

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

NATHÁLIA MOREIRA DA CUNHA

**O ESTAGIÁRIO MEDIADOR NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

RIO DE JANEIRO

2013

NATHÁLIA MOREIRA DA CUNHA

**O ESTAGIÁRIO MEDIADOR NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial de
conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rosana Glat.

Avaliadora: Prof^a Cristina Angélica
Mascaro

RIO DE JANEIRO

2013

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, perseverança e pelas oportunidades e graças condescidas.

Agradeço aos meus pais, José Machado e Ana Cláudia, pelo apoio e incentivo em todos os momentos. Vocês me impulsinam e me fazem querer seguir para honrar e ser motivo de orgulho sempre.

Aos meus irmãos, Caroline e Gabriel, que eu tanto amo e que souberam entender e respeitar a necessidade de silêncio e o uso excessivo do computador.

A Joaquim Tavares Jr. Por todas as vezes que leu meus textos, pelas sugestões de leituras e melhorias e por partilhar de forma tão compreensiva e conjunta este momento comigo. Obrigada, amor.

Ao professor Rodolfo Ferreira que tanto me ajudou desde o início da graduação, me orientando sobre as oportunidades do meio acadêmico e da carreira que escolhi. Sou muito grata pelos conselhos, orientações e por toda a paciência.

À minha orientadora, Prof^ª. Rosana Glat, por ter me acolhido com tanto carinho, me apresentado às pesquisas acadêmicas e me ensinado tudo que sei com tamanho respeito e atenção. A você, minha eterna gratidão.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa Inclusão E Aprendizagem De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Praticas Pedagógicas, Cultura Escolar E Aspectos Psicossociais pelas palavras de incentivo e pelo fornecimento de textos, materiais, debates e demais contribuições. Em especial, obrigada a Annie Redig de quem me aproximei recentemente e se mostrou uma grande amiga quando precisei de auxílio nos estudos, no trabalho e na vida.

Aos demais amigos e familiares que acompanharam minha jornada e se fizeram presentes auxiliando quando possível, entendendo as ausências quando necessárias e me dando todos os suportes quando precisei. Em especial as minhas grandes amigas

Larissa, Veluma, Mayara e Thaysa que estiveram comigo compartilhando as loucuras e as delícias não só da universidade, mas deste momento em nossas vidas. Obrigado por dividirem o peso dos problemas e multiplicarem tantas risadas, saibam que são presentes valiosos da UERJ para minha mim.

RESUMO

Diante da mudança do panorama escolar brasileiro com vistas à inclusão escolar de alunos com deficiências, surge, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a figura do *estagiário mediador* para dar suporte às escolas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em turmas comuns.

É sobre o papel deste estagiário se apóia esta pesquisa, tendo como base um ano e meio de observação participante documentadas através de diários de campo. Foi observado a rotina de uma aluna com necessidades educacionais especiais (NEE) incluída em classe de ensino regular acompanhada por três diferentes estagiários mediadores, em momentos diferenciados, para atender o objetivo da pesquisa, que busca compreender o papel e a importância desse novo agente educacional no desenvolvimento de alunos incluídos em classes regulares de ensino.

Entendemos que o estágio seja um ato educativo que visa à preparação do futuro profissional para o trabalho produtivo. Porém, visando a melhor maneira de suprir as necessidades especiais do aluno, é imprescindível refletir sobre a forma mais eficaz de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do mesmo e cuidar para que essa inclusão aconteça de fato. Para isso, é necessário que os responsáveis por esse processo saibam o que fazem e quais são suas possibilidades e limites de atuação. Nesta perspectiva, uma formação e acompanhamento adequado do estagiário é um pré-requisito para o sucesso do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional, políticas públicas de educação, educação especial, rede pública de ensino.

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo I	
Desvendando a Inclusão.....	09
1.1. A Trajetória Legal da Educação Inclusiva no Brasil.....	10
1.2. Suportes e adaptações.....	14
Capítulo II	
O cenário da pesquisa.....	17
2.1. Metodologia e procedimentos.....	17
2.2. Caracterização dos Sujeitos	19
2.2.1. Aluna.....	19
2.2.2. Estagiários.....	20
2.3. Cenário.....	21
2.3.1 - Espaço, estrutura física.....	21
2.3.2 - Classe Inclusiva: Sala da Samara	23
2.4 – Atitude dos profissionais da instituição.....	24
2.5 - Colegas de Classe.....	27
Capítulo III	
Mediação escolar.....	29
3.1- Conhecendo a Função do mediador.....	29
3.2 Análise de dados : Estágio no município do RJ	30
Considerações Finais.....	39
Referências Bibliográficas.....	41
Anexos.....	45

Introdução

Os questionamentos que impulsionaram este trabalho tiveram início em 2010 com minha primeira experiência profissional. Partindo da orientação de alguns amigos, fui procurar um estágio que era bastante popular entre os estudantes do meu Curso de Pedagogia na UERJ, atendendo alunos com deficiências na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Direcionei-me a Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹, bem arrumada para causar uma boa impressão, esperando uma entrevista. Entretanto, o que encontrei foi uma listagem das escolas e suas respectivas demandas, que aos poucos, era preenchida por ordem de chegada dos candidatos.

Assim se iniciou o meu primeiro contato com a Educação Especial. Esta era uma área que sempre me instigou, e para a qual eu tinha direcionado, na medida do possível, meu curso de graduação, através de disciplinas eletivas que me aproximavam da temática, ainda bastante escassa no currículo.

Escolhi a escola na qual trabalharia pela localidade, porém, depois me pediram para optar por um aluno para acompanhar. Lembro bem da listagem que me deram, havia o nome, a idade, a série de ensino e umas siglas que definiam a necessidade especial da criança em questão. Optei pela única menina sem estagiária que havia na lista, mas sua deficiência não estava clara; colocaram uma sigla que a própria funcionária da CRE não conhecia ou não conseguia entender o que estava escrito. Saí de lá imaginando que atenderia uma criança cadeirante, e tranquiliza porque receberia um curso preparatório.

Na escola fui apresentada para uma menina de seis anos com autismo. Não houve nenhum treinamento ou orientação como havia suposto. Nenhuma informação prévia me foi dada. Esta situação me deixou impactada, desencadeando uma série de questionamentos sobre a responsabilidade do cargo que eu estava assumindo e a minha falta de capacitação para exercê-lo.

¹ A rede pública municipal do Rio de Janeiro é dividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Mas a experiência me instigou! Eu queria fazer algo, realmente; sentia-me responsável pela menina e o papel de “cuidadora”, o que, aparentemente, era só o esperado, me incomodava. Eu era professora, me sentia professora e queria ensinar, educar ou, contribuir, nem que pontualmente, com o desenvolvimento educacional daquela criança.

Foi então que comecei a esboçar minhas questões, problematizar a situação. Como eu, ainda no começo da Faculdade, no terceiro período, sem instrução ou informação, sem supervisão e acompanhamento, poderia ser direta e inteiramente responsável pela educação de uma criança com tantos comprometerimentos e necessidades educacionais especiais? Eu particularmente apresentava um forte interesse pela área, mas como se dariam casos semelhantes com estagiários que apenas necessitassem do dinheiro, do estagio conseguido facilmente e próximo à Universidade ou sua residência? Que função é essa de estagiário mediador, como está sendo exercida, e quais implicações poderiam causar no desenvolvimento dessas crianças?

Reconheci, assim, o foco do meu interesse acadêmico e depois de seis meses como mediadora deixei o estágio para ingressar em um grupo de pesquisa na área², do qual participo até o presente, como bolsista de iniciação científica³.

Passei a acompanhar a aluna uma vez por semana, como voluntária e a coletar dados com objetivo de transformar em um projeto de pesquisa. Assim, a partir de março de 2011 passei a observar o trabalho de outras três estagiárias com a aluna e a registrar os dados formalmente.

É neste trabalho investigativo que se baseia a presente pesquisa, tendo como meta compreender a função do mediador de alunos com necessidades especiais na prática cotidiana escolar e reconhecer os limites e possibilidades de sua atuação. Para atingir tais objetivos, busquei responder às seguintes questões de estudo:

- Como ocorre, na prática o atendimento realizado por estes mediadores estagiários?

²Grupo de Pesquisa Inclusão E Aprendizagem De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais: Praticas Pedagógicas, Cultura Escolar E Aspectos Psicossociais, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd), coordenado pela Prof^a Dr^a Rosana Glat, orientadora desta monografia. www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br

³ Bolsista PIBIC- CNPq

- De que forma acontece a contratação, a capacitação e a supervisão dos indivíduos que assumem a referida função?
- Como a interação entre aluno e mediador pode interferir no desenvolvimento do primeiro?

Visando alcançar tais respostas, o estudo aqui apresentado se divide em três capítulos. No primeiro é discutido o percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, para que o leitor compreenda o avanço das legislações que regulamentam o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais em nosso país. Também é conceituado o paradigma da inclusão educacional, possibilitando a compreensão básica em que se fundamenta o debate levantado posteriormente sobre os direitos de uma educação de qualidade para todos.

Em seguida apresenta-se a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de campo, com observação participante de onde se originaram diários de campo registrando acontecimentos rotineiros do cenário escolar. Neste capítulo conhecemos os sujeitos: uma aluna com autismo, dita, incluída em uma turma de ensino comum e três estagiárias mediadoras que a acompanharam, em diferentes momentos, durante um semestre letivo. Também é mostrado o cenário em que a pesquisa se insere.

