UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESTHER LOPES

ADEQUAÇÃO CURRICULAR:
UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ORIENTADORA: PROFª. DRª. MARIA CRISTINA MARQUEZINE

Londrina, PR
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Londrina, PR
2010

ESTHER LOPES

ADEQUAÇÃO CURRICULAR:
UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Profª. Drª. Maria Cristina Marquezine.

LONDRINA
2010

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L864a Lopes, Esther.
Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual / Esther Lopes. – Londrina, 2010.
166 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Marquezine.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Currículos – Teses. 2. Inclusão escolar – Educação especial – Teses. 3. Deficiência intelectual – Educação – Sala de recursos – Teses. I. Marquezine, Maria Cristina. II.Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.4

ESTHER LOPES

ADEQUAÇÃO CURRICULAR:
UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Maria Cristina Marquezine
Universidade Estadual de Londrina
Orientadora

_____
Profª. Drª. Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá

_____
Profª. Drª. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 19 de novembro de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais - **João e Lázara** - que com pouca escolaridade, mas com muita sabedoria não mediram esforços para nos proporcionar educação escolar.

À minha irmã, **Maria de Lourdes**, a quem Deus chamou para Si, bem no início desta minha caminhada acadêmica - quanta saudade e desejo de compartilhar mais este momento!

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelo dom da vida - companhia constante no caminhar diário.

À professora **Dra. Maria Cristina Marquezine - minha Orientadora -** pelos conhecimentos compartilhados**,** pela confiança, paciência, incentivo, amizade, companheirismo e afeto dedicados no percurso desta jornada.

Ao professor **Dr. Eduardo José Manzini** e à professora **Dra. Sílvia Marcia Ferreira Meletti** pelos questionamentos e sugestões, no Exame de Qualificação.

Aos professores do programa de Mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

Às **professoras** e aos **secretários das escolas** - nas quais foram desenvolvidos o estudo-piloto e a pesquisa - pela atenção e valiosa colaboração e comprometimento educacional.

Ao professor **Aluysio Fávaro** pela revisão do trabalho.

Às **Dra. Eliza Dieko Oshiro Tanaka** e **Dra.Dirce Fujisawa, Ms. Luzia Rodrigues Cardoso** e **Ms. Eliane Cristina Lopes Brevilheri** pelas contribuições e sugestões.

Aos **alunos participantes da pesquisa** com quem, na tentativa de ensinar, aprendi muito.

Aos meus pais **João Lopes e Lázara das Dores Lopes,** pelo amor e carinho e por todos os ensinamentos, incentivo e apoio na caminhada acadêmica e profissional.

Aos meus irmãos e minhas irmãs, em especial, à **Therezinha** e à **Eliane** que acompanharam bem de perto esta trajetória.

Aos meus familiares - **Lopes** e **agregados** - que, nos últimos anos, souberam entender minha presença ausente ou ausência presente, nos momentos de confraternização.

À **Ester de Souza -** prima amiga - pelas muitas vezes que saiu do conforto do seu lar para me acompanhar nas viagens à Londrina - obrigada pelo carinho e companheirismo.

À **Ms. Maria Suely da Silva Fernandes** - amiga e companheira - pela amizade, pelos incentivos e contribuições na realização deste trabalho.

À **Cleusa Regina Secco Miranda** - amizade conquistada nesta trajetória - pelo companheirismo e contribuições.

Ao **Jonathas** e à **Talia** - crianças preciosas - pela compreensão e simpatia, cedendo-me um pouco dos seus momentos com a mãe e o espaço do lar, para as orientações.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

MUDANÇAS

O tempo pôs a mão na tua cabeça
e ensinou três coisas.

Primeiro: Você pode crer em mudanças
quando duvida de tudo,
quando procura a luz dentro das pilhas,
o caroço nas pedras, a causa
das coisas, seu sangue bruto.

Segundo: Você não pode
mudar o mundo conforme o coração
tua pressa não apressa a História.
melhor que teu heroísmo,
tua disciplina na multidão.

Terceiro: É preciso
trabalhar todo dia, toda madrugada
para mudar um pedaço de horta,
uma paisagem, um homem.
Mas mudam, essa é a verdade.

Domingos Pellegrini Jr.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

RESUMO

Esta dissertação trata da inclusão educacional do aluno com deficiência intelectual na escola regular e das adequações curriculares como um caminho para a efetivação do direito garantido em leis e manifestado nas políticas públicas educacionais, desde o início da década de 1990. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola que ofertava as séries iniciais do ensino fundamental, num município situado no Norte do Paraná, com o objetivo de analisar como vinham sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola. O procedimento metodológico do estudo de natureza qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, incluiu grupo de estudo e entrevista com roteiro semi-estruturado com os professores envolvidos, pesquisa documental e observação participante, com intervenção pedagógica dos alunos que frequentavam a sala de recursos da escola. Os dados da pesquisa documental foram obtidos com base no Relatório de Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar e nos Relatórios Semestrais de acompanhamento individual. O referencial teórico contempla breve histórico da educação especial, apontando a deficiência intelectual como um dos maiores desafios nesse processo; a importância das adequações curriculares como oportunidades de sucesso acadêmico do aluno incluído; a sala de recursos como serviço de apoio da educação especial, para o atendimento educacional especializado e a capacitação docente para inclusão, valorizando o grupo de estudo como estratégia. Os resultados corroboram outras pesquisas da área, que identificaram a necessidade de adequação curricular para o êxito acadêmico do aluno com deficiência e as dificuldades enfrentadas pela escola em consequência da falta de conhecimentos dos professores, dadas as lacunas na formação inicial e a incipiente capacitação continuada que lhes é oferecida, o questionável diagnóstico e a pequena contribuição dos relatórios de avaliação para a ação pedagógica, na classe comum ou na sala de recursos, apesar dos esforços e do comprometimento tanto de quem avalia quanto das professoras. E, ainda, revelaram que é preciso conscientizar a comunidade escolar que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual. O aluno com deficiência é aluno da escola e não apenas do professor que está trabalhando diretamente com ele. O aluno participa de outras atividades escolares fora da sala de aula e, portanto, a inclusão precisa acontecer em todos os espaços e contar com a participação de todos, para que seja verdadeira e efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão; Deficiência Intelectual; Capacitação Docente; Atendimento Educacional especializado; Sala de Recursos; Adequação Curricular

LOPES, Esther. **Curricular Adequacy: a way to the inclusion of students with intellectual disabilities**. 2010. 166f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University Estadual of Londrina, Londrina. 2010.

ABSTRACT

This dissertation deals both with the educational inclusion in the regular school of the student who has intellectual disability and the curricular adequacies as a way for the settlement of the legal right guaranteed by the law and revealed in the educational public politics, since the beginning of the decade of 1990. The research was developed in a school that offered the initial series of basic education, in a city located in the north of the State of Parana. The goal was to analyze both how the inclusion of students with intellectual disabilities is being processed in regular education and the specialized educational service in the network of support offered by the school. The methodological procedure of the qualitative study, with emphasis in the research-action practice, included study group and interview with a semi-structured script with the teacher involved, documental research and participant observation, with pedagogical intervention of students who attended the school's resource room. The data of the documental research had been gathered on the basis of the Report of Psicoeducational Evaluation in the school context and from the Semester Monitoring Reports. The theoretical reference contemplates a brief historical of the special education, pointing the intellectual disability as one of the greatest challenges in this process; the importance of the curricular adequacies as opportunities for academic success of the included student; the resource room as a support for the special education, for the educational attendance specialized and the teaching qualification for inclusion, valuing the group of study as a strategy. The results corroborated other researches in the same area which have identified the need of curricular adequacy for the academic success of the student with intellectual disability as well as the difficulties faced by the school as a result of the teachers' lack of knowledge due to weak initial education and the incipient continued qualification that is offered to them. Due also to the questionable diagnosis and the insignificant contribution of the evaluation reports to the pedagogical action, in the ordinary classroom or in the resource room, in spite of the efforts and the commitment of both the person who evaluates and the teachers. The results also revealed that it is necessary to make the school community aware of the fact that the responsibility for inclusion is collective and not individual. The student with disabilities belongs to the school and not and not just to the teacher who is working directly with him. The student participates in other school activities outside the classroom, and therefore, for the inclusion to be genuine and effective, it needs to happen in all spaces and involves everyone.

KEY WORDS: Special Education; Inclusion; Intellectual Disability; Teacher Training; Specialized Educational Service; Resource Room; Curricular Adequacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro 18
Figura 2 – Tabela do jogo valor lugar – A1, A2, A3, A4..... 102
Figura 3 - Escrita segmentada – A3 105
Figura 4 – Atividade reescrita – A3..... 105
Figura 5 - Produção de texto II – A3..... 106
Figura 6 – Tempestade de ideias – fase ‘a’ – A6..... 107
Figura 7 – Tempestade de ideias – fase ‘b’ - Frases – A6 108
Figura 8 - Observação de rotina – texto coletivo – Copiado pelo A1..... 109
Figura 9 – Observação de rotina – ilustração criada pelo A1 110
Figura 10 – História em sequência – atividade desenvolvida pelo A6..... 111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO 17
1.2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: MOVIMENTOS E DOCUMENTOS 27
1.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 36
1.4 ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA 45
1.5 A SALA DE RECURSOS COMO APOIO À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 52
1.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, NO PROCESSO DE INCLUSÃO – GRUPO DE ESTUDOS 57
1.7 OBJETIVOS DA PESQUISA 61
1.7.1 Objetivo Geral 61
1.7.2 Objetivos Específicos 62
2 MÉTODO 63
2.1 PARTICIPANTES 63
2.1.1 Caracterização dos Sujeitos Profissionais da Educação - PE 63
2.1.2 Caracterização dos Sujeitos Alunos – A 64
2.1.3 Caracterização do Local da Pesquisa ou Descrição do Ambiente 66
2.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS 67
2.2.1 Roteiros de Entrevista 67
2.2.2 Diário de Campo ou Caderno de Observação 68
2.2.3 Ficha para Análise Documental 68
2.2.4 Materiais 69
2.3 PROCEDIMENTOS 69
2.3.1 Escolha da Escola para Realização da Pesquisa 69
2.3.2 Grupo de Estudos 70
2.3.3 Entrevistas 70
2.3.4 Reunião com os Pais dos Alunos Incluídos 71
2.3.5 Análise Documental 71
2.3.6 Plano de Intervenção 72
2.3.7 Observação Participante 72
2.4 TRATAMENTO DOS DADOS 73
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO 75

3.1 TEMA 1 – INCLUSÃO NA ESCOLA 75
3.1.1 Concepção de Inclusão 75
3.1.2 Iniciativa da Própria Escola 77
3.1.3 Receptividade na Escola e Reação dos Envolvidos 77
3.1.4 Conscientização do Corpo Docente e Mudanças Necessárias 79
3.1.4.1 Reunião promovida pela SEMED – dupla avaliadora 79
3.1.4.2 A própria equipe da escola faz o repasse 80
3.1.5 Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar 81
3.2 TEMA 2 – CAPACITAÇÃO DOCENTE – O GRUPO DE ESTUDOS 85
3.2.1 Participação dos Docentes em Capacitação para a Inclusão 85
3.2.2 O Interesse e a Realização de um Grupo de Estudos no Início da Pesquisa 87
3.3 TEMA 3 – A SALA DE RECURSOS NO PROCESSO INCLUSIVO - AEE 90
3.3.1 Estrutura e Organização da Sala de Recursos 91
3.3.1.1 Número de alunos / Horário de funcionamento / Cronograma de atendimento 91
3.3.1.2 Interação entre sala de recursos e classe comum 93
3.3.1.3 Quando e como se dá o desligamento do aluno do AEE 94
3.3.2 O Aluno com Deficiência Intelectual na Classe Comum 96
3.4 TEMA 4 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 97
3.4.1 Adequações Curriculares e Jogos Pedagógicos 98
3.4.2 Adequações Organizadas e Desenvolvidas 100
3.4.2.1 Matemática e áreas do desenvolvimento 101
3.4.2.2 Português e áreas do desenvolvimento 104
3.4.3 Avaliação do Plano de Intervenção Pelas Participantes 113
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 115
4.1 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS 117
5 REFERÊNCIAS 119
6 APÊNDICES 131
7 ANEXOS 162

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da inclusão de alunos com deficiência intelectual no âmbito educacional, considerando a escola regular como espaço fundamental para o desenvolvimento desse processo e as adequações curriculares como um caminho para a efetivação do direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394 promulgada em dezembro de 1996, em vigor, a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas, as que apresentam deficiência. (BRASIL, 1996).

O interesse pelo tema justifica-se no fato de que a pesquisadora estava envolvida com a educação de alunos com deficiência desde o final da década de 1980, tendo atuado por 18 anos, como coordenadora da Educação Especial, na área da deficiência mental, integrando a equipe técnico-pedagógica de um Núcleo Regional da Educação – unidade descentralizada da Secretaria de Estado da Educação, no estado do Paraná.

Concomitantemente, ministrou aulas no Curso de Formação de Professores para a Educação Especial, na modalidade de Estudos Adicionais e participou da formação continuada dos professores das escolas públicas, das redes estadual e municipais, da jurisdição do Núcleo Regional da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, que abrange 19 municípios da região conhecida como Norte Pioneiro. Nos anos de 2003 e 2006 ministrou aulas no Curso de Especialização em educação Especial Generalista e Especialização em Educação Especial: Uma Abordagem Educacional e Social.

Nos anos de 2004 a 2007 ministrou cursos no programa de formação continuada da rede municipal do município *lócus* da pesquisa, para os professores que atuam nos programas de educação especial – classes especiais e salas de recursos - a convite da Secretaria Municipal de Educação.

Esses contatos e atuações em várias instâncias educacionais, voltadas ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, permitiram à pesquisadora conhecer e acompanhar o processo de inclusão nas escolas que ofertavam as séries iniciais e a abertura das primeiras salas de recursos nas séries finais do ensino fundamental.

O envolvimento descrito provocou-lhe inquietações que despertaram o interesse em aprofundar estudos e o conhecimento sobre a realidade regional

em relação à inclusão. A oportunidade se deu com a entrada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina e a aprovação do projeto pela linha de pesquisa três do programa. O projeto propunha o desenvolvimento de estudos sobre a inclusão educacional, a capacitação do professor do ensino regular, bem como da equipe pedagógica e sobre a necessidade de adequação curricular para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, decorrentes de deficiência intelectual, nas classes comuns do ensino regular e na sala de recursos, partindo da análise dos documentos dos alunos, a saber, o relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar e os relatórios semestrais de acompanhamento, e das orientações que as professoras dispunham para sua ação pedagógica.

Desencadeado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – documento considerado marco do movimento mundial pela inclusão (BUENO, 2008) - o assunto inclusão tem sido tema de estudos e pesquisas de um grande número de estudiosos, que estavam ou estão preocupados com a Educação Especial, e tem provocado calorosas discussões.

A produção científica na área vem crescendo nos últimos anos, mas novas contribuições são bem-vindas, pois ainda há muito a ser explorado, considerando-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos para o atendimento à diversidade encontrada nas salas de aula, de todos os níveis e modalidades do sistema educacional.

A legislação nacional aborda, permite e orienta a implantação da educação inclusiva nas escolas brasileiras e as políticas públicas, nela baseadas, incentiva a luta pela igualdade e pelo direito à educação para todos, como foi explicitado por Aranha (2004, p.13) no documento denominado Educação Inclusiva: Fundamentação Filosófica, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

> [...] O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. (ARANHA, 2004, p.13).

No entanto, a realidade educacional demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada pedagógica e

fisicamente para receber os alunos incluídos e atender de forma adequada a essa nova demanda. Parecem faltar, nas instâncias governamentais, mais precisamente nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais.

É possível constatar que, no Brasil, há variedade de textos legais e normativos que acrescentaram, em seu teor, a inclusão e, portanto, não há carência nesse aspecto. Apesar disso, também, é possível constatar que faltam ações que levem à efetivação do atendimento educacional adequado a todos, inclusive aos alunos com deficiência, visto o sistema educacional brasileiro não ter sofrido grandes alterações para efetivar a inclusão, ações que reflitam na sociedade aquilo que se espera da educação inclusiva, a saber, a igualdade de condições e de direitos à educação.

Russo (2007, p.45) aponta: "[...], o respaldo legal para uma educação inclusiva que contemple, de fato, a diversidade, tem se mostrado muitas vezes distante da realidade das nossas escolas", que parecem estar enquadradas em um sistema educacional excludente.

É sabido que muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender a demanda do alunado nelas matriculado, o que não tem sido om trabalho extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula, diversidade essa negada pelo mito da homogeneidade do alunado.

Mazzaro (2007, p.103), discutindo a inclusão, demonstra:

> [...] Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui. As políticas provenientes de países que já superaram, há décadas, problemas básicos, estão longe da realidade brasileira.

Alguns países da Europa iniciaram as discussões sobre a inserção de todos os alunos na escola regular bem antes que o Brasil. Sanches e Teodoro (2006, p.65) informam:

> A escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de 'normalização', entendido como a possibilidade de o

> deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível [...].
> A nível europeu, os países nórdicos foram os que mais distinguiram nesta modalidade de atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, ao lado da Itália que, nos anos 70, extinguiu as escolas de ensino especial e encaminhou todas as suas crianças e jovens para a escola regular.

Além de estruturas necessárias, dentro das condições básicas para atender a diversidade, encontra-se a necessidade de entender as concepções de deficiência e de inclusão.

Nesse ponto é preciso ressaltar que a formação do professor configura um dos aspectos que dificultam a implantação da educação inclusiva na escola brasileira. Isso porque os professores que atuam no ensino regular precisam de conhecimentos relativos à educação do aluno com deficiência, para a efetivação e o êxito da educação inclusiva. No entanto, tais conteúdos não estão presentes em grande parte dos currículos dos cursos superiores que formam professores para a educação básica, embora se tenha conhecimento de que, desde 1993, há preocupação com a formação de professores para o atendimento das necessidades especiais das pessoas.

Chacon (2004, p.322) apresenta a proposta de “inclusão de disciplina específica, ou tópicos de Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores de profissionais de 2º e 3º graus que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais”, a qual foi elaborada por um grupo de trabalho composto por professores universitários, a pedido da SEESP/MEC.

A proposta elaborada foi encaminhada ao Conselho Federal de Educação, dando origem à Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 que no seu artigo 1º dispõe:

> Recomendar a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de *Pedagogia*, *Psicologia* e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, 1994b).

A portaria foi elaborada sob a forma de recomendação, o que deixou livre a sua adoção ou não pelas instituições de ensino superior. Chacon (2004, p. 335) analisou este fato, nos termos que seguem:

> Ainda que vista como uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força de lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria nº 1.793 em forma de *Recomendação.* (Grifo do autor).

Possivelmente por essa abertura, a maioria dos cursos de graduação não tenha adotado a medida recomendada.

Sobre esse aspecto Vitaliano e Manzini (2010, p. 54) assinalam:

> Nesse contexto de políticas educacionais inclusivas cabem às instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela formação dos futuros profissionais várias ações, dentre elas, a de preparar os futuros professores para promover a inclusão dos alunos com NEE.

A preparação do professor para atuar na escola inclusiva vai muito além da oferta de uma disciplina na grade curricular dos cursos de Pedagogia e Psicologia e ou nas licenciaturas. Abordando este aspecto, os autores Vitaliano e Manzini (2010, p. 54 e 55) vão além em suas afirmações:

> Outra necessidade que se destaca na formação dos professores para promover a inclusão dos alunos com NEE é a reconfiguração de suas concepções sobre as necessidades educacionais especiais, visto que temos uma história de aprendizagem social que, na maioria das vezes, nos ensinou a considerar, especialmente as pessoas com deficiências específicas, de modo generalizado deficientes “em tudo”. Torna-se necessário, então, possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e, ao mesmo tempo, prover condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida em que favorecem a exclusão.

Se os profissionais da educação (professores/pedagogos) que estão nas escolas promovendo o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos, considerando neste ‘todos’ os alunos de inclusão, já passaram pelo processo inicial de formação, é preciso pensar em outra forma de capacitá-los para a promoção de educação de qualidade para esse momento, considerando a nova demanda que faz mudar a estrutura da escola de ensino regular, exigindo mudanças.

Beyer (2006, p.81) escrevendo sobre o tema, registrou:

> [...] A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta os professores em geral.

Analisando-se o contexto educacional, por esse prisma, percebe-se que os professores que estão nas escolas sentem a necessidade e a urgência de formação ou capacitação continuada para todos os profissionais da educação.

Diante das questões até aqui discutidas, a pesquisadora interessou-se por pesquisar se a capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola representava ou não um caminho eficaz para promover adequações curriculares e atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual incluídos nas salas de aula do ensino regular e nos programas de apoio à inclusão, na educação básica.

1.1 O Papel da Educação Especial no Processo de Inclusão

Para entender o processo de inclusão escolar é preciso resgatar dados sobre a Educação Especial brasileira, considerando-se que o início da discussão nacional sobre a educação inclusiva se constituiu no campo da educação especial.

Isso pode ser compreendido pelo fato de que na educação especial vêm sendo, historicamente, discutidos, nos meios políticos, sociais e educacionais, os direitos das pessoas com deficiência e buscando-se oferecer respostas educativas às suas necessidades, embora essas, não tenham sido originadas na educação e, sim, na saúde.

Mesmo assim, a educação especial tem sido considerada como um subsistema educacional. Em Michels (2005, p.256), encontra-se esta afirmação: “[...] a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino”.

Embora o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresente marcas de reconhecimento do conhecimento construído pela educação especial, no decorrer de sua trajetória, tendo dedicado um de seus capítulos à área,

é possível perceber “[...] sua manutenção na condição histórica de subsistema uma vez que reafirma a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial” (MICHELS, 2005, p.256).

A análise pode ser feita a partir do *caput* do Artigo 58 da LDBEN 9394/96 “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”. (BRASIL, 1996). Há uma tentativa de aproximação na sua colocação como ‘modalidade de ensino’ que deve acontecer, na medida do possível, na rede regular de ensino, ou seja, no mesmo espaço onde acontece a educação regular.

No texto da Resolução 02/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) – documento que regulamenta os princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca e aceitos no Brasil, quando se tornou seu signatário - a educação especial está colocada como modalidade que permeia todo o sistema educacional brasileiro inserindo-a nos diferentes níveis da educação escolar: educação básica que abrange a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio – e educação superior, bem como na interação com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação indígena e outras.

Na tentativa de deixar clara a posição que deveria ser ocupada pela educação especial no sistema educacional e como deveriam ser entendidos e ofertados os serviços especializados foi construído um quadro demonstrativo que se encontra inserido no texto da referida resolução, tal como segue:

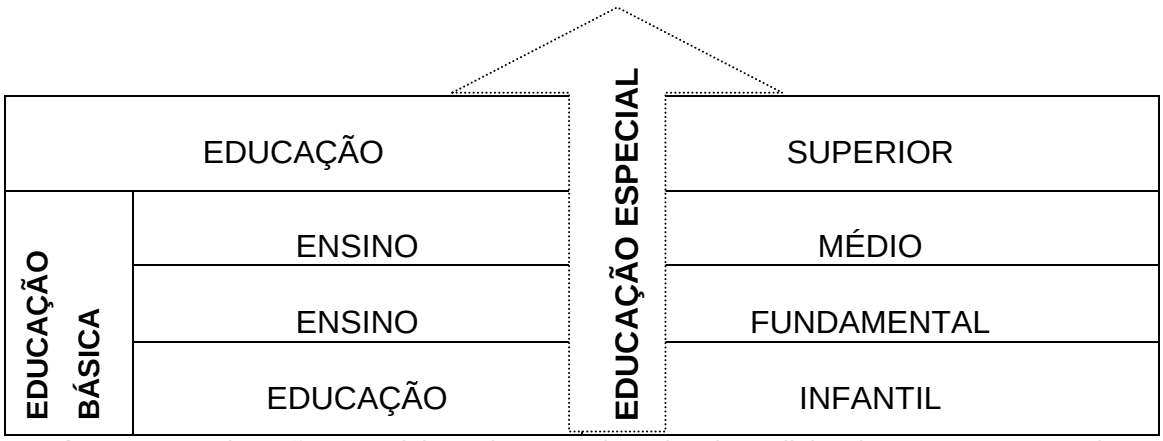


Figura 1 - A Educação Especial no Sistema Educacional Brasileiro. (BRASIL, 2001, p.38).

Costa (2007, p.15) enfatiza:

> [...] Ao reconhecer a Educação Especial como modalidade que permeia todos os níveis escolares, a LDB 9.394/96 deixa claro que não há sistemas de ensino, tipos separados de educação. Sendo assim, a Educação especial não é um subsistema.

No entanto, na prática não é o que se pode constatar, pois transcorridos quase nove anos do advento da Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001), observa- se, ainda, a dicotomia entre educação regular e educação especial e, entre as duas, a educação inclusiva.

> [...] É interessante observar que apesar desta realidade, alguns autores insistem em pontuar direta ou indiretamente, uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra. (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p.6).

Não se pode negar que, no interior das instituições especializadas e escolas de educação especial, ocorriam e ocorrem práticas pedagógicas semelhantes às desenvolvidas nas escolas regulares, com respeito à qualidade e à eficiência. O advento da educação inclusiva não prescinde da educação especial. Ao contrário, o atendimento especializado para os alunos incluídos precisa ter continuidade.

Para as autoras, retromencionadas, “esta é uma ideia equivocada, pois a Educação Inclusiva não pode prescindir da Educação Especial, tanto por razões pragmáticas quanto conceituais” (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p.6), visto que grandes propostas de metodologia de ensino surgiram na Educação Especial e se estenderam aos alunos não-deficientes, como exemplo cita-se os estudos da médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952).

Glat e Blanco (2007, p.18), abordando o tema, afirmam:

> [...] A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos, práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos.

Reconhecendo o valor desses conhecimentos produzidos, ao longo da história, é que se têm buscado neles subsídios para entender o processo de educação do deficiente.

> A atenção educacional ao aluno com deficiência, no Brasil, remonta à época do império, que seguindo o ideário e o modelo vigente na Europa, de institucionalização, foram criadas as primeiras instituições totais, para a educação de pessoas cegas e de pessoas surdas. (ARANHA, 2004, v. 1, p.11).

Os registros da época ressaltam a atenção ao deficiente visual (cego) e ao deficiente auditivo (surdos-mudos).

Vale destacar que, no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, na vigência desse paradigma foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas, uma para atender os cegos e outra para os surdos-mudos. Trata-se do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant - IBC, e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (JANNUZZI, 1992). Essas instituições, em regime de internato, destinavam-se ao ensino primário e a algumas áreas do ensino secundário

Buscando-se entender em que consistia a instituição total, encontrou-se em Goffman (1975, p.11) a seguinte definição:

> [...] Instituição Total é um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla, por um longo período de tempo, levam juntas uma vida enclausurada e formalmente administrada.

De acordo com Aranha (2005, p.15), “esta definição é amplamente aceita, até hoje” e se aplica às escolas especiais que funcionam em regime de internato e quiçá nas escolas especiais de funcionamento em horário integral ou por turnos

A concepção e o modelo europeu de institucionalização foram, também, seguidos no tocante ao atendimento aos deficientes mentais.

Goffman, em seu livro *Asylums*, em português “Manicômios, Prisões e Conventos”, publicado em 1962, apresentou um trabalho que se tornou um clássico de análise das características e efeitos da institucionalização para o indivíduo, visto que esse paradigma - termo entendido, aqui, como o conjunto de

ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais - tinha e, ainda, tem como característica fundamental a retirada das pessoas com deficiência do convívio familiar e comunitário de origem, para viverem em instituições residenciais segregadas ou em escolas especiais, quase sempre, distantes de suas famílias.

O paradigma da institucionalização se manteve único por longo tempo e pode ser encontrado em vigência, ainda, em diferentes países, nos dias atuais. (GOFFMAN, 1962; ARANHA, 2001).

A partir desse trabalho de Goffman, muitos outros estudos, como os de Vail (1966) e Morris (1969), foram realizados e publicados em diferentes áreas do conhecimento e por diferentes autores, em que se questionava e criticava a institucionalização. Em educação especial, a maioria dos artigos apresentava críticas contundentes a esse modelo de atendimento pela sua inadequação e ineficiência para cumprir o objetivo ao qual se propunha, isto é, “favorecer a preparação ou recuperação das pessoas com necessidades educacionais especiais para a vida em sociedade” (ARANHA, 2005, p.15), como foi feito também na Psiquiatria, com o movimento denominado Anti-Psiquiatria. (NOBRE DE MELO, 1981).

Os estudos que procederam Goffman abriram novos caminhos, determinando novos rumos ao atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Mazzotta (2003) traz a informação de que o atendimento aos excepcionais, no Brasil, foi explicitamente assumido pelo governo federal, em nível nacional a partir de 1957, com a criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, seguida da Campanha Nacional de Habilitação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, e, em 1960 da Campanha Nacional de educação e reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME.

A década de 1960 tornou-se marcante pela relação da sociedade com as pessoas com necessidades educacionais especiais, motivada pelo intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência. (ARANHA, 2004).

No campo legislativo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4024/61 apresentava dois artigos dedicados à Educação Especial.

> Artigo 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Artigo 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Como se pode constatar o texto tratou sobre o assunto, mas “não criou compromisso para a escola pública” (FONTES, 2007, p.28) legislando sobre o apoio e incentivo que se dariam às iniciativas privadas. Essa abertura, na lei, manteve os alunos com necessidades educacionais especiais, em sua maioria, na rede privada, onde recebiam atendimento específico ou, melhor, atendimento mais terapêutico que escolar. Pode-se dizer que, a partir de então, foram estabelecidos os fundamentos legais para a estruturação de um sistema paralelo de ensino, à margem do sistema regular.

Analisando essas medidas e o efeito delas na sociedade, Jannuzzi (2006, p.136): comenta:

> Cabe refletir aqui a dificuldade da própria área em questão. A rigor, a educação deste alunado está presente na proposta da educação de todos desde a primeira Constituição do Brasil independente, a de 1824, nas republicanas e também implícita no ensino fundamental da primeira LDBN. No entanto, isto não se generalizou para o deficiente, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc. separadas da educação regular. Estas patenteavam, consagravam as‘diferenças’ [...] (grifos da autora).

Esse período da História foi marcado pelo início das ações de avaliação, habilitação e reabilitação implantadas como serviços, com o objetivo de preparar as pessoas com deficiência para a integração ou reintegração na vida social.

> Nesse contexto emerge a Educação Especial, caracterizada como um “tipo” de educação voltada para o atendimento de pessoas com deficiência, as quais necessitam de cuidados clínicos e terapêuticos, em função das alterações orgânicas e limitações delas decorrentes, que apresentam. Desse modo, o adjetivo especial da educação esteve sempre relacionado à “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento” especial. (CARVALHO, 2000, p.16).

A expressão emerge a Educação Especial no início desta citação parece contradizer o relato até aqui desenvolvido. No entanto, vale registrar que, antes desse período, o atendimento que vinha sendo dado às pessoas com deficiência talvez nem pudesse ser chamado de educação no sentido escolar.

Ferreira (1989), abordando os aspectos críticos em torno dos quais a Educação Especial se debatia, faz afirmações das quais duas merecem atenção:

> [...]
> b) ausência de ensino especial por parte da educação especial. Milhares de educandos especiais não são alunos especiais, se se pensa em termos de situações formais ou programadas de ensino;
> c) o sistema se limita, em termos educacionais, quase sempre, em generalizar a partir do rótulo e, numa visão linear de desenvolvimento, tende a se concentrar na 'recuperação' de etapas que faltariam ao aluno - daí a propensão a não trabalhar conteúdos acadêmicos e sociais correntes. (FERREIRA, 1989, p.147-148).

Isso leva a pensar que a dicotomia entre ensino regular e ensino especial possa ter origem nessa questão, já que a sociedade civil organizada, influenciada pela área da saúde, passou a implantar programas de Educação Especial para atendimento a essa clientela.

Inicia-se a difusão da filosofia integracionista, a qual deu origem ao Paradigma dos Serviços, embasado na crença de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deveriam ser, antes de tudo, preparadas para assumir seus papéis na sociedade, em função de suas peculiaridades. (MENDES, 2001).

As escolas especiais, as entidades assistenciais e os centros de reabilitação tornam-se os espaços para a manifestação educacional do paradigma de serviços. Sobre esse modelo, Aranha (2001, p.165) afirma:

> [...]. **Em função do incômodo** representado pela institucionalização em diferentes setores da sociedade e **à luz das concepções de "desvio" e de "normalidade"** é que foi se configurando, gradativamente, um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o **Paradigma de Serviços.** (Grifos da autora).

É desse período o início da atuação das equipes de profissionais ou equipe multidisciplinar no atendimento escolar das pessoas com deficiência, os

quais têm como um de seus objetivos os serviços que foram sendo implantados, com a responsabilidade de realizar a **avaliação** – identificando tudo o que, na opinião do avaliador, necessitaria ser modificado no sujeito e em sua vida, de forma a torná-lo o mais normal possível; **intervenção** – oferecendo atendimento formal e sistematizado norteado pelos resultados obtidos na avaliação; e **encaminhamento** ou **re-encaminhamento** da pessoa com deficiência para a vida em sociedade.

Recorrendo a Glat e Blanco (2007, p.19) obteve-se a informação:

> Na maioria das instituições especializadas (públicas ou de iniciativa da sociedade civil), o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela Medicina: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia, Terapia Ocupacional, entre outras. Pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, que não ocupava mais do que uma pequena fração do horário dos alunos. [...]. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de "prontidão para a alfabetização", sem maiores perspectivas já que não havia expectativas de esses indivíduos ingressarem na cultura letrada formal.

A constatação expressa pelas autoras possibilita afirmar que esse era, e talvez ainda seja, um típico retrato da educação oferecida ao deficiente intelectual, nas instituições e escolas especiais.

