

## Escolarização em instituições especializadas em educação especial e/ou escolas de educação especial: Revisão sistemática da literatura

### Schooling in specialized institutions in special education and/or special education school: Systematic literature review

Tiarles Mirlei Piaia<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[tiarles.piaia@ufsc.br](mailto:tiarles.piaia@ufsc.br)

Rosimeire Maria Orlando<sup>2</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
[meire\\_orlando@ufscar.br](mailto:meire_orlando@ufscar.br)

Josivan João Monteiro Raiol<sup>3</sup>  
Universidade Federal de São Carlos  
[josivan.raiol@gmail.com](mailto:josivan.raiol@gmail.com)

**Resumo:** Buscou-se mapear e apresentar como as pesquisas nacionais discutem a escolarização dos alunos matriculados em instituições especializadas em educação especial e/ou escolas de educação especial. Utilizou-se da Revisão Sistemática da Literatura. Identificou-se que a escolarização nestas instituições se limita aos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho pedagógico centra-se no ensino individualizado partindo de atividades lúdicas e concretas e pouca relação com o conteúdo científico. Em tempos de inclusão tais instituições ainda se configuram como um espaço necessário na

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.

opinião de pais e professores, não como espaço que promova a escolarização e progressão acadêmica, mas como espaço de acolhimento, afetividade, cuidados, atividades lúdicas, entre outros. Tal constatação emerge discussão acerca de tais instituições que se propõe legalmente como um espaço educacional, porém denotam não cumprir efetivamente com sua função no que se refere à escolarização.

**Palavras-chave:** educação especial; escolarização; instituições especializadas em educação especial.

**Abstract:** This study aimed to map and present how national research discusses the schooling of students enrolled in specialized institutions in special education and/or special education schools. The Systematic Literature Review was used and it showed that schooling in these institutions is limited to the initial years of elementary school, the pedagogical work focuses on individualized teaching, starting from playful and concrete activities and with little relation with the scientific content. In times of inclusion, these institutions are still a necessary space in the opinion of parents and teachers, not as a space that promotes schooling and academic progression, but as a place of reception, affection, care, playful activities, among others. This finding emerges the discussion about such institutions that are legally proposed as an educational space, but denote not effectively fulfill their function with regard to schooling.

**Keywords:** Special Education; Schooling; Specialized Institutions in Special Education.

## Introdução

Historicamente em nosso país, instituições especializadas na educação especial, também denominadas escolas de educação especial, ofertaram serviços substitutivos ao ensino comum. Tais serviços não se configuraram, de maneira geral, como de escolarização. Caridade, assistência, afeto, superproteção, oficinas protegidas, por muitos anos pautaram a ação educativa aos alunos nestas instituições. Do descrédito, à possibilidade de aprendizagem, decorrente da concepção de deficiência ancorada no modelo médico, transitaram décadas de atendimento especializado a escolares com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual. Mas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96 que passou a exigir que as instituições assumissem, sob os princípios da educação geral, a educação escolar como eixo central de seu trabalho, afim também, de estabelecer convênios com o poder público (MELETTI, 2006). Tem-se, portanto, que há apenas duas décadas a educação escolar passa a ser objeto de atenção em texto de lei para as instituições especializadas em educação especial e/ou escolas de educação especial em nosso país.

No que diz respeito a educação especial<sup>4</sup>, Borowski (2013) destaca que historicamente foi considerada mais um serviço de caráter filantrópico do que propriamente um direito social, até que com a Constituição de 1988 que ela entra para a pauta da universalização do direito à educação. Ao tratar da legislação que versa sobre direitos à educação da pessoa com deficiência e a relação entre o público e o privado, sobretudo a Constituição Federal, Laplane, Caiado e Kassir (2016, p. 41) tecem importante análise acerca do seu caráter dúbio, “[...] que se por um lado afirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 208, VII, § 1º), também garante seu oferecimento pela iniciativa privada (art. 209)”. Esta última, direcionada às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas (art. 213). Para as autoras, “Afirma-se, assim, a ideia de que a educação é um direito da população e um dever do Estado e, ao mesmo tempo é reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado (LAPLANE et al., 2016, p. 41).

Buscou-se neste estudo mapear e apresentar como as pesquisas brasileiras vem discutindo a escolarização dos alunos matriculados em instituições especializadas em educação especial e/ou escolas de educação especial. Tais espaços educacionais, substitutivos ao ensino comum, são em sua maioria de natureza privada e que no ano de 2018 contabilizava 166.615 matrículas, aproximadamente 14% do quantitativo das matrículas de alunos da educação especial em nosso país (INEP, 2019).