Posteriormente, os dados coletados sobre o trabalho das três estagiárias com a aluna alvo são apresentados e discutidos de maneira ampla e fundamentada na 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 1

Desvendando a Inclusão.

A inclusão escolar, no Brasil, encontra-se em um momento privilegiado, se levarmos em consideração o caminho percorrido desde os primórdios desta modalidade educacional até a implementação das políticas públicas que hoje temos em vigor, bem

como os debates cada vez mais fundamentados e recorrentes sobre uma “educação para todos”. Este cenário, em parte, é oriundo de movimentos internacionais que, possivelmente, motivaram e incentivaram a mobilização que presenciamos atualmente em nosso país.

1.1- A Trajetória Legal da Educação Inclusiva no Brasil

A Educação Especial surgiu na Europa no século XVIII com a criação de institutos especializados para tratar de pessoas cegas e surdas. O aparecimento dessa modalidade de educação originou-se de forma semelhante no Brasil durante o período Imperial. Em 1854 foi criado o Instituto Imperial de Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje nomeado de Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) (MACEDO, CARVALHO E PLETSCHE, 2011). Essas instituições, entretanto, apresentavam um caráter assistencialista com forte olhar clínico.

Segundo Antunes (2007), esse movimento de institucionalização da época apresentava uma forte característica de exclusão por estigmatizar e segregar os indivíduos. Com o tempo, e devido à grande demanda da sociedade, começaram a surgir instituições filantrópicas e privadas que se voltavam igualmente para o atendimento para pessoas com outros tipos de deficiência.

Como dito, a Educação Especial consistia-se, inicialmente, de um modelo clínico regido por profissionais da área de saúde como fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos. A educação escolar desses indivíduos, antigamente nomeados de portadores de deficiência, era considerada secundária e, quando trabalhada, objetivava apenas a promoção de atividades que permitissem ou facilitassem a autonomia necessária para a vida diária (GLAT & BLANCO, 2007; MACEDO, et all 2011; entre outros).

Somente a partir dos anos 1970 surgiu a preocupação com a necessidade de acesso desses alunos à escola. Assim, em 1973 foi criado o Centro Nacional de

Educação Especial (CENESP). Este implementava um sistema de ensino fornecido por classes especiais que contavam com todo um serviço especializado e específico que, embora ainda se apresentasse potencialmente segregativo, despertava um olhar diferenciado sobre esta modalidade de educação que estava, a partir disso, inserida na rede pública de ensino.

Todavia, essa exclusão não passou despercebida. A falta de contato das crianças com deficiência com os demais alunos e a educação segregada que recebiam abriu espaço para diversos e novos questionamentos. Diante disto, nasceu um novo paradigma chamado de Integração. Este se baseava nos ideais filosóficos da normalização que, nas palavras de GLAT (2009):

Esta concepção de Educação Especial partia da premissa básica de que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais. É importante ressaltar que a proposta não era, como erroneamente criticada, “normalizar o deficiente”, mas sim normalizar as condições de vida, ou melhor trazer para o mais próximo possível do comumente usado pelos demais indivíduos da população, os recursos e serviços a ele destinados. (p.21)

A filosofia integracionista defendia a preparação prévia dos alunos em classes especiais para sua posterior entrada no ensino regular. Ou seja, os alunos deveriam se mostrar aptos a frequentar o ensino comum, tornando qualquer fracasso responsabilidade do estudante, mas especificamente da deficiência do mesmo (GLAT & BLANCO, 2007; MACEDO et. all, 2011)

Nos anos 1980, o Brasil se libertava da ditadura imposta pelos militares e, em meio a redemocratização surgiu a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esta estabelecia a promoção do bem de todo cidadão sem preconceitos ou qualquer forma de discriminação (art.3º inciso IV), a educação, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho como direito de todos (art. 205), “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206) e determinava ser dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado em rede de ensino regular, preferencialmente (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi regulamentado em 1990 (BRASIL, 1990) e trás uma delimitação semelhante à da Constituição de 1988. Ambas apontam ser dever do Estado proporcionar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.54, inciso III). Além desta, o ECA, no artigo 55, também estabelece que os responsáveis têm por obrigação matricular seus filhos na rede regular de ensino. Entretanto, essas regulamentações não garantem de forma clara a inclusão desse alunado em classes regulares.

Na década de 1990, teve inicio uma significativa mudança que alteraria definitivamente o cenário educacional até então conhecido. Conferências internacionais deram origem a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Surgia um novo paradigma educacional: A Educação Inclusiva.

A atual perspectiva educacional – a inclusão- desvia o foco da deficiência e enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar no aluno a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve lhe proporcionar para que obtenha êxito escolar. (VALLE, MENEZES & VANSCONCELOS, p. 136, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, no Brasil, em 1996. Esta aborda amplamente a educação especial e a define como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (Cap. 5, art.58)

No mesmo artigo, fica delimitado que, quando necessário, serviços de apoio especializado darão suporte às escolas possibilitando o atendimento referente as especificidades dos alunos de Educação especial. No artigo seguinte fica claro, também, entre outros pontos, ser dever da escola assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Esse documento surgiu a partir da carência de adaptações curriculares que proporcionassem um aprendizado mais significativo para os alunos com NEE.

[...] A adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (BRASIL, p.13, 1998).

Ainda sobre as adaptações curriculares e com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado o Decreto nº 6134 do ano de 2008 (BRASIL, 2008) estabelece que a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino. Com objetivos semelhantes a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva surge, ainda em 2008, com o intuito de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: 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 até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...] (BRASIL, 2008a, p. 14)

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) designa Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e esclarece que a educação especial deve ser ofertada em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, se tornando parte indistinta do processo educacional.

Recentemente, dois novos decretos passaram a compor significativamente as legislações regulamentadoras da Educação Inclusiva. Tratam-se do Decreto 7.611 e o Decreto 7612, ambos de 17 de novembro de 2011. O primeiro dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado ofertados á alunos com necessidades educacionais especiais. Este apresenta pontos interessantes como a não especificação de faixa etária para oferta de Educação Especial pelo estado (Art. 1º, II), e

o “ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis, de acordo com as necessidades individuais.” (Art. 1º, IV). O segundo, reforça a importância da Educação Especial no processo de inclusão escolar trazendo esclarecimentos sobre o seu papel de “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.”

Após os dados documentais apresentados, voltamos à reflexão inicialmente proposta. A educação especial no Brasil encontra-se em um momento privilegiado e devemos reconhecer os esforços que proporcionaram as políticas públicas que hoje temos em vigor. Entretanto, sabe-se que muito ainda falta ser feito. Ainda temos inúmeros desafios pela frente, o amplo território nacional e a vasta necessidade de investimentos e de profissionais qualificados na rede pública de ensino são exemplos de melhorias imprescindíveis que ainda necessitam ser conquistadas.

1.2 - Suportes e adaptações:

A consagração da Educação Inclusiva e os debates e ações visando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola, oriundos dessa nova visão educacional, exigem uma significativa transformação no ambiente escolar. Esses espaços, para se tornarem essencialmente inclusivos e cumprirem realmente sua nova função, precisam reconhecer as especificidades de seu alunado e adequar suas práticas para suprir as necessidades dos mesmos.

Antes de prosseguir cabe comentar aqui brevemente sobre a terminologia da área. Necessidades Educacionais Especiais não é sinônimo de deficiência, como bem explicam Glat e Pletsch (2011):

O conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a realidade educativa com a qual ele se depara. Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico,

também supostamente homogêneo; é uma condição individual e específica que se manifesta a partir da experiência de escolarização a que o aluno é submetido (p.22).

Sendo assim, cabe a escola buscar maneiras de adequar suas práticas visando suprir ou, ao menos, minimizar as barreiras e limitações que podem ser apresentadas por cada um de seus alunos por diversos motivos como deficiência ou condições sociais, familiares e emocionais. Para que isso seja feito é preciso disponibilizar suportes e recursos pedagógicos, e, que o currículo da instituição seja flexibilizado, permitindo modificações metodológicas que adequem o ensino ao aluno. (GLAT e BLANCO, 2007; GLAT e PLETSCH, 2011). Oliveira e Machado (2007, pg 43) apontam diversos tipos de adaptações possíveis e fornecem o seguinte quadro explicativo sobre suas classificações:

Adaptações Curriculares	
Não-Significativas	Significativas
<ul style="list-style-type: none">• Organizativas.• Relativas aos objetivos e conteúdos.• Nos procedimentos didáticos e nas atividades• Na temporalidade• Avaliativas	<ul style="list-style-type: none">• Na acessibilidade.• Nos objetivos.• Nos conteúdos.• Nas metodologias e na organização didática.• Na temporalidade.• Avaliativas.

Explicando a tabela acima, as autoras referem-se como adaptações não-significativas àquelas realizadas pelo próprio professor, sem a necessidade de maiores investimentos. E, as significativas seriam as de maior porte que “requerem o envolvimento da instituição como um todo” e que “exigem ações de natureza política,

administrativa, financeira, burocrática, etc.”(pg.43). As repetições encontradas no quadro ilustram um processo, pois, nem sempre se consegue implantar diretamente uma adaptação significativa. Por isso, muitas vezes, essas se iniciam de maneira simplificada para posteriormente alcançar níveis mais expressivos.

