

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



**ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA
INTELCTUAL: PERCEÇÃO DE UMA GRADUANDA DE PEDAGOGIA**

CARLA FERNANDA OLIVEIRA DE SIQUEIRA

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO - 2014

**ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA
INTELCTUAL: PERCEPÇÃO DE UMA GRADUANDA DE PEDAGOGIA**

Por:

**CARLA FERNANDA OLIVEIRA DE
SIQUEIRA**

**Monografia apresentada à FACULDADE DE
EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO como
requisito parcial à obtenção do GRAU DE
LICENCIATURA EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
INFANTIL E ANO INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS,
JOVENS E ADULTOS E O BACHARELADO
EM PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES E
NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.**

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO – 2014

**ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA
INTELCTUAL: PERCEPÇÃO DE UMA GRADUANDA DE PEDAGOGIA**

Por:

**CARLA FERNANDA OLIVEIRA DE
SIQUEIRA**

**Monografia apresentada aos professores
Rosana Glat e Cristina Angélica Aquino de
Carvalho Mascaro.**

Professora Rosana Glat

Orientadora

**Professora Cristina Angélica Aquino de
Carvalho Mascaro**

Examinador

RIO DE JANEIRO

FEVEREIRO – 2014

A minha irmã (Flávia) que mesmo com todo seu jeito, de forma bastante ingênua, me levou a estudar e me aprofundar sobre o que é educação especial.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que me deu várias pistas sobre qual a área eu deveria seguir. Por estar sempre me iluminando, me permitindo ser instrumento seu na vida de inúmeras pessoas. Obrigada Senhor !

Agradeço de forma bem especial a minha família: A minha vó Geni que sempre acreditou em mim, mesmo quando muitos não acreditavam que eu estaria em uma Universidade Pública; A minha mãe “Dete” por compartilhar muitos saberes, e também podermos discutir sobre essa temática nos une de forma tão especial; Ao meu Pai Rogério que apesar de não ser da mesma área e muitas vezes nem mesmo me entender, sempre me apoiou, me ajudou e até mesmo me financiou para fazer o que eu mais gostei durante Faculdade, que é ir para Eventos apresentar o que eu faço. A minha “Guina” que do seu “jeitinho” sempre me deu forças e compartilhou comigo experiências e saberes que só ela os possui. Aos meus avós que não se encontram mais aqui comigo, mas que de uma forma sempre estão junto de mim. E por fim, por todos aqueles familiares que me apoiaram durante esse trajeto.

Outro agradecimento bastante especial e importante é para o meu namorado João Guilherme que desde época da escola, vem compartilhando comigo momentos especiais, de muito sucesso, mas também momentos estressantes e tristes em toda a minha vida. Obrigada por estar comigo e me ajudar quando mais preciso!

Á Professora Rosana, que tenho como uma “mãe” que me aceitou no grupo de braços abertos e acreditou em mim, mesmo não tendo alguma experiência na área, mas que soube como ninguém compartilhar os saberes de forma tão carinhosa, não medindo esforços em me orientar.

À Professora Márcia Plestch, por seu me espelho e sempre acreditar em meu potencial.

Á todos os integrantes do grupo de pesquisa *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular: Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar*, que me acolheram de forma tão carinhosa, e que souberam compartilhar não somente conhecimentos, mas experiências, sempre me incentivando. Saibam que nós somos muito mais que um grupo de pesquisa e sim uma família.

Ás minhas colegas de turma: Lúcia, Jeane, Luciana, Cristina, Ana Carolina, Karine, Luana, Mariene, Juliana e Bárbara por tornarem meus dias de UERJ, dias melhores, por vivenciarmos juntos muitos conhecimentos e também momentos que com certeza levarei comigo para sempre.

A todos aqueles que no momento não me recordo, mas saibam que sempre terão um lugar em meu coração.

Á todos meus sinceros agradecimentos!

“Uma de nossas tarefas como educadores é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte num mundo mais ‘redondo’, menos arretado, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade” (FREIRE, 1993)

RESUMO

SIQUEIRA, CARLA FERNANDA OLIVEIRA. ESTUDO DE CASO SOBRE A INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL: PERCEPÇÃO DE UMA GRADUANDA DE PEDAGOGIA. Brasil, 2014, Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este estudo teve como objetivo analisar trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual a partir de uma experiência de iniciação científica. Os objetivos específicos foram: a) Analisar o processo de transição da escola especial para o ensino regular de uma aluna com deficiência intelectual.; b); Identificar os impactos da transição da escola especial para o ensino regular sobre o desenvolvimento da aluna. De forma a contemplar os objetivos citados foi realizado uma pesquisa qualitativa, com um viés de um Estudo de Caso, um estudo profundo e detalhado de um objeto que nos permita o conhecer de forma minuciosa.. Entre os procedimentos foram realizadas observações tanto na Escola Especial como na Escola Regular e entrevistas com os professores que participaram desse processo. A análise dos dados a necessidade do trabalho colaborativo entre ambas escolas para a efetivação do processo de inclusão escolar. Os dados obtidos também evidenciaram a possibilidade de sucesso na inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Palavras Chaves: Inclusão Escolar – iniciação científica – deficiência intelectual.

SUMÁRIO

**FALTA REVISAR AS
FIGURAS E QUADROS
E PERGUNTAR SE TEM QUE
FAZER SUMÁRIO DE
FIGURAS E TABELAS.**

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 1990, foi possível observar mudanças enormes no cenário educacional, a começar pela inclusão de pessoas que até então, não possuíam o direito de frequentar a escola regular. Dentre eles destacam-se os alunos alvos da educação especial: pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008a). Apesar de mudanças consideradas significativas, muito ainda precisa ser feito.

Ao longo da história da educação especial foi possível observar uma gama de paradigmas. Sendo paradigma entendido como um conjunto de ideias compartilhadas e defendidas por uma comunidade científica. (KUHN apud BEYER, 2005, p.16). Atualmente estamos vivenciando o paradigma da educação inclusiva. Partindo da ideia defendida pela Declaração de Salamanca¹, que possui como pressuposto básico:

Todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades (UNESCO, 1994, p.5).

O presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual a partir de uma experiência de iniciação científica. Tendo como ideal de uma escolarização efetiva, caracterizada como uma aprendizagem acadêmica e uma interação social dessa estudante.

A inclusão escolar defendida no presente trabalho segue as palavras de Rodrigues (2003):

Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a

¹ A chamada *Declaração de Salamanca* é o documento resultado da: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, considerada como um marco na Educação Inclusiva.

criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele (p. 95).

Refletir na inclusão requer que pensemos de forma responsável e consciente. Não somente colocar o aluno com necessidade especial na escola regular, mas garantir sua aprendizagem efetiva. Onde precisamos pensar sobre currículos, metodologias, dinâmica escolar, ou seja, repensar na função da escola e no papel do professor frente à diversidade.

Como foi mencionado no objetivo, o presente estudo parte das minhas percepções como bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa: *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*, ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)².

No ano de 2011, o grupo no qual faço parte foi chamado para participar do processo de ressignificação de uma escola especial. Num primeiro momento nos dirigimos à instituição a fim de verificar o que a escola desejava e o que ocorria no interior das salas de aulas. Foi então que observamos que havia alunos que permaneciam anos e mais anos na escola e não avançavam em seus conhecimentos acadêmicos, mas também sociais.

O grupo então iniciou um projeto denominado: *Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: uma análise do AEE no sistema público do Estado de RJ*³, no qual o grupo propôs iniciar um curso de formação continuada, possuindo a seguinte temática: individualização do ensino, processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, políticas públicas entre outras. Onde diversos trabalhos foram publicados, dentre eles: Cruz, Mascaro, Nascimento (2011), Siqueira *et all* (2012, 2013).

Foi então que entrei no grupo como bolsista de Iniciação Científica, e me foi solicitado que eu verificasse se após a realização do curso. Se havia ocorrido alguma modificação na prática do professor que participou do mesmo. Dessa forma, foi assim que eu cheguei á escola especial.

Durante um dia de minhas observações, a professora da turma que tinha ficado responsável por observar, venho comentar comigo sobre o potencial de uma aluna com Síndrome de Down, dizendo que esse não era o lugar dela. Uma vez que a mesma já encontrava-se praticamente alfabetizada.

² www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

³ Para saber mais: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>

Na reunião de grupo seguinte, comentei com os participantes sobre o ocorrido e minha Orientadora me pediu que eu realizasse observações mais sistemáticas sobre a aluna, que posteriormente se tornou meu sujeito de pesquisa. A trajetória desse estudo iniciou em uma instituição especializada, onde pude observar sua “preparação” para inclusão, por um período de seis meses. E, posteriormente, a acompanhei por dois meses na escola regular, vivenciando seu processo de inclusão.

Justifica-se, entre outros aspectos, por possuir poucos estudos tendo como foco a trajetória escolar de cunho longitudinal de alunos com deficiência intelectual. De acordo com Glat e Pletsch (2004), novos estudos precisariam ter duas direções: a primeira seria na avaliação de inúmeras experiências de inclusão em curso, realizando pesquisas de campo sob diferentes enfoques metodológicos, a fim de avaliar inúmeras experiências de inclusão escolar.

De forma a enfatizar a importância desse tipo de estudo para área, Bueno afirma:

Existe a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre aspectos macroestruturais e de estudos qualitativos que procurem investigar processos singulares de escolarização, tendo como foco as trajetórias e as condições dos alunos no interior das escolas (2005, p.112).

Dessa forma o presente estudo apresenta como objetivo analisar a trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual a partir de uma experiência de iniciação científica. Para um bom entendimento a cerca do objetivo apresento os objetivos específicos:

- Analisar o processo de transição da escola especial para o ensino regular de uma aluna com deficiência intelectual.
- Identificar os impactos da transição da escola especial para o ensino regular sobre o desenvolvimento da aluna.

Visando alcançar os objetivos traçados a cima, o presente trabalho se divide em três capítulos. No primeiro capítulo faremos um breve panorama histórico da Educação Especial, apresentando os modelos vivenciados, de forma que o leitor compreenda a Educação Inclusiva. Apresentaremos também as principais legislações sobre a temática. Discorreremos ainda sobre o diálogo entre a Educação Especial e os pressupostos da Educação Inclusiva. Também discutiremos as possibilidades de novas formas de atuação para a Educação Especial. Neste sentido, corroborando com Glat e Blanco (2009) ao lembrarem que a experiência tanto nacional quanto e internacional vem demonstrando que os pressupostos da inclusão escolar

difícilmente serão implementados sem o suporte da Educação Especial. Este é o caso, por exemplo, da bidocência.

Em seguida, apresentaremos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa com um viés de Estudo de Caso, onde o pesquisador escolhe uma unidade de estudo e se aprofunda para compreender o que está ocorrendo. Além da apresentação da metodologia, expomos também seus procedimentos de coleta de dados, os sujeitos (sendo eles divididos em: sujeito focal e os secundários) e por último é mostrado os cenários que a pesquisa se insere.

Posteriormente, os dados coletados durante as observações e as entrevistas serão apresentados e discutidos tendo como apoio a literatura da área. O trabalho é finalizado levantando considerações pertinentes às questões abordadas ao longo da pesquisa, e embasando nos dados obtidos e em pesquisas e em estudos anteriores sobre o tema.

Capítulo I

REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

“A educação hoje é um direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas” (KASSAR, 2007, p.65)

A escola enquanto uma instituição social ao longo do tempo sempre se deparou com a pluralidade em seu cotidiano. A partir do reconhecimento dessa diversidade, a política educacional tem-se voltado, cada vez mais para o modelo de uma Educação Inclusiva. Também conhecida como “uma educação para todos”⁴, esta proposta determina que todos os alunos, independentemente de suas condições biológicas, sociais e /ou econômicas, possuem como direito uma escolarização gratuita e de qualidade. Esse nova mudança de concepção de escola, vem sendo consolidada, em nosso país, por meio de diversos aparatos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2001). Certamente, a implementação dessa nova cultura escolar, não vem sendo tarefa fácil, mas repleta de conflitos, dentre eles: políticos, ideológicos, econômicos e sociais.

