir dessa



realidade, enfatizamos a importância desse nível de ensino na APAE de Itaúna – Instituto Santa Mônica, uma vez que outros segmentos/serviços da nossa prática, como as Oficinas Terapêuticas e o Centro de Convivência, não trazem em suas diretrizes a alfabetização, o percurso e a conclusão escolar.

Assim, estão em foco nossos feitos e efeitos na vivência de inclusão no Ensino Fundamental multisseriado, de 3º e 4º ano, da Escola Especial APAE de Itaúna, inserindo e integrando o PCA, juntamente com os conteúdos curriculares desse nível de ensino, numa *metodologia funcional*, nas ações e atividades já desenvolvidas, trabalhando perspectivas de futuro com os alunos, familiares e profissionais.

E não se trata somente desse nível de ensino. Quais os desdobramentos desse programa agregados aos conteúdos curriculares da Educação Infantil? E agregando-o às ações da sala de recursos pedagógicos⁸, que efeitos teríamos?

Acreditamos que podemos possibilitar uma melhoria na qualidade de vida desses alunos, voltada para as habilidades de vida prática e vida diária, habilidades sociais, como também habilidades dirigidas para uma perspectiva de empregabilidade, pelo viés da integralidade das ações, onde os aspectos da autodefesa e da autogestão perpassem todo o programa, os atendimentos e as atividades, sem que percamos de vista a articulação com o verbo francês *apprendre*. Desse modo, com um (re)posicionamento do movimento de inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual e da sua relação com a aprendizagem e com o saber, teremos um novo efeito.

3 CONCLUSÃO

Consideramos que a vivência partilhada na pesquisa encoraja-nos a assumir a responsabilidade sobre efeitos outros do movimento de inclusão educacional de pessoas com deficiência intelectual.

O Programa de Condutas Alternativas (PCA) nos alertou acerca da possibilidade de (re)posicionarmos-nos quanto à metodologia de ensino, nos implicando no processo ensino-

⁸ A sala de recursos pedagógicos é destinada a alunos com deficiência que estão incluídos nas escolas comuns. Os alunos a frequentam no contraturno da escola comum, a fim de vivenciarem uma aprendizagem mais significativa, numa metodologia mais próxima de suas dificuldades cognitivas.



aprendizagem, perpassando os conceitos atitudinais, procedimentais e conceituais elencados nos PCN. Por meio desses conceitos, vislumbramos ações inovadoras, na intenção da não reproduzir o modelo e as ações desenvolvidas nas escolas comuns.

A pesquisa levou-nos ao movimento de refletir sobre a importância desse nível de ensino na Escola Especial APAE, aliado aos conteúdos curriculares que lhes são próprios, em articulação com as questões apontadas no referido programa e uma metodologia diferenciada, que contemple o aluno e sua singularidade, com suas possibilidades e suas perspectivas de futuro, tendo a família não somente como parceira, mas sobretudo como contribuidora desse processo.

Sendo assim, em articulação com o verbo francês *apprendre*, se desdobra um interessante percurso. Aprender é um ato de mão única ou de mão dupla? Se de mão dupla, precisamos *apprendre a escutar* o nosso aluno, sua família, e principalmente oportunizar ações integradas, em que o compromisso educativo torne-se responsabilidade de todos.

Nesse sentido, salientamos que nossa equipe se deparou com uma questão de cunho importante. Estaríamos negligenciando a oportunidade do Ensino Fundamental na Escola Especial APAE a outros alunos da própria instituição?

Assim, verificamos a necessidade de (re)avaliar os perfis dos alunos da instituição, pelo menos no que diz respeito ao segmento oficina terapêutica, uma vez que percebemos a importância de oferecer para esses alunos o direito ao seu percurso escolar. Certamente, tal pesquisa revela-nos a necessidade de (re)pensar as necessidades dos nossos alunos e/ou usuários, responsabilizando-nos por nossos feitos e efeitos e caracterizando melhor o público-alvo da Rede APAE.

Essas reflexões, em articulação com o XI Congresso da Rede Mineira das APAES e Fórum Mineiro da Autogestão, Autodefesa e Família da Pessoa com Deficiência Intelectual, nos colocam de frente a uma questão bastante pontual: Quem é realmente o nosso aluno e/ou usuário? O que lhe oferecemos? Como e de que maneira desenvolvemos ações educativas? Elas são desenvolvidas com ele, para ele ou junto dele?

Afirmamos que o PCA contribuiu de maneira significativa para o “aperfeiçoamento” das organizações e planejamentos já desenvolvidos nesse nível de ensino, oportunizando uma nova posição diante do *conhecimento* e do *saber*.

Nesse sentido, apontamos consideráveis reflexões da Rede APAE, articuladas com a política educacional de ensino, para avaliar uma possibilidade: investir na efetivação e implantação da



continuação do Ensino Fundamental, em seus anos finais, para pessoas com deficiência intelectual, oportunizando um percurso escolar, com subsídios funcionais, que contemple um desenvolvimento intelectual, emocional, motor, social, político e cultural, de acordo com a avaliação de cada aluno, sob a ótica e a perspectiva de uma ação inclusiva e, por que não dizer, ética e de cidadania.

ANEXO

ENTREVISTA INSTRUMENTAL DA FAMÍLIA Ensino Fundamental Multisseriado 3º e 4º ano – Vespertino Professora Josiane Maria de Camargos

- Nome do(a) aluno(a): _____.
- Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____
- Avaliação realizada em: ____/____/____.
- Informante: _____.