Diante deste contexto questiona-se: Tendo em vista que a escolarização é a atividade central em uma escola, como ela vem sendo discutida nas pesquisas? E o trabalho pedagógico a educandos matriculados em tais instituições, também denominadas escola, como está sendo conduzido após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a qual orientou matrícula de alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares? Há especificidades no trabalho pedagógico, proposta curricular ou práticas pedagógicas? O que as caracteriza e as faz necessária em tempos de inclusão?

A fim de atender as questões expostas ou pelo menos aproximar-se de respostas, optou-se nesta pesquisa, pela Revisão Sistemática da Literatura, abordada na próxima sessão.

## **Metodologia da pesquisa**

Optou-se nesta pesquisa pela técnica de Revisão Sistemática da Literatura cujo método, de acordo com Costa e Zoltowski (2014), permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando um maior número possível de resultados de uma maneira organizada.

As buscas foram realizadas nas plataformas digitais na Scientific Electronic Library Online -SciELO e no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações -BDTD do Instituto Brasileiro de Informação

---

<sup>4</sup> Entende-se por Educação Especial uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Compreendida como modalidade, perpassa diferentes níveis, etapas e outras modalidades e está articulada aos princípios, finalidades e diretrizes da educação escolar.

Científica e Tecnológica - IBICT, utilizando as expressões de busca indicadas no quadro 1, a seguir apresentado:

Quadro 1 - Palavras-chave consultadas nas plataformas digitais BDTD e SCIELO

Plataforma digital	Palavras-chave (descritores)
BDTD e SCIELO	educação especial AND escola de educação especial; educação especial AND escola de educação especial AND escolarização; educação especial AND escola de educação especial AND propostas educacionais; educação especial AND escola de educação especial AND proposta pedagógica; educação especial AND escola de educação especial AND políticas de educação especial; educação especial AND escola de educação especial AND deficiência.

Fonte: Elaboração própria

A seleção dos artigos, dissertações e teses nos bancos de dados foi feita a partir de leitura do título, resumo, seguindo os seguintes critérios de inclusão a saber: produções nacionais completas, disponíveis online, revisadas por pares (no caso dos artigos), publicadas no período de 2008 a 2019 e que versassem a escolarização, propostas pedagógicas ou propostas educacionais em escolas de educação especial. Como critérios de exclusão, não foram considerados artigos, dissertações e teses que não continham os textos completos, duplicados, indisponíveis ou com problemas de exibição. A coleta dos dados nos bancos mencionados foi realizada por dois juízes com o objetivo de minimizar o viés no processo da busca (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014) e foi feita entre os dias 18/05/2019 a 13/06/2019.

Na base de dados da BDTD, foram encontrados 78 resultados, destes 17 foram selecionados por se adequarem aos critérios de inclusão, porém 11 estavam duplicados, restando um total final de 6 produções (cinco dissertações e uma tese). Na base de dados da Biblioteca Eletrônica SciELO, foram localizados 231 trabalhos, dos quais apenas 15 foram selecionados por se adequarem aos critérios de inclusão, porém 9 estavam duplicados.

Os 12 trabalhos selecionados (uma tese, cinco dissertações e seis artigos) foram lidos na íntegra e analisados descritivamente quanto ao título do estudo, autor, ano da publicação, instituição (para os casos das dissertações e teses) ou revista eletrônica (para os casos dos artigos), objetivos, sujeitos informantes/fonte de dados, local e instituição de realização do estudo, metodologia e principais resultados.

Após a leitura e análise das produções que compuseram esta revisão, buscou-se analisar a temática central de cada pesquisa e emergiram seis categorias a saber:

Tabela 1 - Categorias de análise dos trabalhos localizados na Revisão Sistemática

Categorias	Número de pesquisas	Autores
Práticas pedagógicas	1	Assaf (2017)

Programa de ensino	2	Rossit e Goyos (2009) ; Bastos (2016)
Proposta de formação de professores	2	Dall’Aqua et al. (2008); Leme (2010)
Concepção de educadores	2	Rossato e Leonardo (2011); Leonel e Leonardo (2014)
Local para escolarização	2	Goes (2012); Maturana e Mendes (2017)
Políticas de Educação Especial/ Dados Censitários	3	Goes (2014); Lima e Laplane (2016) Piaia (2016).

Fonte: Elaboração dos autores.

## Análise e discussão dos resultados

Nesta sessão deu-se a análise e discussão dos resultados deste estudo tendo em vista as seis categorias que emergiram, quais sejam: práticas pedagógicas, programas de ensino, proposta de formação de professores, concepção de educadores, local para escolarização, políticas de educação especial/dados censitários.

### Práticas pedagógicas

Na categoria Práticas pedagógicas se identificou apenas a pesquisa de Assaf (2017), que em sua dissertação de mestrado, buscou, dentre os objetivos elencados, compreender práticas pedagógicas que visam auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down em uma escola reconhecida documentalmente como de educação regular, porém que atende apenas alunos com deficiência intelectual e síndrome de Down e entendida pela autora como escola especial.