A partir da década de 1970, movimentos inspirados em princípios de individualização, normalização e integração, buscavam oferecer convívio em ambientes o menos segregativo possível. Tais movimentos foram amplamente discutidos na Academia brasileira, mas, nunca se abriram tantas escolas especiais, em nosso país, como nessa época.

Comentando sobre a normalização, Jannuzzi (2006, p.180) registra:

> Nessa mesma década de 1970, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo um atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados foi o da *normalização* [...]. (Grifo da autora)

O princípio da normalização consiste em proporcionar, às pessoas com necessidades especiais, as mesmas condições e oportunidades sociais,

educacionais e profissionais que são proporcionados a qualquer outra pessoa, respeitando-se a individualidade de cada um.

Ainda na década de 1970, uma consciência social, preocupada em tornar o meio capaz de proporcionar recursos adequados que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, apontava para um novo modelo de atendimento, que objetivava a reabilitação de aspectos anatômico-fisiológicos dos alunos, de modo a torná-los o mais próximo possível da normalidade, para serem inseridos nas escolas comuns depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. A esse modelo denominou-se Paradigma de Serviços. (ARANHA, 2001, 2004). Destaca-se que esse modelo teve sequência na década de 1980.

As metodologias e técnicas de ensino, em evidência, trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar para as pessoas, até então, consideradas incapazes de participar da escolarização formal. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem. (GLAT; BLANCO, 2007, p.20).

O sistema educacional brasileiro, naquele momento, sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5692/71, começou a expressar preocupação em garantir à pessoa com deficiência o acesso à escola, abordando-a como um aspecto da educação regular, conforme:

> Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

O tratamento especial dado aos que apresentavam deficiências físicas ou mentais se materializou nas escolas especiais que, a partir de então, passaram a integrar o sistema de ensino. (FONTES, 2007).

Esse aspecto foi valorizado por Beyer (2005) quando afirma que o grande mérito das escolas especiais foi oferecer à criança com deficiência o direito de ir à escola.

Em 1973, sob a visão integracionista, é criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pelas ações da educação especial no Brasil, com o objetivo de promover, em todo o território nacional, a melhoria do atendimento especializado, o que impulsionou ações educacionais

voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. No entanto, esse órgão que atuou até 1986, “[...] caracterizava-se como um mero apêndice do Ministério da Educação, visto que a educação especial continuava sendo considerada como uma área estranha ao sistema escolar. (BOTURA; MANZOLI, 2006, p. 2407).

De acordo com Jannuzzi (1996), os setores privados tiveram significativa influência na criação do CENESP e nas políticas de educação especial, na época, em razão do número de escolas especiais mantidas por associações filantrópicas de iniciativa privada.

Com a criação desse órgão, foram extintas as campanhas nacionais, voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, criadas no final da década de 1950 e início da década de 1960 (MAZZOTTA, 2003), considerando-se que o órgão criado tinha os mesmos objetivos.

Movimentos sociais de reivindicação, luta pela democratização do ensino, movimentos pela inserção das minorias marginalizadas e excluídas do sistema educacional e busca do direito de acesso à escola gratuita foram as marcas da década de 1980. Os serviços especializados ganham espaços nas escolas públicas e instituições, sendo implantadas escolas especiais em todos os estados, o que desvia o foco das políticas públicas e amplia a ênfase na capacitação de professores, em serviço, para atender a demanda da Educação Especial.

No estado do Paraná, ampliava-se a oferta dos cursos de formação de professores para a educação especial, na Modalidade de Estudos Adicionais, em nível médio, uma especialização para alunos egressos do Curso de Magistério. Esse curso era procurado, também, por professores licenciados nas diversas disciplinas, que buscavam formação para atuar na educação especial; implementavam-se, além disso, os Cursos Emergenciais (PARANÁ, 1986), nas diversas áreas da deficiência e outros, ofertados pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação.

A oferta dos cursos de estudos adicionais, no Paraná prosseguiu na década de 1980 e se estendeu até o apagar das luzes do século XX. (ALMEIDA, 2004). Esses cursos, geralmente, eram oferecidos por faculdades isoladas. Concomitantemente, os centros universitários e as universidades ofertavam cursos de especialização, em nível de Pós Graduação - *lato sensu*. Destas podemos citar o Centro de Estudos Superiores de Londrina – CESULON, que ofertou o primeiro

curso de especialização e a Universidade Estadual de Londrina - UEL, uma das primeiras universidades públicas do norte do Paraná que, na década de 1980 criou um curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização em Educação Especial-Deficiência Mental. (MARQUEZINE, 2006).

Avançando no tempo e na História vamos encontrar outros modelos de ver, de se relacionar e de oferecer educação às pessoas com deficiência, dados os avanços científicos e tecnológicos que se sucederam.

Nesse tempo já se tornaram discussão mundial as bases da educação inclusiva, discussão que, como afirmado anteriormente, teve início nos âmbitos da educação especial. Eram e, ainda, é comum eventos para tratar da educação inclusiva, nos quais se reuniam e reúnem, basicamente, os estudiosos e envolvidos em educação especial. Marquezine (2006, p.37) assim registra isso: "Participamos de vários eventos técnico-científicos para discutir educação inclusiva, convidando apenas profissionais da Educação Especial".

1.2 Inclusão Educacional: Movimentos e Documentos

Embora a ênfase na educação inclusiva ou inclusão escolar tenha tomado corpo nos últimos anos, desde meados da década de 1980 e início da década de 1990 já se falava no assunto em âmbito internacional. O movimento denominado Regular Education Iniciative – REI, cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência surgiu nos EUA no ano de 1986.

> Os trabalhos de seus principais expoentes, Stainback & Stainback, (1989); Reynolds, Wang & Walberg, (1987), delineavam a necessidade de unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial. (SANCHEZ, 2005, p.8).

Os participantes do REI lutaram por uma educação unificada, deixando clara sua proposta de acolher todos os alunos com deficiência, em classes regulares, para que fossem escolarizados e recebessem educação eficaz junto aos demais alunos.

Mendes (2006, p.393), fazendo referência ao movimento, citou-o como "Iniciativa da Educação Regular":

> [...] A proposta contida na "Iniciativa da Educação Regular" surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will, que era secretária assistente dos serviços de educação especial e de reabilitação, no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parcerias entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais. Com a alegação de que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais deveria ser responsabilidade da educação comum, Will (1986) defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados.

Esse movimento configurou uma importante defesa para a prevalência de um único sistema educativo para todos. Conquanto, ainda, conforme Mendes (2006), a base dessa proposta tenha sido a busca pela junção dos recursos da educação regular e especial, no intuito de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente, acadêmicas. Os alunos com deficiências, pouco comprometidos, passaram a ser atendidos nas classes comuns em substituição às classes especiais ou salas de recursos.

> [...] essa política do Governo Reagan resultou no enfraquecimento das garantias legais da população da educação especial, e reavivou o debate a favor e contra os programas de educação especial separados da educação regular. (MENDES, 2006, p.393).

Na sequência desse movimento, outros movimentos despontaram em várias partes do mundo, de que resultou o movimento pela inclusão.

Dentre os eventos ocorridos cabe destacar a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a qual se tornou um marco no movimento pela inclusão, “por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente (sic) contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo”. (SANCHEZ, 2005, p.9).

Dessa Conferência emergiu o documento intitulado Declaração de Salamanca - De Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) da qual são signatários representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, incluindo-se entre estes o Brasil.

Essa Declaração faz recomendações que deveriam ser atendidas por todos os países participantes, nos anos que se seguiram.

No Brasil, o movimento pela matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular, iniciado na década de 1970, tomou vulto na década de 1980, com as discussões sobre os direitos sociais, mesmo que o movimento que influenciava tal disposição fosse a integração.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, traz em seu texto marcas dessas discussões, reveladas no Inciso III do artigo 208, que trata sobre a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, como um dever do Estado. (BRASIL, 1988).

Na década de 1980 cresceu o número de classes especiais, centros de atendimento especializados, serviços de apoio especializado e outros que foram implantados nas escolas regulares, mas sob a responsabilidade da educação especial, de certa forma só ocupando espaço no ambiente da escola regular.

Aqui vale registrar as observações feitas por Rosa e André (2006, p.22):

> [...] da mesma forma que o sistema de educação geral dividi-se em dois, o regular, para os alunos considerados normais e o irregular, o paralelo, a educação especial destinada aos anormais, a própria educação especial também mantém no seu interior duas vertentes: a das escolas especiais e a dos atendimentos educacionais especializados, conforme preconizado pela Constituição Federal, [...].

Isso, possivelmente, porque a participação do aluno com deficiência estava atrelada a sua condição para acompanhar a classe e demonstrar desempenho satisfatório nas atividades curriculares que eram desenvolvidas para e com todos os alunos. No caso de não estar preparado, seriam acolhidos nas classes especiais.

> [...] Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a

> responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2008a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 1998a) traz o conceito de educação inclusiva que implica em uma nova postura da escola regular, quanto a propor, no projeto político pedagógico, no currículo, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas que atendam a todos os alunos. “Isto significa que as escolas devem **estar preparadas** para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados educáveis”. (SANCHEZ, 2005, p.11). (Grifo da pesquisadora).

Acredita-se que ao ‘estar preparadas’ insere-se à expectativa de mudanças, em todos os aspectos da dinâmica escolar, a partir da capacitação das equipes pedagógicas e dos professores para as práticas pedagógicas dentro da sala de aula.

> A inclusão visa assegurar uma educação de qualidade para os alunos, favorecendo a relação entre os alunos com necessidades educacionais especiais com todos os sujeitos envolvidos em seu processo de aprendizagem, assegurando o acesso desse aluno e, também, dando o suporte necessário para atender as suas necessidades de aprendizagem, bem como a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo. (MIRANDA; ROCHA; SANTOS, 2009, p.2108).

Observe-se que esse ‘estar preparadas’ implica, também, na compreensão, por parte dos docentes, da concepção de como as pessoas se desenvolvem e aprendem, considerando-se as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, as formas como a criança aprende e as metodologias de ensino.

O estado do Paraná, para cumprir a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de obstáculos presentes no meio social que distanciavam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, ao direito à educação, vinha desenvolvendo, na Secretaria de Estado da Educação – SEED, por intermédio do Departamento de Educação Especial - DEEIN, um trabalho com o qual pretendia demonstrar:

> [...] nosso posicionamento na proposição de políticas educacionais voltadas a assegurar o direito de uma educação de qualidade para

> todos os alunos, com destaque àqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. (MATISKEI, 2004, p.187).

Ao definir sua proposta político-pedagógica, a SEED/PR retomou a centralidade da escola e do professor na gestão das políticas educacionais, tendo como principais linhas de ação a reformulação curricular, a construção de um novo Plano Estadual de Educação e a efetivação da política de formação continuada dos profissionais da educação.

A construção do Plano Estadual de Educação no Paraná teve início no ano de 2004 e, nesse mesmo ano, os professores especializados em educação especial ou educação inclusiva vislumbraram a possibilidade de atuar em escolas inclusivas quando da divulgação do EDITAL Nº 36/2004 (PARANÁ, 2004b) que abria vagas no Concurso Público Estadual, realizado em dezembro de 2004, conforme texto abaixo:

> A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIADE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, [...] torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de 5500 (cinco mil e quinhentas) vagas para o cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério, nível de atuação Educação Básica, na modalidade de Educação Especial [...]. (PARANÁ, 2004b).

O concurso configurava o desafio de promover a inclusão nas escolas de educação básica, agora com caráter oficial e aparecendo como função específica no Quadro Próprio do Magistério Paranaense. No entanto, a realidade tem demonstrado que muitos professores aprovados, ao serem chamados para suas funções, assumiram suas vagas nas instituições especializadas e não nas escolas regulares para atuação nas classes comuns ou nos serviços da rede de apoio à inclusão, no Ensino Regular, o que pode ser confirmado no texto das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.

> A partir de 2003 (sic), com a realização do primeiro Concurso Público para Professores da Educação Especial, ampliou-se a oferta de apoios especializados no contexto da escola regular, além de possibilitar às escolas especiais da rede conveniada a terem professores do Quadro Próprio do Magistério, de forma permanente, em seu quadro funcional. (PARANÁ, 2006a, p.40).

Em face dessa realidade, buscou-se o Plano Estadual da Educação para obter maiores informações sobre a definição da política para a educação inclusiva, nele contida. No entanto, não se encontrou a versão final do documento, apenas uma versão preliminar que foi discutida no II Seminário Integrador realizado em Curitiba, em 2005, e um documento intitulado PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: Uma Construção Coletiva - SISTEMATIZAÇÃO PRELIMINAR – CONTRIBUIÇÕES DAS AUDIÊNCIAS PÚBLICAS DO PEE PR, elaborada "pelos participantes dos *Seminários de Consolidação: Audiências Públicas*, realizados nos dias 6 e 30 de outubro, 1 e 31 de novembro e 1 de dezembro de 2005, em Curitiba". (PARANÁ, 2006a).

Arco-Verde (2004a, p.2) declarava que era objetivo do Estado desenvolver um amplo projeto de reformulação curricular baseado na elaboração coletiva de um conjunto de ideias inseridas nas propostas que estariam na base do processo do ensinar e do aprender nas escolas.

Se for considerado o que escreveu Matiskei (2004), o objetivo declarado, para o estado do Paraná, já estava sendo posto em prática. Veja a afirmação:

> [...] à Educação Especial do Estado do Paraná caberá desencadear um amplo debate, a fim de redimensionar os fundamentos e concepções que norteiam o fazer pedagógico das escolas, uma vez que currículos flexíveis, abertos e dinâmicos, que permitam o acolhimento de todas as diferenças presentes no contexto escolar, constituem um fundamento essencial à inclusão. Essa construção coletiva estará refletida no Plano Estadual de Educação, em fase final de elaboração. (MATISKEI, 2004, p.190).

Ao estabelecer-se o objetivo de acolher as diferenças no contexto escolar torna-se possível a leitura de que a escola deveria estar sendo preparada para atender a diversidade, inclusive a parcela composta por alunos com deficiências. Encontram-se, ainda, situações que não demonstram esse redimensionamento.

Nesse ponto, destaca-se a questão dos alunos com deficiências por se considerar a importância do que foi escrito por Blanco (2004, p.290):

> [...]. O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem

> necessárias à sua socialização, [...]. Nem toda necessidade individual, porém, é especial. Algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o professor realiza na sala de aula: dar mais tempo ao aluno [...], utilizar outras estratégias ou materiais educativos, planejar atividades complementares, etc. Em alguns casos, no entanto, determinadas necessidades individuais não podem ser resolvidas pelos meios indicados, sendo necessário pôr em prática uma série de ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, diferentes das que requer habitualmente a maioria dos alunos.

A flexibilidade, a abertura e a dinamicidade dos currículos, associadas à presença de professores especializados no interior da escola, não se configuram como garantia de sucesso para a educação inclusiva, porque a inclusão é um processo que envolve todos os profissionais da educação atuantes em uma unidade escolar, e não apenas, um professor isoladamente. A inclusão deve ocorrer no interior da escola regular e isso implica rompimento de barreiras atitudinais de professores, alunos - companheiros de turma e demais alunos da escola. (CARVALHO, 2003).

Há, ainda, outra questão que merece ser abordada: é a que reside no fato de que os professores que recebem alunos com deficiência são os que atuam no ensino regular, dos quais a maioria não teve, em sua formação, disciplinas ou conteúdos que tratassem sobre a temática educação especial, muito menos educação inclusiva.

Para Carvalho, (2003, p.113): “Muitos dos nossos professores do Ensino Fundamental alegam que não se sentem ‘preparados’ e motivados para a docência de grupos tão diversificados”.

Não é, nem poderia ser novidade para os educadores o fato de, em nenhuma escola, existir a possibilidade de prover salas homogêneas, uma vez que a diversidade é uma característica humana.

Cruz (2010), procurando repensar a sala de aula e o seu funcionamento na perspectiva de promoção de mudanças significativas com vistas à inclusão, apresentou estudo na tentativa de desmistificar o mito da turma homogênea:

> [...] o professor tem que, por vezes, assumir funções de educador social, psicólogo, confidente e mesmo de pai. Neste momento, é solicitado a qualquer professor que dê resposta às necessidades de

> todos os alunos, uma vez que estes são todos “diferentes” na preparação para a vida adulta. (CRUZ, 2010, p.28). (Grifo do autor).

O autor acrescenta, ainda, “[...]. Para fomentar um processo ensino-aprendizagem inclusivo, um professor deve começar por conhecer os seus alunos” (CRUZ, 2010, p.29). Ele mesmo desenvolveu pesquisa a respeito da desmistificação do mito da homogeneidade em sala de aula, numa turma de sétimo ano de escolaridade, constituída de vinte e quatro alunos, na Grande Porto, em Portugal, a qual caracterizou como turma multicultural devido às diferentes nacionalidades e etnias nela existentes.

Cruz (2010, p.29) registra “[...] a turma é bastante heterogénea, revelando a maioria dos alunos métodos e hábitos de estudo e resultados acadêmicos bastante satisfatórios, enquanto que seis alunos apresentam um nível de rendimento baixo”.

No estudo, o autor aborda temas como “Os papéis dos professores no processo ensino-aprendizagem” e “O professor eficaz: estratégias eficazes para uma educação eficaz”. (CRUZ, 2010, p.30 e 33).

Nas considerações finais sobre a sua investigação Cruz (2010) relata como passou a agir para fazer da heterogeneidade-problema a heterogeneidade-recurso:

> [..] o que procurei fazer, tendo como meta a minha transformação num professor verdadeiramente eficaz, que fosse capaz de: dar instruções claras e precisas; desafiar o aluno na busca incessante de conhecimento e sua (re)construção; promover a responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; atender aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula; propor estratégias de ensino diversas e adequadas à faixa etária em causa; minimizar comportamentos menos adequados; dar tempo de ensino de qualidade aos alunos para que estes possam desenvolver novas competências. (CRUZ, 2010, p.39).

Como afirmado anteriormente, a heterogeneidade não pode ser motivo de surpresa para nenhum professor que adentra as salas de aulas nos dias atuais. É verdade que esta heterogeneidade tem sido intensificada pela presença dos alunos com deficiências e tem assustado muitos professores. Alguns chegam mesmo a revelar seus medos, expondo-os em reuniões e grupos de estudos e em outros eventos.

Lorenzetti (2003) constatou essa realidade, em pesquisa realizada, na rede regular de ensino em um município de Santa Catarina, na qual investiga a questão da inclusão do aluno surdo no ensino regular. A autora revela: “[...]. Quanto ao primeiro contato com o aluno surdo as falas das professoras demonstram os sentimentos de medo do desconhecido e as dificuldades encontradas para lidar com as diferenças” (p.4). Observe-se o registro de uma das falas:

> No caso de uma professora, observamos que há uma justificativa para sua ação: *“Antes assim de eu conhecer ele, já me deu até um calafrio. Acho que é o medo do diferente, o medo de mudar, a gente sempre tem este medo, é o medo do fracasso”*. (LORENZETTI, 2003, p.66).

Em 1932, Alves (Apud D’AVILA, 2006, p.226) já afirmava “todos os grupos humanos apresentam uma distribuição normal de indivíduos, de capacidade intelectual extremamente diferenciada [...]”.

Diante do despreparo e do desconhecimento dos professores para lidar com a heterogeneidade, apresenta-se, aliada à ação de incluir o aluno, a necessidade de promover a formação continuada desses profissionais, de modo a permitir a reflexão sobre os desafios que se impõem à prática pedagógica, em face da diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos em sala de aula, até mesmo, antes de se falar em inclusão do aluno com deficiência. É o pensar na diversidade humana subjacente a todo e qualquer grupo.

Considerando-se que a inclusão é o processo de inserção de pessoas com deficiência nos âmbitos educacional e social (ARANHA, 2001), é possível afirmar que o espaço para o início desse processo é representado pela escola.

Com referência à afirmação de que a escola regular é o espaço para a educação de todos os alunos com e sem deficiência e, portanto, espaço de inclusão, tem-se o documento emitido pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão intitulado: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004), que traz o seguinte registro:

> O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de

> mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo. (BRASIL, 2004, p.8),

As políticas públicas abrem possibilidades e incentivam a implantação de programas de apoio à inclusão educacional, para atender a diversidade, com base em leis que permitem e até incentivam a luta pela igualdade de oportunidades e pelo direito à educação para todos.

Essa afirmação pode ser constatada na ênfase das palavras da apresentação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica feita pelo, então, ministro da Educação Paulo Renato de Souza, na qual ele enfatizava o papel fundamental que a escola tem no processo de inclusão, quando disse:

> No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho, o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças [...]. (BRASIL, 2001, p.5).

O documento supracitado está disponível para a comunidade acadêmica, em geral, desde 2001 e precisa ser considerado pelas escolas no desempenho de suas ações no processo ensino e aprendizagem.

A inclusão educacional do aluno com deficiência é um processo irreversível, portanto é necessário que todos os profissionais da escola sejam conscientizados de seus papéis nesse processo para que o sucesso acadêmico desse aluno seja garantido.

1.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual, durante muito tempo, foi concebida e tratada como doença mental, tanto que os termos utilizados para nomeá-la foram enormemente influenciados pelos conhecimentos e terminologia da medicina.

Recorrendo-se a literatura pode-se encontrar: *idiotia* - século XIX; *debilidade mental* e *infradotação* - início do século XX; *imbecilidade e retardo mental* (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e *déficit intelectual/cognitivo* -

final do século XX e *deficiência mental* - final do século XX e início do século XXI. (PLETSCH, 2009a).

Nos últimos anos, a expressão deficiência mental[1], vem sendo substituída por deficiência intelectual, terminologia que foi oficialmente utilizada pela primeira vez, em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou, em Nova York, o Simpósio chamado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro.

No entanto, foi em outubro de 2004, em evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, no qual o Brasil participou, que a expressão foi mundialmente difundida, por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual.

O texto traz no item 9, alínea “k”, a recomendação às organizações internacionais para:

> [...]. Incluir a "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à "pessoas com deficiências intelectuais" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área. (OPS/OMS, 2004).

A tradicional American Association for Mental Retardation - AAMR que, durante décadas, carregou a expressão retardo mental em seu nome, em 2007, passou a designar-se American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, alterando sua sigla AAMR, mundialmente conhecida, para AAIDD. (VIEIRA, 2009).

O Dr. Steven J. Taylor, editor do renomado periódico publicado pela associação, na nota em que defende a mudança da nomenclatura, diz que a expressão “deficiência Intelectual e do desenvolvimento” é menos estigmatizada. Ele ressalta que a mudança vai muito além da simples troca de linguagem e terminologia: “trata-se de uma questão de assumir uma atitude em prol da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na sociedade”. (ALMEIDA, 2007, p.1).

---

[1] Neste texto, a expressão deficiência mental continuará sendo utilizada sempre que se tratar de citação ou comentário de autor que o utilize.

A tendência mundial de se substituir a expressão deficiência mental por deficiência intelectual é justificável posto que o termo intelectual se refere ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

Ao se abordar, especificamente, a educação do deficiente intelectual no Brasil, sentiu-se a necessidade de fazer uma retomada histórica.

A história do atendimento à pessoa com deficiência intelectual é muito antiga. Mazzotta (2003) registra que foi no século XIX quando "o médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um 'idiota', o denominado 'selvagem de Aveyron'", que se iniciou o atendimento educacional aos 'débeis' ou 'deficientes mentais', numa iniciativa que ficou conhecida como abordagem médico-pedagógica, a qual se apoia na crença da educabilidade das pessoas com deficiência intelectual.

> Reconhecido como a primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes e retardados mentais, Itard trabalhou durante cinco anos com Víctor, uma criança de doze anos, menino selvagem, capturado na floresta de Aveyron, no sul da França, por volta de 1800. (MAZZOTTA, 2003, p.20).

Victor havia sido diagnosticado por Philippe Pinel (1745-1826) como um menino "incapaz de aprendizagem e desprovido de recursos intelectuais por **deficiência mental essencial**". (PAN, 2008, p.44 - grifo da autora).

Desconsiderando o diagnóstico e com base no pressuposto de que o homem não nasce pronto, mas é construído, "[...] Itard assumiu a educação sistemática e individualizada de Victor de Aveyron, contrapondo-se ao modelo asilar-segregador" tornando-se pioneiro da educação especial para deficientes intelectuais. (PAN, 2008, p.46).

A despeito da experiência de Itard, a educação do deficiente mental tem sua trajetória marcada pela institucionalização.

Na vigência do paradigma da institucionalização o atendimento ao deficiente intelectual não se separava das ações voltadas para o tratamento de doentes mentais, tendo-se em vista a criação de instituições para atendimento de casos mais graves, enquanto os mais leves eram ainda indiferenciados, prevalecendo o descaso pela Educação Especial (MENDES, 2001). Tem-se, ainda,

que o interesse pela educação dos deficientes intelectuais começa com os serviços de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médico-escolar.

Salaberry (2007, p.26) destaca: “[...] a influência da medicina, na educação da Pessoa com Deficiência Mental perdurou até aproximadamente 1930, interagindo gradualmente com a psicologia e a pedagogia, [...]”.

Pode-se dizer que nessa época começa a despontar um trabalho mais educacional do que médico para as pessoas com deficiência.

> A partir de 1929, com os trabalhos e pesquisas de natureza psicológica da educadora Helena Antipoff, nos cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais, e por sua atuação frente ao movimento da então Sociedade Pestalozzi, se estabelece um novo caminho e referencial de atendimento para as Pessoas com Deficiência Mental, pelas quais muitas idéias e propostas ainda coabitam as ações em nossa sociedade. (SALABERRY, 2007, p.27).

Helena Antipoff, psicóloga e educadora, nascida na Rússia, e com formação universitária em Paris e Genebra, veio para o Brasil e assumiu a cadeira de Psicologia e a coordenação do Laboratório de Psicologia, na recém formada Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte. Sua atuação se deu diretamente na observação e investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano no ato da aprendizagem.

Nas décadas de 1930 e 1940, do século passado, o número de entidades para atendimento de deficientes aumentou quantitativamente. Especificamente relacionadas ao atendimento dos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro e outras com características semelhantes. No Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire. (BUENO, 1993).

Na década de 1950, surge nos Estados Unidos, um movimento de pais de crianças com deficiência mental que se organizaram em defesa dos interesses e necessidades de seus filhos, criando a *National Association For Retarded Children* (NARC) – a qual exerceu grande influência em vários países, inclusive no Brasil. (MATOS, 2003; SALABERRY, 2007). Esse movimento foi o inspirador do movimento que deu origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

O movimento apaeano teve início em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, por incentivo do casal norte americano Beatrice e George Bemis, membros da NARC. (SALABERRY, 2007).

Os fundadores e organizadores da APAE/Rio - a primeira do Brasil, “mesmo preocupados com problemas de natureza organizacional interna, [...] orientavam outros pais de Pessoas com Deficiência Mental, para a formação de novas APAEs” (SALABERRY, 2007, p.33), tanto que de 1954 a 1962, quando foi realizada a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos, havia no país dezesseis APAEs, as quais se tornaram as maiores prestadoras de serviço educacional e de habilitação da pessoa com deficiência mental em todo o país.

O resultado desses movimentos foi a criação de instituições especializadas no atendimento à pessoa com deficiência intelectual, via de regra, instituições autônomas e de caráter filantrópico.

> No Brasil, a educação da pessoa com deficiência mental é historicamente marcada por sua implementação em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e pelo entendimento de que o espaço educacional segregado é o mais adequado para educá-la. [...] a instituição especial foi se constituindo como instância legítima da deficiência mental, seja por assumi-la em função da inexistência de práticas a ela destinada, seja por ser responsabilizada pela sociedade civil e pelo Estado como *locus* social do indivíduo com deficiência mental [...]. (MELETTI, 2010, p.215).

O papel das escolas especiais como espaço da educação de deficientes intelectuais continua ativo nesse início de século, já que a escola regular ainda não se estruturou adequadamente para receber todos os alunos.

> O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (BRASIL, 2007, p.16).

A denúncia da impossibilidade de a escola atingir, com esses alunos, o seu objetivo de ensinar faz com que a educação escolar, de grande parte do alunado com deficiência intelectual, continue ocorrendo nas escolas especiais

mantidas pelas instituições filantrópicas, e/ou em classes especiais, nas instituições públicas sob a responsabilidade de professores formados ou especializados na área.

Com o advento da educação inclusiva, os direitos da pessoa com deficiência são aos poucos reivindicados e os alunos com deficiência passam a usufruir o direito de matricular-se na escola regular. Daí por diante, sem dúvida, a educação do aluno com deficiência intelectual constitui-se um desafio para a escola regular, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico e ao apoio educativo especializado que se deve oferecer ao aluno com tal diagnóstico, pela complexidade que a envolve. Diagnóstico, via de regra, clínico-pedagógico, que é o recurso que ao longo dos anos tem sido utilizado na identificação da deficiência intelectual.

Iacono e Mori (2004, p.2) abordaram o assunto, afirmando:

> No contexto das diferentes áreas que compõem a educação especial [...] a educação de alunos com deficiência mental, tem sido um desafio constante não só para os profissionais que trabalham nesta área, como para os pais destes alunos.

Desafio, porque as escolas regulares e, consequentemente, os seus professores sentem-se despreparados e até mesmo incapazes para trabalhar com esses alunos; conquanto, não podem negar a matrícula, pois se o fizerem, estarão violando o direito do cidadão.

Cumprir o direito, apenas no aspecto burocrático, não denota inclusão. Para Denari (2008, p.35):

> A inclusão escolar, para ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento a certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem.

Entender o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimento das teorias que tratam sobre o assunto e experiência com os sujeitos do processo.

À criança à pessoa com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência, o crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o princípio da ação pedagógica, e a definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

> [...] A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos. (BRASÍL, 2007 p.24).

Na décima edição do Manual publicado pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR[2], em 2002, cuja concepção é adotada pelos órgãos oficiais e por estudiosos brasileiros desde 1970, a deficiência intelectual passou a ser definida nos seguintes termos:

> [...] Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade. (AAMR, 2006, p.20).

Esta definição não traz consigo os graus de retardo mental - leve, moderado, severo e profundo - mas acrescenta cinco hipóteses que são essenciais para a sua adoção, quando se trata de diagnosticar, classificar e estabelecer sistemas de apoio para a deficiência intelectual:

> 1. As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo [...].
> 2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais [...].
> 3. Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades [...].
> 4. Um propósito importante ao descrever as limitações é o desenvolver um perfil aos apoios necessários [...].
> 5. Com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora [...]. (AAMR, 2006, p.20).

Na descrição das hipóteses, os autores do documento apresentam aspectos que devem ser considerados no diagnóstico e avaliação e na definição dos

---

[2] AAIDD, a partir de 2007, como já referida neste trabalho.

apoios que serão propostos para o atendimento educacional das pessoas que apresentam tal deficiência. Dentre esses aspectos destaca-se: a) os padrões em relação aos quais o indivíduo deve ser avaliado são os ambientes típicos da comunidade (lar, vizinhança, escola e outros) e não ambientes isolados ou segregados; b) a cultura e a etnia, incluindo-se a língua falada em casa e os costumes, podem influenciar e devem ser levados em conta; c) os indivíduos com deficiência mental apresentam habilidades e potencialidades em algumas áreas, independentes de suas limitações; d) tão importante quanto o diagnóstico e a classificação é a descrição dos apoios que o indivíduo precisa para melhorar o funcionamento; e) apoios apropriados resultarão em funcionamento melhorado, exceto em casos raros. (AAMR, 2006).

Cabe, ainda, ressaltar as dimensões previstas na definição de 2002, nas palavras de Pan (2008, p.59) "consolida a definição de *retardo mental* com ênfase em uma perspectiva funcional e dinâmica, que permite entender essa categoria de deficiência mais pelo aspecto do desempenho do que pelos traços clínicos". São elas:

> Dimensão I: Habilidades intelectuais
> Dimensão II: Comportamento Adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas)
> Dimensão III: Participação, Interações e Papéis Sociais
> Dimensão IV: Saúde (saúde física, saúde mental e etiologia)
> Dimensão V: Contexto (ambientes, cultura). (AAMR, 2006, p.21).

Essas dimensões fazem referência a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, e o seu devido entendimento e correta aplicação, poderão favorecer a melhoria do funcionamento geral e o desempenho na aprendizagem ao longo da vida.

Pletsch (2009b, p.93) ressalta:

> [...] esse sistema "multidimensional" almeja superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção na qual a deficiência varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. (Grifos da autora).

Nos meios educacionais, essa afirmação traz preocupações para os gestores e professores, porque o aluno chega à escola em momentos diversos, e a

escola não pode pedir que este aluno ou sua família esperem até que as medidas necessárias e cabíveis, para o oferecimento de apoios e suportes, sejam tomadas.

Corroborando a premissa segundo a qual inclusão não é a simples colocação dos alunos em sala de aula (BRASIL, 1998a; GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006), mas incluir a tentativa de mudança no sentido de aceitação das diferenças, torna-se de suma importância a participação dos professores do ensino regular nesse processo inclusivo, no qual as escolas estão sendo conclamadas a se envolver. É urgente dar condições de diferenciação no agir pedagógico, adequando-o para esse novo momento, que exige o enxergar, com clareza, as peculiaridades específicas e especiais de cada aluno e ser capaz de atendê-lo.

Esse ‘ser capaz de atendê-lo’ engloba uma série de questões, entre as quais a definição de uma linha teórica capaz de dar suporte às ações pedagógicas que se pretende desenvolver com os alunos em situação de inclusão.

O aluno com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada as suas necessidades educacionais, para que o sucesso da inclusão se estabeleça em seu favor e possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Para se conhecerem as bases pedagógicas nas quais está alicerçada a escola paranaense, o documento introdutório das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Pública Estadual de Ensino, que teoricamente estão fundamentadas no materialismo histórico dialético, foi consultado e, nele, observou-se que, explicitamente, não há referência a uma linha teórica que dê sustentação à prática pedagógica na sala de aula, não obstante serem claras as referências aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, nas afirmações de Arco-Verde (2004b), quando aponta os passos para a elaboração das referidas Diretrizes e, consequentemente, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e do Plano de Ação Docente (PAD) do professor.