Entretanto, não há como falar em Educação Inclusiva, sem nos remetermos à Educação Especial. Uma vez que para a implementação de um modelo, não é necessário o rompimento de outro; ou seja, é possível se trabalhar com duas propostas educacionais que se complementem. Corroborando com essa ideia, Glat, Fontes e Pletsch (2006) consideram que a Educação Inclusiva, representa:

... o desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm

⁴ Esse slogan está presente na *Declaração dos Direitos humanos* (ONU, 1948), sendo resgatado na Conferencia de Educação para Todos em Tomtien (UNESCO, 1998), na Tailândia, em 1990.

historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência e das minorias excluídas em geral.(p. 21-22)

A Educação Inclusiva, então, implica em uma mudança na cultura escolar, de forma a se reestruturar todos os aspectos que a compõem. Nesse contexto, a Educação Especial também necessita ressignificar sua função, abrangendo, além do atendimento especializado direto com sujeitos com deficiências ou outras necessidades especiais, mas também o suporte às escolas regulares que recebem esse alunado.

Conforme Glat e Blanco (2011):

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção de aprendizagens de alunos com deficiência e outros comprometimentos (p.18)

Assim, não é concebível que exista uma dicotomia entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Pois, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de escolaridade e tem como uma de suas funções subsidiar a Educação Inclusiva.

1.1- Breve trajetória da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial, tradicionalmente, é apresentada como um sistema paralelo de ensino, uma modalidade segregada, tendo como foco o atendimento especializado para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/ superdotação. Caracterizando-se como um atendimento especializado, com profissionais, técnicas, recursos e serviços próprios.

Até meados do século XIX, pessoas que eram consideradas “diferentes”, “anormais” eram excluídas do convívio social por meio de diferentes formas de instituições segregadas, tais como: hospícios, escolas especializadas, asilos, entre outras. Os primeiros atendimentos educacionais para pessoas com deficiência começaram por volta do final do século XIX. Mas foi só por volta dos anos 1960 que a Educação Especial começou a se desenvolver como um campo de saber e também área de atuação.

Os primeiros profissionais que perceberam a necessidade de se escolarizar pessoas com deficiência foram os médicos. Entretanto, a deficiência era entendida como uma doença

crônica, e seu atendimento caracterizado por um viés terapêutico. Tanto a identificação, como a avaliação, eram pautadas em exames clínicos, médicos e/ou psicológicos.

Esse modelo ficou conhecido como modelo médico. O atendimento a essa clientela tinha como base um conjunto de terapias individuais, sendo de responsabilidade da Medicina. Nessas atividades era dada pouquíssima ênfase às atividades da área acadêmica, as quais, quando aconteciam, não passavam de uma pequena parcela do tempo do sujeito. Todo o trabalho educacional era baseado em atividades de vida diária, e sempre preparando esse indivíduo para um eterno processo de alfabetização, uma vez que esses alunos eram vistos como incapazes de introduzir-se na cultura letrada, ou seja, havia pouquíssimas expectativas em relação a essa clientela (GLAT & BLANCO, 2011).

Isso se justificava, pelo fato que a educação escolar, não era entendida como prioritária, ou mesmo possível, para as pessoas com deficiência. De acordo com Bueno (2004a) a Educação Especial surgiu voltada para ofertar escolarização a crianças cuja anormalidade fora determinada como prejudiciais ou até mesmo impeditivas para a sua inserção nos processos regulares de ensino.

No Brasil, os primeiros atendimentos a pessoas com deficiência tiveram início em 1854, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). E em 1867, foi inaugurado também o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação desses institutos ocorreu de forma isolada, uma vez que não havia legislações ou diretrizes para a educação em geral.

Devido à demora do Estado em assumir a educação de pessoas com deficiência intelectual, a sociedade civil começou a assumir um pouco dessa responsabilidade, tendo sido criadas associações para o atendimento a essa clientela, como a Associação de Pais e Amigos os Excepcionais (APAE) em 1954, que em 1963 deu origem a Federação Nacional das APAEs e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi em 1948. Essas entidades tiveram um papel importantíssimo para a constituição da área do Brasil.

O final dos anos 1960 e início dos anos 1970, foram marcados por movimentos em prol dos direitos das minorias. Estes não visavam só pessoas com deficiências, mas também outros grupos que se encontravam à margem da sociedade passaram a ter mais visibilidade na mesma. Foi então que essa parcela da população começou a sair do anonimato e ocupar os espaços sociais, sendo um deles a escola.

Em resposta a essa demanda, se inicia uma preocupação do Estado a educação das pessoas com deficiência, com a criação, pelo Ministério da Educação, do Centro Nacional de

Educação Especial⁵(CENESP) em 1973. Pode-se dizer que o CENESP representou a institucionalização da Educação Especial no Brasil, na medida em que começaram a ocorrer ações mais sistematizadas, tendo como foco a melhoria e a expansão no atendimento das pessoas com deficiência. Dessa forma a Educação Especial passa a fazer parte das políticas públicas, sendo criadas escolas especiais, bem como classes especiais em escolas regulares das redes públicas. Apesar desse processo de institucionalização, a oferta de vaga, ainda era insuficiente, fato esse que a educação especial continuava funcionando como um serviço paralelo. (PLETSCH, 2009).

Segundo Mascaro (2013) paralelamente ao início do movimento de inserção da Educação Especial no sistema educacional, a área vivenciou um crescimento considerável tanto teórico como prático. O que trouxe mudanças significativas para o tipo de atendimento ofertado a essa clientela. O aperfeiçoamento de novos métodos e técnicas de ensino permitiu uma mudança na expectativa sobre a aprendizagem e também sobre o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, que até então se encontravam a alijados do processo de escolarização.

Partindo de processo de Institucionalização, inicia-se um processo de mudança de concepção até então defendida: passa-se do modelo Médico para o modelo Educacional, trazendo consigo conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, onde se tira a ênfase na deficiência do indivíduo, pensando-o como um sujeito capaz de aprender.

No modelo Educacional, o foco deixa de ser na deficiência, mas analisam-se condições que possam promover o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos. Mas apesar dessas mudanças em seus métodos, a Educação Especial ainda tinha resquícios do modelo médico, como por exemplo: as classes especiais possuíam currículos com uma lógica própria que difere do ensino regular, e continuava funcionando como um sistema paralelo de ensino, com currículos, métodos, pessoal, organização própria e especializada (MASCARO, 2013).

Acompanhado de tendências mundiais, que possuía como foco lutar contra a marginalização das minorias sociais, começa-se a ser divulgado por volta dos anos 1980⁶ os princípios da chamada filosofia da “Normalização”, que nortearam o modelo educacional da

⁵ Em 1986 o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual foi extinta no ano de 2011, quando passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁶ Vale observar que o modelo de Integração, oriunda da filosofia de Normalização, teve seu apogeu nos Estados Unidos e alguns países da Europa, sobretudo Escandinávia, na primeira metade da década de 1970, só tendo sido divulgado em grande escala no Brasil, porém, nos anos 1980.

Integração. Esta visão da Educação Especial entendia que as pessoas com deficiência tinham o direito de possuir as mesmas condições de vida, incluindo não somente atividades de vida diária, mas também social, do lazer e da educação, mais próxima e normal possível dos demais integrantes da comunidade. De forma que o objetivo consistia em tornar suas condições de vida e aprendizagem o mais próximo possível das dos “ditos normais”. (GLAT, 2006)

Glat (2006) lembra que a nova palavra de ordem era: “O deficiente pode se integrar na sociedade”, a qual se tornou a nova matriz filosófica, política e científica do campo da Educação Especial.

De fato, com o passar do tempo o modelo segregado atribuído à Educação Especial, passou ser severamente questionado, levando a uma busca por novas alternativas pedagógicas para a inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Partindo da Filosofia da Normalização, que reconhecia o direito de pessoas com deficiência de se integrar na sociedade, desenvolve-se o modelo da Integração. Nesse, visava-se uma preparação prévia dos alunos oriundos de instituições especializadas de forma a serem integrados nas classes regulares, recebendo quando necessário atendimento especializado em paralelo.

De acordo com Bueno (1999a) no modelo da Integração o problema reside nas características dos alunos, podendo ser ou não incorporados ao sistema regular de ensino, sempre que suas condições pessoais permitirem. Nesse modelo a entrada desses alunos nas classes regulares estava baseada em um diagnóstico “seguro e com avaliação contínua”.

Segundo Glat e Blanco (2011), o modelo da Integração, ao longo do tempo foi muito criticado, pois exigia uma preparação prévia desses alunos para que fosse feita sua adaptação no ensino regular. Mesmo com a Integração muitos desses alunos continuavam segregados em escolas ou classes especiais, por não apresentarem a “preparação” adequada.

Para além da dificuldade exposta à cima, outro desafio encontrado foi à falta de diálogo e o isolamento do professor da sala de recurso com o professor regente da turma na qual o aluno encontrava-se matriculado. De forma que a escola delegava a responsabilidade da aprendizagem tanto acadêmica como social ao professor da sala de recurso.

As críticas realizadas à Integração, principalmente pela a manutenção da exclusão presente no interior das escolas, mais as novas expectativas sociais difundidas mundialmente, deram origem a um novo modelo, denominado Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva tem como princípio que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou do seu desenvolvimento, necessitam ser

acolhidos nas escolas regulares, as quais precisam se adaptar para atender esse alunado. Para Mascaro (2013):

A inclusão tem como um dos seus princípios a ruptura com a ideia de padrão, de absoluto, isto é, com a homogeneidade, dando lugar à equiparação de oportunidades entre os sujeitos, independentemente de cor, raça, classe social, sexo deficiência, a fim de se produzir o respeito e a aceitação da diferença (p.38).

Esse novo paradigma educacional, é fundamentado em conceitos tais como: valorização da diversidade, atenção às necessidades específicas de cada sujeito, acessibilidade, flexibilização e adequação curricular. Também enfatiza as novas demandas na formação do docente que irá trabalhar com a inclusão.

De acordo com Pletsch (2009) uma escola que se diz inclusiva, tem que ser pensada enquanto uma instituição social, onde todos os alunos, independente de cor, raça, deficiência, possuem o direito não somente de acesso, mas principalmente de permanência e aprendizagem, ou seja, com um ensino de qualidade para todos.

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva, precisa ser entendida como um processo longo, uma vez que a escola necessita não só desenvolver o indivíduo academicamente, tarefa essa imensamente complexa, mas também socialmente, ou seja, criando um respeito a essa diversidade de indivíduos presentes. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL,1998): “Inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com deficiência em classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (p.22)

Após apresentar os princípios e pressupostos da Educação Inclusiva, considero relevante discutir brevemente as diferenças entre o modelo de Inclusão Escolar e o da Integração. De acordo com Bueno (1999a) tanto a Inclusão como a Integração possuem como norte a incorporação de crianças com deficiências ou outras condições atípicas de aprendizagem no ensino regular, mas há uma diferença de fundo entre ambas.

Como já mencionado, na Integração os alunos com deficiência somente eram integrados às turmas regulares, na medida em que conseguissem “alcançar a turma”, recebendo apoio especializado de forma paralela. Já na Inclusão, a escola deve receber esse alunado independentemente de sua deficiência ou seu grau de comprometimento nas turmas regulares, cabendo a ela a responsabilidade de transformação, ou seja, pensar na flexibilização curricular de forma a atender às necessidades desse educando.

1.2- Principais marcos legais da política de Educação Inclusiva no Brasil

A *Constituição Federal* de 1988, no seu inciso III do artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado “aos portadores de deficiência” deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) aponta no seu artigo 54 “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, sugerido como preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). A *Política Nacional de Educação Especial*, destaca o apoio do sistema regular de ensino, no que diz respeito a inserção desses alunos, de forma a priorizar o financiamento dos projetos institucionais, que tenham como foco a integração desses sujeitos (BRASIL, 1994).

Os princípios apresentados acima foram reafirmados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (BRASIL, 1996) e nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), que dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino e formação docente.

Pode-se considerar, então, que no início do Século XXI a Educação Inclusiva se efetivou como uma política oficial do país, tendo o amparo de legislação em vigor, sendo transformada em diretrizes para Educação Básica dos sistemas federais, estaduais e municipais. Conforme as *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001)

Art.2: “Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Em 2003, o Governo Federal lançou o *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito á diversidade* (BRASIL 2003). Esse programa foi elaborado partindo das proposições da UNESCO, tendo como objetivo disseminar a política da Educação Inclusiva nos municípios, com diversas ações, dentre elas a formação de professores.

Foi a partir de 2008, com a aprovação da nova versão da *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a) que a inclusão escolar ganhou maior ímpeto, o objetivo de esse documento orientar as redes escolares a ser

transformarem em sistemas inclusivos. Essa legislação possui como tarefa atualizar as normativas nacionais considerando os referenciais defendidos pela ONU, e trazendo como objetivo:

“Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil ao ensino superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais para a inclusão” (BRASIL,2008,p.14)

Nos anos de 2008 e 2009 houve duas importantes legislações que abordavam principalmente a obrigatoriedade da matrícula de todo público com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação em escolas comuns, a implementação nesse espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade de salas de recursos multifuncionais, bem como diretrizes sobre formação de professores.