Acerca das indagações iniciais desta revisão de literatura, ou seja, a forma com a escolarização é discutida e a condução do trabalho pedagógico, Assaf (2017) apresenta que a escola oferece certificação nas etapas, I e II do ensino fundamental, sendo que o ingresso do aluno se dá a partir dos 12 anos, pois anteriormente frequentam turmas comuns do ensino regular e terminam o ensino fundamental com aproximadamente 19, 22 anos. “[...] escola conta com dois perfis de clientela: uma clientela que frequenta como escola regular, ou seja, os que estão frequentando o ensino fundamental; e outra clientela que já se formou lá mesmo e continua frequentando a escola como convivência (ASSAF, 2017, p. 56). Tem-se, pelo exposto, que nesta instituição a escolarização dá-se apenas no ensino fundamental e que não há progressão acadêmica para o ensino médio, inferindo que a conclusão do ensino fundamental é a máxima possibilidade a ser alcançada nesta instituição.

No que diz respeito à proposta pedagógica a autora destaca a Pedagogia Montessoriana e o Método Fonético como recurso para a alfabetização dos alunos. “A proposta da escola estudada é alfabetizar alunos” (ASSAF, 2017, p. 56). O trabalho pedagógico é considerado individualizado, tendo de quatro a seis alunos por sala quando estão em processo de alfabetização, podendo chegar a dez quando já encontram-se alfabetizados, menciona a autora. Como organização da proposta curricular Assaf (2017) apresenta que a escola oferece aulas teóricas, aulas práticas, excursões voltadas ao conteúdo aprendido em sala de aula, lições de casa entre outros. Em dias específicos da semana são trabalhados conteúdos de língua portuguesa (três dias na semana) e matemática (outros dois dias na semana), porém menciona que há flexibilidade, sendo que as disciplinas, ciências, história e geografia, são trabalhadas por meio de projetos.

Muitos são os elementos que suscitam reflexão nos dados apresentados nesta pesquisa, porém, a distorção idade-série para ingresso e conclusão do ensino fundamental parece-nos sobressaltar. Embora considerada escola de ensino regular (documentalmente), reflete a prática histórica de escolas efetivamente de educação especial em nosso país.

#### Programas de ensino

Rossit e Goyos (2009), buscaram analisar a aquisição de relações matemáticas e apresentar um currículo baseado no paradigma de equivalência de estímulos para ensinar alunos com deficiência intelectual a manusear dinheiro. Participaram 11 pessoas com deficiência intelectual, com idade entre nove e 32 anos, de ambos os gêneros, estudantes de escola de educação especial em uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisa foi realizada em uma sala na própria escola destinada exclusivamente para o uso da pesquisa – ambiente experimental com microcomputador com monitor colorido, *kit* multimídia e programa computacional Mestre®.

Descrito detalhadamente cada etapa do estudo, os resultados demonstraram que “os participantes com deficiência intelectual formaram classes extensas de estímulos equivalentes e expandiram para valores não treinados e situação simulada de compra” (ROSSIT e GOYOS, 2009, p. 224). Os autores mencionam que o modelo de currículo apresentado e descrito no estudo configura-se como estratégia viável de ser aplicada em ambientes educacionais inclusivos, “atendendo às necessidades educacionais de todos os alunos” (ROSSIT e GOYOS, 2009, p. 224).

Bastos (2016) avaliou uma programação de ensino de leitura, com base no modelo de equivalência de estímulos e com uso do software educativo Mestre Libras para crianças diagnosticadas com autismo. Participaram 3 crianças com autismo com idade de 9 e 10 anos que não sabiam ler e frequentam uma escola especial particular, conveniada com a prefeitura de São Paulo. A programação foi implementada em um contexto individual por um único aplicador e os três participantes realizaram o procedimento até sua finalização.

O procedimento do estudo ocorreu em 4 fases: 1) avaliação do repertório inicial de leitura; 2) ensino da leitura de 8 palavras dissílabas; 3) teste de emergência das relações e 4) avaliação da leitura de palavras

e frases de generalização é compreendido pela autora como relevante, pois, “além de ler oralmente as palavras de ensino, os participantes as escreveram a partir de suas figuras escolhendo letras disponíveis, emergindo relações de leitura e escrita” (BASTOS, 2016, p. 57). Considerando o tempo despendido para o ensino (16 a 17 horas), Bastos (2016) classifica o programa implementado como exitoso e indicou o software Mestre Libras para o ensino em situações de inclusão.