Não nos aprofundaremos mais nas adaptações nem nos deteremos na questão da formação de professores no presente texto para não nos desviarmos do foco que nos predisposmos a discutir. Entretanto, entraremos em um ponto crucial para que se efetive uma Educação realmente inclusiva que é a presença de professores especialistas para suporte aos alunos com necessidades especiais inseridos no ensino comum.

É garantido por lei (BRASIL, 1996; ,2008; 2008^a, 2009; BRASIL, 2008^a; 2011) o direito de um acompanhamento complementar que auxilie o desenvolvimento do aluno que possua qualquer limitação orgânica. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como já mencionado resumidamente, deve ser obrigatoriamente ofertado pelas escolas para auxiliar a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Segundo a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) o AEE tem como função:

Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Seção 1, p. 17)

De acordo com o exposto, percebemos que para atender aos objetivos da Educação Inclusiva de forma efetiva e condizente com as determinações legais é necessário que exista uma mobilização da escola. Esta deve visar a congregação de adaptações necessárias para proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os seus alunos.

Como visto, para que o sucesso escolar seja alcançado no novo paradigma educacional aqui discutido, espera-se que o espaço institucional promova acessibilidade arquitetônica, preparo profissional, apoio especializado e comprometimento de toda a

equipe a fim de proporcionar um ambiente estimulante e propicio para o aprendizado e para o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Capítulo II

O cenário da pesquisa.

2.1 – Metodologia e procedimentos:

A fim de compreender a função do mediador na prática cotidiana escolar e reconhecer as dificuldades e utilidades de sua atuação a metodologia escolhida foi uma pesquisa de campo com observação participante. Andre (1997) procura explicar a metodologia de observação participante da seguinte forma:

Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em sua plausibilidade. (p. 47).

Cabe ressaltar que o presente texto é resultado de um trabalho que se iniciou empiricamente, e que, com o tempo e os questionamentos gerados pela prática, foi aprimorado de forma criteriosa para possibilitar a pesquisa aqui relatada.

Comprendemos que este primeiro contato ocorrido sem um rigor acadêmico pode direcionar o olhar do pesquisador para o que pretende compreender. Entretanto, este foi um risco reconhecido desde o início, o que permitiu que se mantivesse constantemente o cuidado para que esse fator preocupante não interferisse nas análises do cotidiano analisado.

Metodologia semelhante pode ser encontrada no trabalho de Malfitano (2011) onde a pesquisa ocorreu em situação parecida no que se refere à inserção inicial empírica no campo de pesquisa : “Desse modo, nossa inserção original no campo (...)

foi o elemento fomentador e potencializador para a realização de nossa pesquisa, com o intuito de apreender a realidade e pensar nos caminhos para transformá-la”.

Valladares (2007) entre dez pontos que considera essenciais para pesquisa participante⁴, destaca o ato de desenvolver uma rotina de trabalho, alegando que o pesquisador não deve recuar diante de um cotidiano ocasionalmente repetitivo e intenso.

O procedimento utilizado para a coleta de dados foi o diário de campo que se mostrou uma ferramenta extremamente cíclica e, por vezes, cansativa, mas, sem dúvida, essenciais.

Para tal, utilizamos o modelo trabalhado por Pletsch (2010) para documentar os acontecimentos cotidianos do ambiente escolar como um todo e não apenas os de sala de aula. Assim, foram registrados interações e comentários de alunos e profissionais da instituição, sugestões, e principalmente a inserção dos mediadores nesse meio, sua postura, relação com o aluno que acompanha, com os demais alunos na classe, com o professor regente e os profissionais da instituição em geral. As informações foram documentadas e digitalizadas seguindo o modelo que se encontra no Anexo I. Vale ressaltar que as observações eram diariamente registradas a mão no momento em que ocorriam; digitados e revisados momentos depois.

A coleta de dados durou um ano e meio, período este em que a pesquisadora esteve na escola duas vezes na semana acompanhando uma aluna com autismo. O extenso tempo de observação se justifica pela necessidade de conhecer a rotina da criança com diferentes estagiários mediadores. Buscando assim atender aos objetivos do presente texto que, como dito, se propõe a traçar uma reflexão sobre o papel do mediador, pretendendo compreender o papel, a formação e a importância desse agente educacional no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais incluídas em turmas regulares em escolas de ensino comum.

⁴ Esses dez pontos são retirados do livro *Street corner society* de William Foote Whyte (1955).

2.2 – Caracterização dos Sujeitos:

2.2.1 -Aluna:

Samara⁵ tem oito anos e atualmente está no segundo ano do Ensino Fundamental. Ela tem autismo e epilepsia. Possui pouquíssima autonomia, usa fralda e não é oralizada. A aluna é o caso mais crítico da escola que possui outros alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto este “posto” lhe é atribuído pelos funcionários não por suas explícitas limitações, mas pelo comportamento atípico e discrepante que a menina apresenta. Isto engloba tanto a falta de interação social, mas a todo seu comportamento não convencional visto como agitado, excessivo e agressivo.

Isso se dá porque Samara não segue regras ou ordens. A menina se mantém poucos minutos sentada em sala e logo começa a correr, mexer no material das outras crianças, derrubar coisas ou se jogar no chão. Essa atitude piora com o tempo que ela permanece na classe; por isso, a Direção e a professora regente optaram por adiantar a saída da Samara, que fica na escola somente até as três horas, enquanto a turma permanece até às cinco.

Fora de sala, a aluna responde bem aos espaços abertos, porém no caminho até estes e em áreas comuns, ainda dentro da escola, ela corre, brinca com água nos bebedouros e quase sempre que é repreendida responde com beliscões ou se mantendo imóvel deitada no chão e fazendo força para não se mexer.

Entretanto, mesmo diante de tantos problemas, Samara se mostra carinhosa e sorridente. A menina chega à escola andando de mãos dadas com a mãe e, na maioria das vezes, sorrindo. Ela reconhece professores e principalmente o estagiário que trabalha com ela, o que demonstra com abraços excessivos e prolongados ou através de sons estridentes e excitados, acompanhados de uma feição igualmente empolgada.

⁵ Nome fictício usado para proteger a identidade da criança.

Conforme já mencionado, a aluna também apresenta um bom comportamento quando está em local aberto. Não costuma se relacionar com nenhuma outra criança, nem positiva nem negativamente; ela parece nem mesmo notar os colegas. Porém, em ambientes como o refeitório, o parquinho e a quadra, Samara se mostra mais calma, ouve mais facilmente e demonstra isso se mantendo quieta, observando o movimento da boca de quem se comunica com ela ou apenas olhando para a outra pessoa.

Uma questão que muito influencia o quadro da aluna é a familiar. A menina mora com os pais e duas irmãs, uma é quatro anos mais nova que ela e a outra dois. Como Samara ainda usa fralda a presença da mãe é necessária na escola. Isso pode ser um indicador do significativo número de faltas que a aluna possui, possivelmente ocasionado pelo longo período de espera da mãe na instituição. Esta é outra questão relevante. Após intervalos longe da escola marcados, por longos períodos de ausência como grandes feriados, faltas consecutivas e, principalmente, as férias, a menina aparenta uma preocupante regressão tanto no comportamento considerado adequado quanto no desenvolvimento de atividades e até mesmo no desenvolvimento autônomo e interativo.

2.2.2 -Estagiários:

No decorrer da pesquisa três estagiários acompanharam a aluna descrita anteriormente, estes serão aqui mencionados como: Sujeito 1, Sujeito2 e Sujeito 3. Todos trabalharam seis meses na instituição e passaram pelos mesmos processos de seleção e capacitação, os quais serão detalhados no capítulo seguinte.

A estagiária chamada aqui de Sujeito 1 estagiou na escola, trabalhando com a Samara, durante o primeiro semestre da pesquisa. Cursava o quarto período do curso de Pedagogia em uma universidade pública do Estado, tinha 19 anos, não possuía nenhuma experiência profissional anterior e se mostrava interessada em trabalhar com crianças ditas especiais.

Após o recesso do meio de ano não houve a renovação do contrato da primeira estagiária e um novo foi encaminhado para a escola. Passamos a conhecer e trabalhar então com o Sujeito número 2, que acompanhou Samara durante o período referente ao

segundo semestre de 2011. Esta mediadora cursava o oitavo período de Pedagogia em uma universidade pública do Estado, tinha 26 anos, já havia trabalhado com Educação Especial de adultos. Vinha de uma família de educadores e parecia conhecer bastante sobre o assunto.

Novamente o contrato não foi renovado. O terceiro Sujeito atuou durante a primeira metade do ano de 2012, o último período de pesquisa. A Estagiária 3 estudava em uma universidade particular, cursava o quinto período de Pedagogia e já havia trabalhado em escolas particulares, mas nunca com educação especial. Tinha 30 anos. Mostrava-se pouco interessada pela área, chegou a comentar diversas vezes que gostaria de trabalhar apenas com reforço escolar (outra área para estagiários na rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, com o mesmo valor salarial e carga horária), mas como já não havia vagas optou pela educação especial, pois precisava do dinheiro.