O período de 2008 a 2011, porém, foi marcado por acirrados debates a cerca de melhores formas de implementação do novo paradigma escolar: a Educação Inclusiva no cotidiano escolar. Mesmo acompanhado de dispositivos legais, muitos sistemas de ensino descontinuaram suas instituições especializadas, onde Institutos centenários de Educação Especial como o INES e o IBC sofreram a ameaça de fechamento. É importante salientar que por pressão dos movimentos sociais no final do ano de 2011 foi publicado o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) que revogou por completo o anterior Decreto 6.571 de 2008 (BRASIL, 2008b), flexibilizando a forma de oferecimento e financiamento do AEE.

Art. 2o A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Partindo desse decreto foi possível estabelecer a possibilidade do atendimento educacional especializado *preferencialmente*, como apontado na LDB, na rede regular de ensino e não mais de forma obrigatória como no decreto por este revogado. Também garantiu apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial.

Cabe ressaltar que não é possível se implementar a Inclusão Escolar no nosso sistema escolar apenas com decretos e legislações. De acordo com Pletsch (2010) esta é uma questão na qual há que se considerar a múltiplas dimensões vivenciadas por alunos com deficiência.

Há, portanto, necessidade do campo investigativo da Educação Especial avaliar como a legislação é aplicada no cotidiano escolar. Tais ações poderiam dar subsídios para efetivação da Educação Inclusiva.

1.3- A relação necessária entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva para a construção de uma escola inclusiva

De acordo com Glat & Blanco (2011), vem sendo apontada uma dicotomia entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, como se houvesse a descontinuidade de uma em detrimento do outra. Mas, como já discutido, sem o suporte da Educação Especial dificilmente a Educação Inclusiva será implementada.

A Educação Especial é entendida como uma área do conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e melhoria da educação das pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial. (GLAT & BLANCO, 2011). Já a Educação Inclusiva é um paradigma escolar, no qual todos os alunos independente do tipo ou grau de comprometimento devem ser inseridos no contexto de uma sala de aula regular. Cabendo a escola adequar-se de forma a dar uma resposta educacional adequada a necessidade de todos os alunos. Faz-se necessário o reconhecimento da importância da Educação Especial, de forma a considera-la como um alicerce e base para se efetivar o processo de escolarização desses educandos.

Dessa forma, atualmente vivenciamos uma resignificação do papel da Educação Especial, antes focado apenas na produção de conhecimentos dirigidos, e também no atendimento direto a esses educandos e agora novamente voltado para a produção de conhecimentos direcionados ao suporte das escolas comuns para o recebimento desses sujeitos.

Com a política de Educação Inclusiva, a função da Educação Especial está correlacionando ao papel de Atendimento Educacional Especializado de caráter complementar⁷ ou complementar aos alunos especiais incluídos em classes comuns. Mas, também lhe cabe oferecer serviços especializados de caráter substitutivo, como é o caso de escolas e classes especiais.

Entretanto, a inclusão escolar ainda é vista como uma responsabilidade da Educação Especial e não como um conjunto de medidas comum a todos os profissionais envolvidos nesse processo, de forma interdisciplinar. Atribuindo assim a importância do trabalho de forma colaborativa. Mendes (2006) ressalta a importância de cada comunidade escolar em

⁷ Para alunos com altas habilidades.

buscar seu caminho na construção da política da Inclusão Escolar, levando em conta suas bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas.

De forma a contribuir com a concretização da Educação Inclusiva entra a Educação Especial com variadas modalidades de atendimento educacional especializado. Neste contexto, trago para ilustrar um quadro realizado com base em Glat & Pletsch (2011), onde se destacam algumas dessas modalidades mais conhecidas nas redes regulares de ensino.

Modalidade	Descrição	Profissionais que atuam
Ensino Itinerante	Realizado o atendimento em domicílio para alunos impedidos de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, por limitações físicas ou de saúde	Professor especialista, formado em Educação Especial.
Bidocência	Trabalho colaborativo exercido pelos dois professores regente e especialista, que atuam juntos a classe comum. Dividindo a responsabilidade das práticas pedagógicas cotidianas no contexto escolar.	Professor regente da turma e Professor especialista, formado em Educação Especial.
Mediação	Função de apoio ao professor regente dando suporte pedagógico às atividades do cotidiano escolar.	Professor auxiliar ou estagiário.

Quadro 1 : Breve descrição de modalidades de atendimento educacional especial (GLAT& PLETSCH,2011)

Como afirmam Glat e Blanco (2011), tanto nacionalmente como internacionalmente, a experiência vem demonstrando que sem o suporte da Educação Especial, os pressupostos da Educação Inclusiva dificilmente serão implementados com sucesso.

Assim não cabe mais se pensar em uma dicotomia entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, de forma a se considerar que a proposta da Educação Inclusiva implica em um processo de reestruturação da escola. Por outro lado, a Educação Especial precisa ressignificar seu papel para dar suporte às escolas regulares que recebem alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

CAPÍTULO II

TRAJETO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO A PESQUISA

“É evidente que a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas” (ANDRÉ, 2005, p.33)

Conforme foi possível observar, o presente estudo tem como objetivo analisar a trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual, partindo da minha experiência de iniciação científica, por meio da minha percepção e a visão dos professores que acompanharam esse percurso. Neste capítulo apresentaremos a metodologia da pesquisa, assim como seu campo de investigação, o cenário, os participantes e por último os procedimentos de coleta dos dados.

2.1- Metodologia da Pesquisa

O estudo se caracteriza como um trabalho de campo, de matriz qualitativa, onde segundo Silva (2010) a abordagem de pesquisa qualitativa busca uma maior compreensão dos significados e características presentes no cotidiano dos participantes da investigação científica.

Trata-se de um estudo de caso, onde Stake (1995, apud ANDRÉ, 2005) o define como: um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias, ou seja, envolve um estudo profundo e detalhado de um objeto que nos permita o conhecer de forma minuciosa.

Segundo Nisbett e Watt (1978, apud ANDRÉ, 1984) o estudo de caso é entendido como uma investigação sistemática de uma instância específica.

Conforme Satke (1994, apud ANDRÉ, 2005) o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento, não se caracterizando, portanto, como uma escolha metodológica, mas uma escolha de um objeto a ser estudado, ou seja, o que se aprende ao estudar o caso.

André (2005) aponta quatro características fundamentais em um estudo de caso, sendo eles: a particularidade, a descrição, a heurística e a indução. A primeira característica consiste em se analisar um objeto em particular, ou seja, focar sobre apenas um objeto; já a segunda significa o detalhamento completo e literal do objeto analisado; a terceira refere-se à ideia de que o estudo ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno analisado e a quarta significa que a grande maioria dos estudos de casos estão baseados em uma lógica indutiva.

Na literatura podemos observar diversas categorizações sobre os tipos de estudo de caso, para esse estudo foi utilizado a denominação de um estudo de caso do tipo etnográfico, onde se caracteriza quando há o interesse em conhecer uma instância em particular, compreendê-lo de forma profunda, no que diz respeito a sua complexidade e totalidade, buscando retratar o dinamismo da situação analisada tal como ela ocorreu. (ANDRÉ, 2005 p.31).

A metodologia de estudo de caso é bastante importante no campo da educação, sendo ela entendida como tendo um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. (DEUS et al 2010, p.5)

2.2- Campo de Investigação

O campo de Investigação selecionado para a realização desse estudo foram duas unidades da Fundação de Apoio a Escola Técnica (Faetec), órgão subordinado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro - localizada na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro campo desse estudo foi a Escola Especial Favo de Mel⁸ e o segundo foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental República.

O cenário na qual se iniciou o estudo foi a Escola Especial Favo de Mel. A unidade escolar em 1996, como lembra Fogli (2010, pg. 75), “surgiu do processo de ressignificação da Escola Mário Altenfelder (internato), que se destinava as pessoas que se encontravam à margem da sociedade, apresentando quadro de desajuste de conduta, doenças mentais ou ainda deficiência”.

⁸ Mudança de nome e de práticas pedagógicas da Centro de Apoio Especializado á Educação Profissional (Caep) Favo de Mel, realizada na data de 1 de setembro de 2012, tendo como um intuito tornar-se um instituição de referência no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

A escola de acordo com seu Projeto Político Pedagógico tem como objetivo:

Consiste em atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência intelectual com vista à inclusão social.

Para tanto, pretende dinamizar um currículo que contemple temas e preocupações mundiais; resgatar a visão de totalidade dos sujeitos; estabelecer princípios curriculares que possibilitem a participação e co-responsabilização dos sujeitos que priorizem uma ação pedagógica voltada à construção de cidadãos conscientes; garantir o acesso e permanência com qualidade e implementar um espaço de pesquisa (FAETEC, 2011, p.15).

O corpo docente dessa instituição é formado por professores graduados e, em sua maioria, pós-graduados, habilitados em Educação Especial, sendo que alguns possuem mestrado. (Nota de Campo, 23 de Novembro de 2012).

A Escola Especial é organizada por uma lógica diferenciada da Escola Regular, uma vez que segundo Bueno (1999a): “A não seriação da Educação Especial nasce exatamente da crítica a seriação e da repetência”, pautada em uma educação na diversidade, onde envolve modificações na organização, nos conteúdos, nos objetivos, nas metodologias, na organização didática e na organização de tempo sendo constituída através de Ciclos do Desenvolvimento:⁹

- Ciclo I: Núcleo Pedagógico - alunos entre 6 e 11 anos matriculados em dois turnos (manhã)
- Ciclo II: Núcleo Pedagógico - alunos entre 12 e 16 anos matriculados em dois turnos (manhã e tarde).
- Ciclo III: Núcleo Bem-Viver – alunos a partir de 18 anos, matriculados em dois turnos (manhã e tarde); são oferecidas atividades diversificadas como pintura, esportes, artesanato, sala de leitura¹⁰.
- Núcleo de Formação Inicial e Continuada: alunos a partir de 16 anos, matriculados em dois turnos (manhã e tarde); são oferecidos seis cursos: Operador de Reprografia, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Jardinagem, Cumim, Contínuo e Auxiliar de Serviços Gerais. (FAETEC, 2011)

⁹ Os Ciclos de Desenvolvimento propõem o agrupamento dos estudantes pela suas fases de formação: infância, adolescência e adulta (FAETEC, 2011)

¹⁰ A proposta pedagógica da escola é diversificada e este núcleo foi pensado para aqueles alunos que apesar de já possuírem idade para frequentar um curso de Educação Profissional, ainda não demonstram interesse pela atividade.

O segundo campo de pesquisa, como já foi mencionado foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental República, em relação aos dados dessa instituição tive um pouco de dificuldade em obtê-los. A escola atende o Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, possui atividade extras, tais como: Educação Física, Artes, Sala de Leitura e Informática. Em relação ao seu quantitativo de alunos, pude notar que pode-se considerá-la uma escola de porte grande. A escola é dividida em bloco, A, B, C, a sala na qual o sujeito encontra-se é no bloco C, mas é conhecida e chamada como Vila, pois é um corredor com salas de um lado e do outro lembrando uma vila.

A escola está passando por um processo de reestruturação, já que o prédio é uma construção muito antiga, e apresenta alguns problemas estruturais. As salas de aula, são relativamente pequenas, não são climatizadas.

Em relação a sua estrutura curricular, no primeiro ano do Ensino Fundamental, eles utilizam uma espécie de cartilha, com a temática da Turma da Monica, essa cartilha se baseia na metodologia de Silabação, onde Ferreira e Cruz (2005) definem que a lógica da teoria silábica é que cada sílaba deve corresponder a uma grafia. Nesse tipo de procedimento primeiro aprendem as letras, depois as palavras, o que leva a alfabetização. No que diz respeito a avaliação, os alunos possuem provas no primeiro e terceiro trimestre não possuindo notas, apenas para estarem integrados ao modelo escolar. Essa avaliação é dada através de relatórios sobre o desenvolvimento de cada aluno de forma individual. (NOTA DE CAMPO, 26 de Novembro de 2013)

Um aspecto bastante interessante, é que ambos os campos se localizam bem próximos, ou seja, de uma escola eu consigo ver a outra. Um inspetor de ensino me relatou uma ida minha a escola especial, que há muitos anos atrás havia uma passagem entre as escolas, mas que um diretor da escola regular a fechou, por conta de alunos que fugiam. Somente de três anos para cá, que essas escolas começaram a estreitar ligações, e consequentemente a pensar na inclusão desses alunos da escola especial.