Os estudos experimentais de Rossit e Goyos (2009) e Bastos (2016) possuem em comum um o software Mestre®, sendo um dos autores o próprio idealizador do programa. Sobre as pesquisas em questão faz-se oportuno destacar que não são práticas de ensino implementadas na escola, mas programas de ensino que foram desenvolvidos por pesquisadores e realizadas com alunos da escola, denotando que escolas de educação especial são bons laboratórios para experimentos científicos. Acerca de tal constatação corrobora o estudo de Santos et al (2017) que para além de espaços de pesquisa, faz-se importante a discussão acerca desses espaços, haja vista o quantitativo infimo de pesquisas que tem as escolas de educação especial como objeto de estudo no próprio Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação –ANPED.

#### Proposta de formação de professores

Dall’Aqua et al. (2008) verificaram a efetividade de um procedimento de capacitação para professores de alunos com necessidades especiais fazendo uso dos princípios dos métodos Hanen e Veja-Ouça-Espere -V.O.E<sup>5</sup> que têm como objetivo orientar famílias com crianças que possuam atrasos no desenvolvimento da fala e linguagem. No trabalho em questão as autoras propuseram uma adaptação desses métodos, voltando-os para o ambiente escolar, tendo como foco o professor.

Por meio da análise dos protocolos preenchidos após cada filmagem as autoras observaram mudança de postura do professor durante a interação com seus alunos antes e após a capacitação. Houve necessidade, por parte dos professores, de adaptar seu comportamento comunicativo, como por exemplo adotando a posição face a face com os alunos, ficando a altura dos olhos das crianças. “Nas primeiras filmagens, apenas dois professores haviam adotado tal postura, que facilita a comunicação, tornando as crianças mais atentas e comunicativas” (DALL’ AQUA et al., 2008, p. 440).

Leme (2010), buscou verificar o uso/a prática de recursos de informática, por uma professora de alunos com deficiência, em uma escola especial. Na avaliação inicial a pesquisadora levanta que a professora não fazia uso da sala de informática, tão pouco os demais professores, denotando que práticas pedagógicas naquela instituição não fazem parte daquele ambiente. Softwares educativos não eram utilizados e o termo Tecnologia Assistiva não era de conhecimento pela professora (LEME, 2010).

---

<sup>5</sup> Segundo as autoras o método Hanen foi criado em 1977 pela fonoaudióloga canadense Ayala Monolson. É dirigido a pais cujos filhos sejam portadores de atraso de linguagem de qualquer etiologia. O método Veja-Ouça-Espere -V.O.E, derivado do método Hanen, foi adaptado para a língua portuguesa por Rigolletto e Monteiro. Propõe preparar as famílias para que possam estimular seus filhos por meio de interações sociais de maior eficácia.

De posse das informações iniciais a pesquisadora elaborou aulas (10 sessões de 50 minutos cada sessão) direcionadas a professora. Durante a intervenção a professora teve o momento de construir sua aula utilizando o computador e trabalhar com seus alunos na sala de informática depois de elaborar estratégias de ensino informatizadas (LEME, 2010).

Durante a elaboração das aulas a professora destacou que por meio do computador as atividades de alfabetização podem ser mais lúdicas e prazerosas para os seus alunos, e que pode dar continuidade as atividades trabalhadas em sala de aula (LEME, 2010). Enfatizou o trabalho de coordenação motora com o mouse e memória, progressos dos educandos quanto a identificação do nome após as aulas no computador – editor de slides. “[...] em relação a atividade do nome eles conseguem agora identificar seu próprio nome e alguns alunos identificam o do seu colega de sala” (LEME, 2010, p. 113).

Os estudos de Dall’Aqua et al. (2008) e Leme (2010) evidenciaram a importância de se possibilitar formação aos professores que trabalham em escolas de educação especial. Em ambos os estudos a proposição de formação foi bem aceita pelos envolvidos e oportuniza reflexões acerca do fazer pedagógico.

Em se tratando do trabalho do professor da educação especial, faz-se importante termos claro que se trata de uma ação intencional, que tem um fim a atingir, que em nosso entender é a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, e para tal, utiliza-se de currículos, métodos, técnicas, recursos e organização à fim de atender as suas necessidades específicas. Nesse contexto exige um professor capacitado, que conheça e domine os instrumentos de trabalho que melhor contribuirão para seu desenvolvimento.

Na mesma direção corroboram as discussões de Facci e Lima (2012), acerca da profissionalidade do professor. Com base nos pressupostos marxistas, discorrem que o trabalho representa a atividade pela qual o homem se relaciona com a atividade objetiva e com outros homens criando as condições para produção e reprodução da sociabilidade humana. Nesse contexto faz-se necessário primeiramente a apropriação dos conhecimentos científicos por parte do próprio professor, e numa sociedade capitalista o trabalho do professor é passível de alienação. “Neste sentido o professor precisa ter conhecimentos sólidos dos conteúdos curriculares, da relação ensino-aprendizagem, além de estar atento aos aspectos político-econômicos do sistema educacional” (FACCI e LIMA, 2012, p. 84).