Procedimentos: sim – não – às vezes – ainda não

Reconhece-se pelo nome	
Reconhece-se pelo espelho	
Diz sua idade	
Reconhece símbolos e rótulos de produtos cotidianos	
Emite respostas coerentes quando lhe é feita alguma pergunta	
Reconhece as pessoas da família	
Reconhece letras do alfabeto	
Identifica números no concreto	
Expressa seus desejos e preferências	
Tem noção temporal: dia chuvoso, ensolarado, calor, frio	
Reconhece as cores primárias	
Identifica temperatura quente e fria	
Nomeia os dias da semana	
Associa horas e atividades	
Diferencia objeto grande de pequeno	
Diferencia cheio e vazio	
Diferencia dentro e fora	
Tem noção temporal de ontem, hoje e amanhã	
Identifica os membros do corpo	
Consegue se vestir	
Consegue se despir	
Calça e amarra sapatos	
Abotoa e desabotoa roupas	
Cuida da aparência	
Utiliza utensílios de higiene corretamente	
Organiza seus pertences no lugar	

Lava as mãos utilizando corretamente o lavatório	
Usa corretamente o vaso sanitário	
Toma banho corretamente	
Mantém os cabelos limpos e bem cuidados	
Sabe escovar os dentes	
Sabe cortar as unhas	
Cuida corretamente de sua higiene íntima	
Senta-se corretamente à mesa no momento das refeições	
Usa adequadamente os talheres	
Serve sua própria comida	
Gosta de alimentos variados	
Alimenta-se sem dificuldade	
Cumprimenta adequadamente	
Nomeia os cômodos da casa	
Fala o que tem próximo de casa	
Fala o nome do bairro	
Fala que ônibus passa no bairro	
No relacionamento com as pessoas, pede licença, desculpas, agradece	
Faz pequenas compras (varejão, supermercado, etc.)	
Identifica e utiliza o dinheiro	
Atende ao telefone	
Sabe utilizar o telefone (faz ligações)	
Frequenta lugares públicos no bairro (pracinhas, lojas, etc.).	
Leva recados para outras pessoas	
Demonstra afetividade com os membros da família	



Diz o número do telefone de sua casa	
Os pais tem o costume de sair e (trazer o filho) ou alguém pelos membros da família	
Participa esporadicamente e com naturalidade de conversas sobre sexualidade	
Identifica e nomeia os órgãos genitais masculinos e femininos utilizando os nomes corretos	
Identifica distintos tipos de lojas e estabelecimentos comerciais e nomeia o que se vende em cada um deles	
Permanece quieto, com comportamento adequado em lugares públicos, quando necessário (teatro, culto, missas, etc.).	
Realiza alguma atividade física durante seu tempo livre (piscina, futebol, bicicleta, etc.).	
Realiza travessia de rua regulada por semáforos	
Anda de ônibus sozinho	
Durante uma situação de perigo ou de emergência, pede ajuda às pessoas certas.	
Coloca a roupa apropriada de acordo com o clima existente	
Consegue organizar e preparar seu próprio lanche (café, sanduíche, etc.)	
Identifica produtos tóxicos para evitar situações de perigo	
Diz o nome dos seus pais	
Diz a profissão de seus pais	

Diz a data do seu aniversário

Quais as expectativas de futuro que você espera de seu filho?

Assinatura do(a) informante:

Josiane Maria de Camargos - Professora
 Márcia Ribeiro de Oliveira – Diretora APAE
 Ricardo Luiz Alves Pimenta – Psicólogo

Equipe responsável pela pesquisa
 Congresso APAE 2010 - Uberlândia

Quais as atividades que demonstra maior satisfação em realizar?

Como o (a) aluno (a) fala do Instituto Santa Mônica – APAE de Itaúna?



AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. **Acesso em:**

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CHUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1992.

CURSO DE CAPACITAÇÃO DA FEDERAÇÃO DAS APAES. Itaúna, 22-23 fev. 2010. **A integralidade das ações no ciclo de vida da pessoa com deficiência intelectual**. Disponível em: <http://cursos.uniapae.org.br/cursonovo/category.php?id_category=5&orderby=price&orderway=desc>. **Acesso em:**

ALTOÉ, Sônia (Org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo**: direito e psicanálise. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – FENAPAES. **APAE Educadora**: a escola que buscamos - proposta orientadora das ações educacionais. Ivanilde Maria Tíbola (Coord.). Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coord. Marina B. Ferreira, Margarida dos Anjos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. (Questões atuais em Educação Especial.)

_____. **Auto-defensoria / Auto-gestão**: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental – uma proposta político-educacional. Apanet, 2004. Disponível em: <http://www.apaenet.org.br/images/apostilas/auto_defensoria_auto_gestao.pdf>. **Acesso em:**

LEITE, C.A.O. **E se Freud visitasse nossas creches?** Compassos e descompassos entre crianças e adultos. Apresentação oral. Belo Horizonte: CDPHA/FAE/UFMG, 2010.



MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1988.

MUCIDA, A. **O sujeito não envelhece: psicanálise e velhice.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VERDUGO, Miguel Angel. **P. H. S – Programa de habilidades sociais: programas conductuales alternativos.** 3. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.