2.3- Cenário de Investigação

Como foi possível observar que o estudo foi desenvolvido em dois locais distintos, o que nos levou a desenvolvê-lo em dois cenários diferentes.

O cenário inicial em que o estudo começou a ser estruturado foi uma turma da Escola Especial Favo de Mel, que foi acompanhado durante o ano de 2012. Sendo é caracterizada como uma das classes de Ciclo I, possuindo formada por seis alunos, sendo eles: quatro alunos com síndrome de Down, uma aluna com uma Deficiência Múltipla e uma com problemas sérios de comportamento, mas ainda não diagnosticada. Os alunos possuíam uma média de idade de 7 a 9 anos. Alguns desses alunos já possuíam experiência em escola regular, mas a sua grande maioria a escola especial era seu primeiro contato com o universo escolar.

Essa turma tinha uma professora especializada em educação especial e uma ajudante com uma formação técnica, no caso em Escola de Formação de Professores, que havia sido contrata para ajudar nas turmas de Ciclo I.

Um dado bastante interessante sobre essa turma é que os alunos que a frequentavam já estavam ali quase dois anos juntos, ou seja, com os mesmos colegas de classes como também com a mesma professora. Essa turma tinha para além das aulas com essa docente, aulas de sala de leitura, de educação física e de artes.

O segundo cenário escolhido foi uma turma de Ensino Fundamental que foi acompanhada durante o ano de 2013, cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo composta de vinte alunos, um deles com Síndrome de Down, tendo como uma média de idade de seis e oito anos.

A classe tinha como característica ser uma turma considerada de inclusão, tendo duas professoras atuando de forma colaborativa, ou seja, o que é denominado Ensino Colaborativo¹¹, onde segundo Glat e Pletsch (2011):

caracteriza-se pelo trabalho colaborativo entre o professor regente da turma e um professor de apoio da educação especial [...] trabalham juntos na classe comum, dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (p. 24).

Dessa forma a turma possuía duas docentes, uma regente de turma, como aponta Bueno (1999b) chamada de “generalista” que de um modo geral não possui habilidades para o

¹¹ Para saber mais: ESTEF, 2013; FONTES, 2009

trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais e a professora de apoio da Educação Especial ou “especialista” que não se encontra preparada para lidar com a prática exigida por uma turma comum. Contudo, trabalhando de forma colaborativa podemos considerar que ambos têm papéis distintos, mas ao mesmo tempo complementares que são favoráveis a efetivação do processo de inclusão.

2.4- Caracterização dos Participantes

Para a realização desse estudo foram escolhidos cinco sujeitos, sendo eles divididos em focais e secundários. O sujeito focal foi uma aluna com deficiência intelectual, mais precisamente com Síndrome de Down. Segundo Voivodic (2008) a Síndrome de Down é a principal causa genética da Deficiência Intelectual.

De acordo com Brunini (1999 apud Voivodic (2008)) a Síndrome de Down é entendida como:

“uma cromossomopatia, ou seja, uma síndrome cujo o quadro clínico global deve ser explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica, no caso a presença de um cromossoma a mais no par 21, caracterizando assim uma trissomia 21. (p.39)

Os indivíduos como Síndrome de Down apresentam as mesmas características físicas, dentre elas: olhos arredondados, maior propensão ao desenvolvimento de algumas doenças, hipotonia muscular e deficiência intelectual. Em geral, as crianças com síndrome de Down são menores em tamanho e seu desenvolvimento físico e mental são mais lentos do que o de outras crianças da sua idade.¹²

Segundo Schwartzman (1999 apud Voivodic (2008)) o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também do restante do potencial genético e principalmente do meio em que ele se encontra (p.42). Dessa forma, destacamos a importância da inclusão, que nesse texto defendemos, desse alunado.

A definição de Deficiência Intelectual defendida não somente pelo grupo de pesquisa no qual faço parte, mas também utilizada por diversos aparatos legais é a da *American Association for Intellectual Disability and Development (AAIDD)*, Segundo Redig (2013, p.25):

A AAIDD (2012) caracteriza a deficiência intelectual por significativas limitações no funcionamento intelectual e no

¹² Fonte: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/caracteristicas/>, acesso em: 18 de Janeiro de 2014.

comportamento adaptativo, que contempla as habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa condição é originada antes dos 18 anos de idade. Uma das maneiras de mensuração, ainda é o teste de QI, pois segundo a conceituação, a habilidade intelectual ou inteligência, significa a capacidade mental geral da pessoa no que diz respeito ao aprendizado, raciocínio, resolução de problemas, etc (AAIDD, *online*)¹³. Porém, a AAIDD não classifica mais a deficiência intelectual em níveis: leve, moderado, profundo e severo, visto que o diagnóstico deve ser realizado de forma a considerar os aspectos sociais, familiares, entre outros. Na concepção de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (*online*) contempla o sujeito com o seu desenvolvimento global. Portanto, o comportamento adaptativo abrange: Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização, dinheiro, tempo, conceitos matemáticos e auto-defensoria¹⁴; Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, auto-estima, resolução de problemas sociais, compreensão de regras, leis e não se fazer de vítima. Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, de saúde, transporte, rotina, segurança, uso do dinheiro, telefone.

O Sujeito, chamada de Laura¹⁵, chegou à escola especial com seis anos de idade, e nela permaneceu por mais dois anos, para então ser incluída em uma Escola Regular. Antes de Laura frequentar a Escola Especial, já havia estudado em uma Escola Regular, mas sua família desejou que ela fosse para uma Instituição Especializada. Laura é uma aluna bastante tranquila, pouco expressiva, se expressando apenas quando solicitado pela professora. Não é de muitos amigos, preferindo assim brincar sozinha, ou seja, sempre se isola dos colegas de classe. Corroborando com essa ideia Voivodic (2008) afirma que as crianças com Síndrome de Down demonstram pouca ligação com o ambiente, passando muito tempo brincando sozinha. (p.45).

Laura possui também uma dificuldade na área das Habilidades Sociais, principalmente em respeitar as regras, atender as solicitações. Pode-se definir habilidades sociais, como um conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação

¹³ www.aidd.org

¹⁴ Glat (2004) explica que o conceito de auto-defensoria é o processo de autonomia conquistada por pessoas com deficiência. Dessa forma, o auto-defensor aprende a lutar pelos seus interesses e direitos. “Assim sendo, autodefensoria é, ao mesmo tempo, uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional” (p.01).

¹⁵ Nome fictício de forma a preservar a identidade do sujeito.

em sentido amplo, incluindo variáveis de cultura. (ARGLYLE *et all* 1981 *apud* DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2011)

Em relação aos conhecimentos escolares, Laura tem um bom domínio em Língua Portuguesa, fato esse não só informado pelas professoras, mas comprovados em diversos momentos de ida ao campo. Já na matemática, apresenta bastante dificuldade, necessitando fazer o uso de materiais concretos.

Os demais sujeitos, isto é, os sujeitos secundários são os docentes que acompanharam o processo de inclusão, sendo eles: A docente da Escola Especial, que será chamada de Professora A, a professora regente de turma da escola regular, denominada Professora B e as duas docentes especialistas que a acompanharam no ano de 2013, ou seja, Professora C e Professora D. Para uma melhor caracterização dos sujeitos, apresento uma tabela, que irá traçar o perfil profissional deles.

Sujeito	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Função	Professora da Escola Especial	Professora Bidocente	Professora Bidocente	
Situação Profissional	Concursada	Concursada	Contratada	
Formação	Pós-graduada <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Graduação completa	
Formação Específica	Especialização em Educação Especial	Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Psicopedagogia Clínico-Institucional	Em andamento	
Tempo de Magistério	30 anos	19 anos	3 meses	
	Em escola especial com deficiência	Em Sala de Recurso Multifuncional e	Apenas de Estágio na Faculdade com	

Experiência Anterior	intelectual e com Sala de Recursos com diversas deficiências	Classe Especial	deficiência visual.	
-----------------------------	--	-----------------	---------------------	--

Quadro 2 : Breve descrição do Perfil dos sujeitos secundários.

Como foi possível observar, a Professora D, corresponde a professora regente de turma, que no dia da entrevista se recusou a responder a entrevista, logo não possui dados sobre a mesma. Outro aspecto que pode ser ilustrado é a presença de duas professoras bidocentes, A Professora B iniciou o ano letivo com o sujeito, mas no início do 2º semestre ela se acidentou e encontra-se de licença, logo a Faetec contratou uma segunda bidocente.

De forma a ilustrar como se encontra organizada os participantes da pesquisa, segue um quadro que irá ilustrar essa distribuição melhor.

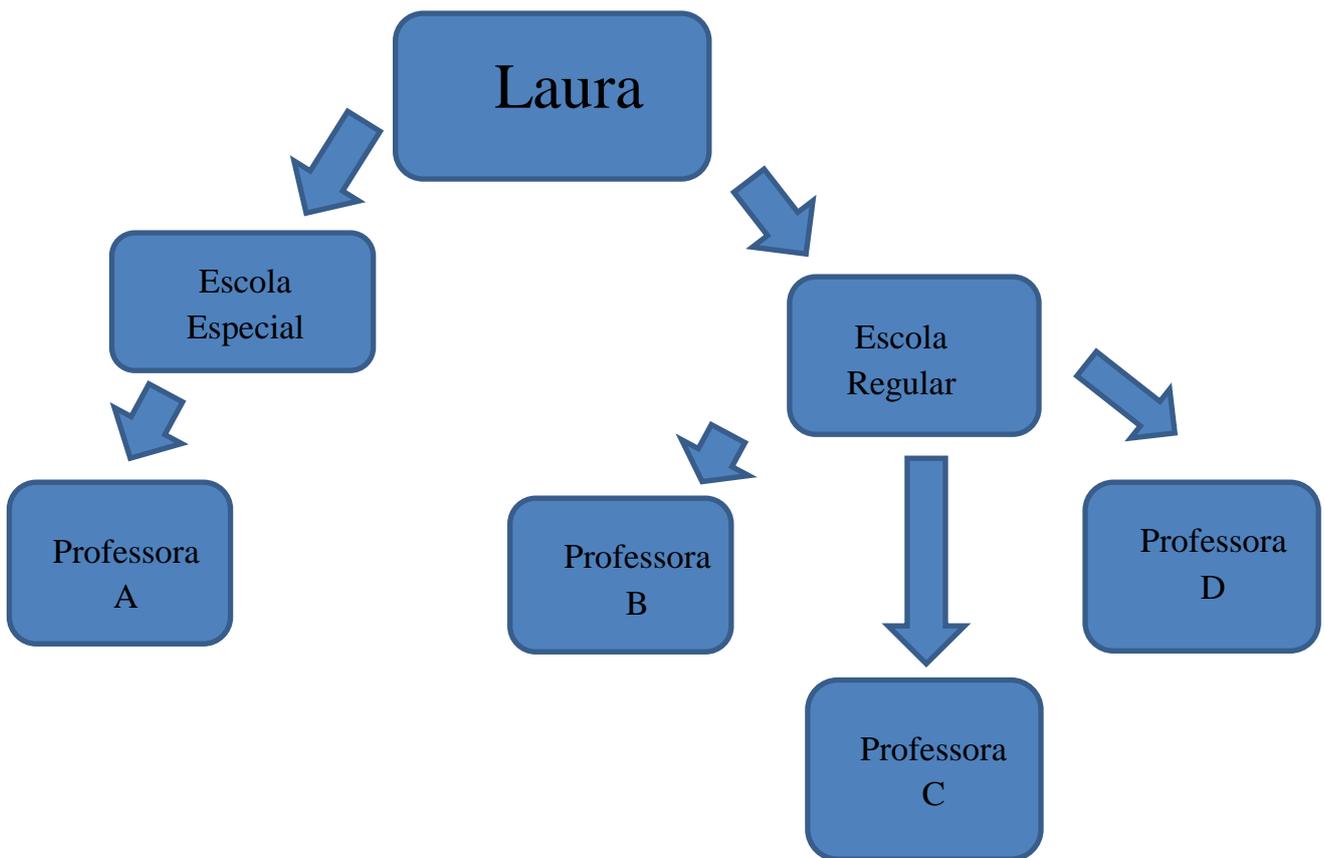


Figura 3 : Organização dos sujeitos da pesquisa.

2.5 – Delineamento do Estudo

A coleta de dados ocorreu entre os anos de 2012 e de 2013, sendo realizados na seguinte distribuição.