O documento orienta a elaboração do PPP e do PAD a partir do entendimento do currículo como a expressão das concepções (de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, de método e de educação), das aspirações sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. Destaca que a seleção intencional de conteúdos, saberes e conhecimentos devem ser democratizados para toda a população escolar, uma vez que são

requisitos mínimos para a participação consciente em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória.

A referência a este documento é feita, considerando-se que a pesquisa que deu origem a este estudo se efetivou em uma escola paranaense e, portanto, com ação pedagógica nele embasada.

1.4 ADEQUAÇÕES CURRICULARES NO COTIDIANO DA ESCOLA INCLUSIVA

> Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. (OLIVEIRA, 2008, p.140).

Ao se buscar, na literatura específica, pesquisas sobre as mudanças que precisam se efetivar no currículo escolar para que a escola se torne ou se apresente realmente inclusiva, encontram-se referências sobre: adaptações curriculares (REGANHAN, 2006; FERREIRA 2003; GLAT; OLIVEIRA, 2003; GONZÁLEZ, 2002; ARANHA, 2000; BRASIL,1998b; HEREDERO, 1999), flexibilizações curriculares (GARCIA, 2006; LEITE, 2003; MARTINS, 2003), adequações curriculares (PLETSCH, 2009a; OLIVEIRA, 2008; CORRÊA; OLIVEIRA, 2008; CARVALHO, 1998, 2009) e diferenciação curricular (RODRIGUES, 2003 e 2006).

Encontram-se, ainda, dois ou mais termos utilizados como sinônimos, como é possível constatar em Malacrida e Moreira (2009): Adaptações/Adequações; Pacheco (2008): Diversificação/Diferenciação; Leite e Martins (2010): ora Adequações ora Adaptações; Torres e Pastor (1998), Aranha (2000), Brasil (2001), Glat e Oliveira (2003); Fernandes (2006); Lopes e Marquezine (2009): Flexibilização/Adaptação, dentre outros.

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula.

A ideia de efetuar adequações curriculares para atender as necessidades especiais do aluno encontra-se legalmente amparada na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996):

> **Art. 59º.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> **I -** currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...].

Esse dispositivo indica uma nova dimensão para o currículo escolar, indica, também, que, nos vários aspectos desse componente educacional, devem ocorrer mudanças e ajustes para o atendimento aos alunos, considerados especiais.

Tais ajustes, segundo Aranha (2000), passam por modificações promovidas no currículo e envolvem objetivos, conteúdos, métodos de ensino, processo de avaliação e temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, adaptados de acordo com as necessidades de cada aluno.

No texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica encontrou-se:

> [...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, [...]. (BRASIL, 2001).

Baseada nas questões contidas na Resolução 02/2001 e nas colocações de Aranha (2000), Oliveira (2008, p.140) acrescentam:

> As Adequações Curriculares podem ser classificadas em:
> · Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual e federal.
> · Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência especifica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

Ainda que o texto da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), em vigor, indique que as adequações curriculares no contexto da sala de aula sejam de

competência específica do professor, é preciso lembrar que todo aluno está sob a responsabilidade da escola, sendo possível dizer que esses ajustes sejam de competência da equipe escolar.

Entende-se, portanto, que as adequações curriculares de pequeno porte se configuram como estratégias utilizadas pelos professores para detalharem "[...] com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam". (GONZÁLEZ, 2002, p.164).

Vê-se a determinação da autora ao afirmar que o detalhamento das ajudas deve ser preciso. Mas, os professores estariam preparados e poderiam fazer isso sozinhos ou isoladamente?

Rodrigues (2006, p.10) adverte "[...] a diferenciação a que nos referimos é no âmbito de uma escola comum a todos os alunos" e ainda acrescenta "[...] a diferenciação do currículo é uma tarefa do colectivo da escola e engloba mais do que a gestão da sala de aula [...]".

A afirmação evidencia que a diferenciação curricular não pode ser resultado da vontade e da ação de um único professor, ou seja, do profissional responsável pela sala de aula.

Correia (1999) já salientava que o atendimento dos alunos com necessidades especiais, nas escolas regulares, somente poderia ser eficiente se fossem efetuadas modificações apropriadas quanto às alterações de acesso ao currículo, quando estas se fizessem necessárias, e acrescente-se, aqui, por todos os profissionais da educação envolvidos com o aluno.

A literatura traz inúmeros relatos de pesquisas desenvolvidas que abordaram o tema na busca desses ajustes curriculares, pois este tem sido um grande desafio para todos os profissionais de escola.

Malacrida e Moreira (2009, p.6601) ressaltam que: "[...] a realização de adaptações curriculares se configura como um caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos".

No Estudo 2 da pesquisa desenvolvida por Reganhan (2006), com o objetivo de identificar a percepção do professor do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino do aluno deficiente e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem quando inserido em sala de aula participaram onze professores, os quais tinham alunos deficientes em suas salas. Os participantes responderam a um questionário sobre as mudanças necessárias em sua prática

pedagógica para o ensino do aluno deficiente. Os resultados dessa pesquisa levaram à conclusão de que os professores participantes percebiam a necessidade de introduzir modificações, na aula, a fim de que se pudesse promover a aprendizagem do aluno deficiente, porém as mudanças não eram realizadas regularmente, na prática pedagógica.

A necessidade de adaptação curricular para alunos com deficiência também foi enfatizada nos resultados apresentados por Duarte (2008), na pesquisa por ela realizada com o objetivo de conhecer a situação escolar dos alunos com síndrome de Down que frequentavam o ensino fundamental e médio em escolas da rede pública e particular da cidade de Araraquara – SP, no que se refere aos conteúdos correspondentes às séries que estavam frequentando.

Leite e Martins (2010) desenvolveram estudo sobre adequações curriculares individuais objetivando demonstrar como os professores da sala de aula comum, do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª. a 4ª. séries), avaliaram o uso de um documento de adequações curriculares individuais (ACI), em escolas de uma rede municipal de ensino da região oeste do estado de São Paulo. Ao apresentarem o resultado, as pesquisadoras relatam que identificaram aspectos importantes na ação pedagógica com os alunos, sujeitos da pesquisa afirmando "que o uso de adequações curriculares pode ser entendido como promotor da educação inclusiva, estimulando a progressão educacional desse alunado na escola comum". (p.2).

As autoras fazem referência às adequações curriculares individuais, para as quais é possível encontrar base conceitual nos estudos de Oliveira e Leite (2000), que apresentam diferenciação entre:

> **Adequações curriculares de aula:** refere-se a um conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem e interação do aluno com necessidades educacionais especiais na dinâmica geral da aula. São modificações que se realizam no contexto de sala de aula e estão relacionados com a priorização de objetivos e atividades, formas de agrupamentos de alunos, organização dos recursos materiais, utilização de variados procedimentos de avaliação e, essencialmente, o uso de uma metodologia variada que permita a interação e o estabelecimento do processo de ensino-aprendizagem.
> **Adequações curriculares individuais:** essas adaptações só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. Assim, caracterizam-se como um conjunto de modificações propostas para um determinado aluno, com o objetivo de responder às suas necessidades educacionais especiais

> às quais podem ser compartilhadas pelo resto dos alunos. (OLIVEIRA; LEITE, 2000, p.15 e 16).

Para esta pesquisa elegeu-se o termo adequações curriculares, aqui entendidas como ajustes, modificações e diferenciações realizados para atender as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual, neste caso, na sala de aula do ensino regular e na sala de recursos. Todavia, em algumas situações, poderá ocorrer o uso do termo adaptações curriculares.

Os alunos com deficiência intelectual apresentam necessidades individuais que exigem “ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais” (BLANCO, 2004, p. 291). Certamente, as medidas pedagógicas especiais serão benéficas para todos os alunos da turma, no ensino regular.

A visão clara do que é currículo passa a ser um aspecto importante quando se trata de efetuar e desenvolver adequações curriculares. É nesse entendimento que o professor precisa ancorar-se para identificar e decidir em que componentes do currículo os ajustes e as modificações serão necessários, para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Currículo pode ser conceituado como a totalidade de experiências a serem vivenciadas pelo aluno, sob a orientação da escola, levando-se em conta seus conhecimentos anteriores e valorizando-se os seus interesses.

Oliveira (2008, p.138) refere:

> Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre currículo e seu significado. A idéia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas.

A existência de um referencial curricular que configure um currículo comum nacional (PLETSCH, 2009a) é, sem dúvida, necessária, entretanto, não pode ser considerada uma camisa de força. A autonomia dos estados, dos municípios e das unidades escolares deve ser preservada para que as necessidades características de cada região, de cada unidade escolar e do aluno individualmente sejam atendidas.

Rodrigues (2001, p.29) conceitua currículo como sendo:

> [...] todo o conjunto de experiências planejadas e proporcionadas a um indivíduo, ou grupo, tanto em atividades acadêmicas como em outros contextos habilitativos, com vistas a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida.

Ao apresentar esse conceito, certamente o autor não estava se referindo, apenas, às pessoas que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, mas ao universo acadêmico, como já ressaltado neste texto.

Glat; Machado e Braun (2006, p.7), analisando o conceito de Rodrigues, (2001) afirmam:

> [...] Para esse autor, ele é o ponto de convergência e de aplicação de todas as informações, metodologias e intervenções educativas. Diria, ainda mais, é também o momento de aplicação das experiências e estudos de um educador e da interação entre professor e aluno, professor e escola, escola e comunidade. A elaboração do currículo diz respeito ao momento que os agentes responsáveis pela educação (ou seja, professores, coordenadores pedagógicos e profissionais afins) sintetizam e organizam algumas situações, oportunidades e experiências.

As situações, oportunidades e experiências organizadas pedagogicamente precisam atender a diversidade do conjunto de alunos, inclusive daqueles que apresentam dificuldades acentuadas no processo de ensino e aprendizagem, a isto se chama adequações curriculares.

Blanco (2004, p.293) afirma: “[...] responder à diversidade significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”.

Promover adequações, adaptações ou flexibilizações curriculares é uma rica oportunidade de valorizar a diversidade presente na sala de aula. Fernandes (2006, p.27) aponta: “[...] a ideia é que a flexibilização/ adaptação seja uma prerrogativa para a celebração das diferenças em sala de aula”. Tais ações mostram as possibilidades educacionais de atuar diante das dificuldades de aprendizagem que os alunos enfrentam na sala de aula, mesmo aqueles que não apresentam diagnóstico que indique uma deficiência.

Discutindo o princípio de flexibilização curricular, Torres e Pastor (1998, p.105) lembram: “[...] adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”. E educadores precisam abrir caminhos para que o aluno com deficiência, incluído no ensino regular, tenha preservado e

respeitado seu direito de acesso, participação e êxito que lhe garanta avanços em níveis acadêmicos mais elevados.

Sobre esse aspecto Plescht (2009a, p.135) traz importante contribuição:

> [...] Embora o conceito de flexibilização/adaptação e mais recentemente de **adequação curricular** mereça maiores análises críticas, se o tomarmos como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também dirigido para os alunos com necessidades educacionais especiais - diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais - o mesmo representa um avanço para o processo de escolarização desses sujeitos. (Grifo da pesquisadora).

Ao destacar, "[...] diferentemente de épocas anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais [...]", a autora faz referência à Lei nº. 5.692 de 1971(BRASIL, 1971), alterada pela Lei nº. 7.044 (BRASIL, 1982), que recomendavam "currículos especiais" para atender alunos com deficiências, ideia que, também, estava presente na "Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis", elaborada pelo CENESP, em 1979.

Se forem comparadas as épocas e as formas de tratar o currículo para atendimento aos alunos com deficiência, vê-se a possibilidade de afirmar que adequar componentes curriculares para o atendimento às necessidades especiais dos alunos torna-se prática comum na ação pedagógica da escola, uma vez que passa a integrar o Projeto Político Pedagógico[3] e o Plano de Ação Docente, documentos que fazem parte do cotidiano da escola, podendo ser revistos, adequados e enriquecidos sempre que necessário e oportuno.

Vale lembrar, ainda, que promover adequações não implica em reduzir ou eliminar aspectos dos conteúdos e dos objetivos curriculares, mas ajustá-los às condições de aprendizagem do aluno, uma possibilidade de reestruturação (BRASIL, 2001; FERREIRA, 2003; PLESCHT, 2009).

---

[3] Nomenclatura usada, no Paraná, para se referir ao Projeto Pedagógico.

1.5 A Sala de Recursos como Apoio à Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual

Ao se fazer opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, em consonância com os postulados da Declaração de Salamanca, é iniciada, no Brasil, uma reconfiguração das modalidades de atendimento em serviço, aos alunos com deficiência, entre as quais figura a sala de recursos.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) encontra-se o conceito deste serviço de apoio à inclusão, no qual será desenvolvido o atendimento educacional especializado – AEE:

> [...]
> 4.2 Os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem no espaço escolar e envolvem professores com diferentes funções:
> . Classes comuns: [...]
> . Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. [...]. (BRASIL, 2001, p.50).

Considerando-se que a oferta da Sala de Recursos, no espaço escolar do ensino regular, como um dos atendimentos da educação especial, visa contribuir para a 'inclusão' de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, os estados da Federação, a partir da publicação das referidas Diretrizes, passaram a legislar sobre o assunto.

O estado do Paraná, também, considerando os preceitos legais que regem a educação especial como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE n° 02/01 (BRASIL, 2001), a Deliberação n° 02/03 – CEE (PARANÁ, 2003) regulamentou a oferta da sala de recursos com a Instrução nº 015/08 da SEED/DEE – PR, definindo-a: "Sala de Recursos é um Serviço de

Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino fundamental". (PARANÁ, 2008).

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizaram esse serviço, afirmando:

> [...] na perspectiva da inclusão escolar, a sala de recursos se constitui como um atendimento educacional especializado importante, pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar.

Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidos no contexto da classe comum, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, pela própria escola ou por outra escola próxima de sua residência, a fim de complementar e ou suplementar seu aprendizado em período diverso daquele em que está matriculado e frequenta a classe comum**.**

Sobre a função e a importância da sala de recursos, Arnal e Mori (2007, p.3) alertam:

> [...] a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão se a ação pedagógica acontecer, conforme foi apresentada no contexto legal, ou seja, desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular.

No objetivo da inclusão, o direito à aprendizagem e o acesso a níveis mais elevados de educação fazem parte do que está posto como igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos.

O grupo de alunos para compor a sala de recursos encontra-se especificado no Item 2, da Instrução 015/2008, da seguinte maneira:

> [...] Alunos regularmente matriculados no ensino fundamental nas séries iniciais que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, decorrentes de Deficiência Mental/Intelectual e/ou Transtornos Funcionais Específicos. (PARANÁ, 2008).

A deficiência mental/intelectual já foi conceituada e tratada neste trabalho, visto ser objeto dessa reflexão. Vale, então, fazer breve abordagem

lembrando-se que entre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, (NABUCO, 2010; BRASIL, 2008a) por se tratar de público alvo do serviço de apoio que se está abordando.

Para ingresso na sala de recursos, o aluno deve ser egresso de escola especial ou de classe especial ou, estando matriculado na classe comum, apresentar um atraso acadêmico significativo, decorrente de deficiência mental/intelectual, com transtornos funcionais específicos, sempre com relatório comprobatório de avaliação no contexto escolar, realizado por equipe multiprofissional. (PARANÁ, 2008).

O relatório de avaliação no contexto escolar é o documento que orienta o professor na elaboração do planejamento pedagógico.

A Instrução paranaense, já citada, no item que trata dos Recursos Humanos e nos subitens que tratam das exigências para atuação na sala de recursos, especifica:

> 8.1 Para atuar na Sala de Recursos o professor, conforme Del. nº 02/03 – CEE, art. nº 33 e 34, deverá ter:
> a) especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação ou;
> b) licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou;
> c) habilitação específica em nível Médio, na extinta modalidade de Estudos Adicionais e atualmente na modalidade Normal.
> 8.2 Equipe pedagógica habilitada ou especializada (Deliberação 02/03 – CEE, art. 11, inciso II) e/ou em Formação Profissional Continuada por meio da oferta de cursos que contemplem conteúdos referentes à área de Educação Especial. (PARANÁ, 2008).

Observa-se uma mudança bastante significativa da Instrução 015/08, em vigor, em relação à Instrução nº 04/04 da SEED/DEE (PARANÁ, 2004), que foi substituída, no que refere aos quesitos exigidos do professor para atuação na sala de recursos.

A Instrução 04/04, no item 5.3, recomendava que, para atuar em sala de recursos o professor deveria ter experiência profissional de, no mínimo dois anos, nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal recomendação certamente tinha o objetivo de garantir e valorizar os conhecimentos e experiências adquiridos pelo professor no ensino regular os quais poderiam dar sustentação pedagógica a sua atuação no atendimento educacional especializado. Infelizmente, essa

recomendação não mais figura entre os quesitos necessários para atuar no programa de apoio à inclusão.

Retomando a análise da Instrução 015/08 (PARANÁ, 2008), com referência ao trabalho pedagógico, o documento orienta:

> [...] na Sala de Recursos, o trabalho pedagógico especializado deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motor, socio-afetivo (sic) emocional, necessários para a apropriação e produção de conhecimentos.

O planejamento pedagógico é, também, abordado com a orientação de que ele deve ser organizado e, sempre que necessário, reorganizado de modo a atender os interesses, necessidades e dificuldades específicas de cada aluno. As áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, socioafetivo emocional) devem ser consideradas, de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem. Para elaboração do planejamento, o professor especializado, responsável pela sala de recursos, deve considerar e atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação de ingresso (Relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar) e/ou o Relatório semestral.

O Relatório semestral é o documento no qual o professor registra sistematicamente todos os avanços obtidos pelo aluno no transcorrer do período, bem como as dificuldades desse aluno. Esse documento é elaborado individualmente.

Os alunos são atendidos individualmente ou em pequenos grupos, em horário contrário daquele em que estão matriculados e frequentam a classe comum, seguindo um cronograma elaborado pela professora especializada juntamente com a equipe pedagógica e a professora da classe comum.

A instrução (PARANÁ, 2008) lembra que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos não deve ser confundido com reforço escolar ou repetição dos conteúdos trabalhados na classe comum.

Destacam-se estes documentos, disponíveis no *site* da referida Secretaria, por se tratar da base na qual se encontra amparada a rede de ensino que oferta o programa de apoio especializado, na escola *locus* desta pesquisa.

Importa registrar que, no período em que esta pesquisa estava sendo desenvolvida e que parte dos dados já haviam sido coletados, uma nova

legislação emanada do Ministério da Educação entrou em vigor. Trata-se da **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009** (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial.

O artigo 4º, desta Resolução, especifica o público-alvo descrito em um amplo grupo de alunos como sendo objeto do atendimento educacional especializado - AEE:

> [...] Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:
> I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Observa-se, no teor do documento, a ampliação na função da sala de recursos, tendo em vista a população à qual ela se destina e o seu caráter multifuncional, uma vez que, até então, era destinada ao AEE dos alunos com deficiência mental/intelectual e transtornos funcionais específicos. (PARANÁ, 2008).

Conhecendo o documento e tendo ciência de quais alunos poderão ser recebidos pelo AEE, surge uma série de dúvidas e perguntas em relação a sua funcionalidade, tais como: a multifuncionalidade da sala, o suporte pedagógico para as diferentes áreas abrangidas; a condição de atendimento eficiente e eficaz e outras, que certamente já são ou serão objetos de pesquisas.

Destaca-se, também, o Artigo 10 que estabelece:

> [...] O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
> I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III - cronograma de atendimento aos alunos;

> IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V - professores para o exercício da docência do AEE. (BRASIL, 2009).

O texto indica que o AEE deverá ser institucionalizado no Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras. Essa exigência traz preocupações, não pelo fato da institucionalização do AEE, que é algo extremamente positivo no processo inclusivo, mas pela forma que esse assunto será ou está sendo inserido no PPP, pois não se trata, apenas, de transcrever o texto do dispositivo legal, mas de dar características próprias da escola para o atendimento**.** Considera-se**,** aqui, que para isso, há necessidade de que nos espaços de discussão, haja profissionais com formação específica e ou professores especializados, para contribuir na construção desse documento, garantindo sintonia com os pressupostos da educação inclusiva.

1.6 Formação Continuada do Professor, no Processo de Inclusão - Grupo de Estudos

O processo de formação continuada dos professores tem sido objeto de estudos de teóricos como Resende e Fortes (2005, p.1):

> [...] a formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de auto-conhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Aos poucos o professor vai assumindo posturas e desenvolvendo autonomia em contextos sócio-históricos que naturalmente sofrem constantes transformações e em velocidade que vem aumentado vertiginosamente em função da produção acelerada de conhecimentos.

O Ministério da Educação - MEC e as Secretarias de Estado de Educação, em particular a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, têm demonstrado que já identificaram a necessidade e estão buscando promover essa modalidade de formação e estimular os professores a participarem das oportunidades que lhes são oferecidas, quer presenciais quer a distância, nas universidades e faculdades ou na própria escola.

Quando se trata da educação inclusiva, especificamente para os alunos que apresentam alguma deficiência, a necessidade da formação continuada se apresenta mais acentuada, considerando-se que muitos professores não tiveram, no seu processo de formação inicial, disciplinas ou conteúdos curriculares que tratassem sobre a temática.

Reganhan e Manzini (2009) desenvolveram pesquisa sobre a adaptação de recursos pedagógicos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência, com o objetivo de investigar como os professores do ensino regular, que têm alunos com deficiência matriculados em suas salas, percebem os recursos pedagógicos e as estratégias de ensino para esses alunos. Nessa pesquisa, na qual participaram cinco professoras, os pesquisadores registraram "[...] as conclusões indicaram que parece ser necessária uma base teórica mais sólida na formação desses professores no sentido de explicar suas ações pedagógicas".

Considerando-se o Grupo de estudo como modalidade de capacitação continuada, que atua na formação de profissionais capazes de, na dinâmica da relação entre teoria e prática, construir outra lógica de ensino, com o compromisso de, com a mudança em sua prática pedagógica, melhorar a educação, foram buscados na literatura, argumentos para conceituar tal modalidade de formação.

Em Silva e Pacca (2005), encontrou-se um conceito de grupo que é atribuído a Rosseau:

> Os grupos são um estar sendo, um conjunto, uma pluralidade, uma multiplicidade, uma forma em permanente formação de seres humanos necessários uns aos outros, relacionados através do conflito entre um e todos, ligados por uma tarefa, um objetivo comum, uma matriz de relações. (SILVA; PACCA, 2005, p.2).

Levando-se em conta este conceito e pensando-se na formação continuada do professor e na necessidade de promover discussões entre os pares e ainda valorizando-se a multiplicidade de experiências e a pluralidade de ideias existentes no interior de uma escola, torna-se possível afirmar que o grupo de estudos pode ser utilizado como um rico espaço de troca, de construção e de reflexão coletiva e, portanto, de aprofundamento teórico e metodológico.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) traz recomendações para a continuidade da formação do professor, tratada como formação-em-serviço,

com vistas a sua atuação em todos os níveis e modalidades de ensino: “A formação-em-serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado (sic) pela formação à distância e outras formas de autoformação”. (Item 44, p.28). Aborda, também, a formação especializada em educação de alunos com necessidades educativas especiais.

Na proposta de formação continuada para os professores da rede estadual, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta o seguinte conceito para grupo de estudos:

> O Grupo de Estudos é uma modalidade de formação continuada descentralizada que oportuniza, em seus encontros, o estudo, a reflexão, a discussão e o debate por meio da participação de professores/as da rede estadual de ensino. (PARANÁ, 2009, p. 1).

Caracterizando o grupo de estudos, o documento traz afirmações, tais como:

> [...]
>
> 3. A natureza do Grupo de Estudo está vinculada à leitura, reflexão, discussão e trabalho sobre determinada área do conhecimento educacional, cujo objetivo é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico.
> 4. O Grupo de Estudo fundamentado nos princípios de uma gestão, que valoriza os profissionais da educação como agentes do processo educativo, oportuniza o momento coletivo de aprendizagem, aprofundamento, debates e reflexões conduzidos pelos participantes.
> 5. A ausência de docentes externos deve-se, justamente, ao fato de tratar-se de grupo de estudos que pressupõe atividade autônoma dos profissionais envolvidos como sujeitos do aprendizado. (PARANÁ, 2009).

A formação e funcionamento de grupos de estudos dependem do interesse e do compromisso dos participantes para com a área na qual eles estão envolvidos e buscam aprofundamento teórico e enriquecimento pedagógico.

Para que o estudo em grupo seja realizado de maneira correta, faz-se necessário que, entre os participantes, sejam estabelecidos pontos que promovam o bom funcionamento e a convivência: número de participantes, comprometimento individual e coletivo, elaboração de cronograma, duração dos encontros, definição do local onde serão realizados os encontros, seleção coletiva de temas, textos e atividades, lembrando-se sempre que o objetivo do encontro é a

leitura, a reflexão, os debates dos temas propostos e a troca de experiências educacionais.

> [...] a formação continuada deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (ALARCÃO, 1998, p. 106).

Não obstante, as reflexões e as discussões em um grupo de estudo, diferirem das mesmas atividades em um curso de atualização, por exemplo, uma vez que, no grupo, os temas ou problemas abordados são selecionados pelos seus participantes, devidamente organizados, o grupo de estudos pode configurar uma estratégia eficiente entre as demais formas de capacitação continuada ou formação em serviço.

A necessidade de melhoria na formação de professores para atender, na escola regular, com eficiência e eficácia as necessidades especiais dos alunos, no contexto da escola regular, tem sido objeto de pesquisa de diversos estudiosos, nas últimas décadas (MAZZOTTA, 2003; BUENO, 1999; GLAT; PLETSCH, 2004; MARQUEZINE, 2006; PLETSCH, 2005, 2009a; e outros).

Glat e Blanco (2007, p.16) orientam:

> [...] Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas.

A valorização do grupo de estudos como modalidade para a formação continuada, por iniciativa de uma escola ou em parceria entre escolas, se torna importante, considerando-se a pouca autonomia de uma unidade escolar da rede pública, em propor e desenvolver outras alternativas de capacitação para os seus professores e equipe de gestão.

1.7 Objetivos da Pesquisa

Para se conhecerem e entenderem as ações desenvolvidas pela escola para capacitar seus professores e equipe pedagógica para a realização de adequações com vistas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, contempladas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) a fim de que tenham seus direitos garantidos, emerge a reflexão sobre os aspectos do questionamento que norteia a presente pesquisa.

A questão fundamental para este trabalho foi pensar em como, no seu cotidiano, a escola pode organizar as situações de ensino e aprendizagem de modo que seja possível conciliar o atendimento das necessidades de aprendizagem comuns dos alunos, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um, ao mesmo tempo em que se atendem as necessidades específicas dos alunos em situação de inclusão, dadas às dificuldades estabelecidas pela deficiência que os coloca nessa condição.

Considerando o exposto, foram definidos para a pesquisa os objetivos que seguem:

1.7.1 Objetivo Geral

Analisar como vêm sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola.

1.7.2 Objetivos Específicos

- Identificar os aspectos da realidade da escola, *locus* da pesquisa, no que se refere ao processo de inclusão dos alunos na classe comum e seu atendimento na Sala de Recursos - serviço da rede de apoio à inclusão;
- Investigar se os professores e equipe pedagógica tiveram, ou não, capacitação para o início do processo de inclusão na escola;

- Analisar os documentos utilizados pelos professores e equipe pedagógica, para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e promoção de adequações curriculares necessárias;
- Elaborar, em conjunto com os profissionais da escola (professores e equipe pedagógica) plano de estratégias de adequações curriculares identificadas na literatura e construídas pelas participantes e pesquisadora;
- Aplicar as estratégias de adequações inseridas no currículo da série na qual os alunos com deficiência encontram-se incluídos no ensino regular, no contexto da sala de aula e na sala de recursos.

2 MÉTODO

Para esta pesquisa seguiram-se os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, esclarecendo-se que tais práticas têm recebido na literatura diferentes denominações: pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria e outras. (MENDES, 2010).

A opção por este tipo de pesquisa se deu pelo significado contido no seu conceito: fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles. (LIEBERMAN, 1986).

2.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram divididos em dois grupos: Grupo 1 - com as quatro profissionais da educação e Grupo 2 - com os seis alunos, cujo diagnóstico psicoeducacional apontava deficiência intelectual. Os participantes do Grupo 2 frequentavam uma classe comum do ensino Regular, com apoio especializado em sala de recursos.

2.1.1 Caracterização dos Sujeitos Profissionais da Educação - PE

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do grupo 1.

Identificação	Função	Graduação	Especialização	Tempo de serviço na rede	Tempo de serviço na função
PE1	Diretora	Pedagogia e Ciências	Psicopedagogia	31 anos	10 anos
PE2	Supervisora	Pedagogia,	Didática e Metodologia de Ensino	11 anos	4 anos
PE3	Professora da 4ª série	Pedagogia,	Cultura, Tecnologia e Ensino de Línguas	4 anos	1 ano
PE4	Professora da Sala de Recursos	Pedagogia	Educação Especial Generalista	11 anos	7 anos

Quanto à formação do profissional em nível de graduação, observa-se que todas as participantes tinham graduação de licenciatura no Curso de Pedagogia, porém com diferentes cursos de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu*.

Do universo de participantes uma apresenta especialização em Psicopedagogia, uma em Didática e Metodologia do Ensino, uma em Cultura, Tecnologia e Ensino da Língua e uma em Educação Especial Generalista.

Essa última é a professora especializada que atua nos programas de apoio à inclusão em funcionamento na escola. A saber: a sala de recursos, na área da Deficiência Intelectual e Distúrbios de Aprendizagem e a classe especial, na área da Deficiência Intelectual. Essa formação atende ao estabelecido e recomendado pela legislação. (PARANÁ, 2003 e 2008). As participantes da pesquisa tinham de 04 a 31 anos de tempo de serviço na rede e de 01 a 10 anos de serviço na função atual.

As profissionais da educação, acima caracterizadas, foram consultadas sobre o interesse em participar e informadas sobre as etapas do estudo e consentiram na realização da pesquisa.

2.1.2 Caracterização dos Sujeitos Alunos - A

Os sujeitos da pesquisa do Grupo 2 (A) eram pré-adolescentes, na faixa etária de 12 (onze) a 14 (catorze) anos, avaliados e com encaminhamento psicopedagógico para continuidade na série em que se encontravam no ensino regular, com atendimento especializado na sala de recursos.

A escola encaminhava seus alunos para avaliação e recebia alunos avaliados, de outras escolas do ensino regular, para o atendimento educacional especializado há quatro anos. Esse dado revela que o processo inclusivo na Escola se deu durante o período em que, no Brasil e no estado do Paraná, as questões sobre a inclusão educacional já estavam sendo amplamente discutidas.

Na época da pesquisa todos os alunos participantes estavam matriculados e frequentavam a 4ª série do ensino fundamental.

Tabela 2 - Caracterização dos participantes do grupo 2.

Identificação	Gênero	Idade	Origem	Diagnóstico da avaliação
A1	Masculino	13	Própria Escola	Dificuldade para a percepção de detalhes, de organização especial e temporal; imaturidade; intensa necessidade de se apegar a alguém ou alguma coisa; atitude negativa e hostil, acompanhada de retraimento, medo e atrito nas relações interpessoais;
A2	Masculino	14	Própria Escola	Dificuldades perceptivas, viso motoras e de concentração, com implicação na conduta emocional, que externaliza comportamento de apreensão e desmotivação às situações escolares diárias.
A3	Masculino	12	Própria Escola	Dificuldades na leitura e na escrita; falta de concentração; desempenho prejudicado para as atividades que envolvem: raciocínio lógico matemático/ reprodução de símbolos por associação e ritmo de execução; lentidão no desenvolvimento das atividades.
A4	Masculino	13	Outra escola de ensino regular	Acentuada dificuldade perceptual e motora, dificuldade para organizar-se espacialmente, dificuldade para memória visual, falta de atenção e interesse, impulsividade, ansiedade e constrição
A5	Masculino	14	Outra escola de ensino regular	Dificuldades perceptuais, de integração, compulsividade e instabilidade emocional; lentidão para executar as tarefas e para raciocinar; depende de apoio e estimulação. Demonstra extrema dificuldade na memorização, retenção e sequenciação lógica dos conteúdos. Pouca compreensão
A6	Feminino	12	Própria Escola	Desempenho intelectual abaixo do esperado para a sua idade

* Dados conclusivos do Relatório de Avaliação Psicoeducacional

Analisando-se o quadro observa-se que:

- Quanto ao gênero, os dados obtidos revelam 83% dos participantes do gênero masculino e 17% do gênero feminino;

- Na variável idade, todos os alunos encontravam-se muito acima da idade esperada para a série que estavam cursando;
- Quanto à origem, 04 alunos eram oriundos da própria escola com histórico de fracasso escolar, matriculados no ensino regular e 02 alunos vieram de outras escolas regulares do mesmo município, que não ofertam programas de apoio à inclusão, nas mesmas condições de aprendizagem. Observou-se que a escola não havia recebido nenhum aluno da escola especial.

Os dados coletados indicaram que aproximadamente 66,7% dos participantes já estudavam na escola, antes de serem avaliados e diagnosticados como alunos de inclusão e os demais 33,3% vieram de outras escolas do ensino regular, todos nas condições previstas na Instrução 015/08. (PARANÁ, 2008).

2.1.3 Caracterização do Local da Pesquisa ou Descrição do Ambiente

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de educação, que ofertava as séries Iniciais do Ensino Fundamental, em um município situado no Norte paranaense.