2.3 – Cenário:

2.3.1 - Espaço, estrutura física

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, como já mencionado, situada no bairro Maracanã. Esta é considerada uma instituição modelo na rede. Tem uma boa estrutura física, conta com espaços diversos como laboratório de informática, parquinho, quadra ampla, sala de leitura, refeitório, pátio aberto e uma sala de recursos, a qual foi instalada no último período de observação, próximo ao término da coleta de dados.

A escola atende à Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano). No total são 14 turmas atendidas, sete em cada turno (tarde e noite). Todas as classes possuem salas amplas, com ar condicionado e acesso a internet. Algumas possuem equipamento de data show, outras, apesar de terem o material, este ainda não foi instalado. As salas cotam com um mobiliário padrão, exceto nas turmas de Educação Infantil onde o mobiliário se adequa ao tamanho das crianças. A instituição

busca seguir um modelo de ensino construtivista⁶ e, buscando proporcionar esta forma de aprendizagem, as carteiras são dispostas de maneira que permita a formação de grupos.

A quantidade de crianças em cada grupo varia de acordo com o planejamento da professora regente. Todas as salas possuem um quadro branco e em uma delas existe também um quadro interativo. Para que todos os alunos tenham acesso a essa tecnologia uma vez por mês é feito um rodízio entre as turmas para a utilização deste equipamento, neste dia são feitas atividades interativas de reforço escolar com o conteúdo de cada série.

Na sala de leitura os alunos contam com uma vasta biblioteca que contém livros para todas as idades, e de onde podem pegar qualquer um emprestado, desde que estejam em dia com as devoluções anteriores. Contam também com mesas largas onde tem espaço para dispor livros ou fazer trabalhos e com um espaço grande, arejado e bem iluminado. Existe um projeto chamado Ciranda de Leitura onde cada professor tem uma seleção de livros correspondentes à idade e a dificuldade de leitura condizentes com a série em que lecionam e de onde, uma vez por semana, os alunos escolhem um livro para levar para casa e ler no fim de semana. Na segunda-feira as crianças compartilham com os colegas de classe a história que leram e o que acharam dela.

O espaço da sala de informática também é bastante proveitoso. Cerca de 15 computadores ficam dispostos em círculo na sala e permitindo que o professor veja os trabalhos dos alunos em cada computador. A escola disponibiliza internet de boa qualidade e equipamentos igualmente eficientes, além de cadeiras acolchoadas para maior conforto dos alunos.

⁶ Os construtivistas de maior relevância são Piaget, Wallon e Vygotsky, os quais preconizam que a construção do conhecimento ocorre sob o prisma da interação do sujeito-objeto com o meio ambiente. Apesar de esses estudiosos apresentarem visões de mundo e posições teóricas diferentes, eles *defendem a importância do social na construção do processo do conhecimento.* (THOFEHRN E LEOPARDI, 2006. p. 695.)

Todas as salas, incluindo a dos professores, da Direção e até mesmo os banheiros tem saída para um largo corredor. Dessa forma a escola tem uma área central em forma de retângulo que serve de entrada para todos os ambientes. Os professores e funcionários utilizam um banheiro que existe dentro da secretaria e as crianças possuem dois banheiros, um masculino e um feminino, decorados de acordo com o sexo e com sanitários suficientes, inclusive com variações de tamanho para facilitar a utilização das crianças mais novas.

No pátio aberto as crianças tem contato com a natureza e espaço apropriado para brincarem. Entretanto a acessibilidade não é um problema na instituição. Embora a construção possua apenas um andar ela tem árvores na entrada que danificaram a calçada e dificultam o acesso, mesmo com a existência de rampas.

2.3.2 - Classe Inclusiva: Sala da Samara

No início da pesquisa, Sara estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. A sala era ampla e acomodava um total de dezenove alunos. Como já dito, a escola busca seguir um modelo construtivista e para isso dispõe as carteiras de maneira que mantenham as crianças em grupos para que, dessa forma, a troca de conhecimentos seja facilitada. Toda a sala era preenchida de materiais estimulantes, como murais com trabalhos dos alunos, pesquisas, textos simples e imagens relacionadas ao conteúdo trabalhado, além do alfabeto exposto com diferentes formas de letras e imagens ilustrativas.

Entretanto, tais materiais pouco influenciavam Samara, que não se encontrava no nível da turma. Nenhum material buscava suprir as dificuldades da aluna em questão, que eram bem mais básicas do que o alfabeto, que ela ignorava, já que não tinha para ela qualquer significado. Uma das características mais preocupantes era a sua falta de comunicação, que dificultava todo o processo educativo e inclusivo.

A sala tinha um espaço amplo que acomodava bem o total de 19 alunos e permitia que todos, inclusive Samara, circulassem bem pela classe. Entretanto esta situação não foi mantida com a mudança do ano letivo. Existiam, inicialmente, duas

turmas de primeiro ano; mas no segundo ano elas foram juntadas formando uma única turma, o que acarretou uma série de problemas.

A sala, embora ampla, não acomodava adequadamente todos os alunos que somavam 27 crianças, grande parte das quais apresentava ainda sérias dificuldades de aprendizado referentes à alfabetização. Os materiais continuavam expostos a fim de facilitar o aprendizado, mas a falta de espaço dificultava e, muitas vezes, impedia a circulação das crianças pela classe e conseqüentemente o acesso e a visualização adequada dessas crianças a esse material.

Em ambos os espaços onde observamos, no decorrer da pesquisa, o cotidiano escolar foi possível perceber o quão importante pode ser esse ambiente e o quanto ele pode interferir no desenvolvimento e no aprendizado. Isto é pertinente não só para as crianças com necessidades educacionais especiais, mas para todos os alunos que nele se encontram.

2.4 – Atitude dos profissionais da instituição.

A aceitação dos professores e demais profissionais da instituição com os alunos com necessidades educacionais especiais é eminente. Porém, se torna claro também que a maioria dos profissionais possui poucas informações e conhecimentos que lhes permita contribuir de forma positiva e significativa no desenvolvimento dos mesmos. O fato é que cada um aborda situações cotidianas e, muitas vezes, recorrentes da maneira que julga correto, baseando-se, possivelmente, em sua própria formação escolar, familiar, e/ou experiência pessoal .

A atitude de uma funcionária da escola muito chamou a atenção durante o período de observação instituição. Trata-se da responsável pelos serviços gerais que, aparentemente, tem uma boa relação com os demais profissionais do colégio e um grande contato com as crianças. por estar presente no refeitório durante o horário de almoço das mesmas. Esta senhora demonstra carinho pelos alunos e se mostra muito atenciosa. Entretanto ela entende o problema da Samara como falta de disciplina e seu contato com a menina costuma ser rígido e, por vezes, excessivamente severo.

“O problema dela é falta de educação. Ela não é boba, entende tudo que a gente fala, só não faz porque não quer. A mãe deixa que ela apronte em casa e por isso ela acha que pode aprontar aqui. Tem que mostrar que não é assim que as coisas funcionam não”. (Fala da funcionária responsável pelos serviços gerais, opinando sobre o comportamento da aluna Samara em um episódio em que a menina se encontrava inquieta e demonstrava insatisfação se recusando a levantar do chão do corredor da escola).

Tanto as professoras que trabalharam com a aluna durante o período de coleta de dados quanto as diretoras da escola parecem partilhar de uma opinião possivelmente mais bem fundamentada.

“É complicada a situação dela. Não tenho esperanças que ela fale ou que progrida o bastante para acompanhar o restante da turma. Eu acho que só o nosso trabalho aqui na escola não adianta, essa menina precisa de um fonoaudiólogo, um psicólogo, quem sabe uma terapia ocupacional e ela não têm acompanhamento nenhum. E mesmo se só a escola bastasse, ela precisaria ao menos frequentar mais as aulas para o trabalho ter alguma continuidade, mas até isso é complicado, a família não ajuda.” (Fala da professora regente na turma do primeiro ano do ensino fundamental em 2011).

Foi possível presenciar durante o período de observação a tentativa de estagiários como os Sujeitos 1 e 2, das professoras e até mesmo o convite das diretoras para uma conversa com a responsável da aluna para dialogar sobre as limitações da mesma e proporcionar melhorias no seu desenvolvimento. Embora essas tentativas não tenham alcançado o objetivo esperado, devido à pouca contribuição da responsável, elas demonstram o comprometimento da instituição.

Em sala de aula, destacou-se nas observações as explicações e o posicionamento da professora perante a turma sobre a deficiência de Samara. Consideramos essa atitude relevante, na medida em que a proposta de educação inclusiva, não pretende apenas ‘depositar’ uma criança com necessidades educacionais especiais em classe regular, mas incluí-la realmente, torná-la parte da turma. Ou seja, prepará-la para vida em sociedade e, aos demais, a conviver com as diferenças e limitações alheias.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitar a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003. P. 16)

As professoras de Samara se mostravam preocupadas com o desenvolvimento da menina e buscavam sempre orientar bem a turma sobre os problemas de saúde, capacidades e limitações da colega, dificultando assim qualquer forma de preconceito

derivado da pouca informação. Obviamente as explicações buscavam se adequar a capacidade de entendimento da faixa etária da turma.