Atividade desenvolvida	Quantidade de Encontros	Ano que ocorreram
Contato Inicial	02	2012-2013
Análise Documental	04	2012-2013
Observação do Campo¹⁶	19	2012
Observação do Campo	10	2013
Entrevistas	03	2013

Quadro 3 : Descrição da realização da coleta de dados

Foram realizadas um total de 29 observações de campo, sendo elas divididas entre: 19 na escola especial e 10 na escola regular. Dentre essas observações, foram observados não somente a sala de aula, mas outros ambientes, tais como: a hora do intervalo, atividades em outros ambientes, como: jardim da escola, refeitório, quadra poliesportiva; inclusive pude observar um passeio realizado pela turma.

2.7- Procedimento de Coleta de Dados

Segundo Bassey (2003 apud André 2005), considera-se que há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas, observar eventos e ler documentos. De forma que o presente estudo se caracteriza como um Estudo de Caso, e tendo como objetivo analisar o processo de inclusão de uma aluna com deficiência intelectual, com base na visão dos professores. Para tanto, foram utilizados os seguintes procedimentos: Observação Participante, entrevistas.

O presente estudo segue o planejamento definido por André (2005) de uma pesquisa de Estudo de Caso.

¹⁶ Corresponde a Escola Especial.

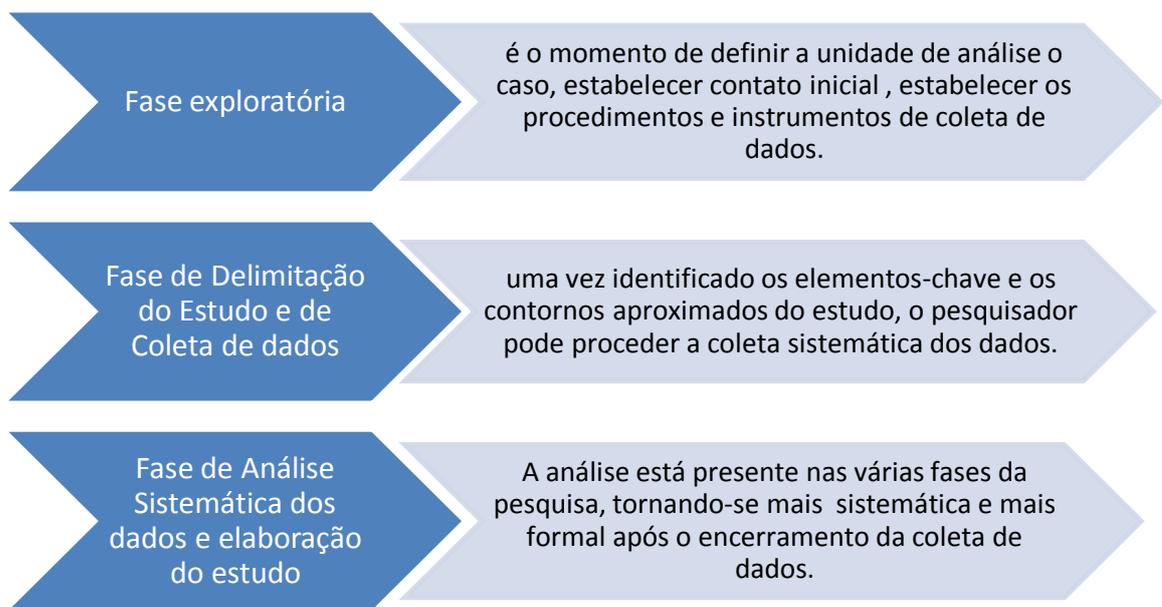


Figura 5 : Breve descrição do Planejamento de um Estudo de Caso. (ANDRÉ, 2005)

Conforme o que foi exposto o trabalho de campo, possui diversas atividades, dentre elas: observação participante e as entrevistas. A seguir, irei descrever cada passo realizado durante o estudo para a coleta de dados.

2.7.1- Observação Participante

De acordo com Glat e Pletsch (2011) a observação participante é assim denominada porque envolve a presença explícita no campo investigado, do pesquisador a quem cabe selecionar, sentir, interpretar e articular o conjunto de fenômenos observados.

Corroborando com essa ideia, Yin (2005) define que é uma modalidade de observação que o observador assume uma proposta ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados.

Segundo Lüdke e André (1986, p.26) as observações *in locus*, possuem um lugar privilegiado na coleta dos dados. Uma vez que permitem o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser estudado. O que leva ao pesquisador recorrer a conhecimentos e experiências tanto pessoais como auxiliares na compreensão e na interpretação do estudo, podendo assim estar mais próximo da “perspectiva do sujeito”.

A observação permite também que ocorra a coleta de dados em momentos que não exista a comunicação oral, podendo assim capturar: expressões, gestos e posturas diferentes dos participantes. Porém, ao se utilizar desse procedimento de coleta, é necessário que o pesquisador venha decidir o grau de envolvimento com a situação vivenciada e delimite o grau de objetividade no que tange a sua participação na pesquisa, mantendo o necessário distanciamento que um trabalho científico requer. (PLETSCH, 2010).

Os dados produzidos por esse procedimento podem ser coletados por meio de filmagens e/ou registrados em diários de campo (Glat e Pletsch 2011, p. 69). No presente estudo foi utilizado o diário de campo. De acordo com as autoras o diário de campo consiste em anotações feitas pelo pesquisador em fichas, cadernos, gravador, laptop. Sendo registrados no momento em que os eventos estão ocorrendo ou logo a seguir.

Considerando o que foi exposto acima, foi elaborado por mim, um roteiro de observação, baseado em Pletsch (2009) e Mascaro (2012).

Roteiro de Observação

Dados Gerais

Aluno:

Idade:

Ciclo:

Breve relato sobre a turma:

Dados do Encontro

Data:

Encontro:

Interação da aluna com as atividades:

Interação da aluna com a turma:

Interação da aluna com a Professora:

Atividade realizada pela aluna:

Aspectos que mais chamaram a atenção:

Informações relevantes:

Todos os dados coletados em observações, entrevistas e também na análise documental foram transformados em diários de campo, sendo realizado logo após a fim da

tarefa. Dessa forma, a análise do diário de campo, serviu como um fio condutor para se iniciar o processo de análise dos mesmos.

Um aspecto que acredito ser importante relatar, que durante a minha mudança de cenário, foi discutido a não alteração do Roteiro, uma vez que gostaríamos de analisar os mesmos tópicos nas duas escolas.

2.7.2-Entrevistas

Um dos últimos procedimentos a ser descrito, mas não menos importante é a entrevista. Estudos como de Glat (1989), Mascaro (2012), Antunes (2012), entre outros, demonstraram que a escuta de um grupo ou de um sujeito único possibilita o conhecimento da sua realidade. Dessa forma, a entrevista se compõe como um instrumento que favorece o entendimento do pesquisador sobre o contexto dos participantes do seu estudo.

De acordo com Deus *et all* (2010) a entrevista pode oferecer dados para comparar evidências coletadas com outras fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo e também oferecer diferentes olhares sobre o evento.

Para Manzini (2003, p.11) o uso das entrevistas pode ser dividida em três grupos: “(a) questões relacionadas ao planejamento da coleta de informações; (b) questões sobre variáveis que afetam os dados de coleta e futura análise; e, (c) questões que se referem ao tratamento e análise de informações advindas de entrevistas”.

Nesse contexto, foram usadas dois modelos de entrevistas, um de caráter aberto e a outra estruturada.

As entrevistas abertas ocorrem de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, partindo assim, o depoimento espontâneo do entrevistado (PLETSCH, 2010, p.148). As entrevistas abertas foram realizadas com o sujeito e em alguns momentos com as Professora B e Professora C.

Para o uso das entrevistas semiestruturadas é necessária elaboração de um roteiro para alcançar o objetivo pretendido e que garanta ao pesquisador coletar as informações desejadas, além de auxiliar na interação social com o participante (MANZINI, 2003). Sendo assim, essas entrevistas foram feitas com todos os sujeitos secundários.

Para a realização dessas entrevistas semiestruturadas foram marcados encontros com cada sujeito de forma ou pessoal ou pela *internet*, foram feitas com o auxílio da gravação em áudio, e no decorrer das mesmas, anotei alguns aspectos que acreditava ser relevantes. Após a

realização das entrevistas, todas foram transcritas o mais breve possível, afim de não se perder qualquer informação.

CAPÍTULO III

PERCURSO DO ESTUDO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos de análise de dados, a fim de ilustrar os resultados alcançados por meio desse estudo.

3.1- Procedimento de Análise dos Dados

Sendo esse estudo, uma pesquisa de cunho qualitativo, a análise desses dados, envolveu uma união de muitas informações, que foram coletadas de forma diferente ao longo desse estudo. Nesse sentido, consideramos relevantes as palavras de Lüdke e André (1986) de que “é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (p.49).

A análise final dos dados teve início após a finalização da pesquisa de campo. De acordo com Pletsch (2010) é necessário que o pesquisador tenha um distanciamento do campo para construir o fio condutor que agregue todas as informações colhidas no estudo. Nesse período, fiz uma leitura de todo material, o que Glat e Pletsch (2011) chamam de leitura dos “dados brutos”, sendo eles obtidos através do meu diário de campo e das entrevistas.

A partir dessa leitura, foi possível observar os indicadores das principais dimensões analisadas. Feito isso, foi feita novamente a leitura desses dados, com a ajuda dos indicadores, pude realizar uma interpretação mais profunda, onde os dados mais significativos e representativos foram organizados em categorias.

Essas categorias foram validadas utilizando a técnica de triangulação dos dados. De acordo com Pletsch (2010, p.151) “o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados, denominada triangulação, serviu para checar e validar os dados obtidos, para comparar e estabelecer relações entre as informações coletadas”.

De forma a ilustrar a organização das categorias e sua relação com os objetivos desse estudo, optei a fazer um quadro, de forma que se torne de mais fácil compreensão.

Objetivo Geral	Objetivo Específico	Categorias
Analisar a trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual a partir de uma experiência de iniciação científica	Analisar o processo de transição da escola especial para o ensino regular de uma aluna com deficiência intelectual.	1- A aluna
		2- As escolas
		3- As turmas
		4- Os professores
	Identificar os impactos da transição da escola especial para o ensino regular sobre o desenvolvimento da aluna.	5- As relações interpessoais
		6- O brincar
		7- O processo de ensino-aprendizagem

Quadro 4 : Delineamento do Estudo

3.2- *Discutindo os Dados*

3.2.1- *A aluna*

Procuramos nessa categoria analisar a aluna durante o seu processo de transição da Escola Especial para o Ensino Regular, tendo como foco verificar se há a necessidade de um aluno com deficiência intelectual “ser preparado” em uma instituição especializada para posteriormente ir para o Ensino Regular.

Como já mencionado anteriormente, minhas observações na escola especial não tinham como foco a Laura e sim outra aluna, mas já havia observado a aluna e me questionado se ali era seu lugar. *Pois bem, a Professora me chamou fora de sala e me perguntou se eu não queria pesquisar a Laura, pois ela era uma aluna de inclusão (NOTA DE CAMPO, 15 DE AGOSTO DE 2012).*

Após, essa conversa comecei a observá-la com mais frequência, e identifiquei que ela era sim uma aluna de inclusão. Laura tinha uma independência única, caminhava por vários espaços da escola de forma autônoma, durante as aulas ela participava das atividades sugeridas pela professora com certa desenvoltura, como nesse relato de campo:

“A professora deu para cada aluno uma caneta de quadro branco e pediu que eles escrevem seu nome. Laura o fez sem o auxílio da professora. Depois a professora pediu que cada aluno escolhesse um animal. Laura escolheu “Pato” e

escreveu a palavra apenas com o auxílio da silabação feita através da fala da professora” (NOTA DE CAMPO, 23 DE SETEMBRO DE 2013).

Segundo uma conversa informal minha com a professora, ela me disse que havia conversado com a direção da escola, sobre a possível inclusão de Laura. E iniciou atividades sistemáticas, a fim de trabalhar com mais intensidade o seu processo de alfabetização e também sua relação com os colegas e com o jeito autoritário que ela tinha. De acordo com Voivodic (2008) é preciso levar em conta que o primeiro passo para a integração social, passa pela escola, já que o seu papel não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas, mas principalmente estabelecer padrões de convivência social

Partindo de todo esse esforço da escola se fazer a inclusão de Laura, aproveitei que no horário do intervalo era o único momento somente meu e com ela, e comecei a me aproximar dela, de brincar com ela, de forma que ela ganhasse minha confiança.