No momento de coleta dos dados, a escola atendia 182 alunos, distribuídos em 11 (onze) turmas: 8 (oito) das séries iniciais do ensino fundamental, uma de educação infantil e 02 duas de programas da rede de apoio à inclusão – uma classe especial e uma sala de recursos, ambas na área da deficiência intelectual.

A escola funcionava em dois turnos (matutino e vespertino), em um prédio público da rede municipal que está situado na região central da cidade. No entanto, os alunos provinham de bairros diversos e alguns da zona rural.

A sala de recursos funcionava, no período matutino, em ambiente específico que atendia as exigências da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para autorização de funcionamento de programas de rede de apoio à inclusão. No mesmo espaço físico funcionava, no período vespertino, a classe especial para alunos com deficiência intelectual.

A turma da 4ª série, na qual os alunos se encontravam incluídos, funcionava no período vespertino, em uma das demais salas do estabelecimento.

Além das salas descritas, o prédio possuía mais 04 salas de aula, ambientes para: direção, secretaria, equipe pedagógica, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, cozinha, ambientes sanitários femininos e masculinos e para professores e funcionários, almoxarifado, pátio coberto para a merenda escolar, quadra de esportes coberta e área livre (com calçamento), para recreação.

A turma do ensino regular, na qual os alunos sujeitos da pesquisa, descritos no Grupo 2, encontravam-se matriculados, era composta de 20 (vinte) alunos tanto do sexo masculino como do sexo feminino, dos quais apenas 06 (seis) apresentavam necessidades educacionais especiais.

A escola estava envolvida com a educação inclusiva desde 2004 atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos nas séries ofertadas, a partir da 2ª série. Em consequência disso, mantinha em funcionamento a sala de recursos, na área da deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem.

2.2 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

2.2.1 Roteiros de Entrevista

De acordo com a posição de Manzini (2004), fez-se a opção pela entrevista semi-estruturada, considerando-se a característica do roteiro, no qual após focalizado um assunto elaboram-se as perguntas principais, que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista.

Levando-se em conta o número de participantes da pesquisa contidos no Grupo 1, a função que exercem na escola e o papel no processo de ensino e aprendizagem, foram elaborados 05 (cinco) roteiros (APÊNDICES A a E), um para cada sujeito. Os roteiros foram organizados com direcionamento investigativo a respeito dos saberes estruturados pelas profissionais, com base em suas experiências com a prática inclusiva junto aos alunos com deficiência intelectual incluídos, a saber: Roteiro I: diretora da escola, com 13 questões; Roteiro II – supervisora pedagógica, com 15 questões; Roteiro III – professora da classe comum, com 17 questões e Roteiro IV – professora da sala de recursos, com 17

questões. O Roteiro V foi elaborado para ser aplicado com as participantes PE3 e PE4, ao final da pesquisa.

As questões que compunham os roteiros foram organizadas da seguinte forma: as que investigavam de quem partiu a decisão de incluir; se houve capacitação docente para a inclusão; se houve necessidade de adaptações/adequações curriculares; e como avaliavam o progresso acadêmico do aluno, com deficiência intelectual incluído no ensino regular, eram comuns a todos os sujeitos, assim como a última questão que perguntava se havia, por parte do entrevistado, o desejo de acrescentar alguma informação relevante sobre o assunto objeto do trabalho. As demais questões foram elaboradas levando-se em conta a função da participante na escola. As perguntas dos roteiros eram flexíveis, passíveis de mudanças ou complementações no decorrer da entrevista.

Os roteiros elaborados foram testados em estudo-piloto realizado em outra escola com características semelhantes à selecionada como *lócus* da pesquisa.

Em pesquisas dessa natureza, a realização do estudo-piloto é importante e necessária para, além de “outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem”. (MANZINI, 2004, p.1). Esta ação “também, permite verificar a estrutura e a clareza do roteiro, por meio de uma entrevista preliminar com pessoas que possuam características semelhantes a da população alvo”. (BELEI et al., 2008, p.189).

2.2.2 Diário de Campo ou Caderno de Observação

Para registro daquilo que a pesquisadora presenciava e experimentava no decorrer das visitas à escola, nos contatos estabelecidos com os participantes, optou-se pela utilização do Diário de Campo ou Caderno de Observação – um caderno com as anotações julgadas importantes.

2.2.3 Ficha para Análise Documental

De acordo com a proposta de Gil (2007) foi elaborada uma ficha para a coleta de dados. A ficha elaborada (APÊNDICE F) foi utilizada para levantamento de dados da trajetória escolar, do desempenho acadêmico dos alunos,

participantes da pesquisa e das dificuldades enfrentadas por eles no processo de ensino e aprendizagem e referidas nos documentos da pasta individual do aluno: Ficha de Matrícula, Relatórios de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, Relatórios Semestrais de Acompanhamento em Sala de Recursos e Boletim Bimestral de Frequência e Aproveitamento e outros documentos fornecidos pela escola.

2.2.4 Materiais

Como material, foram utilizados um gravador portátil, tipo repórter e fitas de gravação, tipo cassete, computador, para registro e transcrição das entrevistas.

Para o desenvolvimento do plano de intervenção foram utilizados caderno, jogos, dados, ampulheta, papel sulfite, canetas e lápis coloridos e outros.

2.3 PROCEDIMENTOS

Por questões éticas, o presente projeto foi submetido à apreciação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina - UEL, de acordo com a Resolução nº 274/2005, tendo sido aprovado pelo Parecer CEP nº 057/09. (ANEXO I).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelos participantes da pesquisa ou por seus representantes legais, em duas vias de igual teor. Uma via do termo de cada participante encontra-se arquivada, em poder da pesquisadora. (APÊNDICE G e H).

2.3.1 Escolha da Escola para Realização da Pesquisa

A escolha da escola e das turmas tanto para a realização da pesquisa quanto para a realização do estudo-piloto foi definida após diálogo e entendimento com a Secretaria Municipal de Educação do município, na pessoa da

titular do órgão, com as integrantes da dupla avaliadora[4] que realizava as avaliações e era responsável pelos programas da rede de apoio à inclusão.

Identificadas as escolas e constatadas as que tinham maior número de alunos incluídos numa mesma série e turma, selecionou-se uma para o estudo-piloto e outra para a pesquisa propriamente dita.

Definidas as escolas, documentou-se a autorização na Secretaria Municipal da Educação e com as Direções das Unidades Escolares, por meio de ofícios deferidos pelas responsáveis (APÊNDICES I e J).

2.3.2 Grupo de Estudos

Formalizada a autorização, a pesquisadora reuniu-se com a direção e a equipe pedagógica de cada escola e, em seguida, com as professoras da classe do ensino regular e da sala de recursos, responsáveis pelos alunos, no próprio estabelecimento de ensino, oportunidade na qual lhes apresentou a intenção de pesquisa, fez esclarecimentos sobre o tema e objetivos da investigação.

No decorrer do diálogo, as profissionais reunidas manifestaram a necessidade de estudar e entender mais sobre o tema proposto para a pesquisa, tendo em vista a ausência de ou a insuficiente capacitação para o assunto, o que resultou na solicitação de realização de um grupo de estudos, como primeira ação a ser desenvolvida na pesquisa.

O Grupo de Estudos realizou-se em oito encontros, que totalizaram 24h/a.

2.3.3 Entrevistas

As entrevistas, com roteiro semiestruturado, foram realizadas pela pesquisadora com as participantes, a saber: diretora, supervisora de ensino, professora da 4ª série do ensino regular e professora da sala de recursos.

Manzini (2004, p.9) define o procedimento de entrevista como:

---

[4] Dupla avaliadora é o nome dado às profissionais da Secretaria Municipal de Educação que realizam a Avaliação Psicoeducacional, no Contexto Escolar, nas escolas da Rede Municipal/PR

> [...] um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

As entrevistas individuais foram realizadas em diferentes dependências da escola, em dias e horários pré-definidos, adequando-se às participantes, de acordo com a possibilidade e a disponibilidade de cada uma, sem interferir no desempenho diário de suas funções nem no andamento das atividades da escola.

Para essa ação, considerou-se que a utilização da entrevista requer planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. (BICUDO, 2006).

Com a devida permissão das participantes, todas as entrevistas foram gravadas, em áudio.

As gravações foram transcritas íntegra e literalmente, para registro dos dados e informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa. Após a leitura de cada uma delas, fez-se a edição dos textos e a codificação dos sujeitos para a garantia do anonimato e proteção das participantes da pesquisa.

2.3.4 Reunião com os Pais dos Alunos Incluídos

Os pais ou responsáveis pelos alunos participantes foram convidados a comparecer em uma reunião na escola, em data e horário indicados pela diretora, para tomarem conhecimento da realização da pesquisa e proceder à autorização de participação de seus filhos. (CRUCIVEL, 2003).

2.3.5 Análise Documental

A análise documental foi utilizada para o levantamento de dados dos participantes do Grupo 2.

A documentação contida nas pastas individuais dos alunos foram disponibilizados à pesquisadora, pela direção, para leitura, análise e coleta de dados no interior da escola.

2.3.6 Plano de Intervenção

Pela compreensão de que a pesquisa-ação pressupõe uma concepção específica de pesquisa inserida na ação (DIAS, 2010), depois de ouvidas às participantes, em suas entrevistas e no decorrer dos encontros do grupo de estudos, emergiu a necessidade de elaboração de um plano de intervenção, a ser desenvolvido com os participantes do Grupo 2.

A seleção dos conteúdos curriculares que compuseram o Plano de Intervenção (APÊNDICE L) foi realizada com base no Plano de Ação Docente, envolvendo os assuntos que encontravam indicados para serem desenvolvidos nos 3º e 4º bimestres, levando-se em conta as dificuldades apresentadas pelos participantes do Grupo 2.

Em reunião com as participantes PE2, PE3 e PE4 foram discutidas as prioridades para a elaboração do plano de intervenção. As áreas de Português e Matemática, bem como, as áreas de desenvolvimento, nas quais os alunos encontravam-se defasados foram as selecionadas para que se efetuassem as adequações necessárias. Isto porque, tanto a PE3 como a PE4 estavam preocupadas com os resultados acadêmicos que os alunos vinham apresentando.

Adequações de estratégias, recursos, tempo e avaliação foram planejadas.

Entre as estratégias pedagógicas selecionadas tiveram lugar os jogos pedagógicos, pois além de se constituírem atividades do interesse dos alunos, possibilitariam interação entre os conteúdos de português e matemática.

2.3.7 Observação Participante

Para acompanhar o desenvolvimento do plano de intervenção, a participação e desempenho dos alunos, a observação participante foi um procedimento importante e ocorreu nos diversos espaços escolares, sobretudo na sala de recursos, onde o contato e a interação com os participantes do Grupo 2 eram maiores.

Uma das vantagens de utilizar a observação participante é a possibilidade de contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, o

que permite acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e a apreensão do significado que atribuem à realidade e às suas ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os registros desses procedimentos encontram-se anotados no Caderno de Campo.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Para o tratamento dos dados coletados, por meio das entrevistas, a pesquisadora optou por empregar o método de análise de conteúdo, preconizado por Bardin (1977) e Minayo (2007/2008), no intuito de explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. A análise de conteúdo para Bardin (1977, p.38) é definida como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Os dados foram tratados com base em unidades temáticas, compondo um Quadro Demonstrativo com temas, subtemas e verbalizações das participantes, os quais se tornaram objeto de discussão, permitindo chegar a resultados.

O quadro com os temas, subtemas e exemplos das falas das participantes, denominado de quadro de categorização das entrevistas, acrescido das alternativas de análise: concordo plenamente, concordo parcialmente, não tenho opinião, discordo parcialmente, discordo totalmente e sugestão, foi entregue a juízes da área, para análise, concordância e validação. (MANZINI, 2003; CARVALHO, 1996).

Após a avaliação dos juízes de categorização, verificou-se concordância entre os avaliadores e a pesquisadora, tendo sido constatada fidedignidade nessa ação.

Os temas e subtemas estabelecidos para discussões encontram-se no quadro abaixo:

TEMA	SUBTEMA
1. Inclusão na Escola	1.1 Concepção de Inclusão a) A escola/classe se adapta ao aluno b) A Inclusão seria para os alunos com deficiências físicas e sensoriais, não deficiência intelectual 1.2 Iniciativa da própria escola 1.3 Receptividade da escola e reação dos envolvidos 1.4 Conscientização do corpo docente e mudanças necessárias 1.4.1 Reunião promovida pela SEMED – Dupla Avaliadora. 1.4.2 A própria equipe da escola faz o repasse 1.5 Avaliação Psicoeducacional no contexto escolar
2. Capacitação Docente - Grupo de Estudos	2.1 Participação dos docentes em capacitação para a inclusão 2.2 O interesse e a realização de um grupo de estudos no início da pesquisa
3. A Sala de Recursos no processo inclusivo - AEE	3.1 Estrutura e organização da sala de recursos 3.1.1 Número de alunos/ Horário de funcionamento/ Cronograma de atendimento 3.1.2 Interação sala de recursos e classe comum 3.1.3 Quando e como se dá o desligamento do aluno do AEE 3.2 O aluno com deficiência intelectual na classe comum
4. Plano de Intervenção Pedagógica	4.1 Adequações curriculares e Jogos pedagógicos 4.2 Adequações organizadas e desenvolvidas 4.2.1 Matemática e áreas do desenvolvimento 4.2.2 Português e áreas do desenvolvimento 4.3 Avaliação do Plano de Intervenção pelas participantes.

Quadro 1 - Categorização das entrevistas.

A análise dos dados foi realizada de forma a demonstrar como vem sendo processada a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no estabelecimento de ensino, a capacitação dos professores e da equipe pedagógica para a identificação e atendimento desses alunos, a efetivação de adequações curriculares e o reflexo da intervenção realizada, com os profissionais da escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objeto desta pesquisa foi analisar como vinham sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola. Para tanto, verificando se a capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola para promover adequações curriculares representava ou não um caminho eficaz para promover essa inclusão

Por oferecer serviços da rede de apoio à inclusão, a escola demonstrou que combinava a frequência à sala de recursos e à classe regular, possibilitando ao aluno com deficiência intelectual participar tanto em atividades do atendimento educacional especializado - AEE, no contexto da própria escola e com professora especializada, como em atividades de ensino regular desenvolvidas em classe comum, o que, ainda, não se tornou regra geral (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2009), uma vez que há situações em que o aluno, para ter acesso ao AEE, desloca-se para outro estabelecimento de ensino, dentro do mesmo município. Contudo, a legislação recomenda que o AEE seja realizado prioritariamente na própria escola regular. (BRASIL, 2010).

Partindo do quadro elaborado passamos à discussão dos temas e subtemas estabelecidos, apresentando os resultados obtidos.

3.1 TEMA 1 - INCLUSÃO NA ESCOLA

3.1.1 Concepção de inclusão

As palavras de Oliveira (2009, p.69): “Falar em educação inclusiva é remeter à idéia de uma escola que se renova e que se transforma para propiciar a convivência entre os diferentes [...]”, trazem uma ideia do que é inclusão.

Mas, que concepção de inclusão apresentavam as professoras participantes da pesquisa?

Excertos das respostas emitidas pelas profissionais entrevistadas revelam duas maneiras que tinham de entender o processo de inclusão:

a) A escola/classe se adapta ao aluno:

> A gente já tinha uma noção de como era a inclusão. [...], o professor é que vai se adaptar ao aluno, porque o aluno está lá na sala, não é o aluno que vai se adaptar ao professor ou à classe. (PE1).

Percebe-se que, apesar de toda a disseminação desse assunto, o entendimento revelado pela participante sobre o significado da inclusão foi, inicialmente, vago. A PE1 revelou uma compreensão da concepção que pode ser encontrada na posição de autores como Mazzota (2003), Denari (2008) e outros quando afirmam que a escola deve amoldar-se ou adaptar-se para a inclusão, para atender às dificuldades apresentadas por todos os alunos, compreendendo as suas necessidades educacionais especiais, diferentemente do que ocorria quando se trabalhava com a visão integracionista, segundo a qual o aluno precisava ser capacitado, habilitado ou reabilitado para ser encaminhado ao ensino regular, na visão inclusiva, a escola se coloca à disposição do aluno para atender suas necessidades no intuito de garantir-lhe a aprendizagem.

b) A Inclusão seria para os alunos com deficiências físicas e sensoriais, não deficiência intelectual:

> [...] para nós era mais a inclusão de pessoas com deficiência física, motora, uma coisa mais é, não pesada. Uma coisa assim diferente desse incluir que nós sentimos a necessidade de se fazer um trabalho diferente, dentro da sala, dentro do regular. Bem diferente daquela inclusão que a gente tinha uma visão de adaptação de espaço físico, de tudo aquilo que engloba uma inclusão, mas uma inclusão para deficiente visual. Era essa que a gente estava esperando não uma inclusão de crianças com déficit de atenção, com uma dificuldade de linguagem, todas aquelas inclusões que acontecem e a gente não tinha percebido que isso era uma inclusão. (PE4).

Mesmo tendo conhecimento sobre a legislação educacional (BRASIL, 1996) que preconiza a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, preferencialmente no ensino regular, o direito à inclusão do deficiente intelectual, ainda, não é reconhecido por muitos educadores. A participante PE4 demonstrou esse entendimento, reconhecendo que o desafio representado pela aceitação do deficiente intelectual continua sendo muito grande para a maioria das escolas e dos professores. (IACONO; MORI, 2004; BEYER, 2006).

3.1.2 Iniciativa da Própria Escola

As participantes consideraram que o processo de inclusão, na escola, iniciou sob os auspícios da direção, equipe pedagógica e corpo docente, iniciativa que se deu quando foram percebidas as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos das 1ª e 2ª séries. Tais dificuldades eram responsáveis pelo histórico de consecutivas repetências. Além disso, havia alunos que frequentavam a classe especial, em funcionamento na escola, em condições de retornar ao ensino regular.

> [...] A ideia partiu de nós mesmas, da própria escola. Nós, docentes e equipe (pedagógica). (PE1).

As entrevistadas relataram que buscaram orientações e ajuda junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, para a tomada de decisão sobre os procedimentos cabíveis, com vistas a atender as necessidades especiais desses alunos. Isto pode ser constatado nas verbalizações das participantes:

> [...] Fomos atrás, fomos nós mesmas que procuramos essa inclusão para a escola, para que pudéssemos ajudar nossos alunos. (PE1).

> [...] Parte da própria escola, porque detecta que a criança não está numa linha média, no esperado. (PE2).

> [...] a inclusão, aqui na escola, não teve assim de quem partiu, foi mesmo da necessidade. (PE4).

As características identificadas nos alunos as quais despertaram na equipe escolar o interesse por iniciar o processo inclusivo na escola eram semelhantes as que se encontram em documentos oficiais em níveis federal e estadual. (BRASIL, 2009; PARANÁ, 2008).

3.1.3 Receptividade da Escola e Reação dos Envolvidos

A receptividade da escola, com relação aos alunos avaliados e diagnosticados como deficientes intelectuais, com encaminhamento para a classe comum do ensino regular e com apoio em sala de recursos foi um aspecto

investigado nas entrevistas. O motivo de tal receptividade é considerado interessante pela pesquisadora, pois é representado pelas dificuldades que se têm com crianças, no ensino regular.

> [...] Nós vimos isso, assim, como naturalmente, porque nós já tínhamos as crianças, só não sabíamos como lidar adequadamente com elas. (PE1).
>
> [...] A gente tinha algumas dificuldades com algumas crianças. Recebíamos as crianças e não tínhamos aonde abrigá-las, assim, com uma sala adequada para elas. (PE1).
>
> [...] A maior dificuldade da inclusão que a gente sente, é quando, no momento em que o aluno está presente na sala regular, nas atividades que ele tem que realizar e ele não domina todas os pré-requisitos que ele deveria ter para desenvolver uma ou outra atividade no conteúdo de português, de matemática, e ai esse professor do regular tem que atender essa criança, mais as necessidades dele (normais, da sala de aula), e ai o professor, [...] precisa de uma dinâmica que ele não domina ou até não acredita. (PE2).

Por essas falas constatou-se que, ao receber informações e orientações sobre o processo inclusivo e, em especial, sobre os serviços de apoio à inclusão, os profissionais da escola foram relacionando-as às situações vivenciadas no cotidiano escolar e vislumbrando-se as possibilidades de atender, de maneira diferente, os alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, visto que os alunos incluídos são oriundos da própria escola ou de outras escolas que ofertam o ensino regular.

Infelizmente, a realidade descrita retratou o que vem ocorrendo com a inclusão, em muitas escolas, nas quais os alunos considerados de inclusão provieram do próprio ensino regular.

Meletti (2009, p.10), em trabalho desenvolvido para discutir acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, constatou: “[...] a inclusão mais evita a saída/retirada de alunos da escola do que favorece a entrada/colocação daqueles que não têm acesso ao sistema regular de ensino”.

Esses alunos passam a aumentar os números de incluídos nos censos educacionais, pela dupla matrícula, quando na verdade eles já estavam no sistema. (BRASIL, 2008b).

Embora não seja objetivo desta pesquisa, a fala de PE2 revela outro aspecto que precisaria ser analisado que é o fato de muitos professores não acreditarem na ou não aceitarem a inclusão escolar ou, ainda, acreditarem apenas como forma de socialização principalmente quando se trata do aluno com deficiência intelectual.

3.1.4 Conscientização do Corpo Docente e Mudanças Necessárias

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º determina:

> Os sistemas de ensino **devem matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (grifo da pesquisadora).

No entanto, decorrida quase uma década da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, o processo inclusivo ainda não se efetivou em grande parte das escolas brasileiras. Isso demonstra que é preciso contar com a conscientização, a vontade política e o esforço dos profissionais da educação que atuam ‘no chão da escola’, em termos de busca de comprometimento pedagógico, político e apropriação de conhecimentos sobre como atuar nas necessidades educacionais especiais dos alunos.

Quando se questionou sobre como se deu a conscientização do corpo docente para o início da inclusão na escola, as respostas ficaram restritas a algumas ações descritas a seguir:

3.1.4.1 Reunião promovida pela SEMED – dupla avaliadora

> Houve preparação do pessoal da escola por parte do Departamento de Educação. Eles têm [...] um Departamento Especial, então lá tem a psicóloga e a psicopedagoga. Então, elas fazem a avaliação e vem até nós para fazer essa preparação. (PE1).

Aqui, a reunião para devolução do relatório de avaliação psicoeducacional, no contexto escolar, estava sendo considerada como evento para conscientização do corpo docente em vista da inclusão.

3.1.4.2 A própria equipe da escola faz o repasse

> [...] também teve que haver reuniões para que isso acontecesse não ficasse só ali na fala. [...]. A equipe, junto com os professores nós tivemos que fazer várias reuniões, não só em conselho de classe. (PE4)
> Foi passado para os professores que havia essa sala que ela funcionava e que alguns alunos já estavam inseridos ali. (PE2).

Para as entrevistadas e, consequentemente, para a escola, a abertura da sala de recursos representou o passo inicial do processo de inclusão. Isso é compreensível considerando-se que alguns alunos, que eram encaminhados para a inclusão, já se encontravam matriculados nessa escola e frequentavam a turma do ensino regular onde permaneceram após a avaliação psicoeducacional que resultou em diagnóstico de deficiência.

Se forem buscadas mais confirmações para o entendimento da escola é possível ser encontradas nos próprios relatórios de avaliação onde, via de regra, o encaminhamento dado pelos profissionais que avaliam, são concluídos com expressões como: “Sugere-se que o educando ‘tal’ permaneça em classe comum, no nível de escolaridade em que se encontra, sendo revistos os conteúdos defasados e que receba apoio especializado em sala de recursos em ‘tais’ áreas”. E, depois dessa afirmação, seguem sugestões de encaminhamentos complementares, tais como neurológico, psicológicos e outros.

As mudanças necessárias para a inclusão foi outro aspecto abordado na entrevista. Quando questionadas, as participantes apontaram:

> Primeiro, humana, o entender, o aceitar o que é inclusão [...]. (PE4).

> A princípio, mudanças físicas. Nós tínhamos uma sala pequena, que servia para reforço escolar, para alguma conversa em particular com uma família, uma autoridade que chegasse. Então, no inicio de tudo, [...], essa sala foi adaptada para isso, com móveis que a gente dispunha no momento. O Departamento de Educação investiu, também, nessa sala. Então, foi criado um espaço físico próprio [...]. Materiais foram adquiridos tanto pela escola, quanto pelo

> Departamento de Educação. O mobiliário é da escola e foi transferido para essa sala, mas os materiais pedagógicos específicos foram comprados tanto pela escola quanto pelo Departamento de Educação. (PE2).
>
> O espaço físico. Uma sala bem mais preparada, com mais materiais. (PE4).

As respostas confirmaram posições apresentadas em pesquisas anteriores, quanto às mudanças estruturais e à quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas na escola e na sociedade, as quais, por vezes involuntariamente e de maneira irrefletida ou inconsciente, limitam a aprendizagem e inviabilizam o processo de inclusão. (IACONO; MORI, 2004; RODRIGUES, 2006).

3.1.5 Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar

A avaliação psicoeducacional no contexto escolar, historicamente, tem sido realizada com a finalidade de orientar professores e demais profissionais da escola no direcionamento pedagógico e para indicação de procedimentos adequados às necessidades educacionais do aluno com deficiência e dificuldades de aprendizagem, visando ao atendimento especializado nas escolas ou classes especiais (PARANÁ, 2004a, 2008) e, também nas salas de recursos, visto que nos últimos anos foi-lhe acrescentado o objetivo de contribuir para a inclusão de alunos com deficiência intelectual e transtornos específicos do desenvolvimento, no ensino regular.

Para coletar dados sobre o assunto, as participantes foram questionadas sobre a maneira como era realizada a avaliação do aluno para frequentar a sala de recursos.

Entre as respostas obtidas foram destacadas:

> Na escola, a parte de noções, anamnese, toda essa entrevista é feita [...] pela orientadora que passa todas estas informações para psicóloga e para a psicopedagoga do departamento. (PE2).
>
> A avaliação psicoeducacional é feita pela Secretaria da Educação, que é com a psicóloga e uma especialista em Educação Especial (nós não temos uma psicopedagoga). (PE4).
>
> Essas crianças já vêm avaliadas, ou seja, são avaliadas. [...], por exemplo: entraram no primeiro ano, tiveram uma reprova duas

> reprovas ou a gente já percebeu durante esses dois anos que a criança necessita de uma ajuda especial, a gente já faz as observações, eles vêm avaliam e ai eles incluem, [...]. (PE1).

> A professora da sala regular começa a observar que o rendimento do aluno não acontece na média, [...], ai ela recorre à equipe pedagógica da escola, para que [...] ocorra uma investigação sobre ele. Para que se avalie e, se há algo ou não a ser feito extra, a escola providencia a avaliação dessa criança junto ao Departamento de Educação do Município. A equipe avaliadora é composta por uma psicóloga e por uma psicopedagoga que nos auxiliam. Então, a escola preenche uma ficha de noções sobre a criança - a anamnese, que resgata toda a história desde a concepção da criança até o presente momento e ai ela é encaminhada para a equipe avaliadora, e cada uma, na sua área, vai compor [...] o panorama dessa criança [...]. Ao mesmo tempo em que isso vai acontecendo, o professor do regular está trabalhando com essa criança. Então, ele vai trabalhando e vai levando material, vai levando subsidio para que toda essa informação, toda essa ficha seja confrontada, pelas profissionais. (PE2).

Pelas respostas coletadas, a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, como o próprio nome indica, tem seu início na sala de aula, com a professora responsável pela turma. Há participação da equipe pedagógica, mas a avaliação propriamente dita é realizada pela dupla avaliadora, nesse caso específico, composta por uma psicóloga e uma professora especialista em educação especial, como claramente informam a PE2 e a PE4.

Como mencionado anteriormente, neste trabalho (**Tabela 2**), os relatórios de avaliação dos participantes do Grupo 2 foram objeto de análise, pela qual se obtiveram dados referentes às dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais os impediam de participar ativamente na classe regular.

A existência desse relatório é confirmada na fala de uma das participantes:

> [...] O professor recebe uma avaliação da criança, com as indicações do que tem que ser trabalhado, no dia que a criança chega à sala de recursos. Ai, então, esse professor da sala de recursos vai montando o seu planejamento em cima do que foi solicitado pela avaliação [...] (PE2).

Vale destacar que os alunos foram avaliados em diferentes momentos da vida acadêmica, alguns na 2ª série, outros na 3ª série e outro na 4ª

série. Isso deixou claro, no momento da pesquisa, que alguns alunos haviam sido avaliados há mais de quatro anos.

Quando questionadas sobre a reavaliação psicoeducacional dos alunos, as participantes informaram que nenhum deles havia sido reavaliado e que essa não era uma ação comum no processo.

Os dados levantados nos relatórios de avaliação foram divididos em três quadros na tentativa de mostrar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Essas dificuldades foram agrupadas pelas características e áreas relacionadas.

PARTICIPANTES / **DIFICULDADES**	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**
Atenção e concentração		X	X	X	X	
Permanência e atenção na sala de aula			X	X		
Comunicação/ Expressão verbal	X				X	
Organização Mental/ Expressão do pensamento	X		X		X	
Apreensão e retenção de conteúdos acadêmicos	X	X	X	X	X	X
Leitura e escrita	X	X	X		X	X
Lentidão na realização das tarefas	X	X	X		X	
Linguagem oral, verbal e escrita	X		X		X	X
Organização pessoal e do material escolar					X	
Planejamento das atividades				X	X	
Motivação para aprender			X		X	
Vocabulário	X				X	

Quadro 2 – Dados da avaliação I

Embora não seja objetivo deste trabalho, cabe fazer um alerta sobre algumas contradições encontradas nos relatórios.

No **Quadro 2**, por exemplo, observa-se na coluna das dificuldades, que quatro alunos participantes tinham dificuldades relacionadas à atenção e à concentração, mas apenas dois deles apresentavam dificuldades em relação a permanência e atenção em sala de aula.

Ao verificar as questões vinculadas à linguagem e pensamento, vê-se que os dados do relatório afirmaram que cinco alunos enfrentavam problemas de leitura e escrita, dois de comunicação/expressão verbal, quatro de linguagem oral e escrita, dois de vocabulário e três de organização mental/expressão do pensamento.

Diante da disparidade de dados apresentados parece que essas características não estão relacionadas.

Outro fator a observar é que todos os participantes apresentavam dificuldades de apreensão e retenção de conteúdos. Contudo, um deles não apresentava dificuldades de leitura e escrita.

PARTICIPANTES DIFICULDADES	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Autonomia	X			X	X	
Baixa auto-estima	X		X		X	
Temor ao fracasso (tentativas)	X		X	X	X	
Reforçamento de atitudes positivas			X	X	X	X
Estabelecimento de vínculo afetivo	X		X		X	X
Desenvolvimento sócio-afetivo	X		X		X	X
Relações interpessoais	X		X		X	
Socialização	X		X	X	X	

Quadro 3 – Dados da avaliação II.

No **Quadro 3** as características agrupadas foram as relacionadas à área socioafetiva. Nele observa-se, por exemplo, que quatro alunos apresentavam temor ao fracasso e quatro necessitavam reforço nas atitudes positivas, mas alguns alunos não tinham dificuldades em ambas as situações e, ainda, que um dos participantes não apresentava nenhuma das dificuldades relacionadas.

PARTICIPANTES DIFICULDADES	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Memória visual					X	
Percepção/ Coordenação Viso-motora	X	X		X	X	
Memória/ Análise e Síntese/ figura-fundo				X	X	
Orientação Espaço-temporal	X			X		X
Percepção de detalhes	X	X		X	X	
Esquema Corporal	X			X	X	X
Raciocínio lógico - matemático/ cálculos	X		X	X	X	X
Reprodução de símbolos por associação			X			
Solução de situações problemas				X		
Uso do calendário				X		

Quadro 4 – Dados da avaliação III.

No **Quadro 4**, destaca-se que, para orientação espaço-temporal, três alunos tinham dificuldades, mas apenas um em usar o calendário.

O resultado conclusivo, dado pelo relatório, garante o encaminhamento ou não do aluno para o AEE e a sua permanência no ensino regular; nesse caso, na condição de 'aluno de inclusão', o que pode constituir-se, muitas vezes, referência para a sua classificação, rotulação e discriminação no ambiente escolar.

Esses relatórios conclusivos de avaliação, entregues às escolas e professores, precisam ser alvo de reflexões mais apuradas, visto que muitas vezes, ao invés de serem elementos orientadores para o processo de ensino e aprendizagem, eles têm dificultado a ação do professor que, não tendo formação específica para a educação especial, e mesmo tendo-a, sente-se incapaz de uma análise mais apurada da situação do seu aluno.

O processo de avaliação, no contexto escolar, para identificação do nível de aprendizagem do aluno deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal estabelecido entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

3.2 Tema 2 - Capacitação Docente - O Grupo de Estudos

Partindo-se da ideia de que todos os docentes precisam ter conhecimentos básicos teórico-práticos em relação à atenção à diversidade (GUIJARRO, 2005) e, no caso desta pesquisa, à diversidade representada pela presença de aluno com diagnóstico de deficiência intelectual nas salas do ensino regular e na sala de recursos - serviço de apoio à inclusão, (BRASIL, 2009), a capacitação docente para envolvimento nesse novo momento, no qual se inicia o processo de inclusão na escola, foi investigada.

3.2.1 Participação dos Docentes em Capacitação para a Inclusão

No decorrer das entrevistas, foram formuladas às participantes questões referentes à participação em eventos de capacitação para a inclusão.