Assim, por exemplo, em uma ocasião, quando Samara estava no segundo ano, sua turma presenciou uma de suas crises de epilepsia. Como seria esperado, o acontecimento deixou a turma agitada e visivelmente assustada. Após socorrer a menina, a professora se dispôs a conversar com a turma, ouvir suas perguntas e comentários, e acalmá-los com a seguinte explicação:

“Ela só passou mal, como todo mundo aqui já deve ter passado alguma vez na vida, só que ela teve um pouco mais forte porque ele tem outros probleminhas que vocês já conhecem”

Embora certamente possam caber algumas críticas à explicação da docente, ao presenciar o fato, notei que a professora teve a sensibilidade de ouvir os alunos e que eles precisavam disso, pois pareciam angustiados e se mostraram mais calmos após expor o que sentiam.

2.5 - Colegas de Classe:

Os colegas de classe de Samara são atores fundamentais no processo inclusivo. Embora a menina não interaja com as pessoas, principalmente com as crianças, acreditamos ser importante que o ambiente a sua volta seja acolhedor e propício à interação. Como já mencionado, a turma foi bem preparada e incentivada para um convívio positivo com Samara, apesar da diferença que o quadro de autismo traz para sua conduta. Todavia, é interessante destacar que o convívio com a turma, durante a coleta de dados, nos mostrou de maneira significativa que a compreensão do quadro clínico não é o essencial no convívio dessas crianças, mas sim que é um ser semelhante com capacidades e limitações como os seus demais. Os benefícios desta atitude são colhidos por todos na turma e não apenas pela criança com necessidades educacionais especiais, proporcionando assim um melhor convívio entre as crianças e consequentemente um melhor ambiente educacional que passa a ser estimulante para toda a turma. As falas abaixo, colhidas durante as aulas, ilustram essa afirmativa.

“Eu gosto da Samara. Ela ainda não sabe falar porque é bebezinha, ela usa fralda igual a minha irmã. Só que quando ela crescer vai falar, ir no banheiro e brincar igual eu. Agora ela brinca com a Tia porque não sabe brincar as nossas brincadeiras”. (menino da turma da Samara, do 1º Ano do Ensino Fundamental; seis anos).

“A Samara tem um probleminha na cabeça que faz ela ficar doente, por isso ela falta muito e não faz atividade. Eu fiz a máscara do coelho pra ela de Páscoa, a Tia falou que ela vai levar quando aparecer na escola”. (Menina da turma da Samara do 2º Ano do Ensino Fundamental; sete Anos.)

“A Samara é legal, mas não dá pra brincar com ela porque ela não fala e ela é menina. Ela é igual a eu só na cor. Eu gosto de jogar futebol no recreio e ela só fica no escorrega.” (Menino da turma da Samara do 1º Ano do Ensino Fundamental; seis anos).

Podemos perceber que cada criança constrói, do seu jeito a imagem da deficiência /diferença. Na primeira fala o menino demonstra compreender como um retardo, diferente da segunda que apresenta uma concepção de doença. A terceira fala demonstra ainda a ideia de uma diferença comum, como são as diferenças entre os sexos.

Capítulo III

Mediação escolar

3.1- Conhecendo a Função do mediador:

Com o novo paradigma educacional da Educação Inclusiva a escola se vê obrigada a acolher no ensino regular todas as crianças, sem exceção, e adequar suas práticas para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (GLAT & BLANCO, 2007; PLETSCH, 2010; GLAT & PLETSCH, 2011; VALLE, MENEZES & VANSCONCELOS, 2010). Neste contexto, a Mediação Escolar ganha força e passa a ser frequente em escolas que possuem alunos de inclusão objetivando atender as novas exigências e facilitar o processo inclusivo.

O termo “Mediador escolar” será utilizado aqui para nomear a função que vem sendo exercida por estudantes de graduação em escolas que recebem matrículas de crianças com necessidades específicas. Esta nomenclatura é a mesma utilizada na escola cenário desta pesquisa, mas não é algo consensual entre as instituições⁷ porque não existe um termo que nomeie oficialmente o “cargo”. Também não existe uma regulamentação legal da mesma. Sendo assim, não se tem os papéis, atribuições e direitos desses “profissionais” especificados e garantidos (FEIJÓ, 2009; MAUZINHO, 2010).

O mediador, de acordo com a morfologia da palavra, seria o responsável por mediar; Aquele que se encontra entre dois pontos. Neste texto ele exerce seu lugar entre

⁷ Também pode ser chamado de Facilitador, Assistente educacional, Tutor escolar, entre outras denominações (GLAT & PLETSCH, 2011; GLAT, 2012).

o aluno e o professor , o aluno e suas relações sociais ou ainda o aluno e o espaço em sua volta.

A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depare com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola. (MAUZINHO; et al, P. 95, 2010)

Porém, existe uma forte preocupação de que a presença deste “profissional” iniba a atuação do professor regente da turma ou que seja desnecessária e/ ou inadequada, causando uma limitação no desenvolvimento da criança acompanhada (GIANGRECO, BROER, 2005; MAUZINHO, 2010) .

3.2 Análise de dados : Estágio no município do RJ:

A implementação da Política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, atendendo aos Decretos nº 6571/2008 e nº 7611/2011 (BRASIL, 2008a; 2011), a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro intensificou as políticas de inclusão escolar na tentativa de proporcionar atendimento educacional especializado para alunos com necessidades especiais incluídos no ensino regular, elaborando medidas de apoio à escolarização deste alunado. Dentre elas, foi criada a figura do *estagiário mediador* para dar suporte às escolas que possuem alunos considerados especiais, matriculados em turmas comuns. (CUNHA, GLAT, et al, 2012)

Como mencionado o mediador é um estagiário. Logo, tratando-se de um aluno que curse graduação em licenciatura plena, a formação deste ainda não estaria concluída para o exercício da docência. Esta é apenas uma das questões que envolvem o trabalho deste agente educacional e causam preocupação sobre a qualidade do serviço ofertado. Existem outros pontos, que permeiam a formação desses indivíduos, como o fato de atuarem diretamente com os alunos e exercerem um significativo papel no desenvolvimento e na aprendizagem destes sem que disponham de habilitação, orientação ou supervisão adequada. Uma segunda questão é ainda mais complicada: as vagas disponíveis para trabalhar como mediador escolar não se destinam apenas para graduandos da área de educação. Este último pode ser constatado a partir de declarações compatíveis de duas das três estagiárias observadas no período da coleta de dados.

A primeira estagiária relatou que, para ser contratada, precisou apresentar uma declaração da universidade onde deveria constar a habilitação do curso. A mesma comentou ter percebido uma preocupação da funcionária da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em averiguar se as informações do documento compatiam com a função e a série de ensino na qual ela atuaria futuramente.

Entretanto as duas estagiárias, observadas em períodos posteriores da primeira, relataram não terem presenciado a mesma preocupação. Ambas disseram ter apresentado uma declaração da universidade, mas apenas para comprovar que estavam matriculadas em um curso superior. A 3ª estagiária chegou a mencionar que um mediador de outra turma era aluno de Geografia e que um terceiro cursava Nutrição. Compreendemos que deva ter ocorrido uma alteração nos requisitos necessários para a contratação dos estagiários, esta pode ter acontecido devido a grande necessidade do serviço e a baixa demanda de mão-de-obra.

Foi procurado um edital que regulamentasse a contratação desses mediadores, mas, infelizmente, nenhum documento desse perfil foi encontrado no portal da prefeitura. Porém, as declarações acima puderam ser comprovadas e complementadas através de uma notícia⁸ encontrada no referido site onde consta:

Secretaria Municipal de Educação anuncia nova convocação de estagiários

A Secretaria Municipal de Educação (SME) abre inscrições para selecionar estudantes de universidades e voluntários interessados em auxiliar o trabalho dos professores em programas de reforço escolar na rede da Prefeitura do Rio. São 2.300 vagas distribuídas entre as dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

⁸Informações disponíveis no site da prefeitura do município do Rio de Janeiro (<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=997925>), acessadas em 10 de agosto de 2012.

Os estagiários receberão bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 400 para atuar em escolas regulares e de R\$ 600 para exercer a função em unidades localizadas em áreas de risco, as chamadas 'Escolas do Amanhã'.

*Todos terão direito também ao vale transporte de R\$ 105,60. A carga horária é de quatro horas por dia, que equivale a 20 horas semanais. Para se inscrever no projeto de estágio, o estudante deve estar matriculado em uma das universidades conveniadas com a prefeitura, públicas e particulares, e **poderá ser de qualquer curso superior**. A necessidade maior é de estagiários para o reforço de Matemática podendo o bolsista estar cursando Engenharia, Física, Economia, e outros cursos das áreas de Ciências Exatas.*

As inscrições devem ser feitas nas coordenadorias regionais e no site da SME e ficarão abertas até todas as vagas terem sido preenchidas. Os candidatos precisam procurar a CRE da região onde pretende trabalhar. É necessário levar os seguintes documentos: carteira de identidade, CPF, comprovante de residência, carta de apresentação da universidade e comprovante de conta corrente do titular.

(Grifos nossos)

Embora a notícia faça referência apenas a contratação de estagiários para reforço escolar, as Estagiárias II e III relataram ser o mesmo processo de contratação para os mediadores de inclusão. As estagiárias I e III comentaram ter, no dia em que assinaram o contrato, ido a CRE interessadas em uma vaga para trabalhar com reforço escolar, como estas haviam se esgotado, ofereceram-nas uma vaga para mediar a aprendizagem de alunos com deficiência.