Foi então que em um encontro, fomos juntas nos sentar no mesmo lugar que nos sentávamos em todos os intervalos e começamos a conversar. Laura, diz: Eu não gosto daqui (referindo-se a Escola Especial) eu queria estudar lá (apontando para a Escola Regular)¹⁷. Sua fala me emocionou muito. (NOTA DE CAMPO, 29 DE OUTUBRO DE 2012).

Pois bem partindo da vontade dela, pude perceber o quão importante era essa mudança de escola. Então comecei a trabalhar com a gestão da escola e com a professora para que essa inclusão fosse concretizada. Num primeiro momento, não fui levada muito a sério, mas quando a escola notou que era um desejo da aluna, eles começaram a refletir sobre seu papel social. Onde de acordo com Glat (1992, p.66) as pessoas com deficiência intelectual carregam um estereótipo de “ uma aparente incapacidade de analisar a sua vida e expressar seus sentimentos: de dizer quem são e o que desejam”.

A escola especial junto com a escola regular criou então alguns critérios para se pensar na inclusão desses alunos:

“Eram alunos na faixa etária de 6 até 10 anos se não me engano, provavelmente era mais ou menos essa faixa etária. Os alunos que tinham esse processo de adaptação na escola mais fácil. Ai a gente chamou as famílias no começo do ano e fez essas sugestões. Laura e mais 4 alunos a gente recomendou que seria o momento ideal agora até por conta da idade que eles estão. Laura estava no processo de alfabetização assim muito

¹⁷ Como já foi mencionado as escolas são próximas, de uma escola eu consigo ver a outra.

avançado, não era necessário um atendimento com um grupo menor para ela. Sendo esses dois critérios: o nível de desenvolvimento e essa questão da adaptação que não teria maiores problemas” (PROFESSORA, A)

De forma a ilustrar melhor, Bueno (1997) afirma: A educação especial tem cumprido, na sociedade moderna um duplo papel de complementariedade da educação regular. Isto é, atende por um lado a democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de uma parcela da população que não consegue usufruir dos processos de segregação da criança ‘diferente’ legitimando a ação seletiva da escola regular.

A família aceitou a proposta, Laura, então vai para a Escola Regular com a proposta de Dupla-Matrícula, sendo uma na Escola Regular e a outra na Escola Especial. Segundo o relato da Professora B, o início do processo de inclusão foi um pouco complicado, pois Laura se isolava muito, sendo muito mal humorada e autoritária, a professora regente a recebeu muito bem, a turma também a recebeu muito bem. Mas, a partir da minha leitura sobre os relatórios diários que a Professora B realizava foi possível perceber que ela foi incluída pouco a pouco.

Atualmente Laura, encontra-se realmente incluída, participando de todas as atividades da escola, como é possível observar nesse relato de campo:

“A coordenadora Pedagógica, foi até a sala, para tomar a leitura de cada aluno, pediu que cada aluno fizesse a leitura de um pedaço do texto, menos para Laura. Quando a coordenadora saiu, Laura a chamou e perguntou: E eu, não vou ler? Imediatamente a coordenadora percebeu sua falha e tomou sua leitura também.” (NOTA DE CAMPO, 13 DE SETEMBRO DE 2013)

Laura, caminha pela “nova” escola de forma completamente autônoma, participa das atividades extraclasse, participa das apresentações que a escola faz, ou seja, se sente parte da escola, onde nas palavras da Professora C: *“Laura se tornou uma grande amiga da escola”*.

Esse sentir-se parte foi possível também analisar no momento em que eu começo minhas observações na Escola Regular: *“Cheguei à Escola Regular para a minha primeira*

observação, e logo encontro Laura, ela me olha com ar muito desconfiado e me pergunta: O que você está fazendo aqui, você não vai me levar para a Escola Especial?” (NOTA DE CAMPO, 02 DE AGOSTO DE 2013). Esse reconhecimento me fez refletir o quanto ela desejou estar ali, e quanto ela gosta dessa nova escola, de forma a confirmar esse medo e essa insegurança de voltar para a Escola Especial, segundo a Professora A:

“Nós a convidamos várias vezes para vir aqui na Escola Especial nos visitar, mas ela diz: Não, quero. Demonstrando um medo de voltar para a Instituição Especializada” (Professora A)

Mensamente a Professora A, vai com seus alunos, fazer uma visita para Laura:

“Fui com outro grupo visitar a Laura, ela ficou feliz, e tal a gente fez essa parceria para que ela possa se sentir segura. Que ela não estava longe até porque ela frequentou quase três anos o mesmo grupo, com a mesma professora, para se ausentar com um grupo novo com uma professora nova, né nos deixamos bem claro que nós estaríamos acompanhando esse trabalho.”

Até aqui é possível perceber que temos que dar voz as pessoas com deficiência intelectual, uma vez que eles possuem desejos, sentimentos, como foi observado em diversas pesquisas, como: GLAT (1992), MASCARRO (2012), ANTUNES (2012), REDIG (2013). E para além disso, temos que pensar a inclusão como algo possível, uma vez que ela tem que ser planejada e muito bem estruturada, de forma que não se torne um grande fracasso. Nas palavras de Bueno (1999a): *“A implementação da Educação Inclusiva demanda por um lado ousadia e coragem e por outro lado prudência e sensatez quer na ação educativa concreta ou nos estudos e investigações.” (p.24)*

3.2.2-As Escolas

Nesse tópico, iremos abordar sobre como as escolas se portaram frente ao processo de inclusão do sujeito, verificando se há necessidade de parceria entre ambas.

No momento que a escola especial começou a repensar sua função, frente as políticas de inclusão, e também do desejo de Laura em ser incluída, a Escola Especial, proporcionou a

Escola Regular uma parceira, a fim de se pensar na inclusão de alunos com deficiência. Uma vez que a Escola Regular havia poucos alunos incluídos, sendo Laura a segunda aluna com deficiência intelectual. Diante desse fato, as escolas se uniram e desenvolveram um projeto, no qual as escolas realizavam atividades conjuntas. Como nessa fala da Professora A:

“Olha só a gente ano passado a gente fez inúmeras atividades junto com o 1º ano da Escola Regular, e a receptividade foi assim muito legal, é.. nós tínhamos um trabalho, um projeto de pesquisa, que era o Ciclo I junto com o 1º e 2º ano do Escola Regular, da Agenda 21 com a professora Clara, então uma vez a cada 15 dias, eles tinham uma atividade no lá, junto com essas turmas de menores, de alunos menores. E todos os alunos do Ciclo I participavam dessas atividades. E assim todas as atividades não teve preparo, tanto a Laura como os outros alunos, se adaptaram muito bem, a receptividade dos alunos do 1º e 2º ano da Escola Regular também, muito tranquila, nenhum momento a gente percebeu, dificuldades maiores tanto de adaptação, de inclusão, de trabalho em grupo [...]Ai essas atividades nos proporcionaram assim, “Ah, que legal, que a gente.. que eles conseguem fazer um trabalho com um grupo maior, muito tranquilo”. E as professoras começaram a perceber ah que bom a Escola Especial tem alunos que tem condições de frequentar aqui.

Corroborando com a fala a cima, Voivodic (2008) afirma que a escola especial trouxe inúmeras contribuições para a educação da criança com deficiência intelectual ao mostrar que toda criança, pode ser educada, mesmo com um atraso severo.

Outro dado, que relata essa parceira, está na fala da Coordenadora Pedagógica da Escola Regular, durante uma reunião com os pais: “As escolas trabalhando em forma de colaboração, precedendo o que uma faz e tentando adaptar as suas necessidades, uma vez que possuem realidades distintas”.

A escola é entendida, de acordo com Silva e Costa (2012) como:

um local em que se pode transmitir e apropriar-se dos instrumentos conceituais necessários para a compreensão da realidade. Como instituição social, a escola é parte de um sistema mais amplo e complexo: a sociedade, da qual depende e recebe influência ao mesmo tempo e na mesma medida em que serve e influencia. (p.48-49).

Partindo dessa definição de escola, a Escola Especial, como foi apontada na fala da Professora A:

“A escola especial não garante essa escolaridade formal, é tipo ele não tem certificado, não tem essa certificação de 1º ano, 2º ano.. né. A gente alfabetiza, a gente ensina os mesmo conteúdos do ensino regular são os mesmos que a escola especial trabalha de formas diferentes mas são os mesmos. No entanto a gente não classifica os alunos por série e nem por ano, é sempre por fases de desenvolvimento. E para as famílias isso é importante, né, é importante que ele tenha essa escolarização, essa certificação.”

Essa certificação na qual a Escola Especial não oferece é cobrada pela sociedade, no momento que esse aluno sai da escola e busca o mercado de trabalho, sendo assim a sociedade influencia na concepção dos pais quando buscam essa certificação.

A Escola Especial, como consta em seu PPP¹⁸, define sua educação como responsável e de forma individualizada, não possuindo uma escolarização formal, sendo a escola especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Com todo esse processo de ambas as Escolas se resinificarem, ambas mudaram suas concepções a cerca da educação que acreditam, sendo possível observar por essa nota de campo: Com o Projeto da Bidocência¹⁹, mudamos a concepção da Escola Regular, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escola está muito preocupada ao atendimento da necessidade do aluno.” Segundo Redig (2011) a educação especial está se resinificando para atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, no contexto da educação inclusiva, ou seja, essa modalidade de ensino se configurará em Atendimento Educacional Especializado.

Logo, podemos afirmar que construir uma escola inclusiva:

é quebrar o velho paradigma e construir novos paradigmas que priorizem uma escola para todos, que garanta a igualdade de oportunidade, independente das características individuais, indo ao encontro da diversidade existente, mostrando uma nova forma de ver o papel da escola e o conceito da deficiência. (SILVA E COSTA, 2012, p.52).

¹⁸ Projeto Político Pedagógico

¹⁹ O Projeto Bidocência, foi criado de forma que as duas escolas compartilhem o conhecimento que cada uma possui, ou seja, para a escola Regular foi enviada um professor especialista e para a escola Especial foi enviado um professor generalista, a fim de trocarem os conhecimentos específicos de sua formação.

Ou seja, a Educação Inclusiva, como nós ao longo desse trabalho defendemos é um processo contínuo e ao mesmo tempo progressivo, onde esse aluno será absorvido pela Escola Regular.

3.2.3-As Turmas:

De forma que foi mencionado anteriormente, Laura frequentou duas turmas durante o presente estudo, sendo a primeira na Escola Especial e a segunda na Escola Regular. A turma da Escola Regular era composta por seis alunos, sendo eles: quatro alunos com Síndrome de Down, um aluno com Deficiência Múltipla e uma aluna com problemas sérios de comportamento ainda não confirmado o diagnóstico. Essa turma permaneceu junta por dois anos, com a mesma professora. A turma tinha uma relação bem legal, entre eles, não somente com os alunos, mas também com a professora.

Já a turma na Escola Regular, que é de 1 ano do Ensino Fundamental, todos os alunos entraram juntos na escola, sendo quinze alunos e apenas Laura com deficiência. De acordo com esse relato de campo: *“Nós não vimos problemas em relação ao quantitativo de alunos, uma vez que cada aluno incluído tem uma redução de alunos em sala.”* (NOTA DE CAMPO, 22 DE NOVEMBRO DE 2013). Os alunos tem entre seis e nove anos, a turma teve junto a Laura um acolhimento muito bom, não possuindo nenhum problema com a mesma.

Segundo Silva e Costa (2012) a deficiência intelectual, na turma inclusiva, engendra um desafio peculiar, na medida em que se questiona os próprios limites da instituição e as suas possibilidades de transformação.

Portanto nesse aspecto podemos afirmar que não houve nenhuma situação ocorrida frente à mudança de turma, o que corrobora com o estudo de Melero (1997) que conclui que o trabalho cooperativo entre os alunos com deficiência e os “ditos normais” melhora o rendimento escolar de ambos.

3.2.4- Os Professores

Nesse item iremos abordar diferentes aspectos sobre a prática docente sobre essa transição da Escola Especial para a Escola Regular, partindo das próprias falas dos docentes. Entre essas falas, foi possível retirar quatro aspectos que mais se destacaram, entre eles: O

Ensino Colaborativo, a falta de preparo da equipe docente, a formação do professor e a atuação do especialista frente ao processo de inclusão.