Para a PE1 e a PE2 foi perguntado se tinha havido capacitação para os professores da classe regular ou para a equipe pedagógica para receberem os alunos em suas turmas, obtendo-se as seguintes respostas:

> Os professores da sala regular nunca tiveram capacitação, nem na época e nem hoje. [...], o que acontece são as trocas de experiência, de informação e de auxilio, [...] na própria escola, por iniciativa da escola, numa reunião pedagógica ou num evento que o professor da sala de recursos, por exemplo, que é o professor da área de educação especial participa e ai ele vem, [...], e faz um repasse [...] dentro da escola. Fora, num âmbito maior, não. (PE2).
>
> Não, infelizmente isso a gente ainda não tem. A professora da Sala de Recursos e o professor da Classe Especial têm capacitação. (PE1).
>
> Não, ainda, não também. Não tivemos nada ainda, [...]. (PE1).
>
> [...] desde que eu assumi a supervisão, os eventos que aconteceram onde a professora da educação especial, [...] ia participar nos éramos convidadas a ir, ora ia a supervisora, ora ia a orientadora. Então, eu estive em alguns. É, porque a professora ia, a gente por ser o suporte pedagógico, [...]. Então, participamos sim. (PE2).

Às participantes PE3 e PE4 foi perguntado sobre a participação em algum programa de formação continuada para inclusão.

As respostas obtidas foram diferentes, considerando-se que uma delas era a professora especializada, já citada nos depoimentos da PE1 e da PE2. Observem-se os depoimentos, abaixo:

> Não. Comecei, mas só comecei e não terminei. Aí eu fiz um curso em Curitiba, não sei se isto conta. (PE3).
>
> Sim. Na medida do possível ou por parte de mim mesma, estar procurando mais, por parte da secretaria da educação que sempre viabiliza algumas coisas nesse sentido: barganha de experiências, oficinas, grupo de estudos. Mas **eu percebo que ainda necessita muito mais**. Mas, assim, **capacitação na questão da inclusão**, passando para a gente mais a respeito disso, para a gente poder trazer isso para dentro da escola, para ter mais informações. Eu acho que necessita mais ainda. (grifo da pesquisadora). (PE4).

A capacitação dos professores da ou para a educação especial, no estado do Paraná, via de regra, ocorria na capital e contemplava um número limitado de docentes de cada Núcleo Regional de Educação. Os professores ao participarem

de um evento assumiam a responsabilidade de socializar os conteúdos recebidos com os seus pares no município e, algumas vezes, até mesmo na região. O que deve ser questionado, tendo em vista que, os professores, ao retornarem de tais eventos, enfrentavam dificuldades para realizar o repasse, dada a necessidade de retomar suas atividades cotidianas próprias de suas funções nas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) assegura, a presença de professores adequadamente especializados em nível médio ou superior, para o atendimento especializado de alunos com deficiência, bem como de professores do ensino regular capacitados para o atendimento desses educandos, nas classes comuns.

Conquanto a legislação brasileira, os documentos internacionais e as políticas públicas (BRASIL, 1996, 2001, 2004, 2008a, 2009 e 2010; UNESCO, 1994; e outros) estejam apontando para a formação de um professor devidamente capacitado para o atendimento de todos os alunos no ensino regular, o que se percebe é uma capacitação muito incipiente, ainda, necessitando-se investimentos nessa área para que a educação inclusiva seja eficaz e os alunos incluídos obtenham êxito acadêmico.

Como em pesquisas anteriores (REGANHAN; MANZINI, 2009), os próprios professores reconhecem suas limitações e a necessidade que têm de aprofundar seus conhecimentos para melhorar a prática educativa em sala de aula.

3.2.2 O Interesse e a Realização de um Grupo de Estudos no Início da Pesquisa

A formação e funcionamento de grupos de estudos dependem do interesse e do compromisso dos participantes para com a área na qual estão envolvidos e buscando aprofundamento teórico e enriquecimento pedagógico.

As respostas dadas pelas participantes à pergunta da entrevista que versava sobre a capacitação docente levaram à compreensão de que havia necessidade da realização de estudos sobre o tema da pesquisa entre as participantes e a pesquisadora. Observe-se uma das falas:

> Eu gostaria que tivéssemos mais orientações, [...] a respeito da inclusão [...]. Essa busca de informações, de nós professores e da equipe, a respeito do que é inclusão mexe um pouco com a cabeça dos professores. Mexe um pouquinho com a gente. Puxa, o que é

> que eu estou fazendo? Então, eu acho que falta um pouco mais de estudo, de esclarecimento. Quem sabe agora a gente não possa ficar um pouquinho mais esclarecido a respeito disso tudo. (PE4).

Tal compreensão resultou na organização de um grupo de estudos como primeira ação a ser desenvolvida na pesquisa.

A princípio, os estudos seriam realizados, com o envolvimento das participantes da escola escolhida para a pesquisa propriamente dita, mas, ao ser divulgado, a Secretária Municipal de Educação solicitou que fosse permitida a participação das integrantes da dupla avaliadora e das professoras participantes do estudo-piloto desta pesquisa. A solicitação foi aceita e a participação tida como importante para o funcionamento do grupo, visto que as experiências das convidadas poderiam enriquecer as discussões e reflexões durante os encontros.

Após essa decisão foi elaborado um Projeto de Grupo de Estudos, o qual foi apresentado à Secretária Municipal da Educação e a todas as participantes, sendo aprovado, após ter sido considerado o que a literatura traz sobre a importância do grupo de estudos, para a formação permanente e continuada (PARANÁ, 2006a; ALARCÃO, 1998) ou em serviço (BRASIL, 1994a).

O Grupo de Estudos desenvolveu-se com oito participantes, em oito encontros, no período de abril a junho de 2009, totalizando-se 24 horas, conforme Relatório enviado à Secretária Municipal de Educação (APÊNDICE M), a qual emitiu certificado a todas as participantes e à pesquisadora, como coordenadora do grupo.

De acordo com depoimentos colhidos, os encontros do grupo para estudos representaram um momento muito significativo na ação profissional das participantes que, em seus relatórios avaliativos (escritos), externaram a importância da experiência, como indicaram as falas:

> Os encontros foram muito proveitosos, posto que proporcionaram ação-reflexão-ação, na sala de recursos da escola em que trabalho, bem como enriquecimento e ampliação de conhecimentos. (PE6)[5].

> O fato de estarmos juntas estudando maneiras de fazer com que todos os alunos sejam incluídos, de maneira consciente, no processo ensino aprendizagem é muito importante, pois a troca de opiniões e, principalmente de experiências faz com que todos os envolvidos

---

[5] PE6 - Participante convidada. Professora de Sala de Recursos: licenciada em Pedagogia, especialista em Educação Especial Inclusiva, atuando na rede municipal de educação há 8 anos e na Sala de Recursos há 3 anos.

> sejam beneficiados com atitudes realmente válidas e eficientes no trabalho pedagógico, pensando sempre no aluno como foco das atividades escolares. (PE8)[6].

As participantes PE3 e PE4 concederam entrevistas em dois momentos: no início e no final da pesquisa. Para o segundo momento ou para a entrevista pós-intervenção, a pesquisadora elaborou as questões com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido durante a pesquisa.

Nessa segunda entrevista, quando se tratou do grupo de estudos, uma participante depôs:

> Ah! Esse foi o fator fundamental. Porque é assim, você ter uma ideia do que é uma coisa é diferente de você saber o que é [...]. Então, o grupo de estudo foi o que impulsionou tudo, a troca, o entender, o estudar a questão, o porquê daquilo, entendeu? [...] Mudou a cabeça das professoras que participaram desse grupo e vai mudar das outras também. Então, eu acho que o grupo de estudo veio certinho. Primeiro o grupo de estudo, depois a gente partiu para a ação. Tudo foi muito bem organizado. [...], ajudou na experiência profissional de estar lendo a respeito disso. [...]. Mas, eu acho que tem que continuar o grupo de estudo. É. Ele deve continuar, porque as dúvidas, elas vão aparecendo no decorrer das atividades. [...], o grupo de estudo [...], não pode parar porque vêm mais ideias, vêm mais dúvidas. (PE4).

Considerando-se as orientações contidas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) com respeito à preparação de todo o pessoal da escola, como “fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”, espera-se que esse grupo de estudo não tenha sido somente um momento ímpar para as participantes, mas o desafio para muitos outros que, certamente, acontecerão, por proposta da mantenedora ou por iniciativa dos próprios professores, envolvendo-se os demais profissionais da escola, uma vez que nesse momento participaram apenas aqueles que tinham relacionamento direto com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

Os temas estudados e os textos explorados nos encontros encontram-se descritos no Relatório enviado à SEMED e na bibliografia registrada no final deste trabalho.

---

[6] PE8 - Participante convidada. Integrante de Dupla Avaliadora: graduada no Curso Normal Superior, especialista em Educação Especial, atuando na rede municipal de educação a 10 anos, dos quais 4 em Educação Especial, como avaliadora.

3.3 TEMA 3 - A SALA DE RECURSOS NO PROCESSO INCLUSIVO - AEE

No decorrer das entrevistas, quando questionadas sobre o início do processo de inclusão na escola, as participantes apresentaram respostas como:

> Nós começamos com uma sala de recursos, [...]. Então, hoje, a Escola tem a sala de recursos e a classe especial. (PE1).
>
> A princípio, quando nossos alunos precisavam de apoio especializado, eles eram avaliados e acabava indo para outras escolas porque na nossa não tinha sala de recursos. Então, eles acabavam sendo transferidos para o regular e para sala de recursos de outras escolas. (PE2).

Vale reafirmar que, para essa escola, a abertura da sala de recursos configurou o marco que desencadeou o processo inclusivo, tanto que houve envolvimento de professores, da diretora e da equipe pedagógica na preparação do ambiente e de recursos pedagógicos para a implantação desse serviço da rede de apoio.

> Nós começamos com uma sala de recursos [...] (PE1).
>
> Quando a sala foi aberta foi até uma festa. Eu falo que foi uma festa porque, supervisora, orientadora, diretora, todas confeccionando materiais para que essa sala acontecesse. [...]. (PE4).
>
> [...] essa sala de recursos atende a criança nessas áreas que ela está defasada, o pedagógico lá na sala regular tende a melhorar. (PE2).

O trabalho pedagógico especializado, na sala de recursos, deve constituir um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos: cognitivo, motor, socioafetivo emocional, necessários para apropriação e produção de conhecimentos. (PARANÁ, 2008).

De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está cumprindo o seu papel no processo inclusivo, considerando-se que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes comuns do ensino regular.

3.3.1 Estrutura e Organização da Sala de Recursos

As orientações quanto à estrutura e à organização para o funcionamento da sala de recursos, no Paraná, encontram-se especificadas na Instrução 015/2008. (PARANÁ, 2008).

3.3.1.1 Número de alunos/ Horário de funcionamento/ Cronograma de atendimento:

De acordo com a Instrução 015/2008 (PARANÁ, 2008) uma sala de recursos autorizada para funcionar 20h semanais pode oferecer atendimento especializado para, no máximo, 20 (vinte) alunos, sendo o atendimento realizado de acordo com o cronograma elaborado pela equipe escolar.

Os relatos de PE4, descritos a seguir, assinalam alguns aspectos que merecem ser considerados:

> Na sala de recursos eu tenho seis alunos esse ano [...]. (PE4).
>
> [...] nós temos alunos em processo e esses alunos que já estão há um ano e pouco em processo de avaliação. Eles frequentam o apoio pedagógico, que no caso eu vou observar um pouco mais, porque a gente tem um olhar um pouquinho mais que a professora do regular. (PE4).
>
> [...] Ela (a criança) pode freqüentar a sala de recursos enquanto o processo está sendo montado. (PE4).

A PE4 tinha apenas seis alunos regularmente matriculados para o AEE, no momento da pesquisa. Conquanto houvesse outros alunos em processo de avaliação que recebiam apoio pedagógico na sala de recursos e que seriam matriculados nessa sala, se ao final do processo avaliativo, fossem confirmadas as necessidades de AEE.

Pelo cronograma de atendimento (ANEXO II) foi possível perceber o tempo durante o qual cada aluno, matriculado ou que recebia apoio pedagógico, participava desse atendimento.

A instrução determina que o aluno deverá receber atendimentos de acordo com as suas necessidades, podendo ser de duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias e que deverá ser trabalhado de

forma individualizada ou em pequenos grupos. O tempo de trabalho coletivo não deve exceder o tempo do trabalho individual. Recomenda, ainda, que os atendimentos em grupos sejam organizados por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas dos alunos.

> [...] Vamos supor: se tem uma criança precisando ser trabalhada na área cognitiva e a outra também. Então, vamos colocar essas duas crianças no mesmo horário, fazer um trabalho em conjunto. (PE4).

Diante do exposto, ficam aqui registrados alguns, dentre outros muitos questionamentos, que não serão descritos: como ficaria a participação desse aluno se estivesse numa sala de recursos frequentada pelos vinte alunos previstos na instrução? Qual o valor pedagógico do AEE se a carga horária semanal do aluno vai se tornando cada vez menor à medida que o número de alunos aumenta, até chegar ao limite estabelecido? Como o professor especializado poderia organizar seu plano de trabalho docente para atender as necessidades individuais desses alunos? As salas de recursos não correriam o risco de se tornarem classes especiais? A precariedade de atendimento não promoveria o retorno àquilo que sempre foi criticado pela área?

Retomando a discussão sobre a organização da sala de recursos, destaca-se que o atendimento educacional especializado - AEE deve ocorrer sempre em horário diverso daquele no qual o aluno está matriculado e frequentando o ensino regular. (BRASIL, 2009; PARANÁ, 2008).

As participantes confirmaram a busca pelo cumprimento dessa exigência legal:

> Nós temos a sala de recursos que atende as crianças que frequentam em horário alternado ao regular. (PE2).

> [...] Em período alternado. Eles estudam no período da tarde, a quarta série e vem no período da manhã. **Nunca se retira a criança da sala de aula para frequentar a sala de recursos.** É um critério [...] porque ele tem que ter ali o atendimento no regular que é direito dele e direito dele também fazer a sala de recursos, mas em período alternado. (PE4).

A PE4 demonstrou estar ciente do direito do aluno a participar do ensino regular e do AEE e de que a escola deve cumpri-lo com responsabilidade. Observe-se a ênfase no texto acima destacado.

A frequência do aluno no AEE não o isenta da frequência regular na classe comum. A legislação em nível tanto nacional quanto estadual esclarece que o AEE realizado na sala de recursos ou no centro de atendimento especializado não é substitutivo das classes comuns. Portanto, a escola, família e o aluno precisam ser conscientizados dessa realidade.

3.3.1.2 Interação sala de recursos e classe comum

As participantes do Grupo 1 foram questionadas quanto à interação que estabeleciam entre si em razão do aluno incluído. Os relatos a seguir mostraram o empenho de cada uma em desenvolver e manter uma relação de ajuda mútua, nas ações pedagógicas, em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

> No início do ano letivo, nós trabalhamos com o planejamento. O planejamento do professor da sala de recursos é direcionado para cada aluno. (PE2).
>
> Nós trabalhamos juntas. (PE3).
>
> [...] senta-se com a professora que ensina para a quarta série coloca esses alunos da sala de recursos e vamos fazer o planejamento o meu e o dela. (PE4).
>
> Bem, ser professora da sala de recursos não é só trabalhar com a criança, mas dar o apoio a professora do regular. Então, quando ela vai elaborar o planejamento para aquela criança eu coloco características daquela criança. [...]. Então, a gente dá esse apoio. Eu frequento as reuniões, os conselhos de classe, observo os tipos de avaliações. (PE4).
>
> O apoio que a gente dá é tudo que podemos fazer. Por exemplo, procura material pedagógico, literatura, ajuda no planejamento [...]. (PE1).
>
> O apoio que eu recebo é da professora da sala de recursos, da direção eu não precisei, ainda. (PE3).
>
> [...] tem que ter um trabalho conjunto com a professora do regular. Nesse ano, [...], eu junto com a professora da quarta série. Ela está ali no trabalho dela e fala: _ Professora, olha o aluno não está conseguindo resolver uma situação problema. Então, eu volto, com o aluno, toda essa questão da situação problema. (PE4).

> A minha função é acompanhar esse professor para preparar, para consultar currículo, para consultar materiais didáticos, tanto o professor da sala de recursos como da sala regular. (PE2).

A articulação pedagógica entre os professores, que atuam no AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, para promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos, é de extrema importância para o êxito da educação inclusiva. (BRASIL, 2010).

A consciência de que o trabalho pedagógico é coletivo contribui para não se alimentar a ideia de que o AEE continua sendo um serviço da educação especial paralelo ao ensino regular.

> [...] Não é porque ele (o aluno) veio para sala de recursos que a professora também não vai trabalhar. Tem que ser um trabalho em conjunto. (PE4).

Pletsch (2009a, p.96) também valoriza esse aspecto na afirmação: “A colaboração entre ensino regular e Educação Especial, por meio de sala de recursos [...], constitui condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência mental”.

Ainda, vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum.

3.3.1.3 Quando e como se dá o desligamento do aluno do AEE

O aluno pode frequentar a sala de recursos o tempo que for necessário para superar as suas dificuldades e obter êxito no processo de aprendizagem na classe comum.

Quando não mais necessitar do AEE na sala de recursos, o desligamento do aluno deve ser formalizado por meio de relatório pedagógico elaborado pelo professor da sala de recursos, com a equipe pedagógica e, sempre que necessário, com o apoio da professora da classe comum. Esse Relatório deve ser arquivado na pasta individual do aluno e compor a documentação em caso de transferência para outra escola. (PARANÁ, 2008).

Os alunos da 4ª série do ensino fundamental, de oito anos, envolvidos nessa pesquisa, havendo atingido o nível de aprendizagem satisfatório e obtido aprovação para a 5ª série, no final deste ano letivo, serão desligados do AEE dessa escola, porque nela só são oferecidas as séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, serão encaminhados para outra escola do ensino fundamental que ofereça as séries finais e, também, o AEE para que haja continuidade no processo inclusivo.

A participante PE4 relatou que os alunos desejavam ser aprovados, porém tinham preocupação com esse fato. Quando questionada sobre a melhoria dos alunos, no decorrer da pesquisa, ela fala sobre essa preocupação:

> Melhorou bastante! Tanto que estava juntando aquela coisa da ansiedade deles de ir para a 5ª série, eu acho. "_ Eu vou para a 5ª série, um monte de conteúdos. Como é que eu vou dar conta de tudo isso"? [...]. (PE4).

Antes de saber para que escola seus alunos seriam encaminhados, também, a professora estava preocupada com a estrutura das séries finais do EF, quanto a quantidade de professores e disciplinas e ao modo como eles seriam recebidos e tratados.

> Eu espero, [...], que essas crianças sejam vistas com outros olhares. Além do trabalho, com mais amor, com mais carinho. Eu espero das outras (professoras) de quinta a oitava, [...], porque a gente cuida deles aqui, mas depois fica pensando e lá o que vai acontecer?
> [...] Então, isso eu fui trabalhando com eles, também. _ Olha, lá é diferente, sim. Mas, o professor e... [...]. (PE4).

Oliveira (2009, p.74) orienta sobre isso: "Cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite". Essa escola tem buscado criar tais condições.

Esse é um alvo que a escola deve procurar atingir, visto que na medida em que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem, o aluno vai ganhando autonomia e adquirindo capacidade para frequentar a escola regular e apropriar-se dos conteúdos escolares, sem os apoios especializados.

3.3.2 O Aluno com Deficiência Intelectual na Classe Comum

Pelos contatos estabelecidos com a professora do ensino comum, no início da pesquisa, foi possível perceber que ela ainda não estava devidamente informada sobre a situação dos alunos matriculados em sua turma de 4ª série que, também, frequentavam a sala de recursos.

> No início [...], eu não conhecia bem os alunos. Foi a supervisora que me fez entender um pouco sobre eles. (PE3).

Quando a pesquisadora reuniu-se com o Grupo 1 para expor a intenção de pesquisa e os seus objetivos, a professora mostrou-se temerosa e justificou-se dizendo estar há pouco tempo com a turma, já que havia sido designada para ela no início do ano letivo. Isso pode ser percebido em um de seus depoimentos na entrevista:

> Eu fiquei surpresa porque, no início, eu estava com medo. [...] eu nunca tinha trabalhado com alunos de sala de recursos, mas não é um bicho de sete cabeças. (PE3).

O medo apresentado pelos professores ao serem envolvidos com a inclusão tem sido um fator identificado por pesquisadores da área. (LORENZETTI, 2003; NOVAIS; CECILLINI, 2008; SOUZA; MONTEIRO, 2008).

Novais e Cecillini (2008, p.2) compartilham: “[...] Em torno das representações, encontramos uma constelação de sentimentos, como exemplo, o medo revelado por educadoras diante da proposta de inclusão escolar”.

Quando foi perguntada sobre a interação na sala de aula, entre os alunos com e sem deficiência e a professora, a PE3 respondeu:

> [...] É que nós não os vemos como deficientes. Eles são crianças normais, para nós. Não tem diferença nem para mim nem para eles. (PE3).

Contudo, a verbalização da entrevistada refletir uma negação da diferença, os participantes do Grupo 2, de modo geral, demonstraram estar bem ajustados na classe comum e tinham uma frequência regular na sala de recursos, considerando-se os horários estabelecidos no cronograma. Nas observações

realizadas na hora do lanche e nos momentos de recreio constatou-se a mesma situação.

3.4 Tema 4 - Plano De Intervenção Pedagógica

No decorrer dos encontros do grupo de estudos e nas discussões sobre inclusão, sobre direitos dos alunos e sobre adequações curriculares de acesso ao currículo, suscitadas pelas leituras e reflexões concebeu-se e amadureceu-se a ideia de construir um Plano de Intervenção Pedagógica para ser desenvolvido com os alunos participantes da pesquisa, na sala de recursos e na classe comum.

Essa decisão foi reforçada pelos dados das entrevistas, uma vez que as participantes tinham sido questionadas sobre a necessidade de adequações curriculares para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e sobre a contribuição dessas adequações para o processo inclusivo e em quais componentes do currículo deveriam ser efetuadas.

Pelas respostas obtidas foi possível constatar que o assunto era relativamente novo para as participantes, que apresentaram as seguintes repostas:

> Não. Eles fazem as mesmas atividades, só que com um tempo maior. (PE3)

Inicialmente, PE4 afirmou:

> Eu acho que necessita, mas [...] por enquanto, está ainda meio vaga essa ideia. A gente ouvia falar, via as pessoas comentando, mas não via na prática. Então, a gente até fazia na pratica. [...] Faz-se na prática, mas não se registra. (PE4).

Mais à frente ao ser retomado o assunto adaptações curriculares a PE4 acrescenta:

> Agora nós estamos sentando para discutir, porque nós (referindo-se às professoras especializadas) tivemos um curso esses tempos atrás, sobre como fazer essas adaptações curriculares, porque, até então, a gente não sabia. (PE4).

Não ter clareza sobre as novas concepções que emergem das mudanças que estão ocorrendo para a implantação da proposta de educação inclusiva, não é prerrogativa das participantes desta pesquisa; outros educadores têm revelado suas dúvidas e incertezas, seu despreparo para enfrentar esse desafio (CARVALHO, 2003).

Para a elaboração do plano de intervenção, as áreas de conhecimento foram selecionadas por meio das informações emitidas pelas participantes PE2, PE3 e PE4 e coletadas nos relatórios de avaliação psicoeducacional e no relatório semestral da sala de recursos - documentos que estavam sendo consultados desde o início da pesquisa, por ser o material que as professoras utilizavam ou deveriam ter utilizado como base para o planejamento da ação pedagógica. As informações coletadas revelaram que as maiores dificuldades dos alunos estavam nas disciplinas de Português e Matemática e nas áreas do desenvolvimento.

As participantes demonstraram interesse de pôr em prática os conhecimentos revistos adquiridos e/ou aprofundados no decorrer dos encontros do grupo de estudos. Conquanto o tempo despendido para isso tenha sido diminuto diante da necessidade de capacitação revelada pelas participantes.

O Plano foi elaborado com vistas à definição de estratégias de acesso ao currículo objetivando-se melhorar o desempenho dos alunos.

3.4.1 Adequações Curriculares e Jogos pedagógicos

Planejar e produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando-se as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência e os desafios que esses vivenciam no ensino comum, com vistas aos objetivos e às atividades propostas no currículo, são ações inerentes à função pedagógica do conjunto de professores que atuam numa escola inclusiva.

Antes de apresentar as adequações/adaptações organizadas para a intervenção pedagógica, ressalta-se que é preciso considerar que os conteúdos curriculares devem estar intimamente relacionados aos objetivos de ensino e que “as adaptações significativas se desencadeiem a partir dos conteúdos, admitindo-se a possibilidade de que com os conteúdos adaptados, possam-se manter, sem modificar, os objetivos inicialmente estabelecidos”. (CARVALHO, 1998. p.24).

Uma das estratégias sugeridas para a organização das adequações curriculares foram os jogos pedagógicos. Pelas observações feitas na sala de recursos, constatou-se que a professora desenvolvia grande parte de suas atividades por meio de jogos e que os alunos demonstravam bastante interesse, todavia, por considerar um dos recursos essenciais para o processo ensino e aprendizagem foram amplamente utilizados durante a pesquisa.

A professora da classe regular, também, valorizava o trabalho pedagógico desenvolvido por meio de jogos, como revela o depoimento a seguir:

> Quando eu estou dando um assunto, eles estão com um pouco de dificuldades, aí eles vão para a sala de recursos e ela trabalha com jogos. (PE3).
>
> Por exemplo: a memória, ela (a criança) precisa de mais apoio, ela precisa de atividades especificas para desenvolver essa memória, e aí é assim, a gente usa jogos. (PE4).

No entanto, percebeu-se que os jogos eram selecionados aleatoriamente e que não havia um planejamento para as atividades.

Para trabalhar atenção, concentração e memória, por exemplo, a professora utilizava o jogo de memória, com pares de figuras, figuras/palavras ou palavras/palavras. No entanto, entregava o jogo aos alunos, geralmente em duplas, e deixava-os jogando, até que todas as cartas fossem identificadas, não importando o tempo que eles gastassem para fazê-lo. Numa ocasião em que a pesquisadora estava na sala, uma dupla ficou todo o tempo do AEE com o mesmo jogo (20 pares). Nesse dia, após a saída dos alunos, reuniram-se a pesquisadora, a PE2 e a PE4 para analisar o valor pedagógico do jogo que os alunos acabaram de desenvolver.

Na conversa estabelecida, foi revisto o objetivo do jogo que era estimular a capacidade intelectual da criança, desenvolvendo habilidades como: atenção, concentração, memorização e outras. Então, foi questionado, por exemplo, como a atenção e a concentração dos alunos poderiam ser melhoradas se, durante o tempo do qual dispunham, eles se dispersavam constantemente.

Na entrevista pós-aplicação do plano de intervenção, a participante declarou:

> [...] na questão da memória, eu estava jogando de um jeito aí você falou: _ espera aí, vamos diminuir o número de cartas, porque A2

> tem uma dificuldade na atenção. E, quando foi diminuído o número de cartas, ele conseguiu desenvolver a atividade com mais sucesso e mais motivado. Assim: “- Puxa, eu consegui acertar”. Eu estava errando nesta parte também. (PE4).

O professor pode estabelecer regras para o jogo e o aluno aceita porque gosta de jogar. Os alunos podem, inclusive, ajudar a elaborar as regras para os jogos, com acordos temporários, enquanto jogado, ou adotar regras preestabelecidas nos jogos tradicionais ou, ainda, criadas por outros.

Outros momentos de reflexão foram desenvolvidos sobre o assunto, sempre no sentido de orientar as professoras quanto à importância de se definir regras para os jogos, temporalizando-os, se fosse o caso, para que houvesse maior aproveitamento do tempo de AEE e maior interesse do aluno.

3.4.2 Adequações Organizadas e Desenvolvidas

Como afirmado, anteriormente, as dificuldades dos alunos apresentavam-se de maneira mais acentuada nas áreas do desenvolvimento e em Português e Matemática. As adequações curriculares foram organizadas e desenvolvidas com vistas à melhoria das condições de aprendizagem nessas áreas, contemplando-se, no currículo, os componentes: objetivos, estratégias, tempo e avaliação.

> É que eles são um pouco mais lentos que os outros, então, eu tenho que dar um tempo maior. Nas atividades, nas avaliações para eles. (PE3).

Entre os conteúdos apresentados para a série, no período da pesquisa, foram selecionados para compor o plano de intervenção, os que seguem:

a) Das áreas do desenvolvimento: memória, atenção, raciocínio lógico, linguagem, seqüência lógica.
b) De Matemática:
   Números naturais: operações fundamentais;
   Grandezas e medidas: sistema monetário;
   Tratamento da informação: tabelas.
c) De Português:

Discurso como prática social: leitura e escrita.

É importante lembrar que adequações curriculares são os ajustes que a escola faz para promover o acesso ao currículo que está sendo desenvolvido na série que o aluno está cursando. Portanto, o professor deve considerar os conhecimentos que o aluno traz da sua vivência e relacioná-las com os novos conhecimentos abordados nas aulas.

Com o Plano de Intervenção Pedagógica elaborado, estratégias e recursos preparados deu-se início ao trabalho com os alunos, principalmente nos horários estabelecidos no cronograma de atendimento da sala de recursos.

3.4.2.1 Matemática e áreas do desenvolvimento

Para trabalhar as áreas do desenvolvimento e posteriormente os conteúdos defasados em Matemática ou concomitantemente, foi considerada a importância de retomar aspectos da alfabetização matemática, abordando-se as situações nas quais o número faz parte da vida do aluno. Também foram selecionados jogos, tais como: Dominó de Tabuada, Brincando com os Números, Bingo de Operações Matemáticas, Simulação de Compra e Venda e outros jogos de memória e quebra-cabeças.

Destaca-se o ***Speed***[7] – jogo de cartas, alemão, que envolve os quesitos: cor, forma, quantidade e exige do jogador atenção, concentração, acuidade visual, domínio dos quesitos e rapidez. Este foi o jogo mais aceito pelos alunos e, até mesmo, pelas professoras.

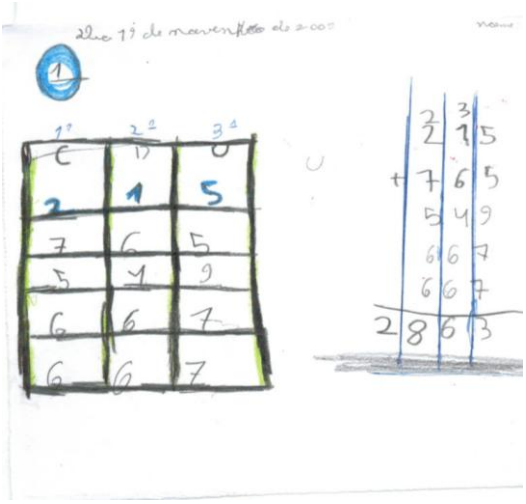
Ao observar as dificuldades dos alunos nas operações matemáticas, constatou-se que algumas estavam relacionadas à construção dos números. Para trabalhar esse aspecto buscou-se uma atividade que envolvesse o valor posicional do algarismo e, não encontrando algo específico, a pesquisadora e a participante PE4, brincando com dados (cubos) criaram um jogo, que recebeu o nome de **Jogo Valor Lugar do Algarismo**[8]. Esse jogo exigia muita atenção, agilidade e esforço mental do aluno, assim como o **Jogo 1 ou 5 – trabalhando Adição e Multiplicação** que, também, foi trabalhado com os alunos.

---

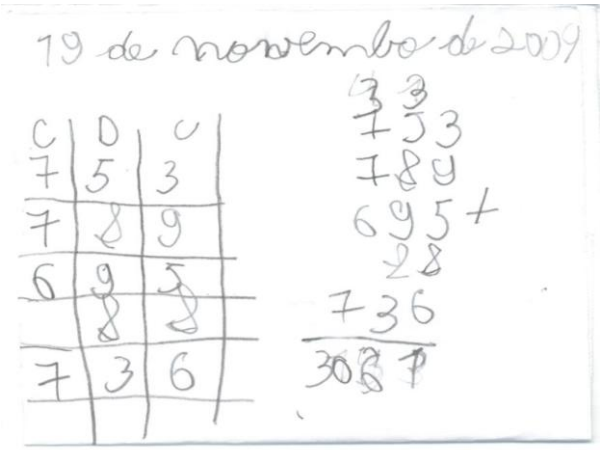
[7] SPEED de Reinhard Staupe.
[8] Jogo Construído pela pesquisadora e a PE4.

Para a realização dos jogos, o estabelecimento do número de rodadas foi muito importante, pois o envolvimento dos alunos era grande, de forma que, se fossem deixados à vontade, eles permaneciam todo o tempo do AEE envolvidos nessa atividade.

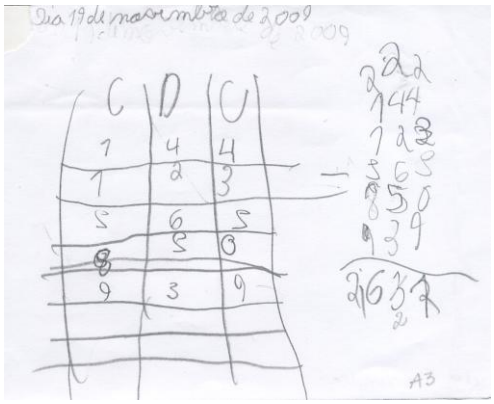
A figura abaixo demonstra uma partida do jogo Valor Lugar do Algarismo, realizada pelos participantes do Grupo 2:



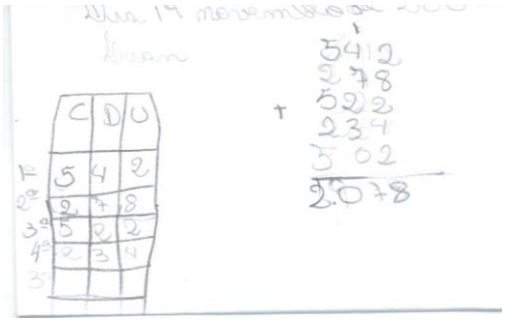
A1



A2



A3



A4

Figura 2 – Tabela do jogo valor lugar – A1, A2, A3, A4.