### Concepção de educadores

Nesta categoria foram identificadas as pesquisas de Rossato e Leonardo (2011) e Leonel e Leonardo (2014) que tiveram como referencial para análise dos dados a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas tiveram como locus de pesquisa escolas de educação especial localizadas no estado Paraná que tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais – APAE e buscaram as concepções dos professores acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem e expectativas para com o trabalho junto aos educandos matriculados em tais instituições.

Rossato e Leonardo (2011) ao buscar as expectativas em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem na voz dos professores identificaram expectativas positivas dos participantes (cerca de 90% das respostas) em relação aos seus alunos, “pois esperam que estes aprendam e consigam superar suas dificuldades, ainda que estas expectativas não expressem diretamente o aprendizado dos conteúdos acadêmicos, isto é, científicos” (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 77).

Os professores também colocam como importante que o trabalho que está sendo realizado com os alunos dê resultados (34, 4% das respostas das entrevistas) porém, destacam que a resposta denota estar mais relacionada a expectativa com relação ao resultado do trabalho do professor do que as possibilidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que a mesma está relacionada diretamente a concepção de deficiência intelectual que possa ser superada e revertida milagrosamente como registrado no seguinte relato: “[...] Ah! O que eu espero... acho que eu espero um milagre pra dizer a verdade. [...] acho assim, que espero que eles vão... que eles vão conseguir, né” (P2, G1) (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 78).

No que diz respeito a compreensão de deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, evidenciou-se o distanciamento entre os dois conceitos ficando claro que a deficiência é concebida como algo estático, irreversível, instalado, sem possibilidade de desenvolvimento; e a dificuldade pode ser superada por seu caráter momentâneo e dinâmico. “Dificuldade de aprendizagem é sanada e a deficiência intelectual é definitiva (44%)” (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 79).

Os dados da pesquisa sinalizam que a concepção dos educadores participantes da pesquisa que seus educandos se caracterizam por uma visão equivocada a respeito da pessoa com deficiência, uma vez que relatam que a “deficiência irreversível, e não pela existência de dificuldades de aprendizagem, ficando estas a cargo dos alunos do ensino regular” (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 83). Para as autoras evidencia a falta de perspectiva em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual relacionada aos aspectos orgânicos. Debruçando-se nos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente nos estudos de Vigotski, destacam que “se estes alunos não têm a probabilidade de adquirir os conhecimentos historicamente constituídos e de deles se apropriar, suas possibilidades de desenvolvimento e de compensação de suas dificuldades, ficam comprometidas” (ROSSATO e LEONARDO, 2011, p. 80).

Leonel e Leonardo (2014) ao analisar nas entrevistas a concepção de aprendizagem e Desenvolvimento, destacam, em sua unanimidade, tiveram um aspecto comum: “o de que o aprendizado é lento” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 548). Os participantes relatam também que “os alunos necessitam de um tempo maior para aprender os conteúdos ofertados, diferenciando-os dos alunos sem deficiências” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 548). Em relação aos conteúdos que requerem maior capacidade de abstração, as autoras identificam que para alguns participantes os alunos não conseguem avançar, porém, por meio da entrevista verificam que “as participantes acreditam na potencialidade dos alunos, mesmo que para elas seja uma capacidade limitada” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 550). Verificaram também que alguns participantes compreendem o aprender ou o não aprender como algo que depende exclusivamente do aluno, pois vai depender do potencial desse aluno.

Por meio da categoria mediação docente e metodologias didáticas as autoras destacam que as participantes acreditam que, “pelo fato de ser gradativa, a aprendizagem do aluno irá acontecer mediante

diversos recursos pedagógicos, partindo do concreto e das experiências cotidianas vividas pelo aluno” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 551). Para as entrevistadas a mediação é compreendida pelo trabalho individualizado com o aluno e o fazer lúdico são caracterizados pelas entrevistadas como o meio mais assertivo para promover a aprendizagem dos alunos como é possível observarmos no relato abaixo de uma das entrevistadas. “[...] as atividades lúdicas sempre, com jogos e brincadeiras principalmente em matemática e português. Também o atendimento individual, que depende do aluno retomar alguns conceitos de forma individual. Alguns só oriento de forma oral o que fazer, outros preciso ajudar fazer a atividade” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 551).

Para as autoras o relato acima evidencia que os conhecimentos que exigem maior complexidade e que mais contribuem para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores<sup>6</sup>, ou seja, o conhecimento científico, são pouco explorados. Amparadas nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural destacam que o conhecimento não pode ficar apenas no nível do cotidiano, mas deve avançar para os conhecimentos científicos e este só será apropriado por meio do processo educativo. Destacam que ao aluno com deficiência intelectual também deve ser ofertado o ensino que promova sua capacidade de abstração; logo, o trabalho pedagógico não deve focar apenas o concreto, o visual, embora sejam importantes, “o trabalho do professor deve ter como foco o desenvolvimento do pensamento abstrato, superando o defeito e levando a criança a formas superiores de pensamento” (LEONEL e LEONARDO, 2014, p. 553).