Compreendemos que para haver uma educação de qualidade que se estenda a todos os alunos, sem exceção, é preciso que ocorram adaptações no espaço pedagógico afim de atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência e outras especificidades. O mediador pode ser considerado uma dessas adaptações e, nesta interpretação, ser um atendimento garantido por lei (MOUSINHO, 2010). Entretanto, para que este seja um recurso proveitoso para o educando é necessário que exista um processo mais cuidadoso de contratação, uma formação e/ou capacitação adequada além de uma supervisão apropriada. Ainda assim é necessário que sejam desenvolvidos mais estudos acadêmicos sobre o assunto para que a prática seja melhor difundida e mais bem fundamentada e que políticas públicas se originem a fim de regulamentar a função elucidando atribuições, direitos e deveres visando um atendimento de qualidade que

possa contribuir significativamente para o desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais incluídas em classes comuns de ensino.

A falta dos suportes anteriormente comentados gera uma série de contratempos para os mediadores. Isso foi constatado por Carvalho (2008) que pontua algumas dificuldades apontadas por estudantes de graduação no desenvolvimento do trabalho de mediação escolar. As estagiárias que acompanhamos apresentaram os mesmos problemas: insegurança sobre suas competências, necessidade de maior orientação, falta de informação e espaço nas reuniões da equipe, além da percepção de que sua presença pode, em alguns casos, prejudicar a inclusão do aluno por ressaltar a sua diferença a partir da necessidade de um acompanhamento individual constante.

A estagiária I comentou ter procurado professores em sua faculdade para obter melhores informações de como atuar com uma criança que não se comunicava. Esta apresentou uma grande preocupação em contribuir para o desenvolvimento da comunicação da aluna. Ficou claro que ela buscava estar no campo de visão da criança, procurando o olhar da mesma e tentando falar de forma pausada com palavras bem articuladas. A aluna Samara se negava a participar de qualquer atividade, aceitava, por vezes, utilizar giz de cera em papel branco ou em lixas, mas não parecia prestar muita atenção na tarefa. Passava grande parte do tempo com movimentos repetitivos como retirar todos os giz de cera do pote e tornar a guardá-los ou andar pela sala e parar diversas vezes em frente a porta tentando abri-la. Algumas vezes era permitido que a aluna saísse da classe, nessas situações, ela dava uma volta pela escola e logo retornava para sua turma, ou saía e acabava se recusando a voltar deitando-se no chão ou forçando para correr na direção oposta. Em todos os momentos a estagiária I se posicionava ao seu lado buscando interação por meio de sons. Ela cantava músicas com frequência e buscava dialogar com a aluna aproveitando expressões faciais ou qualquer som emitido pela menina. A mediadora também aproveitava a hora do recreio para conversar com a mãe da aluna (esta ficava na escola por pedido da direção já que a filha usava fralda), perguntava como era o comportamento da menina em casa, se era possível levá-la a um fonoaudiólogo e sempre comentava que a presença na escola era muito importante e que

faltas recorrentes atrapalhavam o trabalho porque a aluna voltava em um novo ritmo de adaptação.

Lentamente algum progresso pode ser percebido: A aluna passou a emitir mais sons, embora ainda sem um significado claro; começou a cantarolar, mesmo sem ritmo, quando ouvia música; e chegou a pronunciar claramente a palavra ‘não’ que, aos poucos, se tornou freqüente e foi utilizada com contexto.

Embora se perceba avanço no desenvolvimento, este ocorreu de maneira muito gradativa, o que aos olhos da mediadora, pareceram pouco significantes. A estagiária I expressou sentir falta de supervisão, ela tinha medo que a menina se machucasse ao se jogar no chão, coisa que fazia com freqüência, e possíveis machucados serem interpretados por terceiros como maus tratos. Como apenas ela tinha contato direto com a menina e costumava ter momentos sozinhos com ela, a mediadora tinha medo que esta responsabilidade recaísse sobre si. A estagiária I relatou, também, insegurança por não saber se sua atuação com a menina era adequada, apresentou dúvidas sobre o papel da estimulação da fala ser de um fonoaudiólogo e não seu.

Cabe ressaltar que os contratos desses estagiários com a SME duram apenas seis meses. Estes podem ser renovados por no máximo três vezes, ou seja, dois anos de atuação, caso seja interesse do estagiário e da escola. Nas férias de julho, o contrato da primeira mediadora chegou ao fim e, na volta as aulas, Samara conheceu a estagiária II.

No começo do semestre letivo ficou visível o impacto das férias no desenvolvimento da aluna, seja pelo longo tempo afastada de instituição e dos estímulos oferecidos por ela ou pelas crises de epilepsia, apontadas pela mãe como a causa do retrocesso no desenvolvimento. Samara não pronunciava mais nenhum som compreensível. Ainda cantarolava, embora não com a mesma freqüência, e emetia diversos sons, aparentemente aleatórios, mas que costumavam expressar sentimentos ficando, por exemplo, mais contínuos e estridentes quando a menina se irritava, ou suaves e baixos quando estava entretida com algo, e ainda estridentes e eufóricos, como seus movimentos corporais, quando se animava.

Não ficou evidente que Samara tenha sentido falta da antiga mediadora porque a menina não demonstrou nada que pudesse ser entendido desta forma. Porém o trabalho feito com aluna mudou significativamente. A estagiária II já tinham alguma experiência com educação especial, embora tenha trabalhado anteriormente com uma faixa etária completamente diferente. Talvez por isso, não demonstrava tanta insegurança quanto a primeira e considerava que o aprendizado formal era de grande relevância. A mediadora entregava folhas em branco para Samara, no início da rotina escolar, permitia que ela desenhasse da sua maneira e quando terminava (ou a mediadora julgava que estava terminado) tirava rapidamente o papel das mãos da criança antes que ela rasgasse, como costumava fazer, e escrevia o nome da aluna e/ou as vogais na folha tentando ensiná-la a grafia (ANEXO II).

Os exercícios aos poucos foram aprimorados. A estagiária II passou a utilizar a palavra ‘atividade’ ao se sentar com a aluna, em uma mesa separada, na parte de trás da sala, e entregar uma folha onde trabalhava com ela e não mais após ela. Agora a mediadora desenhava junto e tentava fazer com que a menina a acompanhasse. O anexo III apresenta um bom exemplo, onde a estagiária escreveu a palavra Bola e começou a desenhar círculos pela folha. Um hidrocor foi entregue a aluna para que ela fizesse o mesmo. A menina começou a fazer riscos pela folha. A mediadora permitiu no primeiro momento, depois segurou a mão da criança e a ajudou a reproduzir círculos e a escrever a palavra bola. Foi notado que a estagiária se preocupava em trabalhar temas semelhantes aos que o restante da turma estava utilizando. No exemplo anterior a bola foi escolhida porque a professora regente trabalhava um texto sobre futebol. Exercícios de licação foram experimentados. A Estagiária II simplificava a história contada na rodinha para Samara, enfatizava um determinado ponto, que estava presente no exercício que proporia, e depois entregava-o para Samara (ANEXO IV). A mediadora explicava oralmente e pegava na mão da criança para executar a atividade.

Por algum motivo as faltas da aluna ficaram muito frequentes neste semestre. Diante disto novas atribuições foram instituídas a Estagiária II que passou a dar auxílio em outra classe onde existia um problema de comportamento. Com isso, nos dias em que Samara ia a escola, o atendimento era desestruturado porque a estagiária mudava de

função e , por isso, não possuía um planejamento. No final do semestre as atividades haviam sido deixadas de lado e a mediadora passava as horas da menina na escola cuidando para que ela não se machucasse, não machucasse aos colegas e não atrapalhasse às aulas.

A preocupação da estagiária II em edequar a tividade feita por Samara aos temas trabalhados pela professora com a turma é pertinente e totalmente condizente com os ideais da Inclusão Escolar (GLAT & BLANCO, 2007; GLAT, 2009; MITTLER, 2003; AAIDD, 2012). Porém, esta preocupação ficou em segundo plano após as atribuição de novos afazeres para a mediadora o que acarretou ao total distanciamento da aluna com o restante da turma. Samara, além de se sentar em uma mesa separada, ocupava-se com atividades que lhe serviam apenas como distração. E a mediadora não atuava mais pedagogicamente, mas sim como uma espécie de cuidadora da aluna.

Novamente o contrato de estágio não foi renovado e Samara passou a ser atendida pela Estagiária III. Esta demorou a conhecer a aluna devido ao longo período de faltas antes que Samara começa-se a frequentar o ano letivo. Quando a presença começou a ocorrer ficou notável o desgosto da mediadora em ter que trabalhar com a menina e o desconforto de Samara na nova sala de aula.

Com a mudança de ano surgiu a incapacidade da escola de manter duas turmas de segundo ano e dar, assim, continuidade as duas turmas de primeiro ano existentes anteriormente. A alternativa foi juntar as turmas o que ocasionou um total de 27 alunos e uma sala lotada. A falta de espaço impedia a circulação entre as carteiras e isto, junto com o barulho do local, ocasionado, possivelmente, pelo desconforto das outras crianças que acabava por deixá-las inquietas, parecia irritar Samara. A menina queria se levantar, quando conseguia ia ate a porta e tentava abrí-la ou pegava a mão da mediadora e a colocava na maçaneta como quem pede para sair. Quando o pedido não era atendido ela se deitava na frente da porta e se recusava a levantar fazendo força e emitido sons melosos que se assemelhavam a choramingos.