Observe-se que, ao jogar, o aluno está sendo desafiado a reconhecer o valor posicional do algarismo, registrar seus pontos na tabela, construir o algoritmo, adicionar seus pontos, comparando com os colegas a sua classificação em cada rodada e ao final do jogo.

Vale destacar que, ao efetuar a adição, A3 cometeu um engano no início do cálculo, corrigiu-o e continuou a resolver a operação. O engano no cálculo da dezena foi percebido pela PE4 quando fazia a conferência dos resultados para classificar os alunos/jogadores. Naquele momento, o aluno demonstrou conhecimento, embora o desempenho, ainda necessitasse de aprimoramento.

No dia em que essa atividade foi realizada a PE4 acrescentou mais uma possibilidade de cálculo ao jogo, às regras do jogo, qual seja, dividir o total de pontos, para saber a média das rodadas e com isto estabelecer uma nova classificação para os jogadores.

> [...] na matemática, o valor posicional dos algarismos, que eles estavam com dificuldade no início do ano – que melhoraram muito mesmo. [...] teve um momento que eles queriam fazer pontos, mais que o outro e aí eu falei: _ espera aí. Não é assim. [...], cada um está sendo melhor [...] em uma rodada. Depois até brinquei e inverti. Combinei que quem fizesse menos pontos ganhava, para não dar ... Também foi uma sugestão muito boa que deu bons resultados e eles gostaram muito. (PE4).

Com a mudança feita pela PE4, nas regras, os alunos começaram a refletir mais, antes de jogar. Não só nesse jogo como nos demais.

Outra reflexão suscitada foi sobre o aspecto da competitividade no jogo pedagógico. Veja a preocupação no depoimento da participante:

> Quando eles jogavam o jogo com cartas, o meu enfoque era pedagógico e eu estava vendo que estava para o competitivo, aí ficou uma situação constrangedora, mas deu para solucionar. (PE4).

Os jogos, de modo geral, são envolventes e despertam o desejo e o interesse do aluno/jogador pela própria ação de jogar. Desse modo, a competição e o desafio motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação, pois todos estão em busca da vitória e, à medida que vão jogando e sendo incentivados a continuar, vão adquirindo confiança e coragem para se arriscar.

Com relação ao jogo, refere-se Macedo (2005, p.25): “Quando a criança joga e é acompanhada por um profissional que propõe análises de sua ação, descobre a importância da antecipação, do planejamento e do pensar antes de agir”.

No jogo, o aluno é desafiado a superar a si mesmo e ao outro.

A presença do professor como mediador no processo pedagógico é fundamental para as trocas sociais entre professores e alunos e entre eles mesmos. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola, como: demonstração, acompanhamento individual, fornecimento de pistas e instruções são fundamentais para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento do aluno.

As explicações, regras e valor pedagógico dos jogos citados encontram-se descritos no Apêndice N.

3.4.2.2 Português e áreas do desenvolvimento

Para trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, considerando-se as necessidades dos alunos para enriquecimento do vocabulário, melhoria na leitura e na escrita, retenção e apreensão dos conteúdos acadêmicos, foram sugeridas, primeiramente, atividades envolvendo as áreas do desenvolvimento como, por exemplo, o exercício de memória, atenção e concentração feito na roda de conversas (APÊNDICE O).

Seguem exemplos das atividades analisadas e de estratégias adequadas para a melhoria do desempenho do aluno.

Na produção de texto e em outras atividades que exigiam a escrita espontânea, o A3 apresentava escrita segmentada. A seguir, uma de suas atividades:

Figura 3– Escrita segmentada - A3.

Nesse caso, a sugestão utilizada pela professora foi de retomar a atividade do próprio aluno, para trabalhar as suas dificuldades nela expressa. Na **figura 4** é possível constatar que a PE4, junto com o aluno, procedeu a reescrita do texto, considerando a escrita segmentada e a grafia das palavras.

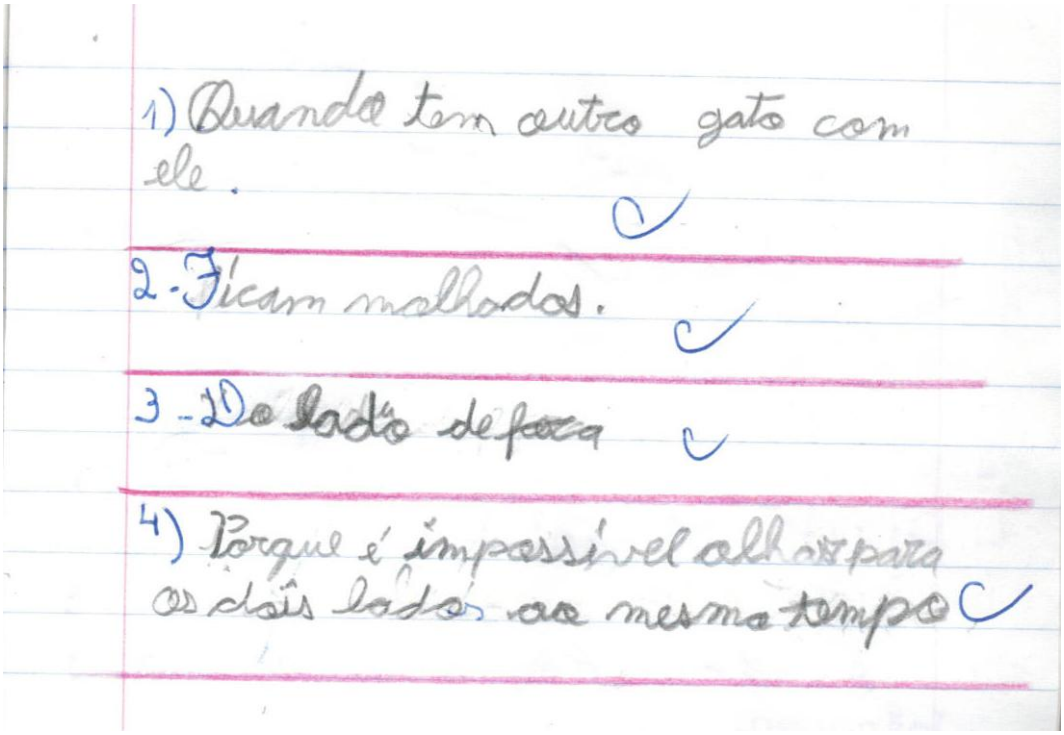


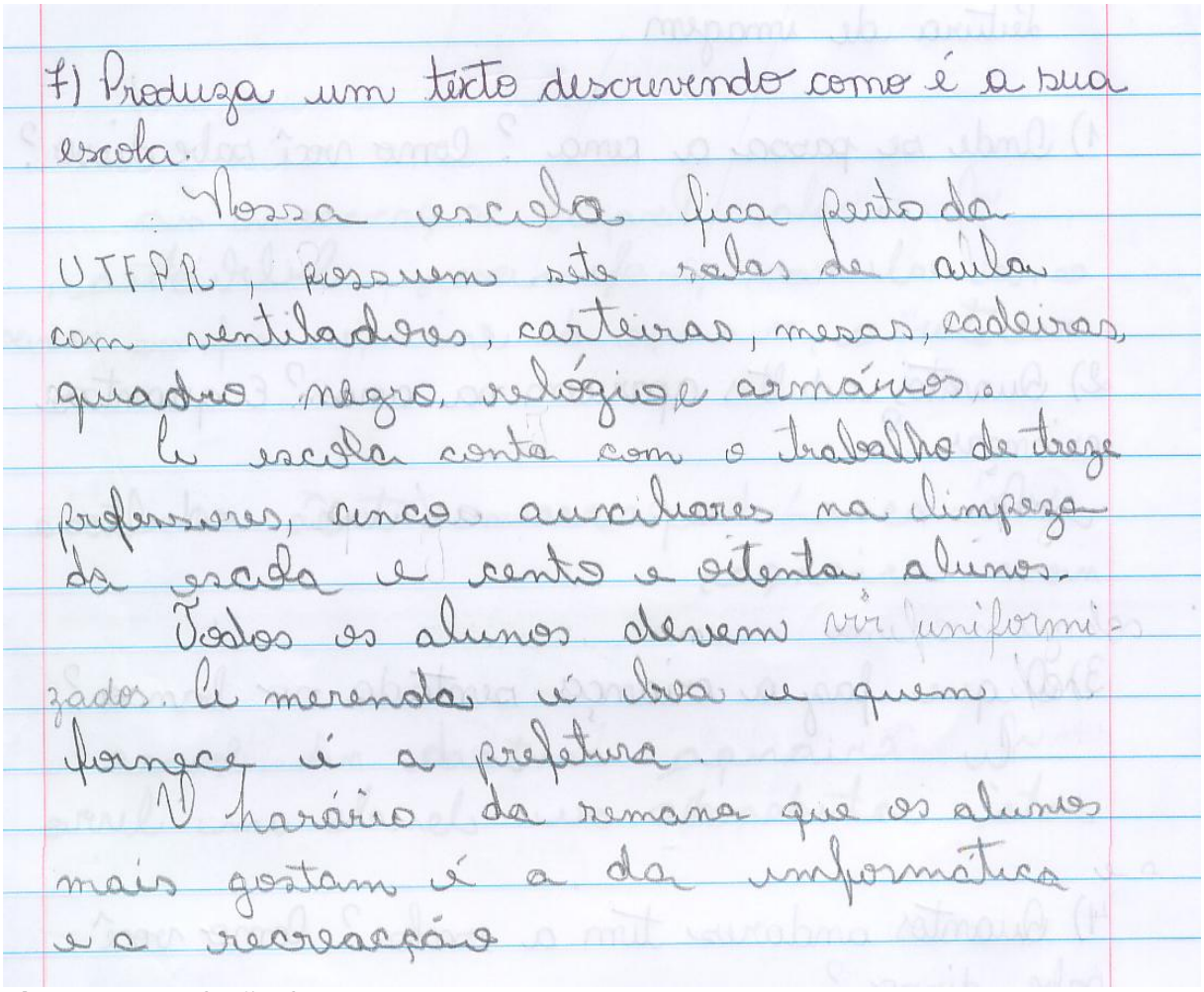
Figura 4 - Atividade reescrita - A3

A PE4 relatou um fato interessante que, enquanto ela atendia individualmente esse aluno e explicava a ele o que estava sendo reescrito na atividade, outros alunos que estavam na sala e apresentavam a mesma dificuldade, abriam seus cadernos em outras atividades e faziam correções na escrita segmentada.

As atividades: Tempestade de Ideias[9], Observando minha Rotina, Histórias em Sequência, Reescrita de frases e textos foram bastante utilizadas, com vistas à melhoria na produção escrita.

A afirmação de que foi perceptível o avanço dos alunos na produção de texto, demonstrando superação da escrita segmentada, pode ser confirmada pelos textos produzidos no período de intervenção.

Observe-se a produção de texto do mesmo aluno, algum tempo depois, quando o plano de intervenção estava em andamento:


f) Produza um texto descrevendo como é a sua escola.

Nossa escola fica perto da UTFPR, possuem sete salas de aula com ventiladores, carteiras, mesas, cadeiras, quadro negro, relógio e armários.

A escola conta com o trabalho de treze professores, cinco auxiliares na limpeza da escola e cento e oitenta alunos.

Todos os alunos devem vir uniformizados. A merenda é boa e quem fornece é a prefeitura.

O horário da semana que os alunos mais gostam é a da informática e a recreação

Figura 5 – Produção de Texto II - A3

---

[9] Do inglês – Brain Storm.

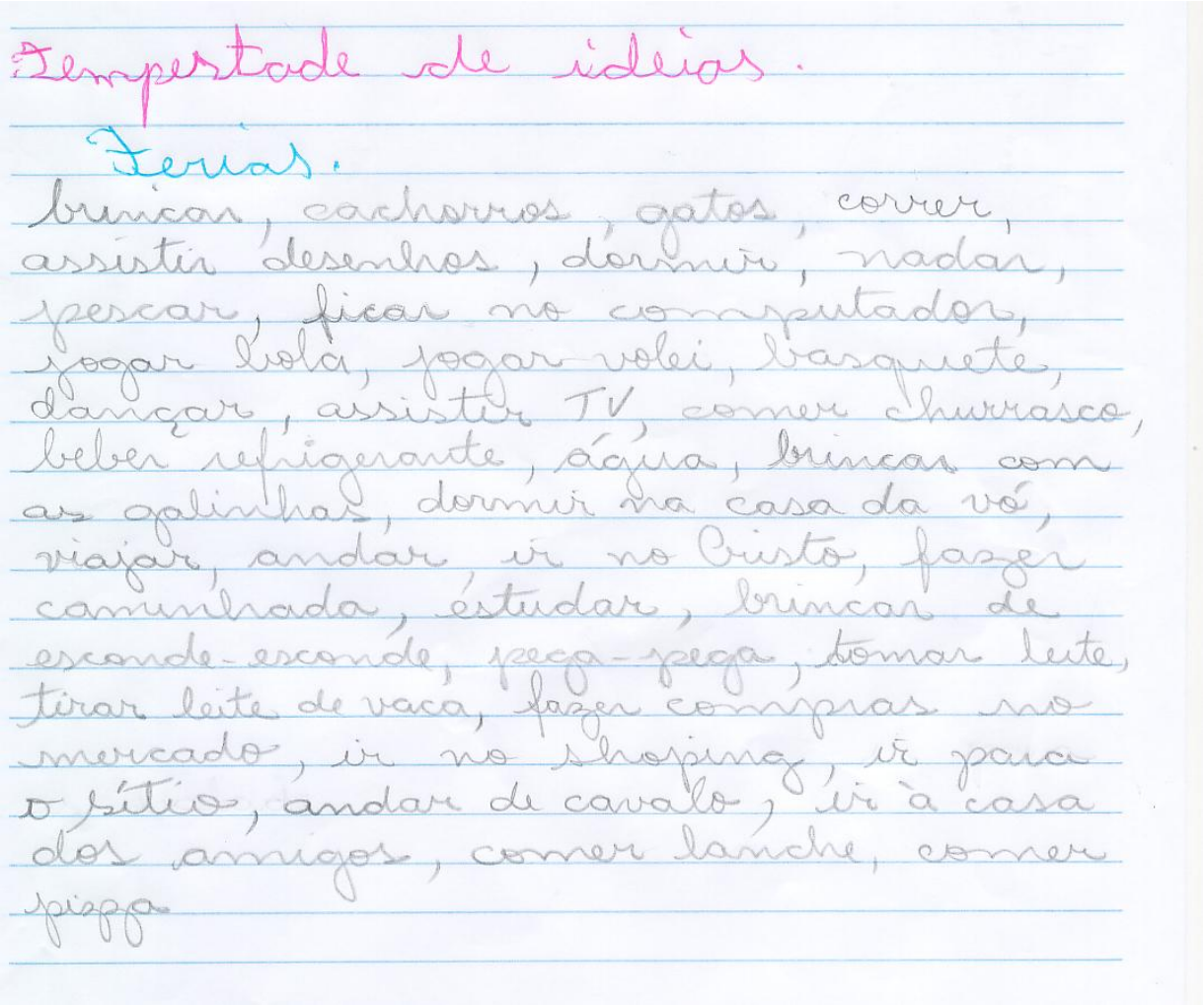
Ressalta-se que o A3 apresentava ideia coerente, mas escrita comprometida para a compreensão do leitor.

Considerando-se que quatro alunos apresentavam dificuldades de na linguagem verbal e escrita, a PE4 utilizou a estratégia Tempestade de Ideias, várias vezes, na sala.

Numa ocasião na qual essa atividade estava sendo desenvolvida, a pesquisadora esteve presente.

Segue a atividade realizada pelo A6, com o tema Férias.

Ressalta-se que, no mesmo dia, foram desenvolvidas as fases a e b, conforme descritas nas orientações/regras da atividade.


Tempestade de ideias.

Ferias.

brincar, cachorros, gatos, correr, assistir desenhos, dormir, nadar, pescar, ficar no computador, jogar bola, jogar volei, basquete, dançar, assistir TV, comer churrasco, beber refrigerante, água, brincar com as galinhas, dormir na casa da vó, viajar, andar, ir no Cristo, fazer caminhada, estudar, brincar de esconde-esconde, peca-pega, tomar leite, tirar leite de vaca, fazer compras no mercado, ir no shopping, ir para o sítio, andar de cavalo, ir à casa dos amigos, comer lanche, comer pizza.

Figura 6 –Tempestade de Ideias – Fase ‘a’ - A6

Em atendimento individualizado, solicitou-se ao A6 que, no tempo estabelecido pela professora, escrevesse todas as palavras que lhe viessem à

mente sobre o tema selecionado. No exemplo representado pela **Figura 6**, o aluno pediu à pesquisadora que atuasse como escriba, porque estava pensando muito rápido e não conseguiria escrever ao mesmo tempo. O pedido foi atendido.

Quando o aluno é desafiado a falar de si mesmo e de suas atividades e percebe o interesse e a atenção que tem para ele do professor ou da pessoa que faz a mediação, a possibilidade de conversar, de elaborar, de envolver-se com o tema e com o outro, a partir de um contexto, deixa-o mais livre, mais solto, para realizar a atividade proposta.

Com o banco de palavras em mãos, o aluno foi desafiado a realizar a segunda fase da atividade. O resultado pode ser observado **Figura 7**:

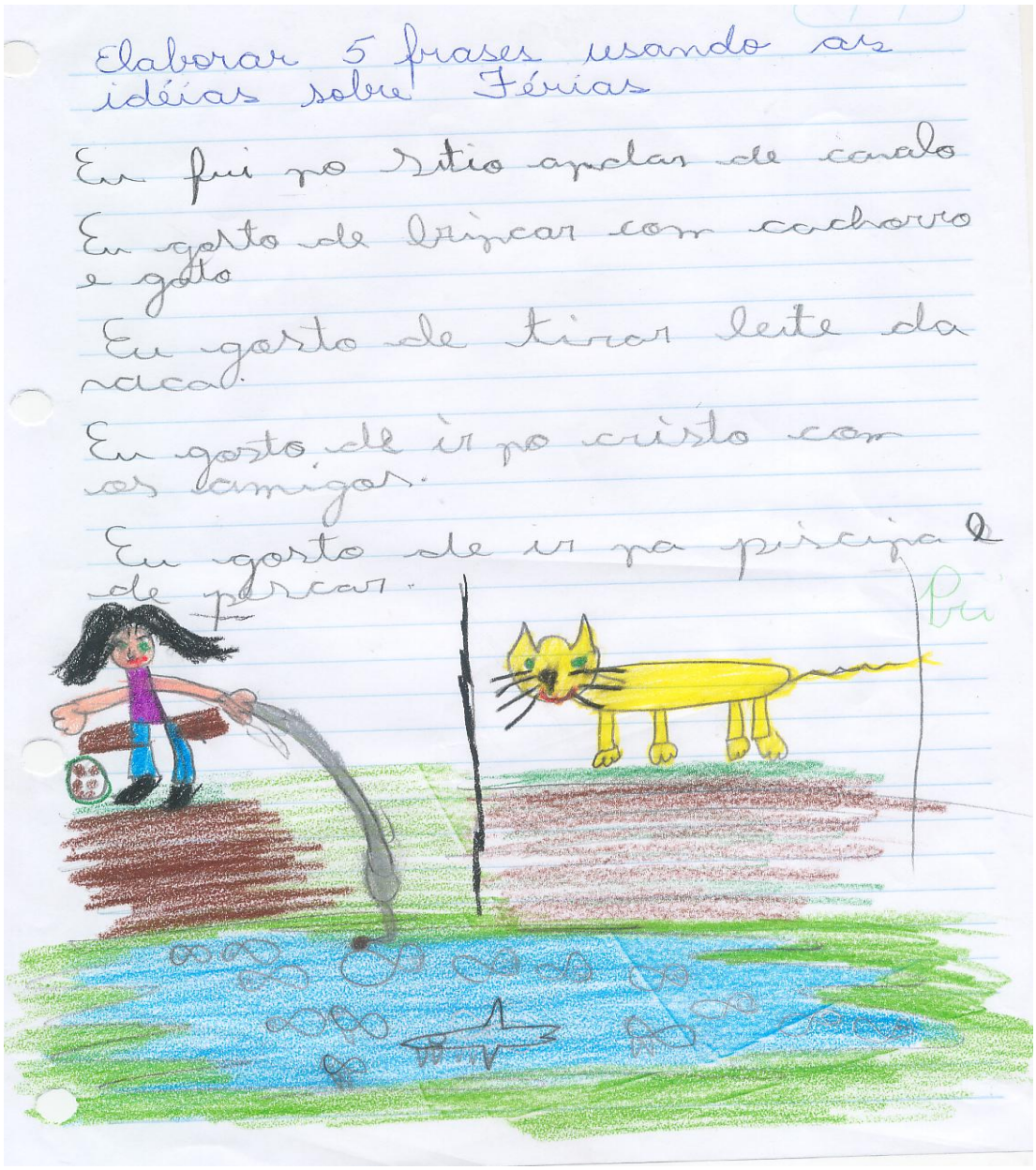
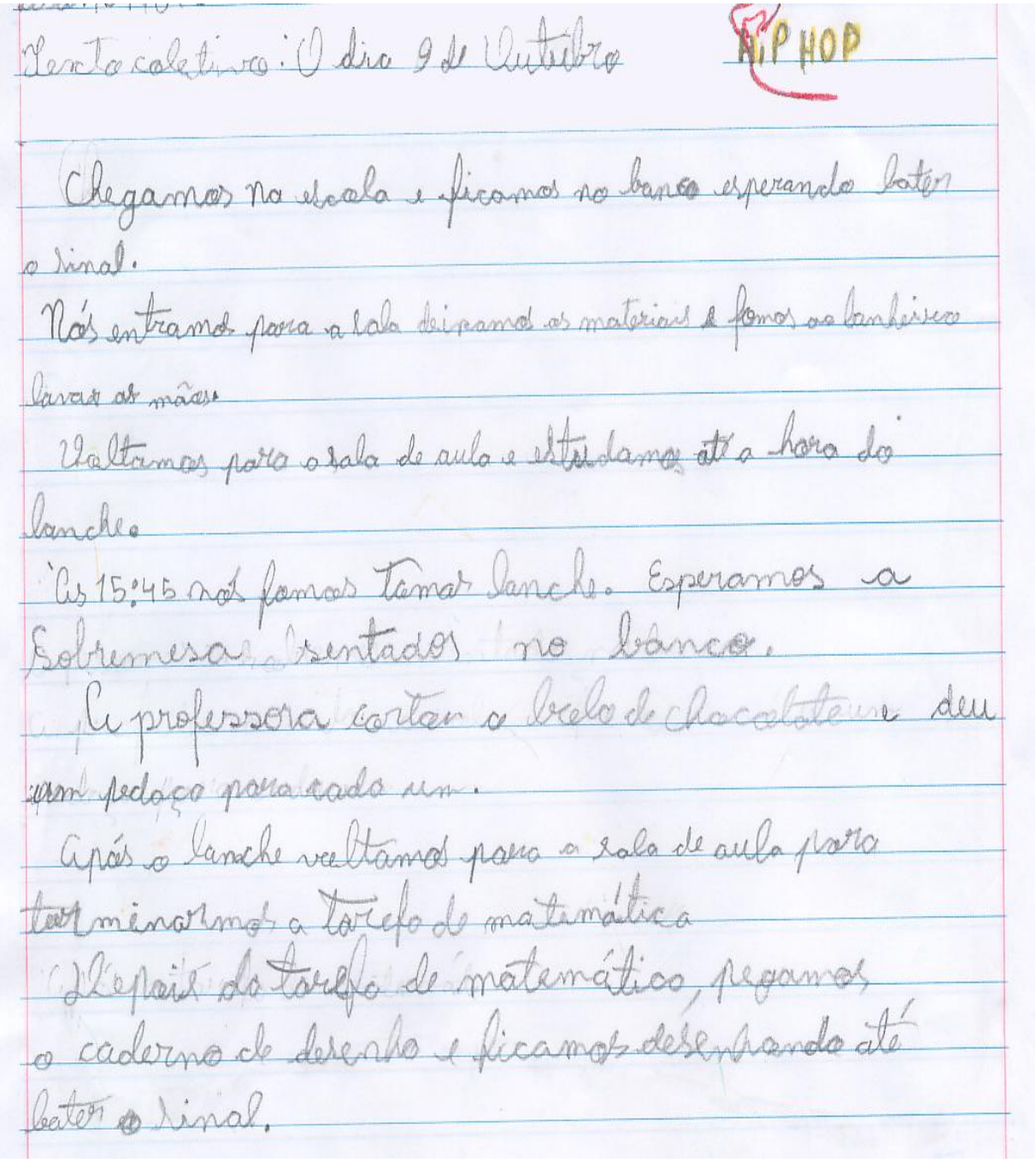


Figura 7 - Tempestade de Idéias – fase ‘b’ - Frases - A6

A estratégia ‘Observando minha Rotina’ também foi sugerida e utilizada visando melhorar a produção de texto pelos alunos

O texto contido na **Figura 8** ilustra essa atividade, realizada coletivamente, demonstrando a rotina do dia em que foi comemorado o “Dia da Criança” na escola.



Texto coletivo: O dia 9 de Outubro

HIP HOP

Chegamos na escola e ficamos no banco esperando bater o sinal.

Nós entramos para a sala deixamos os materiais e fomos ao banheiro lavar as mãos.

Voltamos para a sala de aula e estudamos até a hora do lanche.

Às 15:45 nós fomos tomar lanche. Esperamos a sobremesa sentados no banco.

A professora cortou o bolo de chocolate e deu um pedaço para cada um.

Após o lanche voltamos para a sala de aula para terminarmos a tarefa de matemática

Depois da tarefa de matemática, pegamos o caderno de desenho e ficamos desenhando até bater o sinal.

Figura 8 – Observação de Rotina - texto coletivo copiado pelo A1

A seguir, a ilustração do texto feita individualmente pelo mesmo aluno.

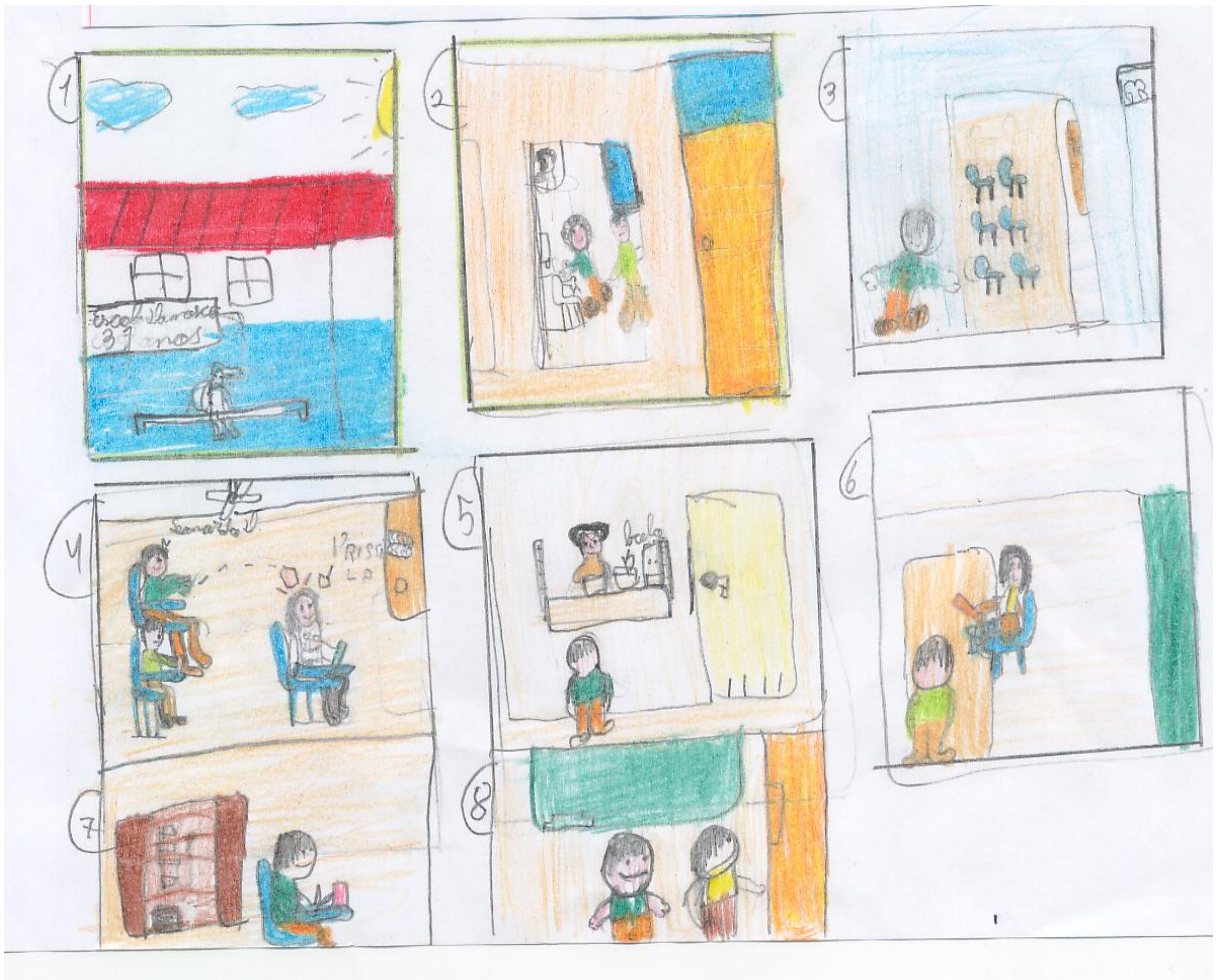
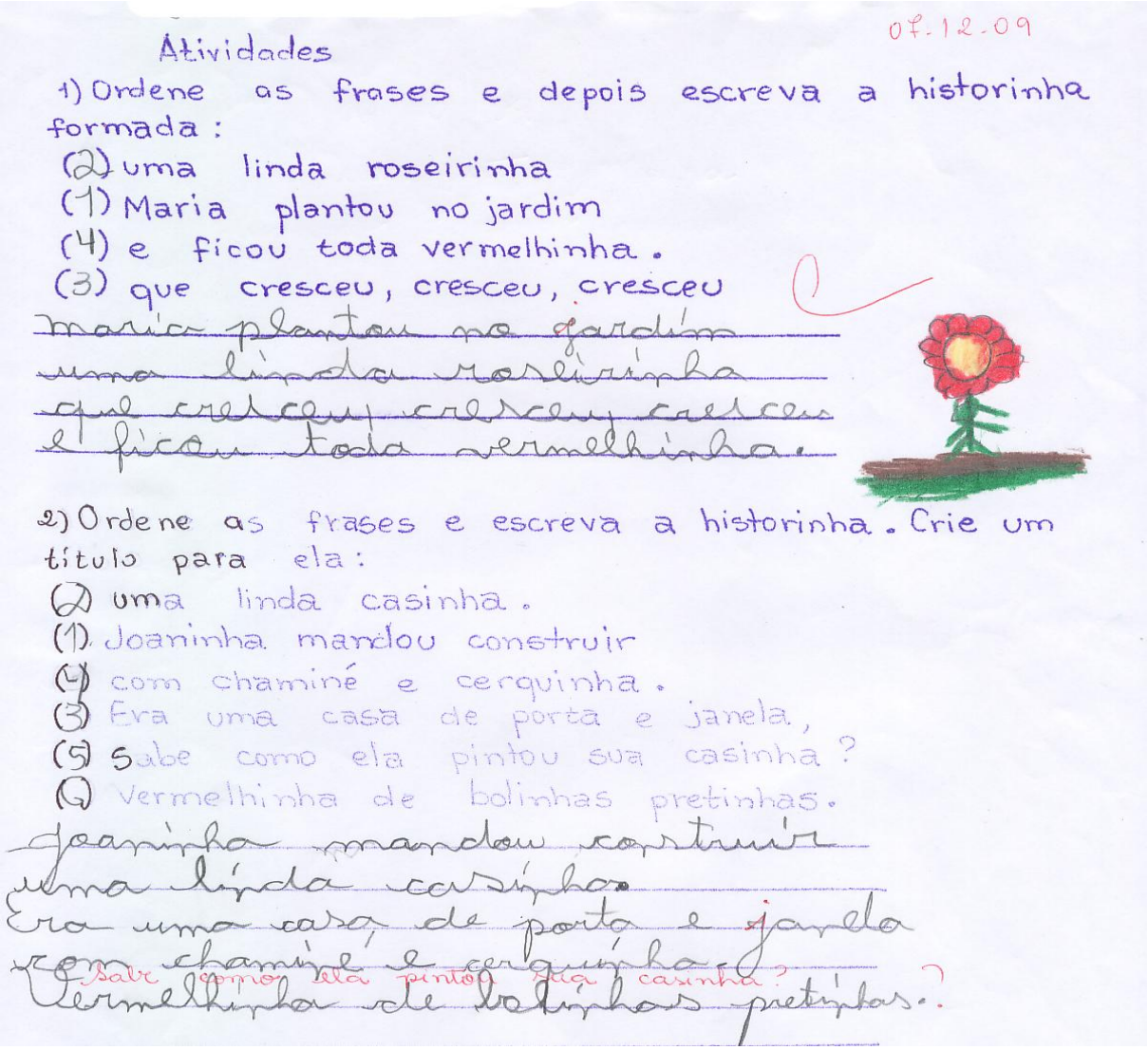


Figura 9 – Observação de Rotina - ilustração criada pelo A1.

Trabalhar ‘História em Sequência’ é, também, uma excelente estratégia para desenvolver as habilidades de leitura e produção de texto.

Na atividade que segue, para trabalhar e intensificar a habilidade lógico-temporal, a professora ofereceu uma folha mimeografada com frases desordenadas que compunham uma pequena história, para que os alunos fizessem a leitura, numerassem as frases em sequência lógica e, em seguida, escrevessem as frases em ordem. Nesse dia todos os alunos presentes, na sala de recursos, realizavam a mesma atividade.