#### Local para escolarização

Nesta categoria Goes (2012), Maturana e Mendes (2017) deram voz e protagonismos aos sujeitos envolvidos diretamente na decisão sobre o local para estudo, ou seja, pais de crianças com autismo e deficiência intelectual associada (GOES, 2012) e alunos com deficiência intelectual egressos de escolas especiais ou escolas comuns (MATURANA e MENDES, 2017).

Goes (2012) ao entrevistar pais de duas crianças com autismo e deficiência intelectual associada sobre os motivos que os levaram a matricular seus filhos na educação infantil em escolas de educação especial, identificou que a escola comum foi a primeira opção de matrícula, porém, devido às dificuldades encontradas acabaram por escolhendo retirá-las da escola regular e matriculá-las na escola privada de educação especial por acreditarem que oferece melhores condições para o processo de escolarização (GOES, 2012). Falta de formação dos professores, falta de vontade de atender os filhos e até recomendação de troca de escola por parte dos próprios professores e profissionais foram os motivos relatados. “[...] ele não se adaptou a escola, e a escola não se adaptou a ele” (GOES, 2012, p. 70). Após a matrícula na escola especial (privada) os pais percebem por parte dos professores carinho pelos alunos, bem como progressos com a

---

<sup>6</sup> Funções Psicológicas Superiores – FPS são processos tipicamente humanos que se originam nas relações do indivíduo em seu contexto cultural e social. A memória, atenção seletiva, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, uso da linguagem, representação simbólica de ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato entre outros são exemplos de FPS. São consideradas superiores porque se diferenciam dos mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, como as ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples.

linguagem e contato visual de seu filho. “Optamos pela escola especial porque o pessoal é mais preparado e já está mais acostumado com isso” (GOES, 2012, p. 71).

Ao analisar os dados da entrevista, a luz da Teoria Crítica da Sociedade, Goes (2012) levantou indícios de que a escola especial muitas vezes ainda aparece como melhor possibilidade para escolarização de educandos com autismo e deficiência intelectual, no entanto destaca que não houve resistência e enfrentamento dos pais ao se depararem com as dificuldades no ensino regular, o que indica, uma atitude de adaptação desses pais em relação aos limites impostos a escolarização dos seus filhos (GOES, 2012). Os dados da pesquisa evidenciam experiências frustradas na escola regular que fez os pais buscarem a escola especial como espaço para seus filhos. Acolhimento, aceitação e empatia parecem ser os elementos importantes para os pais. Aspectos relacionados à apropriação de conteúdos acadêmicos e ao efetivo processo de escolarização não são tomados para análise. Tem-se pela exposição desta pesquisa que em tempo de inclusão, a escola especial continua sendo uma escolha para os pais.

Maturana e Mendes (2017), ao analisar por meio do desenho-estória a concepção de cinco alunos com deficiência intelectual–DI (com idade entre oito e 18 anos) sobre a escola especial e a escola regular, tendo como cenário suas transferências escolares: da escola especial para a escola comum ou vice-versa identificaram que as duas formas de escolarização são concebidas de formas distintas. A escola especial é compreendida como o local de acolhimento, afetividade, cuidados, oportunidade para a realização de atividades lúdicas, contato com a natureza, brincadeiras, passeios, sem obrigações rígidas. Já a escola comum, é percebida pelos alunos como um local de aprendizagem como o ler e escrever. “[...] estudar lá é legal, tem letras, lápis” (MATURANA e MENDES, 2017, p. 221). Apesar de gostarem do aspecto lúdico e do acolhimento da escola especial, as autoras destacam que “a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum, visto que, em suas concepções, essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado “aprender a ler e escrever” (MATURANA e MENDES, 2017, p. 222).

#### Políticas de escolarização/dados censitários

Goes (2014) analisou os resultados das políticas de educação especial brasileira, no âmbito da educação nacional e identificou, por meio das matrículas do Censo Escolar (etapa de ensino, instância administrativa e tipo de escolarização), expansão de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares entre 2007 e 2012 em todas as regiões brasileiras, com as instituições públicas com maior crescimento do que as privadas (GOES, 2014).

Com relação a distribuição regional das matrículas em instituições privadas, apesar de irregularidades em alguns anos, destaca o autor, a tendência foi de queda nas regiões, norte, nordeste e centro oeste. Já as regiões Sul e Sudeste, apresentaram tendências distintas, pois em ambas se percebe uma tendência de crescimento (GOES, 2014).