Como já mencionado anteriormente, quando Laura foi para a Escola Regular, a escola criou um Projeto denominado de Ensino Colaborativo. Segundo Ferreira et al (2007) “Ensino Colaborativo consiste numa parceria entre os professores da educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir, e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”, a fala da Professora B, corrobora com o ideal de Ensino Colaborativo, defendido pelo autor: “*A atenção era bem dividida (entre Laura e os demais alunos), nós as duas professoras, atendíamos a todos, sempre fazíamos tudo juntas*”.

Esse projeto é algo bastante novo na realidade de ambas as escolas, sendo o ano de 2013 o seu ano de início. Como foi possível observar na fala da Professora B:

E: Você já teve experiência em trabalhar com a Bidocência?

P: Foi à primeira vez e amei.

Como todo projeto que se inicia, tivemos alguns problemas, dentre eles: a Professora A, no meio do ano, se acidentou e tivemos que fazer a contratação de outra professora, que no caso é a Professora C. Em sua fala, esse ideal de Bidocência não entendido da mesma forma:

“Quando eu cheguei aqui não tinha acesso ao planejamento antes, então eu só fazia aquilo que a professora passava naquele momento no quadro, então eu senti falta de saber antecipadamente o conteúdo.”

No que diz respeito à presença de outro professor em sala de aula, que se caracteriza como um dos aspectos da Bidocência, ambas em suas falas alegaram ter nenhum problema:

“Não é difícil para mim dividir a turma com outra professora.” (Fala da Professora B)

“Não, pois eu existe o respeito, eu respeito o espaço dela e ela o meu” (Fala da Professora C)

As duas falas, vão de encontro com o que afirma Beyer (2005) e Fontes (2009), onde caracterizam o ensino colaborativo com uma proposta inovadora, não pelo fato da cooperação entre os docentes, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante a realização das tarefas.

Outro aspecto que apareceu, durante as entrevistas foi a falta de preparo da equipe de professores para o recebimento de Laura, como é relatado na fala da Professora B:

“Não houve alguma preparação da equipe. Nós (eu e a professora do Ens. Regular) a recebemos e, somente com meu conhecimento em Educação Especial e experiência em inclusão e, o dela em alfabetização, fomos trabalhando e tentando fazer o melhor em prol da aluna.”

Onde, estudos como o de Glat, Vianna, Mascaro e Cruz (2010), apontam que os docentes não se sentem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e muito menos como compreendê-los.

O terceiro aspecto abordado pelos docentes foi a falta de formação do professor, nesse item não somente as docentes sujeitas desse estudo foram às únicas que alegaram esse problema frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas diversos autores têm realizados inúmeros debates, dentre eles Bueno (1999a), Antunes e Glat (2011), Redig (2010), entre outros. Como é apresentado na fala da Professora C:

“Inclusão escolar desses alunos, bom eu acho que primeiramente deveria ter professores capacitados para atender essas crianças (...) A qualificação, a capacitação desses professores é que é o problema é que não existe, (...) nem as universidades na verdade estão prontas para capacitar professores para atender essas crianças” (Fala da Professora C)

Segundo Antunes e Glat (2011) a precária qualificação dos profissionais da Educação para lidar com a diversidade tem representado uma barreira para o êxito do processo de inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais na Escola Regular.

Já a Professora A, traz outro aspecto da formação docente não somente a formação teórica, mas uma formação onde teoria e prática estejam interligadas. Onde:

“Num primeiro momento, que eu acho que cada professor que recebe um aluno de inclusão vai aprender com esse aluno, com o grupo e com as necessidades desse aluno. As vivências dele vai aumentar e a pesquisa, o estudo vai direcionar a partir do momento que ele receber o aluno, porque cada um é diferente, cada aluno que vai ser incluído tem uma necessidade

diferente, então a pesquisa, o trabalho dele vai ser direcionado pra isso.”

A fala da Professora A, vai de encontro com a concepção de formação defendida por Nóvoa (1991): A formação não se constrói por acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as suas práticas. Por isso, é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Acredito sim, que a teoria tem um papel fundamental na formação docente, mas a meu ver o ideal é essa união entre teoria e prática, pois uma sem a outra não faz sentido algum na construção de um ideal de formação docente.

O ultimo item abordados pelas professoras foi sobre a atuação do especialista, em suas falas, apresentam a atuação que fazem cotidianamente, já que as professoras desse estudo são Especialistas.

A definição de Professor Especialista, de acordo com Brasil (2001):

“são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor de classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (p.31)”

A definição apontada à cima é apresentada nas falas das Professoras:

“Eu acho que o especialista tem um papel fundamental nesse processo de inclusão, o especialista em uma deficiência, ele tem sim um papel importante. (...) o especialista ele está ali para acompanhar aquela criança para dar um suporte aquela criança e melhor ainda quando a criança é da especialidade daquele professor.”
(Fala da Professora C)

“Então o papel do profissional daqui (Escola Especializada) é justamente dar esse suporte, poder ajudar, tirar as dúvidas, (...) função é justamente poder amparar e auxiliar a escola” (Fala da Professora A)

Nas falas apresentadas a cima, foi possível perceber não somente a função do especialista, mas também a importância de um trabalho colaborativo entre os Especialistas e os de turma comum, como é apontado no Estudo de Redig (2010). Sendo de extrema importância reconhecermos que a escolarização de alunos com deficiência não é encargo somente do professor especialista, mas sim de todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, partindo de tudo o que foi exposto a cima, apesar das dificuldades encontradas pelas docentes nesse processo de transição, como vai foi mencionado: falta de capacitação, de preparo da equipe docente. Os docentes fizeram essa transição ocorresse de forma bem sucedida, tranquila. Sendo esses profissionais, o especialista juntamente com o professor regente de turma, que em parceria, podem traçar rumos para o desenvolvimento, aprendizagem e escolarização de alunos com deficiências.

3.2.5- As relações Interpessoais

A presente categoria tem como objetivo analisar se as relações interpessoais sofreu algum tipo de impacto, podendo ser positivo ou negativo no seu processo de transição escolar.

Uma das preocupações que me foi relatada pela Professora A sobre o processo de transição de Laura, foi referente *“Ao seu jeito autoritária, muito tímida e de poucos amigos”* (NOTA DE CAMPO, 3 DE SETEMBRO DE 2012). Foi então que eu tentei me aproximar mais dela, e fazer com que ela interagisse mais com os colegas. Essa categoria foi uma das mais apareceu nos dados obtidos, como foi possível perceber com os estudos de Capellini (2001, 2004).

Laura possuía uma dificuldade enorme de se relacionar com os colegas não só na hora do intervalo, mas também no próprio contexto de sala de aula, como nos é apresentado a partir desses relatos de campo:

“Teve o intervalo. Fui novamente a quadra com a turma. E mais uma vez pude comprovar o que havia observado nas demais vezes. A Laura se isolava, não conversava com ninguém”
(NOTA DE CAMPO, 8 DE OUTUBRO DE 2012)

“A atividade era pintar o tronco da árvore. No início dessa parte da atividade foi bastante tranquila, depois um começou a pintar o outro, o que gerou uma pequena briga entre a Laura e uma outra colega que a pintou. A Laura se empombou e saiu da atividade e sentou em uma local bem distante e isolado da turma” (NOTA DE CAMPO, 17 DE NOVEMBRO DE 2012)

Esse fator de isolamento foi possível observar nos estudos de Batista e Enumo (2004) que constataram que alunos com deficiência intelectual permaneciam contatos com os colegas.

No início desse processo de transição, melhor dizendo, nos primeiros dias na Escola Regular, Laura continua com problemas nessa área, apesar de ter tido uma ótima adaptação como já foi mencionado anteriormente, como foi dito pela Professora C:

“Laura sentava de costa para os colegas, brincava sozinha”.

As Professoras então começaram a realizar atividades de forma que Laura se sentisse parte do grupo e tivesse uma melhora no seu jeito introspectivo, como nos relata a Professora B:

“Realizávamos ações diárias de forma que a turma a recebesse muito bem”.

A partir desse trabalho realizado pelas docentes, Laura começou a ter uma relação melhor com os colegas de classe, ela passou a conversar, a brincar e até mesmo possui agora duas amigas que são apaixonadas por ela, de forma que é possível observar nesse relato de campo:

“A Professora regente de turma pediu que os alunos se organizassem em grupos, de forma a criar uma história coletiva, tendo como base uma música que ela havia trabalhado anteriormente com eles. Três meninas chamaram a Laura para fazer a atividade em conjunto, mas ela já havia sido chamada por outros colegas” (NOTA DE CAMPO, 17 DE NOVEMBRO DE 2012)

Para além da boa relação com os colegas, Laura é bastante querida pelas Professoras, pelos colegas e por toda a comunidade escolar, como já foi dito: Sendo uma grande amiga da escola.

Portanto neste item, Laura obteve impactos positivos, uma vez que consegue compreender as regras sociais, tendo também uma grande diminuição do seu autoritarismo, graças ao trabalho desenvolvido nessa área pelos docentes. Como foi apontado no estudo de Del Prette e Del Prette (2005) os autores defendem o desenvolvimento interpessoal de alunos, professores como um componente essencial no processo de inclusão.

3.2.6- O Brincar

Nesse item, iremos abordar sobre as implicações no brincar, frente ao processo de transição de Laura. De acordo com Santos e Oliveira (2008) o brincar é uma atividade inerente ao ser humano, faz parte de sua natureza humana, e favorece tanto o desenvolvimento da criança dita “normal” como da criança portadora de alguma deficiência. O brincar é considerado por muitos estudiosos entre eles Vygotsky, Piaget, Wallon (apud SANTOS, OLIVEIRA 2008), como parte essencial ao desenvolvimento da criança dita “normal” ou com deficiência física ou mental.

Durante as minhas observações na Escola Especial, pude observar diversos momentos de Laura brincando. Esses momentos oscilavam entre brincadeiras sozinhas e brincadeiras coletivas. Sendo possível observar através desses relatos:

“Laura pegou um fantoche de livro, e começou a falar várias coisas sem sentido. Passado alguns instantes eu pedi que cada dupla de alunos contasse uma história com o fantoche escolhido. Laura, se recusou a fazer, alegando querer brincar sozinha e com as suas regras. Eu mais uma vez intervi e conversei com ela, dizendo que nem sempre é o que nos queremos, mas o que dá para ser. Feito isso ela participou da brincadeira.” (NOTA DE CAMPO, 2 DE OUTUBRO DE 2012)

“Passei ao parque de Madureira. Ela simplesmente amou o passeio como os demais colegas, brincou muito com os colegas” (NOTA DE CAMPO, 3 DE DEZEMBRO DE 2012)

Na Escola Regular, não obteve alguma mudança, Laura continuava tendo momentos de brincar sozinha e com os colegas, como relato durante essa observação:

“Laura pegou um brinquedo que ganhou e a Professora o perguntou: Para que serve? Ela respondeu: Não sei. A professora então pediu que a turma (nesse dia tinha apenas 8 alunos) que sentassem em roda e ajudasse Laura a descobrir como brincar. Eles permaneceram ali, por mais ou menos 1

hora brincando todos juntos” (NOTA DE CAMPO, 21 DE NOVEMBRO DE 2012)

“No final da aula, a Professora regente de turma, levou duas caixas de brinquedos e disse: Momento de brincar. Todos correram para brincar em pequenos grupos, mas Laura ficou brincando sozinha” (NOTA DE CAMPO, 10 DE SETEMBRO DE 2012).

3.2.7 – O Processo de Ensino - Aprendizagem

Nesse item, irei abordar sobre os impactos em seu processo de ensino-aprendizagem, de forma a apresentar os conteúdos consolidados na Escola Especial e na Escola Regular, a fim de posteriormente avaliar os impactos desse processo.

Logo, quando se iniciou a preparação de Laura para a inclusão, foi sugerido algumas competências, na qual a Escola Especial teria a responsabilidade de lhe ensinar para que a transição se desse de forma tranquila, dentre elas: um preparo/ adaptação a nível comportamental e também a cerca de limites/regras, aspectos esses que Laura tinha sérias dificuldades.

De acordo com Pletsch (2010), a Educação Especial pode ser delimitada como uma área de conhecimento que pode oferecer um conjunto de recursos específicos a serviço dos alunos que apresentam necessidades específicas no seu desenvolvimento de sua aprendizagem, tanto aquele em processo de inclusão, como é o caso de Laura, e aqueles que necessitam de um trabalho individualizado.

De forma, a ilustrar melhor as aprendizagens consolidadas, criei um quadro a fim de uma melhor compreensão dos conteúdos, fazendo uma correlação a instituição na qual foi concretizada.