É importante lembrar que outras habilidades mentais estavam presentes na atividade, pois o aluno estava sendo desafiado a executá-la, pela leitura e compreensão do texto.



07.12.09

Atividades

1) Ordene as frases e depois escreva a historinha formada:

(2) uma linda roseirinha
(1) Maria plantou no jardim
(4) e ficou toda vermelhinha.
(3) que cresceu, cresceu, cresceu

Maria plantou no jardim
uma linda roseirinha
que cresceu, cresceu, cresceu
e ficou toda vermelhinha.

2) Ordene as frases e escreva a historinha. Crie um título para ela:

(2) uma linda casinha.
(1) Joaninha mandou construir
(4) com chaminé e cerquinha.
(3) Era uma casa de porta e janela,
(5) Sabe como ela pintou sua casinha?
(6) vermelhinha de bolinhas pretinhas.

Joaninha mandou construir
uma linda casinha.
Era uma casa de porta e janela
com chaminé e cerquinha.
Sabe como ela pintou sua casinha?
Vermelhinha de bolinhas pretinhas.

Figura 10 - História em Sequência - atividade desenvolvida pelo A6

Para ampliar o nível de complexidade da atividade foi sugerido à professora que oferecesse ao aluno uma sequência de desenhos em quadrinhos e solicitasse a criação de uma história em sequência lógico-temporal, primeiro oralmente e, em seguida, por escrito.

Existem várias histórias em sequência em livros didáticos, mas a professora pode criar as suas, a partir dos interesses dos seus alunos.

As orientações prestadas e as atividades sugeridas na elaboração do plano de intervenção pedagógica foram entendidas e acatadas pelas PE3 e PE4, como se pode constatar:

> Então, atividades foram sugeridas e foram trabalhadas tanto aqui quanto lá no regular, porque, no caso do A2 que tem uma déficit de atenção. Ele é bem mais comprometido, nós utilizamos aquela estratégia de temporalizar as atividades dele. (PE4).
>
> Eu acho que nós estávamos na mesmice, entendeu? Estávamos muito paradas. Então, umas idéias novas, um olhar novo me animou, animou a professora e eles ficaram mais animados. (PE4).

Enquanto a PE4 desenvolvia as atividades na sala de recursos, a PE3 continuava trabalhando, na classe comum, as áreas e os conteúdos estabelecidos no programa para a série e o período letivo. Quando interrogada sobre as adequações que desenvolveu com os alunos, afirmou:

> Foi a mesma coisa. Eu tenho duas turmas de 4ª série, então, eles trabalham as mesmas coisas, não tem nada de diferente. Só o tempo mesmo. (PE4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais e outros documentos oficiais esclarecem que as adaptações devem envolver todos os componentes do currículo escolar, mas os exemplos registrados, até aqui, apresentaram ajustes nos conteúdos, nas estratégias, nos recursos e no tempo. Cabe, então, um questionamento sobre as adequações para a avaliação.

Há algum tempo a escola tem sido chamada a refletir sobre os momentos específicos de avaliação e sobre o seu valor no processo de ensino e aprendizagem.

É sabido que a função pedagógica da avaliação de aprendizagem dos alunos deve ser priorizada e realizada no cotidiano da sala de aula. A avaliação deve ser utilizada para melhorar as condições de ensino e aprendizagem e não, apenas, para constatar o que o aluno sabe ou não. Portanto, além de diagnóstica, formativa e somativa, a avaliação deve ser contínua. (BRASIL, 1996).

O professor deve estar constantemente atento ao seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe e que necessidades educacionais apresenta, servindo-se continuamente da avaliação para notar o que precisa ser ajustado quanto ao processo de ensinar (ARANHA, 2000). Isso leva a concluir que, ao perceber as necessidades e os avanços que os alunos têm apresentado, o professor ou os professores, para o caso do aluno que frequenta, também, a sala de

recursos, podem e devem fazer os seus registros avaliativos sem, no entanto, submeter o aluno a situações avaliativas pontuais.

O documento **Projeto Escola Viva:** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais apresenta ajustes possíveis e necessários como, por exemplo: “utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos”. (ARANHA, 2000, p.28).

Para desenvolver esse trabalho, o professor deve ter como referência a situação do aluno, ou seja, deve conhecer quais são as potencialidades e dificuldades do aluno nas distintas áreas curriculares ou, dito de outro modo, quais são as necessidades educativas especiais desse aluno

O professor, da sala de recursos, deve registrar, sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico individual. (PARANÁ, 2008).

A PE3 considerou as atividades sugeridas e aplicadas pela PE4, na sala de recursos e por ela mesma na turma da 4ª série, onde os participantes do Grupo 2 estavam incluídos, para trabalhar em outra turma do mesmo nível, na qual atua como docente, em outro período.

> Na 4ª série da manhã não tem alunos de sala de recursos e as mesmas sugestões que são passadas para a turma da 4ª série da tarde ela aplica na turma da manhã. (PE4).

3.4.3 Avaliação do Plano de Intervenção pelas Participantes

De acordo com depoimentos, os alunos foram beneficiados com os esforços das participantes no desenvolvimento das estratégias de adequações.

O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos refletiram nos resultados avaliativos da classe regular, registrados no boletim de notas dos alunos, na área de Português, no 3º bimestre, e de Matemática, no 4º bimestre. Ressalta-se que nesses dois bimestres foram intensificadas as ações das áreas. Percebe-se, por esse boletim que, também, nas demais áreas do currículo, alguns participantes do Grupo 2 apresentaram melhoria. (Anexo III).

> Tinha um que não produzia texto. Ele escrevia tudo emendado, as palavras todas emendadas. Agora ele produz textos, tem boas idéias, [...]. (PE3).

De acordo com a PE3, foi perceptível a melhoria nos textos produzidos pelos alunos graças às sugestões.

> Não só eu avalio como a professora da sala também avalia, com saldo positivo. Durante o Conselho de Classe, nós percebemos que eles melhoraram na leitura, na escrita, porque com as sugestões das atividades ficou mais fácil de trabalhar com o aluno. Nós tínhamos uma visão. Você trabalha com o aluno com uma visão, outro vem, olha e diz: _ se você trabalhar desta maneira daria mais certo. Quer dizer, outro olhar sobre aquilo que você está trabalhando e ajudou muito. A gente passou a entender melhor o que é essa flexibilização, porque, no entanto, a gente não tinha muito conhecimento sobre isso. Então, eles tiveram, assim, um desenvolvimento bem melhor. (PE4).

> Foi uma coisa, assim, até assustadora, porque eu não esperava que eles fossem progredir tanto. Olhando, assim, é até difícil de dizer que eles são de sala de recursos, tão grande foi o desenvolvimento deles. (PE3).

> [...] o progresso deles que a gente percebeu durante as avaliações, com a professora da sala, foi assim até além do esperado, eu acho. Porque eram muitas as dificuldades. (PE4).

Analisando-se os depoimentos das participantes, é possível afirmar que o atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos em interação com a ação pedagógica na classe comum pode contribuir, significativamente, para o avanço da aprendizagem e o êxito dos alunos com deficiência intelectual, incluídos no ensino regular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos com necessidades educacionais especiais estão no cotidiano da escola e esperam que as escolas busquem alternativas para que eles participem de todas as atividades escolares, que assegurem não somente espaço, mas avanço em níveis mais elevados de ensino.

Os dados coletados pelas entrevistas ofereceram uma visão das condições em que a inclusão vem sendo implantada na escola, sabendo-se que ela retrata a condição do país e o longo caminho que, ainda, precisa ser percorrido para que as escolas se tornem realmente inclusivas.

A formação das professoras do ensino regular e da educação especial, da escola em pauta, por meio da capacitação continuada, para os professores do ensino regular, ainda é incipiente. A equipe pedagógica e os professores responsáveis pelos programas de apoio à inclusão têm participado de eventos esporádicos. Verificou-se a preocupação da direção, da equipe pedagógica e da professora especializada em buscar condições para atender com responsabilidade o grupo de alunos com deficiência, incluídos no ensino regular, por meio de ações dentro da sala de recursos. Para isso, buscavam informações, realizavam reuniões e repasses de conteúdos dos eventos, entre os profissionais da escola e em parceria com a Secretaria Municipal da Educação.

Com relação ao diagnóstico do aluno, pela análise documental, constatou-se que os relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, respeitados os esforços de quem os elabora e de quem deles se utiliza, pouco têm contribuído para o desenvolvimento da ação pedagógica da professora especializada. Destaca-se esta porque a professora do ensino comum, em nenhum momento, fez referência a esse documento. Talvez devido ao seu caráter técnico, embora a escola tenha participado nos momentos iniciais do processo.

O fato de não haver possibilidade de reavaliações periódicas dos alunos leva a professora do AEE a fundamentar suas ações nas informações e sugestões de intervenção contidas no Relatório, independente do tempo transcorrido desde a sua realização e nos conteúdos curriculares propostos para a série na qual o aluno encontra-se no ensino regular.

O projeto político pedagógico e a proposta curricular da escola que se pretende inclusiva precisam e devem ser discutidos e construídos por toda a

comunidade escolar, considerando-se que a inclusão da pessoa com deficiência é um processo complexo que exige tempo, colaboração e comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Pesquisas e estudos anteriores (BLANCO, 2004; IACONO; MORI, 2004; PLETSCH, 2OO6; BRASIL, 2007), também, demonstraram que a inclusão do aluno com deficiência intelectual tem-se apresentado como um dos maiores desafios para a escola, pois muitos professores ainda não acreditam nesta realidade nem a aceitam, julgando que os alunos com deficiência intelectual devem seguir em programas que estabelecem limites para o seu desenvolvimento e aprendizado ou, entendendo que, devido ao *deficit* intelectual do aluno, as escolas e classes especiais devem continuar sendo o espaço para sua educação.

Essa constatação explica, em parte, o fato de a inclusão do deficiente intelectual estar mais a serviço da demonstração do fracasso escolar do aluno do ensino regular do que em buscar o aluno que está fora do processo

Não basta a existência de uma legislação ampla, mas exigem-se, ainda, mudanças gradativas, contínuas e sistemáticas de toda a sociedade, não só para que as pessoas com deficiência sejam vistas pelas suas potencialidades e não pelas suas limitações, mas também para que os espaços que lhes são de direito sejam garantidos, assim como para todos os alunos.

Para Beyer (2007, p.280) “[...] não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades mais variadas".

Esta deve ser uma premissa dos educadores.

Contudo, os dados e as observações permitiram constatar que a escola tem buscado atender às necessidades que emergem no dia-a-dia do desenvolvimento deste processo. Considera-se que essas constatações só foram possíveis pelos procedimentos escolhidos: a realização de entrevistas com os profissionais diretamente envolvidos com os alunos incluídos, a análise documental e a observação participante que foram meios tidos como adequados para a captação das informações de interesse da pesquisa.

A ideia principal, quando se pensa em inclusão, “é a de que a escola não desista de ninguém (e esse termo ninguém é extraordinariamente radical), pelo menos até ao final da escolaridade básica”. (RODRIGUES, 2006, p.11).

Essa escola não tem desistido, visto que quando foi proposta a pesquisa acatou, de pronto, a ideia e se empenhou em aproveitar as oportunidades que lhes foram oferecidas apresentando-se a possibilidade de realização do grupo de estudos e da intervenção pedagógica.

O grupo de estudos, mesmo tendo sido desenvolvido em um curto espaço de tempo revelou-se uma estratégia interessante para ser desenvolvida por escola ou por grupos de escolas, como parte da formação continuada dos professores e demais profissionais da escola.

Vale ressaltar, que é preciso conscientizar a comunidade escolar de que a responsabilidade pela inclusão é coletiva e não individual. O aluno com deficiência é aluno da escola e não apenas do professor que está exercendo a docência na sala na qual ele está incluído. O aluno com deficiência participa de outras atividades escolares fora do espaço da sala de aula e, portanto, a inclusão precisa acontecer em todos os espaços e contar com a participação de todos, para que seja verdadeira e efetiva.

O desenvolvimento do plano de intervenção possibilitou constatar que as adequações necessárias para atender as dificuldades dos alunos com deficiência, que se encontravam em situação de inclusão, consistiram-se em pequenos ajustes nos conteúdos, objetivos, estratégias, tempo e formas de avaliação.

A realização da pesquisa possibilitou efetivar o objetivo de verificar se a capacitação dos professores e da equipe pedagógica da escola para a realização de adequações curriculares configura um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.

A caminhada é longa! Ainda há muito a ser realizado para que os alunos com deficiência intelectual participem real e ativamente do processo de inclusão. É preciso investir naqueles que acreditam em mudanças, pois são eles que continuarão abrindo clareiras e estabelecendo novos caminhos e isso implica em novos estudos, novas pesquisas e novas intervenções.

4.1 Sugestões Para Pesquisas Futuras

Considerando-se os resultados encontrados na pesquisa sugere-se a elaboração de projetos de pesquisa que contemplem:

1. Análise dos dados dos relatórios de avaliação, no contexto escolar e as suas contribuições para a ação pedagógica;
2. A necessidade de reavaliação periódica pela equipe que emitiu o laudo conclusivo do aluno;
3. Identificação e compreensão da importância que o professor do ensino regular atribui ao laudo conclusivo, sobre o aluno com deficiência, incluído, para a ação pedagógica em sala de aula;
4. Análise da compreensão que o professor do ensino regular tem do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

5 REFERÊNCIAS

AAMR. ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio*.* 10. ed. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério***.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA, P. **Deficiência Intelectual -** Nada de Excepcional. Artigos. 2007 Disponível em: http://www.indianopolis.com.br/si/site/1104. Acesso em 2 fev. 2010.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 16, p.33-38, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva -** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEESP, n. 5, 2000.

_____. **Paradigmas da Relação da Sociedade com as Pessoas com Deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, ano XI, n. 21, março, 2001, p. 160-173.

_____. (Org.). **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 28p., 2004.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial - Visão Histórica, v 1, 2005.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Reformulação curricular no Estado do Paraná - um trabalho coletivo. In: **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no Estado do Paraná.** Curitiba: SEED/SUED, 2004a.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Pública Estadual de Ensino** - Introdução. Superintendência da Educação do Estado do Paraná – SEED. Curitiba, 2004b. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto_yvelise.pdf. Acesso em 15 ago. 2010.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação Escolar Inclusiva:** a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf. Acesso em: 15 out.2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BELEI**,** R. A. et al**. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Cadernos de Educação| FaE/PPGE/UFPel| Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf. Acesso em 15 out. 2009.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotsky Quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista do Centro de Educação**. Edição: n.26, 2005 –. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm. Acesso em 04 nov. 2008.

_____. Da Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, p. 73-81, 2006.

_____**. Brasil**. **Ensaios Pedagógicos**. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas**.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 277-280.

BICUDO, F. A. Entrevista – Testemunho: quando o diálogo é possível. **Revista Caros Amigos**. 2006. Disponível em: http//:observatório.ultimosegundo.ig.com.br/artigos. Acesso em 21 set. 2008.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARQUESI, A.; PALÁCIOS, J. e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. v.3. Ed. Porto Alegre: ARTMED, p. 290-308, 2004.

BOTURA, G. C. B.; MANZOLI, L. P.. **A História da Educação Especial na Cidade de Ribeirão Preto**: Um Resgate da Memória. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação.. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, 2006.

BRASIL. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

_____. **Lei 7.044** 18 de outubro de 1982. Brasília, 1982.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/ SEESP, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria 1.793,** de 27/12/94**.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994b.

_____. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**. 1998a.

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução 02/2001. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

_____. Cartilha: **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) / 2. ed. rev. e atual. . Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado** - Deficiência Mental. SEESP/SEED/MEC Brasília, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC. Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 24 mar. 2010.

_____. DOU n. 181. **DECRETO 6.571,** de 17 de setembro de 2008**.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, p.26, 2008b.

_____. **Resolução CNE/CEB 04** de 02 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010** de 09 de abril de 2010. Brasília, 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

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

_____. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. In BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin.
Brasília: CAPES, p. 43-63, 2008.

CARVALHO, A. M. P. O Uso do Vídeo na tomada de Dados: Pesquisando o Desenvolvimento do Ensino em Sala de Aula. **Pró-Posições**. v.7, n. 1 (19), p. 5-13, março 1996. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/19_artigo_carvalhoamp.pdf Acesso em: 16 out. 2009.

CARVALHO, R. E. Adequação curricular: Um recurso para a educação inclusiva. In: **Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial**: Adaptações curriculares. [Curitiba]: SEED/PR, p. 21-36,1998.

_____. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Removendo as Barreiras para a Aprendizagem**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003 .

_____. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Resposta das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1.793**. Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.10, n.3, p.321-336, set./dez. 2004.

CORRÊA, R. R. **Avaliação Formativa**: O Mapa Conceitual na Autorregulação da Aprendizagem. 2009, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CORRÊA, P. M.; OLIVEIRA, A. A. S. Adequação Curricular Individual para um Aluno com Necessidade Educacional Especial: Opinião de uma Professora de uma Escola da Educação Infantil. In: **Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial.** São Carlos: UFSCar **,** 2008. (CDROM).

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto**,** 1999.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de Professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. PUC/SP. 2007, 121f. Dissertação (Mestrado Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

CRUVINEL, M**. Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental**. 2003, 143f, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos duma sala de aula inclusiva. In: **Rev. Educ. Espec**., Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010.

D’AVILA. J. **Diploma de Brancura:** política social e racial no Brasil - 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

DENARI, F. E. Educação Especial e Inclusão Escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação.** São Paulo, v.1, n. 2, p. 31-39, ago./dez. 2008.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010,156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo.

DUARTE, M. **Síndrome de Down***:* situação escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara – SP. 2008. 171f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FERNANDES, S. F. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: IBPEX, Curitiba, 2006.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. In MARQUEZINE, M.C. et al. (ORG.) **Inclusão.** Londrina: EDUEL, p. 133-144, 2003.

FONTES, R. S. **A Educação Inclusiva no Município de Niterói (RJ**): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência. 2007, 210f. Tese (Doutorado em Educação), UERJ, Rio de Janeiro.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.12, n 3 Marília, set./dez. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva. Acesso em 02 dez./2007.

GLAT, R.; BLANCO, L.M.V. Educação especial no contexto ode uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (ORG). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. Inclusão Escolar. 2006. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdef/anais_pestalozzi.pdf. Acesso em 27 maio.2010.

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

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCH, 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 6:** Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã*.* Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, p. 13-30, nov., 2006.

GOFFMAN, E. **Manicômios, conventos e prisões***.* São Paulo: Perspectiva, 1975.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade** – bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC,/SEESP; 2005. p. 7-14.

HEREDERO, E. S. **Necessidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares.** Marília: Unesp, FFC, Departamento de Educação Especial, 1999.

IACONO, J. P.; e MORI, N. N. R. Deficiência Mental e Terminalidade Específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? **V ANPED Sul.** Curitiba, 2004.

IMAMURA, E. T. M. **Formação continuada do professor para uso de recursos de informática com alunos com deficiências físicas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992. Coleção Contemporânea.

_____. Política estatal oscilante de educação especial e a produção de conhecimento. ***V* Seminário de pesquisa em Educação Especial**. Niterói, 1996.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 2 ed. Campinas. SP: Autores Associados. 2006.

LEITE, C. Modos de fazer escola e a flexibilização curricular. In: LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Localidade: Edições ASA, p. 146–154, 2003.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Avaliação do Instrumento de Adequações Curriculares na Organização de Ações Educacionais Inclusivas**. Revista e-curriculum,** São Paulo, v.5 n.2 Julho 2010. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em 15 ago.2010.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: Working with, not working on. **Educational Leadership**, 43(5), 29-32,1986.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. A Inclusão do Aluno com Deficiência Mental no Ensino Regular: o início do processo, na escola**. ANAIS DO V CBEE** (CDROM), Londrina, p.3, 2009.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v.18-19, p.63-69, 2002/2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos:** Como construir uma escola para todos? ArtMed. Porto Alegre. 2005

MALACRIDA, P. F.; MOREIRA, L. C. **Adaptações/ Adequações Curriculares no Processo de Inclusão:** das Políticas Educacionais às Praticas Pedagógicas**. Anais do IX Congresso Nacional de educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** Curitiba: PUC, p. 6600-6609, 26 a 29 de outubro de 2009.

MANZINI, E. J. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, 7 (42), 52-54. Marília, 1999.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, p. 11-25, 2003.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: **ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS** - A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC, 2004. (CDROM).

MARQUEZINE, M. C. **Formação de Profissionais/Professores de Educação Especial** – Deficiência Mental e Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: um estudo de caso. Tese de Doutorado. Marília: UNESP, 2006. Não publicada.

MARTINS, L. P. **Família e Comunidade**. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva. Acesso em 28 ago 2010.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004. Dossiê: Educação Especial.

MATOS, S. R. Educação, Cidadania e Exclusão à Luz da Educação Especial - Retrato da Teoria e da Vivência - Tema - Artigo 2. **Revista Benjamim Constant.** Rio de Janeiro, 2003 - 2004.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 2003.

MELETTI, S. M. F. A Constituição dos Modos de Lidar e de Significar a Condição do Deficiente Mental. In: OLIVEIRA F. N.; ALLIPRANDIN, P. M.; MELETTI, S. M. V. (Orgs). **Educação e Reflexão**: Contribuição teórica, atuação docente e pesquisa. Londrina: EDUEL, p. 215-231, 2010.

_____. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino no Município de Londrina. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, out. 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html. Acesso em 04 ago. 2010.

MENDES, E. G. Perspectivas Atuais da Educação Inclusiva no Brasil. **Anais do III Encontro de Educação Especial da UEM**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 15-35, 2001.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 11 n. 33 set./dez., p. 387-405, 2006.

_____. Observatório Nacional de Educação Especial. Estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. (Projeto de Pesquisa). UFSCar. São Carlos/SP. 2010.

MICHELS, M. H. Paradoxos da Formação de Professores para a Educação Especial: O Currículo como Expressão da Reiteração do Modelo Médico-Psicológico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, mai./ago., v.11, n.2, p.255-272, 2005.

MINAYO, M. C. S. et al. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MIRANDA, T. G.; ROCHA N. S.; SANTOS, P. A. A Educação Especial no Marco do Currículo Escolar. In: **Anais do V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 2107-21,16 nov.2009, (CDROM).

MORETI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de Recursos como Atendimento Educacional Especializado para a 'Inclusão' de Alunos com Deficiência Mental em Classes Comuns**. Anais do V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 485 – 492, Nov.2009, (CDROM).

MORRIS, P. **Put Away**. London, England: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1969.

NABUCO, M. E. Práticas institucionais de inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 139. São Paulo, jan./abr. 2010.

NOBRE DE MELO, A. L. **Psiquiatria**. Guanabara, Rio de Janeiro, 1981.

NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. Inclusão e Exclusão no Interior da Escola: as representações em foco. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, out. 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT12-4588--Int.pdf. Acesso em 14 set.2010.

OPS/OMS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Montreal, 06 de outubro de 2004. Disponível em http://www.mpdft.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_16.htm. Acesso em 3 nov.2009.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) **Inclusão Escolar**: As Contribuições da educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE, 2008.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Políticas Públicas de Formação de Recursos Humanos em Educação Especia**l. Londrina: ABPEE, 2009, p. 69-82.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília, 2000, p. 11-29.

PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.14, n.28, p.197-207, jul./dez. 2008. Online.

PACHECO, J. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PAN, M. A. G. S. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 020/86**. Curitiba, 1986.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2003**. Curitiba, 2003

_____. SEED/SUED. **Instrução 04/2004,** de 07/mai./ 2004. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. 2004a. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26 Acesso em 11 abr.2010.

_____. SEAD/RH. **Edital 36/2004,** de 30/set./2004. Concurso Público Magistério. 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ Departamento de Educação Especial. **Área da Deficiência Intelectual**. 2006b. Texto em PDF, disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/deein. Acesso em 26 nov. 2008.

_____. SEED/SUED. **Instrução 15/2008.** Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26 Acesso em 11 abr.2010.

_____. SEED/SUED. **Instrução nº 02/2009** – Grupos de Estudo. Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26 Acesso em 29 mar.2010.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** (Tese de Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33. Curitiba, 2009b. Online.

_____. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta de sistema de apoio da Associação americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: In: MARQUEZINE, M.C.et al. (Orgs). **Re'discutindo a inclusão.** Londrina: ABPEE, 2009. Série Estudos Multidisciplinares de Educação especial, n.4. p. 21-32.

REGANHAN, W. G. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiências:** percepção de professores**.** 2006. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

REGANHAN, W. G.; MANZINI, E. J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 127-138, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial. Acesso em 13 jul.2010.

RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada de docentes. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu. Mudanças e Inovações. Caxambu: Anped, v. 1. p. 01-16, 2005. Online.

RODRIGUES, D. A Educação e a Diferença. In: RODRIGUES D. (Org.). **Educação e Diferença**: valores e práticas para uma Educação Inclusiva. Porto: Porto, 2001.

_____. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas**. Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003.

_____. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**.** In: _____. (Org.) "**Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva", S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROSA, E. R.; ANDRÉ, M. F. C. Aspectos Políticos e Jurídicos da Educação Especial Brasileira. In: CARVALHO, A. R. de et al. (Org.). **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, p. 20-34, 2006.

RUSSO, M. J. O. **Alunos com deficiência no Ensino Regular**: e agora professor, vamos falar de inclusão? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, São Bernardo do Campo.

SALABERRY, N. T. M. **A APAE educadora**: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, Porto Alegre.

SANCHES I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos**.** Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf. Acesso em 09 ago.2010.

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**, ano I, n. 1, p.7–18, out./2005.

SILVA, E. L.; PACCA, J. L. A. Formação Permanente: o grupo de estudos e suas implicações para a prática docente. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA,** 16. 2005. Rio de Janeiro. Atas do XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Física, 2005. Disponível em: http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/listatrabcompleta.html. Acesso em 20 fev.2010.

SOUZA, D. de P.; MONTEIRO, M. I. B. Inclusão Escolar e Deficiência Mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva. **Anais do 16º Congresso de Iniciação Científica e 6ª Mostra Acadêmica**. Piracicaba. UNIMEP, out/Nov. 2008. (CDROM).

TORRES, M. J. G.; PASTOR, C. G. Una Visión Crítica de Las Adaptaciones Curriculares. In: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Ovideo, v.1. p. 103-124, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VAIL, D. **Dehumanization and the institutional career.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1966.

VIEIRA, A. J. G. **Concepção, Planeamento, Realização e Avaliação de um Programa de Natação Adaptada numa população com Deficiência Intelectual com e sem Síndrome de Down**. Relatório apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 2009. Disponível em: http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream. Acesso em 01 set.2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.) **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

6 APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA I - DIREÇÃO DA ESCOLA

1. De quem partiu a decisão de incluir?
2. Houve reunião de preparação do pessoal da Escola para o início do processo de Inclusão?
3. Como a Equipe Pedagógica encarou a decisão de incluir? E os docentes?
4. Que mudanças foram necessárias, na Escola, para iniciar o processo de inclusão?
5. Como foram escolhidos/ definidos os professores para atuarem com os alunos de inclusão?
6. Houve capacitação específica para as professores que receberam alunos para a Inclusão?
7. Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?
8. Se houve capacitação, a Equipe Pedagógica foi convocada para participar?
9. Que apoio você oferece aos professores da Classe comum e da Sala de Recursos?
10. Como acontece a Formação Continuada para a Inclusão?
11. A deficiência que o aluno apresenta exige flexibilizações/ adaptações?
12. Se exige, quem as realiza?
13. Como você avalia o progresso dos alunos inclusos?

OBSERVAÇÕES

. Inicialmente, perguntar o nome completo e solicitar autorização para gravar a Entrevista.

. Em qualquer momento, pedir para falar mais sobre o aspecto, que está sendo abordado.

. Ao final, questionar

- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o assunto?

. Agradecimento.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA II - EQUIPE PEDAGÓGICA

1. De quem partiu a decisão de incluir?
2. Que mudanças foram necessárias, na Escola, para iniciar o processo de inclusão?
3. Como você reagiu frente à decisão de incluir?
4. Como os docentes reagiram à decisão de incluir?
5. Como as docentes foram informadas sobre a decisão de Incluir?
6. Houve capacitação específica para as professores que receberam alunos para a Inclusão?
7. Se houve capacitação, você teve oportunidade de participar?
8. Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?
9. Como é definida a turma na qual o aluno será incluído?
10. Que apoio você oferece à professora da Classe Comum, onde há alunos incluídos?
11. Que apoio você oferece à professora da Sala de Recursos?
12. Como acontece a Formação Continuada dos docentes para a Inclusão?
13. O que acontece quando a deficiência que o aluno apresenta exige flexibilizações/ adaptações?
14. Se exige, quem as realiza?
15. Como você avalia o progresso acadêmico dos alunos inclusos?

OBSERVAÇÕES

. Inicialmente, perguntar o nome completo e solicitar autorização para gravar a Entrevista.

. Em qualquer momento, pedir para falar mais sobre o aspecto, que está sendo abordado.

. Ao final, questionar

- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o assunto?

. Agradecimento

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA III - PROFESSORA DO ENSINO REGULAR

1. De quem partiu a decisão de incluir?

2. Há quanto tempo você recebe, em sua turma, alunos com deficiência?

3. Como você foi informada sobre o início do processo de Inclusão, nesta Escola?

4. Como você reagiu frente à decisão de incluir alunos com deficiência em sua turma?

5. Como os alunos, que não têm deficiência, reagiram à inclusão?

6. Como os pais dos alunos, que não têm deficiência, reagiram à inclusão?

7. Como é realizada a avaliação do aluno para a inclusão?

8. Como os pais do(s) aluno(s) reagem à informação de que seu(s) filho(s) será(ão) avaliado(s)?

9. Que mudanças foram necessárias na dinâmica da Escola para a Inclusão? E na Sala de aula?

10. Que apoio você recebe da Direção, para a Inclusão?

11. Que apoio você recebe da Equipe Pedagógica, para a Inclusão?

12. Que apoio você recebe da professora da Sala de Recursos, no cotidiano?

13. Você participa de um Programa de Formação Continuada para a Inclusão? Com que freqüência?

14. A deficiência que seu(s) aluno(s) apresenta(m) exige adaptações? De que tipo?

15. Que adaptações você efetuou no currículo, para atender as necessidades especiais de seu(s) aluno(s)

16. Como acontece a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da turma, no cotidiano da Sala de Aula? E nas atividades extraclasse (recreio, passeios e outros)?

17. Como você avalia o progresso acadêmico de seu(s) aluno(s) incluído(s)?

OBSERVAÇÕES

. Inicialmente, perguntar o nome completo e solicitar autorização para gravar a Entrevista.

. Em qualquer momento, pedir para falar mais sobre o aspecto, que está sendo abordado.

. Ao final, questionar

- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o assunto?

Agradecimento.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA IV - PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS

1. De quem partiu a decisão de incluir?

2. Que preparação você teve para a Inclusão?

3. Que mudanças foram necessárias na dinâmica da Escola para a Inclusão?

4. Como é realizada a avaliação do aluno para freqüentar a Sala de Recursos?

5. Quais os critérios exigidos par o aluno freqüentar a Sala de Recursos?

6. Quantos alunos estão matriculados e freqüentando a Sala de Recursos? A quais séries do Ensino Regular pertencem?

7. De onde são provenientes os alunos que você atende (da própria escola, de outras escolas do Ensino Regular, de Escola Especial, da Educação Infantil)?

8. Como é feito o atendimento especializado na Sala de Recursos?

9. Como os pais do(s) aluno(s) reagem frente à informação de que seu(s) filho(s) será(ão) atendido(s) numa Sala de Recursos?

10. Que encaminhamento metodológico você utiliza no desenvolvimento das atividades pedagógicas com seus alunos?

11. Que apoio você recebe da Direção, para a realização do seu trabalho especializado?

12. Que apoio você recebe da Equipe Pedagógica?

13. Que apoio você oferece à professora do Ensino Regular, para o processo de Inclusão?
14. Que tipo de interação pedagógica existe entre você e a professora do Ensino Regular?

15. Você participa de um Programa de Formação Continuada para a Inclusão? De que tipo e com que freqüência?

16. A deficiência que seu(s) aluno(s) apresenta(m) exige adaptações? De que tipo?

17. Como você avalia o progresso acadêmico de seu(s) aluno(s) no Ensino Regular?

OBSERVAÇÕES

. Inicialmente, perguntar o nome completo e solicitar autorização para gravar a Entrevista.
. Em qualquer momento, pedir para falar mais sobre o aspecto, que está sendo abordado.
. Ao final, questionar
- Você gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre o assunto?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSORA DO ENSINO REGULAR
PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS

1. Como você avalia o progresso acadêmico de seu(s) aluno(s) incluído(s), após o desenvolvimento do Plano de Intervenção?

2. Em que aspectos do currículo foram efetuadas as adequações/ adaptações?

3. Que mudanças você aponta no desempenho escolar dos alunos?

APÊNDICE F

FICHA – LEVANTAMENTO DE DADOS – GRUPO 2
ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DA PESQUISA

1. Identificação

Nº	NOME DO ALUNO	DN*	DA**	CÓDIGO
01				
02				
03				
04				
05				
06				

*Data de Nascimento ** Data da Avaliação

2. Dados da Anamnese*:**

_____
_____
_____

3. Dados Escolares:

Histórico Escolar:

ANO LETIVO	SÉRIE	ESCOLA	ATEND.	SITUAÇÃO

3.1 – Observações escolares:

_____
_____

4. Resultados da Avaliação, no contexto:

_____ _____
_____ _____
_____ _____

5. Encaminhamentos sugeridos

5.1 Pedagógicos:

5.2 Complementares:

6. Sugestões de Intervenção na Sala de Recursos

7. Observações Gerais

_____
_____

Local e data

***** A partir deste item – preenchimento individual.**

APÊNDICE G
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Professor/a

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal _____- EF, com o título provisório: **A Prática da Flexibilização Curricular: um caminho para a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no Ensino Regula**r e vimos convidá-la a participar da mesma. Os objetivos desta são: a) Elaborar, em conjunto com os profissionais da Escola (professoras e equipe pedagógica) plano para aplicação de estratégias de flexibilizações/ adaptações curriculares, no contexto da sala de aula; b) Analisar os resultados obtidos a partir das flexibilizações/ adaptações promovidas, com base no plano de intervenção delineado, desenvolvido no contexto da sala de aula.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa não haverá perda de qualquer espécie.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A Entrevista será gravada, porém, terão acesso à gravação somente a pesquisadora e sua orientadora.
- A análise dos resultados obtidos, pela entrevista e outros dados coletados, serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, com a divulgação em periódicos, congressos científicos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).