A mediadora se irritava com o comportamento. Tentando evitá-lo separou uma mesa na lateral da sala, de frente para a parede, onde colocou uma série de objetos para chamar a atenção da aluna, como bonecas, folhas, lixas, gis de cera e gibis. A Estagiária III evitava permitir que a menina se levantasse, até porque, com a falta de espaço e a maneira não convencional com a qual Samara se movia, costumava atrapalhar a aula. Quando não conseguia manter a aluna no local a pegava pela mão e a levava para o pátio, onde ela brincava nos brinquedos do parquinho.

Sempre que uma outra criança se aproximava a mediadora se colocava ao lado de Samara. Normalmente as demais crianças chegavam com muitas perguntas. Queriam Saber o nome de Samara e, quando percebiam que ela não respondiam, ficavam mais curiosas sobre o porque disto. Perguntavam sobre o fato dela ainda utilizar fralda e, por vezes, estranhavam a presença de um adulto no parquinho. Caso a interação se estendesse ou as crianças se aproximassem demais a mediadora intervia, pedindo que a criança brincasse em outro brinquedo ou com um outro colega. A Estagiária III dizia ter medo que a aluna machucasse outra criança e os pais destas irem até a escola tirar satisfações sobre os cuidados que cercavam a “aluna com deficiência”. A mediadora comentava que Samara era terrível e por vezes chegava a mencionar que não tinha paciência.

As faltas da aluna continuaram frequentes e a estagiária, nessas ocasiões, ajudava a professora da classe com atividades manuais ou auxiliando alunos com algumas dificuldades no aprendizado. Nos dias em que Samara aparecia para aula a estagiária se mostrava descontente e chegava a fazer comentários como: “Hoje o dia vai ser longo”, “Ai, logo hoje que eu ia adiantar as lembranças para o dia das mães” ou ainda “Poxa, estava com esperanças de que ela não viesse a semana toda”.

A Estagiária III comentou que não gostava de atuar como mediadora. Ela disse que quando foi procurar estagio na CRE queria um de reforço escolar, mas, como não tinham vagas, ficou com o de mediação escolar porque precisava de dinheiro. Ela relatou que não acreditava no desenvolvimento da aluna, que gostaria de conversar com alguém da escola para dizer que achava que deveria ser indicado para a família de

Samara uma instituição de ensino especial onde ela seria melhor assistida. Porém ela não sabia quem procurar. Já tinha falado com a professora regente e esta disse que concordava, mas que a escola não poderia rejeitar nenhum aluno. A Estagiária III disse ter concluído que, como a menina não se desenvolveria na inclusão, seria melhor cuidar para que ela também não atrapalhasse as aulas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do restante da turma.

Nenhum avanço no desenvolvimento de Samara foi evidenciado. Podemos dizer que, de acordo com o atendimento que a menina estava recebendo, nenhum estímulo lhe foi dado para progredir.

Entendemos que o trabalho de mediação não pode ser o único responsável pela estagnação do desenvolvimento apresentado por Samara, este depende de um conjunto de variáveis. A relação familiar vinculada as faltas recorrentes da menina e o pouco envolvimento dos professores e demais profissionais da instituição podem ser considerados pontos significativos neste caso específico. Entretanto, o mediador, foco do presente trabalho, atua direta e diariamente com a criança. Este contato é de grande importancia e crucial para o desenvolvimento da mesma. Sendo assim, compreendemos que o processo que rodeia a função necessita ser aprimorado para garantir seu sucesso.

Como visto, alguns avanços puderam ser constatados quando estímulos foram direcionados para áreas de necessidade da criança. Este é, ou deveria ser, o papel do mediador escolar: facilitar o desenvolvimento dando suportes que permitam a superação de dificuldades apresentadas. Do contrário, como também ficou evidenciado nos dados apresentados, estaremos diante de uma exclusão invisível, como bem conclui Carvalho 2004: “exclusão invisível que não se materializa pela separação física, espacial, e, sim com a simbólica, presente nas representações sociais acerca dos excluídos”.

É importante que a mediação pedagógica não seja vista apenas como um modo de amenizar comraterpos, ocasionados pelas necessidades dos alunos incluídos, na rotina escolar. A prática que vem sendo naturalizada nas escolas é de uma supervisão cuidadora, onde o mediador assume o papel de cuidador, regulador, babá do aluno.

No caso aqui apresentado a presença do mediador se faz necessária. Entretanto, providências poderiam ser tomadas para que este acompanhamento individualizado não ocorresse de maneira tão próxima durante todo o período da criança na escola. Em casos menos graves deveria ser ponderado se a inserção de um novo personagem no contexto escolar seria realmente necessária. Definir que todo aluno com necessidades educacionais especiais precisa do acompanhamento de um mediador pode retirar do professor regente a responsabilidade sobre este aluno, que também compõe sua turma e limitar sua autonomia pelo acompanhamento individualizado excessivamente próximo.

Em casos em que o acompanhamento individualizado seja necessário, como no caso aqui relatado, providências poderiam ser tomadas para que este suporte se reduza gradativamente. Permitindo assim que, aos poucos, o aluno conquiste maior independência e que, assim, o processo de inclusão se torne mais eficiente e verdadeiramente inclusivo.

Considerações Finais

No decorrer deste estudo, foi possível perceber que muitas leis garantem educação de qualidade para todos, mas que existem também muitos espesses para que essas delimitações se efetivem na prática escolar.

Foi apresentado dados e pesquisas anteriores que apontam as dificuldades encontradas pelos estagiários para executar sua função. Entre elas se destacam a insegurança e a falta de orientação. Dificuldades estas que acabam restringindo o trabalho de mediação a função de “cuidador” ou até mesmo “babá. Deixando, assim, de lado sua real função que deveria ser a facilitar o processo de aprendizagem e possibilitar melhores condições para o desenvolvimento da criança e atuando como vigia para que a criança não se machuque ou atrapalha o decorrer da aula.

Como visto, esta atitude pode ocasionar uma maior exclusão da criança, que passa a conviver apenas com o estagiário e a desenvolver com ele atividades e conteúdos que, na maioria das vezes, não correspondem aos trabalhados pelo restante da turma. Fazendo assim com que a educação inclusiva seja apenas um “disfarce” de educação especial, transvertida de integradora por acontecer dentro de uma sala regular, mas com o mesmo caráter excludente e segregativo da Educação Especial tradicional.

Em suma, uma proposta que poderia ser potencialmente um recurso para facilitar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, acaba se transformando em mais um fator de exclusão na escola. Diante do exposto, consideramos que algumas estratégias poderiam ser adotadas com o objetivo da melhoria da qualidade do atendimento ofertado pelos mediadores, tais como: estudantes universitários poderiam ser capacitados de forma mais eficiente, talvez através de parceria com as universidades ou ainda com a própria equipe especializada da rede municipal, desde que de esta formação fosse organizada e ofertada antes de assumirem a função para que se sentissem menos confusos e mais capazes de realizar um trabalho significativo. A seleção deveria ser mais criteriosa e exigir, no mínimo, que o estudante tivesse matriculado em um curso de formação de professores e cursado as matérias obrigatórias referentes à Educação Inclusiva / Especial.

Concluimos que o estagiário moderador é, de certa forma, uma solução paliativa para a redução da dificuldade das escolas de incluir de forma efetiva os alunos com deficiência. Trata-se de um “cargo” que não consta nem mesmo nos documentos oficiais e sua implementação baseia-se apenas na necessidade de suporte, o que dificultou até mesmo a busca por bibliografia para o presente trabalho.

A mediação escolar deveria ser um suporte efetivo, e não apenas um método para conter ou amenizar as dificuldades diárias provocadas pelas limitações dos alunos especiais incluídos em turmas comuns. Esta deveria ser ofertada apenas para crianças seriamente comprometidas, que necessitassem de acompanhamento individualizado para se manter em sala ou para executar atividades diárias. A prática que vem sendo naturalizada de que todo aluno com

deficiência deve ter um mediador pode retirar da professora regente em sua classe a responsabilidade sobre ele, que é seu aluno como o restante da turma, e reduzir o desenvolvimento da autonomia da criança. Desse modo, crianças com comprometimentos leves poderiam se encontrar mais limitadas do que estariam sem a presença do estagiário.

Mesmo nos casos em que o acompanhamento individualizado se apresente como necessário, providências poderiam ser tomadas para que este suporte fosse gradativamente reduzido. Permitindo assim que, aos poucos, o aluno conquistasse mais independência e tornando assim o processo de inclusão mais eficiente e verdadeiramente inclusivo.

Referências Bibliográficas

ANDRE, M. E. D. A. As tendências atuais de pesquisa na escola. *Cadernos CEDES* [online]. Vol.18, n.43, pp 46-57, 1997.

ANTUNES, K. V. *Uma leitura sociológica da Construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8069 de 13/07/1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares: Estratégias de Ensino para Educação de Aluno com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Secretaria de Educação especial. MEC/SEESP, 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. *Resolução n. 4. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011 - Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011.