Aprendizagens Consolidadas²⁰	
<i>Escola Especial</i>	<i>Escola Regular</i>
Reconhecimento de Letras e números	Escreve com certa autonomia
Escrita com o auxílio somente da fala	Realiza as atividades sugeridas pela Professora com certa autonomia, apenas quando solicita a bidocente a ajuda.
Início do Processo de Leitura	Consegue ler sozinha, a professora faz apenas uma mediação, apontando com o dedo qual a sílaba que ela tem que ler.
Tem noção de quantidade e de agrupar por categorias, e também identifica cores	Consegue fazer algumas operações matemática, tais como: adição e subtração com o auxílio do material concreto.
Autonomia no deslocamento por diferentes espaços dentro da escola	Se desloca para as atividades extras sozinha.
Consegue associar a figura com a escrita da palavra de forma autônoma.	Consegue fazer cópia do quadro, com auxílio da Bidocente.
Noções básicas de higiene	Compreende as regras da turma.

Quadro 5 : Aprendizagens Consolidadas por Laura

Apesar de Laura ter avançado em suas aprendizagens, a equipe escolar pensando no ideal de uma escola inclusiva que de acordo com Glat e Blanco (2011) a Educação Inclusiva tem a proposta da possibilidade de ingresso, mas principalmente de permanência, obtendo assim o sucesso escolar. Foi pensado na possibilidade de realizar adaptações curriculares, de pequeno porte que segundo Redig (2011): “São as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, na metodologia, na temporalidade e na avaliação.

As adaptações realizadas para a aluna, segundo a Fala da Professora B:

“Sim, poucas adaptações, mas precisou. Não foi exigida a ela a letra minúscula em todo 1º Ano, somente a de bastão, em matemática, também, não exigimos as adições e subtrações como com a turma”.

“A Professora Regente de turma me relatou em relação a avaliação ela faz a prova de português igual a dos demais alunos, mas a de matemática ela faz pequenas adaptações referentes a quantidade, a turma vai até o número 100 e Laura até 20.” (NOTA DE CAMPO, 28 DE NOVEMBRO DE 2013)”

²⁰ Esses dados foram retirados das Falas das Professoras e do Diário de Campo.

Diante do que foi exposto a cima, Laura obteve grande avanço em seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seu avanço não foi somente na área acadêmica, mas também social. No que diz respeito a necessidade de adaptação curricular, diversos estudos vem apontando a necessidade de se realizar adaptações curriculares para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (REDIG, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O lugar dela é aqui, eu acho uma maldade voltar ela para a escolar especial. Com certeza o lugar dela é aqui, ela precisa estar com essas crianças, porque ela aprende e desenvolve muito mais”. (PROFESSORA C)

Conforme explicitado, objetivamos nesse presente estudo analisar a trajetória escolar de uma aluna com deficiência intelectual a partir de uma experiência de iniciação científica. Onde também nos propusemos a analisar o processo de transição da escola especial para o ensino regular de uma aluna com deficiência intelectual e identificar os impactos da transição da escola especial para o ensino regular sobre o desenvolvimento da aluna.

O nosso país vivencia atualmente um cenário educacional de mudanças para acompanhar as leis, decretos e documentos internacionais que promulgam a Educação Inclusiva. Considerando que essas novas perspectivas interferem diretamente na educação de alunos com deficiências ou outros transtornos que afetam a aprendizagem, destacamos que as mesmas demandam desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre diferentes aspectos da temática.

Esse estudo focalizou apresentar como ocorreu o processo de inclusão de uma aluna com deficiência intelectual, oriunda de uma escola especial. Onde buscamos na introdução desse estudo apresentar os objetivos do trabalho, as justificativas e de que forma esse trabalho surgiu.

Já no primeiro capítulo objetivei apresentar o panorama histórico da Educação Especial, as principais legislações e a importância do diálogo entre a Educação Especial e os pressupostos da Educação Inclusiva. De forma que a partir desse referencial teórico, compreenda a necessidade do trabalho colaborativo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

No segundo capítulo apresentei todo o percurso do estudo, uma vez que o intuito nas palavras de Saviani (1993) da nossa pesquisa foi impulsionada pela intenção, não de relatar a experiência de uma escola ideal, mas sim de demonstrar uma experiência de busca por novos objetivos para a unidade escolar.

No terceiro e último capítulo apresentou como foram analisados os dados, de forma que foram trabalhados a partir de sete categorias: A aluna, as turmas, os professores, as relações interpessoais, o brincar e o processo de ensino-aprendizagem.

Como resultados obtidos foi possível perceber que esse processo de inclusão só foi plausível graças à parceria de ambas as Instituições, de forma que o trabalho colaborativo entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva é primordial para a construção de uma escola inclusiva. Nesse sentido a Educação Especial deve ser vista como um suporte para a Educação Inclusiva, deixando de ser uma modalidade paralela para tornar-se um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas, (GLAT et al, 2006; GLAT & BLANCO, 2009).

Outro resultado importante desse estudo é a importância de “dar voz” aos alunos com deficiência, como já foi apontado em diversos estudos. GLAT, 1989; GLAT & FREITAS, 1996; NUNES, GLAT, FERREIRA & MENDES, 1998; MASCARO, 2000; ANTUNES, 2012. Uma vez que só possível sua inclusão, pois ela externou o desejo de estar na Escola Especial.

A partir desse sucesso no processo de inclusão, pode se dizer sucesso, pois Laura irá para o segundo ano do Ensino Fundamental com a proposta da Bidocência apenas três vezes por semana, por conta do seu desenvolvimento.

Pode-se dizer que Laura foi um grande divisor de águas em ambas as escolas, uma vez que a partir desse sucesso dela, a Escola Regular, passou a reconhecer o potencial dos alunos com deficiência, vindo da Escola Especial.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, que por sinal não foram poucas, dentre elas: a falta de tempo para poder me debruçar mais no estudo, a dificuldade em se coletar dados, como já mencionado anteriormente. Foi possível alcançar o objetivo desse estudo, que teve como foco verificar se o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual é possível.

Um aspecto de grande relevância nesse trabalho foi verificar que a inclusão de alunos com deficiência é possível, desde que seja muito bem estruturado e pensado, e não apenas colocar o aluno na sala.

Dessa forma, é possível concluir que se pretendemos postular um trabalho na perspectiva da inclusão escolar, é preciso que se disponibilize de apoio e suporte advindos dos conhecimentos específicos da área da Educação Especial.

Pretendemos que esse trabalho mostre perspectivas em andamento, que podem promover a constituição de novos saberes e a assimilação de novas práticas, com ações pedagógicas que favoreçam e atendam às diversas demandas de sala de aula, tanto de professores quanto de alunos. O que pretendemos confirmar é que a inclusão de alunos com deficiência intelectual é possível, desde que seja muito bem elaborada e que haja troca de saberes entre os “especialistas” e os “generalistas”.

Espero que a partir desse estudo seja possível dar continuidade no mesmo, a fim de responder tais questões, tais como: Como está o processo de ensino-aprendizagem de Laura? Como anda sua inclusão? (Professora, aqui gostaria de mais ideias sobre como posso dar continuidade para esse estudo)

Finalizando, esperamos que esse trabalho, contribua para novos estudos que priorizem o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, e também sobre a inclusão desses alunos, como também novos estudos e pesquisas que aprofundem o tema de novas estratégias que possibilitem a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K.C.V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo: percurso escolar e a constituição da pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ANTUNES, K.C.V; GLAT, R. Formação de Professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M.D.& DAMASCENO, A. (orgs.) Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Ed. da UFRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, p.188-201, 2011

ANDRÉ, M.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005

_____. Estudo de Caso: seu potencial em educação. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>> Acesso em 10 de jan.2014.

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, v.9, n.1, p.101-111, 2004

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.

_____. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.134, nº248, 22 de dez. de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Resolução 2 de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

_____. Resolução CNE/CP 1/ 2003, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 09 de abr. 2002. Seção 1, p.31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 04 de mar. 2002. Seção 1, p.18. 2003.

_____. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED. Brasília: 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Decreto nº6571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, 17 de setembro, 2008b.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. Seção 1, p. 12, 2011.

BEYER, H. O. Inclusão e avaliação na escola – de alunos com necessidades educacionais especiais. Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

BUENO, J.G.S. A integração das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, M.J.E. (org.). *A interação de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memmon, 1997.

_____. Educação Inclusiva: princípios e desafios. *Revista Mediação/ IHA*, Rio de Janeiro – RJ, n.1, p. 22-28, 1999a.

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999b.

_____.Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. EDUC, São Paulo, 2004.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. & VICTOR, S. L. (orgs). Pesquisa e Educação Especial – mapeando produções. Edufes, Espírito Santo, p. 105-123, 2005.

CRUZ, M. L. R. M; MASCARO, C. A. A. C & NASCIMENTO, H. A . Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: Percurso inicial para elaboração e aplicação. In: VI Seminário Internacional: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS – práticas/teorias sociais na contemporaneidade.p. 01-17. FE/UERJ. 6 a 9 de jun.2011

DEL PRETTE, A, DEL PRETTE, Z.A.P . *Habilidades Sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. *Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho* Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEUS, A.M; CUNHA, D.E.S.L; MACIEL,E.M Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia . Disponível em <
http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf>
Acesso em 10 de jan.2014.

ESTEF, S.*Ensino Colaborativo sob o olhar de uma estagiária mediadora na cotidiano escolar* (monografia). Licenciatura em Pedagogia, UERJ, 2013.

FAETEC. *Projeto Politico Pedagogico da Escola Especial Favo de Mel*, 2011.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista Educação Especial*, n. 29, 2007. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas> Acesso em jan/2013.

FOGLI, B. F. C. dos S. *A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições – “um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiência na rede de ensino FAETEC*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

FONTES, R. S. *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

_____. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. pp. 65-74. 1992

_____. Auto-defensoria: movimento de auto-determinação e autonomia das pessoas com deficiência mental. In: *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*. pp. 1-8. Belo Horizonte/MG, 2004.

_____. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. 3.Ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____. ; PLETSCHE, M.D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. & BLANCO, L. de M.V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*, p. 15-35. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011

_____ & BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.15-35, 2009.

_____ & FONTES, R.S & PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação da Unigranrio*, Duque de Caxias, v. 6, n. 6, p. 13-30, 2006.

_____; MASCARO, C. A. A. de C.; ANTUNES, K. C. V. & MARIN, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho*. Série Cadernos CIEE Rio, 1ª ed. 2011.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F.(Org). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A. & OMOTE, S. (Orgs). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. pp. 11-26. Londrina: Eduel, 2003

MASCARO, C. A. A. C. *O lazer na vida de pessoas com necessidades especiais: possibilidades de integração, desenvolvimento e satisfação pessoal*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2000.

_____. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

_____. Políticas e Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo necessário. *Revista Faculdade de Educação (UEMG)*, Mato Grosso – MT, v. 19, ano.11, n.1, p. 33-35, 2013.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2006.

MELERO, M.L. Que he aprendido yo?.. Mi pensamiento antes y después del Projeto Roma. *In: Anais do I Congresso Internacional de Reflexión y Conclusiones Del Projeto Roma. Málaga, 1997, p.35-80.*

NUNES, L. R. O. P., GLAT, R., FERREIRA, J. R. e MENDES, E. G. Pesquisa Em Educação Especial na Pós – Graduação. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1991

ONU, Declaração dos Direitos humanos, 1948

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

_____ *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau/Edur, 2010.

REDIG, A. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 183f. Dissertação de Mestrado, PROPEd, UERJ, 2010.

_____ Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCH, M.D.& DAMASCENO, A. (orgs.) Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Ed. da UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, p.63-72, 2011.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: as boas notícias e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. p. 89-101. Portugal: Porto Editora, 2003.

SANTOS, T.R; OLIVEIRA, F.N. As interações sociais e o brincar da criança com síndrome De down Disponível em <
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/323_155.pdf://www.ufpi.br/
>Acesso em 10 de jan.2014.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11ªed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVA, A.C. A pesquisa e o método científico In: SILVA, A.C (org.) *Avaliação e Pesquisa: conceitos e reflexões*. Ed. Luminária academia , Rio de Janeiro, p.11-37, 2010.

SIQUEIRA, C. F. O.; M. C.A. A. C.; MARIN, M.; ESTEF, S.; REDIG, A.. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, UFSCAR, São Carlos, SP. *Anais*. 2012. 1 CD-ROM

_____.; M. C.A. A. C.; REDIG, A.; ESTEF, S.; CARLOU, A. O percurso de elaboração de um plano educacional Individualizado em uma turma de uma escola especializada . Disponível em <
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-006.pdf>> Acesso em 10 de jan.2014.

VOIVODIC, M.A. *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. 5 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990