O autor apresenta dados de que no ano de 2007 a região sudeste tinha 40,4% dos alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular, já em 2012, redução para 38,9%. Já a região sul contava com 27,3% de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular e em 2012, redução para

21,8%. Para o autor o incremento das matrículas no ensino regular e nas instituições públicas parece evidenciar que elas não correspondem a importância das instituições privadas e de ensino segregado. A análise levou a concluir que “[...] nos estados mais desenvolvidos do país, e certamente, naqueles em que os recursos públicos são mais abundantes, que a tendência à privatização se torna mais forte” (GOES, 2014, p. 102).

Goes (2014) conclui que o ensino segregado continua no país, porém não é maior que a expansão da inclusão por meio da política nacional e aponta a necessidade de maiores investigações em âmbito regionais, estaduais e municipais. Outro aspecto importante levantado pela pesquisa é o elevado número de matrículas de alunos com deficiência intelectual, ou seja, 64% do número total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais possuem deficiência intelectual. Para cada 10 matriculados de alunos com NEE, 6 possuem deficiência intelectual<sup>7</sup>. Destaca que houve no período estudado um elevado percentual de matrícula de alunos com deficiência intelectual se comparado ao número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Enquanto o aumento de matrículas de alunos com NEE foi de 7,5% de 2007 para 2012, o incremento de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5% (GOES, 2014). Para o autor

Esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode estar expressando uma maior incorporação dessa população pela educação escolar, ou então, uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, na medida em que grande parte deles é assim caracterizado pela equipe escolar, sem qualquer diagnóstico mais preciso (GOES, 2014, p. 110).

E complementa “se no passado, a psicologia foi criticada por patologizar o baixo rendimento escolar (Cf PATTO, 1990), a falta de diagnóstico mais preciso pode estar cumprindo a mesma função” (GOES, 2014, p. 110).

Lima e Laplane (2016) analisaram o acesso e a permanência de alunos com autismo nas escolas de um município de São Paulo e identificaram, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica entre 2009 e 2012 que as matrículas dos alunos com autismo naquele município estavam concentradas no ensino regular e na rede pública (séries iniciais do Ensino Fundamental) e uma parcela desses alunos era atendida por instituições de educação especial. O estudo apontou, também, para a grande evasão escolar, principalmente quando se encontram nas séries finais do ensino fundamental devido à ausência de apoio pedagógico especializado. Os dados da pesquisa indicam que de maneira geral, o processo de escolarização de alunos com autismo não se conclui e poucos chegam ao ensino médio (LIMA e LAPLANE, 2016).

Piaia (2016) buscou compreender a trajetória de implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de Educação Especial do Estado do Paraná,

---

<sup>7</sup> Estes resultados foram obtidos segundo o autor pela subtração do número de alunos com deficiência intelectual em relação ao total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos anos de 2008 a 2012.

utilizando-se da revisão da literatura e da análise documental. Identificou que a implementação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no Estado do Paraná deu-se mediante divergências à orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI publicado no ano de 2008 e ao Decreto nº 6.571/08 quanto à matrícula de todos os alunos em turmas do ensino regular, assim como o financiamento às escolas, a partir dos recursos do FUNDEB, estar atrelado a essa mesma condição. Deu-se então a criação da Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial mediante trabalho empreendido pela Federação da APAES do Estado do Paraná -FEDAPAES\PR, com anuência da Secretaria do Estado da Educação e o Departamento de Educação Especial e Inclusão e aprovação do Conselho Estadual de Educação - CEE.

A autora discorre que além da alteração na denominação de Escola de Educação Especial para Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial a legislação paranaense garantiu a essa a integração ao Sistema Estadual de Ensino ofertando escolarização e garantindo certificação aos alunos. Porém, identificou que passados três anos após a implementação, a proposta necessitou de readequação pela constatação de que os alunos não conseguiam dominar os conteúdos curriculares previstos, o que anunciaria, ao final de 2014, grande percentual de reprovação. Deu-se então no ano de 2014 a organização administrativa e pedagógica cuja característica principal foi a adequação no tempo de permanência do aluno no ensino fundamental em um ciclo de dez anos (PIAIA, 2016). A autora sinaliza que a escolarização e a garantia de certificação são desafios ainda a serem alcançados pela proposta paranaense. Analisar o processo de escolarização e posterior certificação são apontamentos da autora para pesquisas futuras.

As pesquisas apresentadas nesta categoria indicam que apesar de haver em nosso país um política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a matrícula de alunos público-alvo da educação especial na escola regular e para tal oferece o atendimento educacional especializado como suporte à escolarização desses educandos, alunos com deficiência intelectual e autismo continuam sendo atendidos em escolas de educação especial, haja vista os dados do Censo escolar levantados por Goes (2014) e Lima e Laplane (2016) e que mantém-se mediante repasse de dinheiro público por meio de órgãos oficiais, prática histórica em nosso país e que tem nas legislações nacionais amparo e é estendida aos entes federados como é o caso do Estado do Paraná destacado no estudo de Piaia (2016) .