GIANGRECO, M. F; BROER, S. M. *Questionable Utilization of Paraprofessionals in Inclusive Schools: Are We Addressing Symptoms or Causes? Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol. 20, N. 1, Pp. 10-26, 2005.

GLAT, R. *Somos Iguais A Vocês: Depoimentos De Mulheres Com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1989.

_____, R. *A integração social dos portadores de deficiência: Uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____, R.; BLANCO, L.de M. V. *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

_____, R.; BLANCO, L.de M. V. *Educação especial no contexto de uma educação inclusiva*. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

_____, Rosana. *Educação Inclusiva: Cultura E Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

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

MACEDO, P.; CARVALHO, L. & PLETSCHE, M. *Atendimento Educacional Especializado: Uma Breve Análise das Atuais Políticas de Inclusão*. P. 35-45. In:

MALFITANO, A. P. S. Experiências de pesquisa: entre escolhas metodológicas e percursos individuais. *Revista Saúde e Sociedade* [online]. vol.20, n.2, pp. 314-324, 2011.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOUSINHO, Renata et al. *Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões*. Ver. Psicopedagogia [online]. Vol. 27, n.82, pp. 92-108, 2010

PLETSCHE, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edur-UFRRJ / Nau Editora, 2010. Rio de Janeiro: Edur-UFRRJ / Nau Editora, 2010.

_____, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Editora NAU/EDUR, 2010.

_____, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

THOFEHRN, M. B. & LEOPARDI, M. T. Construtivismo Sócio-Histórico de Vygotsky e a Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*. V. 59. N. 5. pp.694-698, 2006.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. Vol.22, n.63, pp. 153-155, 2007.

VALLE, B. B. R., MENEZES, J. S. S.; VASCONCELOS, M. C. C. *Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ): A Trajetória de uma Legislação*. Rio de Janeiro: Quartet: Outras Letras, 2010.

CUNHA, N. M. ; GLAT, R. ; SIQUEIRA, C. F. O. ; SILVA, S.E. . *O Perfil e a Formação do Estagiário Mediador para Suporte da Educação Inclusiva*. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2012, São Carlos. Pesquisa e Produção de conhecimento científico em Educação Especial, 2012. p. 1984-2279.

CARVALHO, R. E. *Cartografia do trabalho docente na Educação Inclusiva*. *Revista @mbienteeducação*, v.1, n.2, p.2-30, 2008.

FEIJÓ, G. O. *Mediação Escolar: Do Texto Da Lei Às Práticas Ilegais E Excludentes*. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

AAIDD. *User's Guide to accompany the 11th edition of Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD, 2012.

Anexos

ANEXO I

Amostra de um registro de diário de campo

Terça-feira dia 20 de junho de 2006.

Cheguei na escola e fui direto para coordenação dar bom dia e avisar que estava na escola. Contudo, a diretora estava numa reunião na CRE e a coordenadora de férias. A adjunta estava sozinha para abrir a porta, atender telefone e atender os pais.

Nesse dia observei ainda na entrada antes de ir para as salas de aula que a escola tem um professor de ensino religioso e de técnicas agrícolas. Nunca vi esses profissionais em escolas da Rede. Por que será que essa escola tem esses profissionais? Vou investigar.

Em seguida entrei para a sala da professora de Maciel (classe de progressão). Observei que a turma estava muito reduzida.

O trabalho dos alunos consistia em desenhar figuras de acordo com as letras. Faz isso seguindo o alfabeto. Ex: A de árvore, D de dedo e assim por diante, como mostra a ilustração abaixo. Todas as crianças receberam um pequeno caderno com diferentes formas de letras nos cantos das páginas e no meio faziam o desenho sugerido pela professora. Caso a criança fizesse diferente ela pedia para rever.



Vale lembrar que a turma é de progressão e segundo a professora pode ser dividida em três grupos. Os que não sabem nada, os que já sabem alguma coisa e os que sabem. Enquanto ela trabalha com os que não sabem nada, os que sabem um pouco aguardam em suas mesas (de preferência em silêncio). Os que sabem segundo a professora estão na aula de apoio, pois a escola tem uma professora de apoio (Cargo ocupado por uma professora com carga horária reduzida por ter uma filha com necessidades educacionais especiais). Está aqui a resposta sobre a minha observação em relação a turma estar reduzida hoje. Ainda segundo a professora o apoio pega aqueles que estão melhor para reforçar o trabalho de alfabetização. O objetivo desse procedimento é encaminhar os alunos para a terceira série no ano que vem. Esse trabalho acontece uma vez por semana. Contudo, segundo a professora de apoio (que tive oportunidade de conhecer nesse dia) quando falta algum professor na escola ela assume outra turma e o trabalho dela de apoio é interrompido.

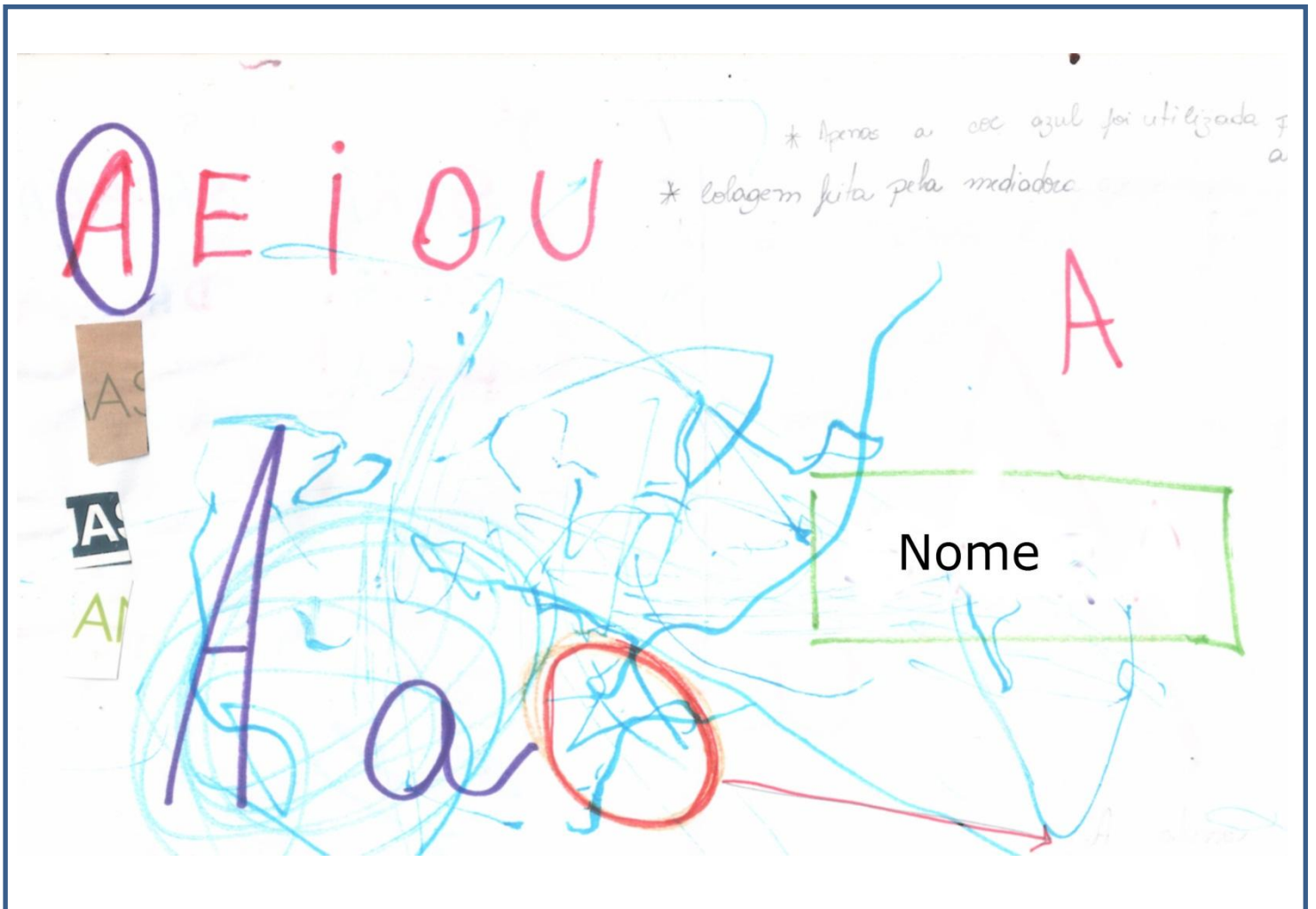
Também observei que a correção do dever com os alunos que sabem um pouco é oral. Todos lêem o mesmo texto. Isso segundo ela é para avaliar a leitura. Durante esse tempo os que não sabem nada esperam por uma indicação de qual será a sua próxima tarefa/atividade. O aluno José não tem problemas com a leitura, mas segundo a professora tem dificuldades com o comportamento e de vez em quando é agressivo. No grupo dos que não sabem nada tem aluno que não reconhece ainda cores.

Em seguida bateu o sinal e todos foram para o recreio. Nisso a coordenadora voltou e me chamou para amostrar a avaliação da escola no Prova Brasil.

(PLETSCH,2010. ANEXO II, P. 232)

ANEXO II

Exercício com vogais



O nome da aluna foi ocultado na imagem para preservar sua identidade.

ANEXO III

Atividade Induzida



ANEXO IV

Atividade Adaptada