## **Considerações finais**

Ao findar esta Revisão sistemática da literatura, a qual se propôs a mapear e apresentar como as pesquisas brasileiras vem discutindo a escolarização de alunos matriculados em instituições especializadas em educação especial e/ou escolas de educação especial, verificou-se, por meio da análise das produções, que a escolarização ofertada nestas instituições se limita aos anos iniciais do ensino fundamental. A incredibilidade na aprendizagem de conteúdos científicos sendo justificada pela capacidade limitada, aprendizagem lenta, conhecimentos a nível do cotidiano, do lúdico, concreto, visual, necessidade de maior

tempo para a escolarização e compreensão da deficiência numa perspectiva biológica foram os principais pontos levantados nos estudos de Rossato e Leonardo (2011) e Leonel e Leonardo (2014).

Como respostas à indagação inicial sobre as especificidades do trabalho pedagógico realizado ao aluno matriculados nas instituições especiais destacou-se o ensino individualizado partindo de atividades lúdicas e concretas. O currículo funcional e a comunicação alternativa surgiram como proposta de trabalho aos alunos com autismo (LIMA e LAPLANE, 2016) e o Método Montessoriano e fônico para alunos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual leve (ASSAF, 2017). Programas de ensino baseados na análise do comportamento fazendo uso de softwares específicos como alternativas a apropriação da leitura, manuseio do dinheiro (BASTOS, 2016; ROSSIT e GOYOS, 2009). Das 12 produções analisadas nesta revisão, práticas e/ou propostas pedagógicas foram tema de estudo em apenas cinco trabalhos, e desses, dois trataram de programas de ensino aplicados na escola de educação especial, a alunos da instituição, não se concretizando como uma prática da instituição, mas realizada na instituição.

Os dados desta revisão apontam que em tempos de inclusão a escola de educação especial ainda se configura como um espaço necessário na opinião de pais e professores (GOES, 2012; ROSSATO e LEONARDO, 2011), porém, não como um espaço que promova a escolarização e progressão acadêmica, mas como um espaço de acolhimento, afetividade, cuidados, atividades lúdicas entre outros, como bem relatado pelos alunos (MATURANA e MENDES, 2017). Tal constatação emerge a urgente e necessária discussão acerca de tais instituições que se propõe legalmente como um espaço educacional, porém denotam não cumprir efetivamente com sua função no que se refere à escolarização.

## Referências

ASSAF, Danielle Lueth. **A escolarização do aluno com síndrome de Down e o ensino especializado**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

BASTOS, Jéssica Basso Ramos. **Ensino de leitura para crianças autistas, por meio de um instrumento informatizado**. São Paulo: Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

BOROWSKI, Fabíola. A relação entre a educação pública e privada na educação especial brasileira. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Orgs). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a redemocratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 308–236.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 jan. 2021.

- COSTA, Angelo Brandelli. ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. DE P.; VON HOHENDORFF, J. (Orgs). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55–70.
- DALL’ AQUA, Maria De Fátima. TAKIUCHI, Noemi. ZORZI, Jaime Luiz. Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanene V.O.E.: veja, ouça e espere. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 10, n. 4, 2008, p. 433–442, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000400003>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do professor da educação especial: uma reflexão acerca do trabalho e o processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. DOS S. A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012. p. 73–97.
- GOES, Ricardo Schers de. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos**. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.
- GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação). Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- LEME, Livia Maria Ribeiro. **Informática como recurso pedagógico para a prática de uma professora de Educação Especial**. São Carlos: Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 20, n. 4, p. 541–554, dez. 2014.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. CAIADO, Katia Regina Moreno. KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em 29 jan. 2021.
- LIMA, Stéfanie Melo. LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Escolarização de Alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 269–284, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>. Acesso em 29 jan. 2021.
- MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. MENDES, Enicéia. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 209–226, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50516>. Acesso em 29 jan. 2021.
- MELLETI, Silvia Marcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. São Paulo: Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, 2006.

PIAIA, Tiarles Mirlei. **A Escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná**. Cascavel: Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 71–86, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006>. Acesso em 29 jan. 2021.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador. GOYOS, Celso. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 213–225, dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200003>. Acesso em 29 jan. 2021.

SANTOS, Natália Gomes dos. MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. CABRAL, Vinícius Neves de. As produções científicas sobre as instituições especiais privadas (2000-2014). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 471–482, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300011>. Acesso em 29 jan. 2021.

*Submetido: 16/08/2021*

*Aceito: 20/03/2022*