Eu, _____ portador(a) do RG: _____ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e que qualquer dúvida sobre a pesquisa, tenho reservado o direito de esclarecer com a pesquisadora Esther Lopes, pelo telefone 43 3523.1050 ou com sua orientadora Professora Dra. Maria Cristina Marquezine, pelo telefone 43 3334.2026 ou, ainda, pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL: 43 3371.2490 – atendimento todas as 5ª feiras.

Data:____/____/___ _____
Assinatura do(a) Participante

Observação: Este termo é constituído de duas vias, sendo que uma ficará com o participante e outra com a pesquisadora

_____ _____
Mestranda Orientadora

APÊNDICE H
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pais ou Responsáveis pelo Aluno

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Municipal _____ Ensino Fundamental, intitulada: **A Prática da Flexibilização Curricular: um caminho para a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no Ensino Regula**r e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são: a) Elaborar, em conjunto com os profissionais da Escola (professoras e equipe pedagógica) plano para aplicação de estratégias de flexibilizações/ adaptações curriculares, no contexto da sala de aula; b) Analisar os resultados obtidos a partir das flexibilizações/ adaptações promovidas, com base no plano de intervenção delineado desenvolvido no contexto da sala de aula.

Autorizar a participação do meu/minha filho/a nesta pesquisa é uma opção e no caso de não autorizar a participação ou desistir em qualquer fase da pesquisa não haverá perda de qualquer espécie.

Caso aceite autorizar a participação de seu/sua filho/a neste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A etapa da Pesquisa que envolve seu/ sua filho/a consta do desenvolvimento de um Plano de Trabalho para aplicação de estratégias de flexibilizações/ adaptações curriculares para atender as necessidades educacionais especiais do aluno.
- A análise dos resultados obtidos com a aplicação do Plano de Trabalho e outros dados coletados serão utilizados na elaboração de trabalhos científicos, com a divulgação em periódicos, congressos científicos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).

Eu, _____portador do RG: _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____autorizo-o(a) a participar da pesquisa acima especificada a ser realizada na E. M. _____ Ensino Fundamental. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e estou ciente de que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos ou mentais. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa e que qualquer dúvida sobre a pesquisa, tenho reservado o direito de esclarecer com a pesquisadora Esther Lopes, pelo telefone 43 3523.1050 ou com sua orientadora Professora Dra. Maria Cristina Marquezine, pelo telefone 43 3334.2026 ou, ainda, pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL: 43 3371.2490 – atendimento todas as 5ª feiras.

Nome da criança:_____
Data: _____

Autorizo,

Data: ____/____/___ _____
(Assinatura do/a responsável)

Observação: Este termo é constituído de duas vias, sendo que uma ficará com o participante e outra com a pesquisadora.

_____ _____
Mestranda Orientadora

APÊNDICE I

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

À Secretária Municipal de Educação
Professora _____
Município - Paraná

Vimos, respeitosamente, solicitar autorização para coleta de dados para o desenvolvimento de Projeto de Pesquisa com o título provisório: A PRÁTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: um caminho para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, - Estudo Piloto, na Escola Municipal _____ – Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede Municipal de Ensino.

A Coleta de Dados será realizada por meio de Entrevistas com profissionais da escola

_____
Esther Lopes
Mestranda

_____
Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
Orientadora

Autorizo

Data: _____/ _____/ _____

_____
Assinatura

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

À Secretária Municipal de Educação
Professora _____
Município – Paraná

Vimos, respeitosamente, solicitar autorização para coleta de dados para o desenvolvimento de Projeto de Pesquisa com o título provisório: A PRÁTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: um caminho para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, na Escola Municipal _____ Ensino Fundamental, integrante da Rede Municipal de Ensino.

A Coleta de Dados será realizada por meio de Entrevistas com profissionais da escola, Observação Participante e outros instrumentos específicos da Pesquisa-ação.

_____
Esther Lopes
Mestranda

_____
Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
Orientadora

Autorizo
Data: _____/ _____/ _____

_____
Assinatura

APÊNDICE J

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

À Professora_____
Diretora da Escola Municipal _____
Município - Paraná

Vimos, respeitosamente, solicitar autorização para coleta de dados para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa com o título provisório: A PRÁTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: um caminho para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular – Estudo Piloto, na Escola sob sua direção, em Classe Comum e Sala de Recursos, nas quais há alunos, com deficiência, em situação de inclusão.

A Coleta de Dados será realizada por meio de Entrevistas com profissionais da escola.

_____
Esther Lopes
Mestranda

_____
Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine
Orientadora

Autorizo
Data: _____/ _____/ _____

_____
Assinatura

Universidade Estadual de Londrina

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

À Professora_____

Diretora da Escola Municipal _____

Município - Paraná

Vimos, respeitosamente, solicitar autorização para coleta de dados para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa com o título: A PRÁTICA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: um caminho para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular, na Escola sob sua direção, em classe comum e Sala de Recursos, nas quais há alunos, com deficiência, em situação de inclusão.

A Coleta de Dados será realizada por meio de Entrevistas com profissionais da escola, Observação Participante e outros instrumentos específicos da Pesquisa-Ação.

_____

Esther Lopes

Mestranda

_____

Profa. Dra. Maria Cristina Marquezine

Orientadora

Autorizo

Data: _____/ _____/ _____

_____

Assinatura

APÊNDICE L

ADEQUAÇÃO CURRICULAR: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Local:

População Alvo:
Alunos com deficiência intelectual, incluídos na 4ª série do Ensino Fundamental, com apoio especializado em Sala de Recursos.

Número de sujeitos da Pesquisa:
10 participantes, sendo 06 alunos e 04 profissionais da Educação.

Metodologia:
Pesquisa-Ação

Justificativa:

O processo pedagógico na sala de aula envolve diferentes etapas que requerem estratégias diferenciadas, dadas as características de cada uma delas e dos sujeitos envolvidos.

A inclusão educacional no ensino regular tem sido um desafio para os profissionais da educação envolvidos no processo, quer pela falta de informações quer pela dificuldade na elaboração/ construção de currículos que atendam à diversidade presente na sala de aula, agora reforçada com os alunos com deficiência.

Com o advento da educação inclusiva e das ações necessárias para a sua implantação nas diferentes escolas e consequentemente nas salas de aulas do ensino regular, a preocupação dos educadores tem se redobrado, o que leva alguns a buscar conhecimentos que os capacite a agir pedagogicamente de uma maneira que dê conta da diversidade que está posta e que vem crescendo à medida que a sociedade toma consciência dos direitos de todos e de cada um ao acesso, à participação e ao sucesso nos níveis de ensino.

A preocupação aumenta quando o motivo da inclusão está ligado à necessidade educacional especial decorrente de deficiência intelectual.

Esta é a nossa preocupação e ela nos leva a propor o presente plano de intervenção educacional.

A elaboração deste Plano de Intervenção é justificada pela necessidade que os professores, sujeitos da pesquisa, que atuam nas classes comuns do ensino regular e na sala de recursos que dá suporte à inclusão no Ensino Fundamental, têm de apoio para o desenvolvimento do currículo escolar, considerando a presença de alunos com deficiência intelectual no Ensino Regular.

Objetivo Geral:
Elencar ações que possibilitem a adequação curricular no que tange: à avaliação, aos objetivos, aos conteúdos, ao tempo e às estratégias de ensino, como forma de responder às necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos.

Objetivos Específicos:

a) Coletar dados sobre as necessidades especiais dos alunos e as dificuldades do aluno para superá-las, junto às profissionais da educação que atuam com os alunos, com deficiência intelectual incluídos.
b) Analisar o currículo da série na qual o aluno está incluído e os relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos para levantamento das necessidades educacionais;
c) Identificar os aspectos do currículo nos quais as adequações estão sendo exigidas;
d) Buscar na literatura e ou construir estratégias adequadas para atender as necessidades especiais do aluno ou do grupo de alunos;
e) Elaborar, em conjunto com as profissionais participantes da Pesquisa, o Plano de Intervenção considerando os conteúdos propostos para a série/ turma, as necessidades educacionais especiais dos alunos e as adequações possíveis e necessárias;
f) Sugerir às professoras da sala de recursos e da classe comum do ensino regular a aplicação das adequações propostas, visando dar respostas adequadas às necessidades do aluno;
g) Acompanhar a aplicação deste plano, na sala de recursos e na classe comum
h) Avaliar o desempenho do aluno durante e após a aplicação do plano.

Atividades/ Ações:

a) Análise dos relatórios de avaliação psicoeducacional dos alunos, sujeitos da pesquisa;
b) Identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos;
c) Análise dos conteúdos curriculares da série; identificação dos aspectos do currículo que necessitam ser adequados para atender às dificuldades apresentadas pelos alunos;
d) Pesquisa e ou elaboração de adequações necessárias e possíveis;
e) Acompanhamento da aplicação das deste plano de intervenção pedagógica;
f) Avaliação dos resultados.

Cronograma:

Meses: Março à novembro de 2009

meses / Ações	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Coleta de dados dos participantes do Grupo 2	X	X								
Análise do currículo e dos relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos incluídos		X	X	X						
Levantamento das dificuldades dos alunos				X	X					
Identificação dos aspectos do currículo que necessitam de adequação					X	X				
Elaboração/ pesquisa de adequações				X	X	X				
Elaboração e discussão do plano de intervenção com os participantes do					X	X				

Grupo 1										
Acompanhamento da aplicação do plano						X	X	X	X	X
Análise dos Resultados									X	X

Quadro Demonstrativo das Dificuldades Apresentadas pelos Alunos

Aluno	Dificuldade apresentada *	Observação**
A1	- percepção de detalhes; - conceituação; - linguagem oral e escrita; - socialização; - percepções; - organização mental; - orientação espaço-temporal; - raciocínio; - auto-estima; - conteúdos acadêmicos	
A2	- percepção; - acuidade viso motoras; - concentração/ Atenção	- TDAH
A3	- leitura e escrita; - raciocínio lógico matemático; - organização do pensamento; - Sócio afetivo; - conteúdos acadêmicos.	
A4	- Capacidade de antecipação: ordem, espaço, etc; - Seqüência temporal; - Completar história iniciada; - Esquema corporal; - Memória, análise e síntese, figura-fundo; - Percepção de detalhes; - atenção e concentração; - solução de situações problemas simples; - memória; - organização corporal, espacial e temporal; - uso do calendário; - socialização e autonomia. - conteúdos acadêmicos	- interferência afetivo-emocional; - baixa auto-estima; - não admite fracasso
A5	- linguagem oral/ verbal; - comunicação; - socialização; - memorização e atenção; - auto-estima; - raciocínio lógico; - organização; - alfabetização.	
A6	- raciocínio lógico matemático; - linguagem;	- não domina o esquema corporal;

	- desenvolvimento sócio-afetivo; - conteúdos acadêmicos.	- baixa atenção e concentração; - interferência afetivo-emocional

* Dificuldades Identificadas nos Relatórios de Avaliação Psicoeducacional, no contexto escolar
** Dificuldades apontadas pela Professora da Sala de Recursos

Demonstrativo dos conteúdos curriculares/ atividades propostas/ dificuldades dos alunos/ sugestão de adequações - Anexo
Conteúdos da Área de Português
Conteúdos da Área de Matemática

Avaliação dos Resultados:
- Análise das atividades desenvolvidas pelos alunos antes e depois da aplicação do Plano de Intervenção;
- Entrevista com as professoras da SR e da CC, participantes da pesquisa.

Discussão dos resultados:
- Em diálogo com as professoras, participantes da Pesquisa;
- No texto da Dissertação.

Local e data

_____ _____
Direção Equipe Pedagógica

_____ _____
Professora da SR Professora da CC

_____
Pesquisadora

Demonstrativo dos conteúdos de Português que constavam no planejamento da 4ª série, para o período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida, e que foram selecionados para as adequações curriculares

Conteúdo	Dificuldades	Adequação	Atividades
Leitura . Expressividade . Ritmo . Compreensão . Análise e interpretação do texto	- Organização e expressão do pensamento; - Apreensão e retenção do conteúdo do texto lido ou ouvido; - Análise e síntese; - Identificação do conteúdo do texto; - Entonação apropriada aos diferentes gêneros textuais.	- Estratégias para: . Despertamento do prazer pela leitura . Percepção da leitura como fonte de idéias, essencial para produção de textos . Observação da coerência textual, no decorrer da leitura - Retomada da leitura de imagens simples, com palavras, frases e textos - Leitura de livros sem palavras tiras de histórias em quadrinho . Leitura de diferentes gêneros literários . Exploração de rodas de conversas	- Leitura de imagens, - Estabelecimento de relação entre os textos. - Leitura de poemas, fábulas; - Discussão sobre fatos atuais, capítulo de novela; - Jogos pedagógicos diversos.
Escrita: - Produção de textos; - Uso adequado da língua: ortografia e gramática	- Segmentação das palavras; - Limitado repertório de ideias; - Lentidão na realização da tarefa;	- registro de situações do cotidiano - produção oral de textos de diferentes gêneros (receita, lista, bilhete, trovas), - registro de acordo com a hipótese de escrita, - Identificação do domínio da gramática e ortografia, no próprio texto; - Reescrita do texto, em conjunto professor e aluno;	- Organização de frases, para compor um texto; - Produção de texto coletivo; - Produção de texto a partir de imagens em sequência - Reescrita de textos produzidos individual e coletivamente: - Relato oral de situações do cotidiano , posterior escrita - Uso adequado da língua: Gramática e ortografia.

Demonstrativo dos conteúdos de matemática que constavam no planejamento da 4ª série para o período em que a pesquisa estava sendo desenvolvida e que foram selecionados para as adequações curriculares

Conteúdo	Dificuldade	Adequação*	Atividade
. As quatro operações; . Sistema monetário; . Números fracionários.	- Assimilação do sistema de numeração	- Retomada dos conteúdos essenciais, tais como: alfabetização matemática construção dos números; valor posicional do algarismo no número; - Construção e utilização de jogos diversificados (dados, dominós, jogo de memória); - Exercícios de raciocínio lógico; - Temporalização das atividades; - Exploração do jogo como estratégia pedagógica.	- Jogos pedagógicos: Dominó de operações; Valor Lugar do Algarismo; 1 ou 5 Adição e Multiplicação; Memória; Quebra-cabeça - Situações problemas - Simulação de situações de compra e venda

* Outras poderão ser sugeridas no decorrer do desenvolvimento do Plano de Intervenção

APÊNDICE M

Universidade Estadual de Londrina
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE XXXXXXXX

CAPACITAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

RELATÓRIO

Grupo de Estudos

Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular – Área Intelectual

Encontros:

1º Encontro: 01 de abril: 17h às 19h 2h

2º Encontro: 29 de abril: 19h às 22h – 3h

3º Encontro: 08 de maio: 08h às 10h – 2h

4º Encontro: 15 de maio: 08h às 10h – 2h

5º Encontro: 21 de maio: 08h às 10h – 2h

6º Encontro: 29 de maio: 08h às 12h – 4h

7º Encontro: 05 de junho: 08h às 10h – 2h

8º Encontro: 18 de junho: 08h às 12h – 4h

Leituras: 3h

Conteúdos:

1. Fundamentação teórica e Aspectos Legais da Educação Inclusiva
2. Documentos Internacionais, Nacionais e Estaduais que tratam da Inclusão Educacional e Social de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:
   - Declaração Mundial sobre Educação para Todos - 1990
   - Declaração de Salamanca -1994
   - Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão – 2001
   - A Constituição Federal -1988

- Lei nº 8.069/ 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Cap. V

- Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – Res. CNE/CEB nº 2/ 2001 e Parecer nº 17/2001

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2008

- Deliberação nº 02/2003 – CEE/PR

- Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos – 2006 – SEED/SUED/DEE

- Inclusão e Diversidade: reflexões para a construção do Projeto Político Pedagógico – SEED/DEE/PR

- Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba, 2006.

3. Conceituação flexibilização/ adaptação/ adequação curricular, entendendo-a como um caminho para a Inclusão Escolar.

4. Adaptações Curriculares de Grande Porte e de Pequeno Porte, de acordo com orientações do MEC.

5. Importância do Currículo Escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola no processo de inclusão

6. Inclusão do aluno com Deficiência Intelectual

7. Avaliação Educacional do aluno com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar

8. Flexibilizações/ Adaptações/ Adequações Curriculares necessárias e possíveis, no cotidiano escolar.

9. Refletindo sobre o papel da Sala de Recursos e da Classe Comum, no processo de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual

10. Organização de flexibilizações/adequações curriculares.

Local e data

Esther Lopes

Coordenadora do Grupo

Aluna do Programa de Mestrado em Educação – UEL – Turma 2008

APÊNDICE N
UEL - PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO
PLANO DE INTERVENÇÃO
ÁREA DE MATEMÁTICA

REGRAS DOS JOGOS

1. **Jogo Valor Lugar do Algarismo**[10]

Peças:

08 dados modificados (considerando que os alunos estão estudando Unidade de milhar)

Tabela Valor (UDCU), para anotações

Descrição das Peças:

Faces dos dados com quantidade de 0 a 5

Dois de cada cor, sendo uma cor para cada casa (UCDU)

Descrição do Jogo

Pode ser jogado com o número de dados múltiplos de dois.

Participantes: Não há estabelecimento do número de participantes (1 a N);

No início do jogo estabelece-se a cor de cada casa na Tabela;

Se os alunos estão estudando apenas UNIDADE (0 a 9), joga-se com dois dados. Caso os dois dados caiam com a face 5 para cima, registra-se 0;

Se estiver trabalhando UNIDADE e DEZENA joga-se com quatro dados e, assim por diante, ao acrescentar nova casa, acrescenta-se dois dados de cor diferente;

Valor Pedagógico do Jogo

Atenção, concentração e memória

Compreensão do Valor Lugar do Algarismo no número.

Desenvolvimento e Exercício do raciocínio lógico para cálculo.

---

[10] Jogo construído pela pesquisadora e PE4

JOGO VALOR LUGAR DO ALGARISMO

TABELA DE PONTUAÇÃO

RODADA	UNIDADE DE MILHAR	CENTENA SIMPLES	DEZENA SIMPLES	UNIDADE SIMPLES	NÚMERO FORMADO	POSIÇÃO NO JOGO
1ª						
2ª						
3ª						
4ª						
5ª						
6ª						
7ª						
8ª						
9ª						
10ª						

2. Jogo 1 ou 5

Adição e Multiplicação

Peças:

05 dados;

Papel e lápis para anotações.

Descrição do Jogo

Não há estabelecimento do nº de jogadores.

Estabelece-se o valor da jogada.

Jogam-se todos os dados de uma só vez.

Face 1 – vale 100 pontos (isolada)

Face 5 – vale 50 pontos (isolada)

As demais faces não têm valor quando isoladas.

Três dados com a face 1 – valem 1000 pontos.

Três dados com a mesma face exceto a face 1 multiplicam-se o número da face por 100. Ex. três dados com a face nº 4 – 400 pontos.

Somam-se os pontos, separam-se os dados somados e podem-se fazer outras tentativas. Se uma das faces for igual à dos dados separados, 1 ou 5 somam-se o

valor das faces iguais e anota-se o valor da jogada. Se for diferente o jogador perde tudo (Risco).

O jogador pode optar por não continuar jogando e anotar o valor da 1ª tentativa.

Se na 1ª tentativa todas as pedras forem aproveitadas, o jogador ganha os pontos e mais uma chance, sem risco.

Ao jogar os dados, se nenhuma face for 1, 5 ou qualquer outra 3 vezes, o jogador passa a vez e anota-se zero, para a jogada

Valor Pedagógico do Jogo

O próprio jogador deve somar os seus pontos, em cada rodada. A partir da 2ª rodada, o valor anotado deve ser o total de forma que ao final do jogo, os valores sejam o produto de todas as rodadas.

3. Speed[11] (de Reinhard Staupe)

O jogo de cartas mais rápido, para 2 jogadores a partir dos seis anos.

Duração

3 – 5 minutos

Conteúdo

60 cartas

Sobre o Jogo

Os jogadores sentam-se um em frente do outro.

Baixam-se as 60 cartas e as repartem (30 cartas para cada jogador).

Cada um põe suas cartas de "**boca para baixo**" em um monte.

Cada jogador põe a carta superior de seu monte no meio da mesa de "**boca para baixo"** e pega as 3 cartas seguintes e olha-as.

Ao som de "**já**" cada jogador vira **ao mesmo tempo** a sua carta do meio da mesa e o jogo começa.

Sobre estas duas cartas viradas os jogadores têm que colocar suas cartas tão rápido quanto lhe seja possível de modo desordenado (ou melhor, **em qualquer momento** e sobre as duas cartas superiores dos montes que vão se formando) e fazendo-o.

Figura com figura, ou cor com cor, ou número de figuras com número de figuras.

---

[11] SPEED - Jogo alemão de Reinhard Staupe

Os jogadores podem tirar em qualquer momento novas cartas de seu monte, porém não pode ter **nunca** na mão **mais de 3 cartas**. Desta maneira diminui cada monte.

Ganha o que primeiro terminar as cartas de seu monte.

Nota

Se alguma vez **nenhum dos jogadores** puder baixar cartas (dado que não coincide nem figura, nem cor, nem número) embaralham outra vez as cartas baixadas até esse momento. Então, cada jogador escolhe uma carta "**de boca para baixo**" e vira-a ao comando de "**já**". Com estas duas cartas o jogo continua.

SPEED é um desafio para todos e quase sempre se jogam várias rodadas.

Valor Pedagógico do Jogo

Desenvolvimento da atenção, concentração, discriminação visual e rapidez.

4. Jogo da Memória

Sobre o Jogo

O jogo da memória é um jogo simples, constituído de uma determinada quantidade de cartelas em pares, contendo ilustrações ou palavras. É um jogo bastante conhecido e com inúmeras variações.

Participantes

Número indeterminado.

Regras do Jogo

Os jogadores sentados em círculo ou de frente uns para os outros.

Embaralham-se as cartelas.

Dispõem-se as cartelas viradas para cima.

Os participantes terão 1 minuto para visualizarem as peças.

Passado o tempo, viram-se rapidamente todas as peças para baixo, tomando cuidado para não tirar nenhuma peça do lugar.

Cada um, na sua vez, tentará encontrar as peças que formam par.

Quando conseguir acertar, pega o par para si e joga novamente até que erre e passe a vez.

Quando não acertar vira a peça, novamente, para baixo e passa a vez para o participante seguinte.

Ganha o jogo quem obtiver o maior número de pares, no final.

Objetivo do Jogo

Encontrar os pares de cartelas idênticos corretamente.

Valor Pedagógico do Jogo

Estimular a capacidade intelectual da criança, desenvolvendo habilidades como: atenção, concentração, memorização e outras

5. Revendo a Alfabetização Matemática

Números naturais

Números que fazem parte da vida do aluno (exemplos)

1. Usando algarismos, escreva os números que representam:

a) Sua idade:.....

b) O dia de seu nascimento:.....

c) O mês que você nasceu:.....

d) A idade de seu pai: .....

e) A idade de sua mãe: .....

f) A quantidade de pessoas que vive na sua casa: .....

g) A quantidade de alunos de sua classe:

- Meninos.....
- Meninas.....
- Total: .....

2. Usando algarismos responda:

a) Quantas horas tem um dia? .....

b) Quantos dias tem a semana? .....

c) Quantos dias tem um ano? .....

d) Quantos meses tem um ano? .....

3. Complete, com atenção:

a) O número que representa sua idade é formado por.....algarismo(s).

b) O número de horas do dia é formado por.....algarismo(s).

c) O número de dias é formado por ..... algarismo(s).

4. Observe o telefone 3524-1525 e responda:

a) O número deste telefone é formado por ..... algarismo(s).

b) Há algum algarismo que se repete? ( ) sim (não) Qual (is)?.....

Qual(is) o(s) algarismo(s) que não se repete(m)?.....

APÊNDICE O
UEL - PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO
PLANO DE INTERVENÇÃO
ÁREA DE PORTUGUÊS

ORIENTAÇÕES - REGRAS DOS JOGOS

1. Tempestade de idéias[12]

- Selecionar o tema;
- Os alunos vão falando palavras relacionadas ao tema, (tempestade de idéias), a professora anota-as no quadro de giz compondo uma lista;
- Oralmente, os alunos elaboram frases, com as palavras da lista registradas pela professora, as quais também vão sendo anotadas na lousa.

Para registrar, o aluno pode:

- Copiar aleatoriamente uma ou duas frases em seu caderno;
- Selecionar uma frase e ser desafiado a escrever mais sobre ela, tornando-a o título da sua produção;
- A professora observa as frases que têm sequência lógica, destacando-as, na lousa e solicita ao aluno que as coloque em ordem, numerando-as e registrando o texto em seu caderno. Ao final, escolhe um título para a sua produção.

2. Observando minha rotina

- A professora estabelece um período do dia, uma data ou um evento, para que o aluno memorize ou anote as suas ações. Por exemplo, da hora em que se levanta até o momento que chega à Escola, um dia de aula, a festa junina.
- Na sala de aula, a professora recolhe as anotações, se for o caso, ou solicita aos alunos que relatem a rotina observada e registra, no quadro de giz ou em papel *craft*, as ações que os alunos vão relatando, observando a ordem cronológica das mesmas. Se o aluno diz “tomei café”; “me levantei” e “escovei

---

[12] Em Inglês Brain Storm

os dentes", a professora interfere questionando: "o que aconteceu primeiro?" e assim por diante.

- Encerradas as contribuições dos alunos, as anotações são organizadas em seqüência lógica, com a participação de todos.
- Os alunos copiam a rotina observada e ilustram o texto.

3. História em Seqüência

História em sequência é uma excelente estratégia para desenvolver as habilidades de leitura e produção de texto.

Existem várias histórias em sequências em livros didáticos, mas a professora pode criar as suas, a partir dos interesses dos seus alunos.

Para desenvolver a habilidade lógico-temporal, os quadrinhos de histórias já produzidas podem ser apresentados de forma aleatória e a atividade do aluno será, pela leitura do texto, colocar em sequência lógica, numerando os quadrinhos ou recortando-os e colando-os em seu caderno ou em folha avulsa.

Aumentando o nível de complexidade da atividade a professora oferece ao aluno uma sequência de desenhos em quadrinhos e solicita que imagine uma história, ressaltando a importância de observar a sequência lógico-temporal.

Esta atividade pode ser desenvolvida oralmente e, em seguida, por escrito.

4. Exercícios de Memória:

4.1 Preferências ou interesses pessoais:

Com os alunos em semicírculo, o jogo inicia em uma das extremidades. Indicada a posição para o início do jogo, o primeiro aluno diz o seu nome e alguma coisa de que gosta (prefere). O seguinte repete o nome do colega e aquilo de que ele gosta, acrescenta o seu próprio nome e algo de que também gosta; e assim sucessivamente, até o último aluno.

Exemplo:

1º aluno: "Eu sou Felipe e gosto de sorvete"

2º aluno: "Ele é Felipe, gosta de sorvete e eu sou Júlia e gosto de biscoitos".

3º aluno: "Ele é Felipe, gosta de sorvete, ela é Júlia e gosta de biscoitos e eu sou Ana e gosto de frutas".

E assim por diante

A brincadeira continua até que todos os alunos tenham participado. Caso algum aluno se esqueça, os colegas podem ajudá-lo, dando pistas. O professor pode participar e, nas primeiras vezes, ser o último a falar todos os nomes e preferências dos alunos e em outros momentos pode mudar de posição.

4.2 Este é o frasco do vinho bom

Com os alunos em círculo, o professor ou um aluno indicado, toma um objeto e passa para o aluno que está a sua direita, dizendo:

- Este é o frasco do vinho bom. (todos os participantes fazem o mesmo, até o objeto que está circulando chegar a quem iniciou a rodada).

A pessoa repete o gesto, mas acrescenta novo componente na frase:

- Este é o homem que fez o frasco do vinho bom.

E o jogo continua, sempre acrescentando novos elementos:

- Este é o cão que mordeu o homem que fez o frasco do vinho bom.
- Este é o pau que bateu no cão que mordeu o homem que fez o frasco do vinho bom.
- Este é o fogo que queimou o pau, que bateu no cão, que mordeu o homem que fez o frasco do vinho bom.
- Esta é a água que apagou o fogo .....
- Este é o rio que cedeu a água que.....

Observações:

. O número de rodadas dependerá do nível de capacidade de memorização que os alunos forem atingindo.

. Caso algum aluno se esqueça, os colegas podem ajudá-lo, dando pistas.

7 ANEXOS

Universidade
Estadual de Londrina

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PESQUISA
DIVISÃO DE CADASTRO E ACOMPANHAMENTO

OF.DP.DCA 168/2009

Londrina, 19 de outubro de 2009

Prezado(a) Professor(a),

Encaminhamos em anexo a Vossa Senhoria parecer CEP nº 057/09 aprovando o projeto de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, intitulado: **"A PRÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR"**.

Atenciosamente,

Prof. Édison Miglioranza
Diretor de Pesquisa

Marileide Pires Fonseca
Chefe da Divisão de Cadastro e Acompanhamento

Prof. Alamir Aquino Corrêa
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ilmo.(a) Sr.(a)
Prof.(a) **Maria Cristina Marquezini**
Departamento de Educação
CECA

OF.DP.DCA 168/2009

Campus Universitário: Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), Km 380 – **PPG/DP** : Fone (043) 371-4593 – Fax 328-4320 – Cx. P: 6.001 – CEP 86051-990 – Internet http://www.uel.br
Hospital Universitário/Centro de Ciências da Saúde: Av. Robert Koch, 60 – Vila Operária –Fone (043)371-2000 PABX – FAX 337-4041 e 337-7495 – Caixa Postal 791 – CEP 86038-440
LONDRINA - PARANÁ - BRASIL

Universidade Estadual de Londrina
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

168

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná
Registro CONEP 268

Parecer Nº 057/09 **CAAE Nº 0047.0.268.000-09** **FOLHA DE ROSTO Nº 251108**	Londrina, 10 de outubro de 2009.

PESQUISADOR: **MARIA CRISTINA MARQUEZINE**
(Processo 8729/09)

Prezado(a) Senhor(a)

O "**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná**" de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"A PRÁTICA DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR"

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.

Situação do Projeto: **APROVADO**

Atenciosamente,

Profª. Dra. Ester M. O. Dalla Costa
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UEL

Campus Universitário: Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), km 380 - Fone (043) 371-4000 PABX - Fax 328-4440 - Caixa Postal 6.001 - CEP 86051-990 – Internet http://www.uel.br
Hospital Universitário/Centro de Ciências da Saúde: Av. Robert Koch, 60 - Vila Operária – Fone (043) 381-2000 PABX – Fax 337-4041 e 337-7495 - Caixa Postal 791 - CEP 86038-440
LONDRINA - PARANÁ - BRASIL

ESCOLA MUNICIPAL "xxxxxxxxxxxxx"

CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO - SALA DE RECURSOS - ANO DE 2009

DIAS / HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
07:45h as 09:45h	A1 A4 (apoio 5) (apoio 2)	A4 (apoio 5) A3 (apoio 4)	A1 A3	A1 A2 A3 A4 A6 (apoio 4)	HORA ATIVIDADE
09:45h as 10:00h	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
10:00h as 11:45h	(apoio 1) A6 A4	(apoio 5) A5 (apoio 3)	(apoio 1) A6 A2	(apoio 5) A5 (apoio 3)	HORA ATIVIDADE

Professora da Sala de Recursos

ESCOLA MUNICIPAL "xxxxxxxxxxxxx"

DEMONSTRATIVO DE NOTAS

ALUNOS INCLUÍDOS **4ª Série** **Turno: Vespertino** **Ano Letivo: 2009**

ÁREAS/NOTAS	PORTUGUÊS					MATEMÁTICA					CIÊNCIAS					GEOGRAFIA					HISTÓRIA				
ALUNOS	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	MA	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	M	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	M	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	M	1ºB	2ºB	3ºB	4ºB	M
01. A1	7,3	7,5	7,5	4,0	**6,6**	5,2	7,5	9,0	9,0	**7,7**	6,2	9,5	8,0	6,0	**7,4**	9,0	7,0	7,0	10,0	**8,0**	10,0	7,5	7,0	7,0	**7,9**
09. A2	6,7	6,0	7,5	4,5	**6,2**	5,2	7,0	6,5	9,0	**6,9**	9,0	7,0	7.,0	10,0	**8,2**	5,5	7,0	8,0	10,0	**7,6**	5,5	6,0	8,0	6,0	**6,4**
10. A3	6,5	5,5	8,5	6,0	**6,6**	5,2	6,5	7,0	9,0	**7,0**	5,5	6,5	8,0	5,5	**6,4**	6,5	6,5	7,0	10,0	**7,5**	6,5	6,5	7,0	7,0	**6,8**
11. A4	8,2	8,0	8,0	6,5	**7,7**	5,2	8,3	7,5	9,0	**7,5**	4,0	9,7	8,0	6,5	**7,0**	6,0	9,0	9,0	10,0	**8,5**	9,0	7,4	9,0	10,0	**8,9**
12. A5	7,4	7,5	9,8	6,6	**7,8**	5,2	6,5	8,7	10,0	**7,6**	8,0	10,0	8,0	5,5	**7,9**	7,0	6,0	7,0	10,0	**7,5**	6,0	6,0	7,0	10,0	**7,3**
14. A6	7,6	6,0	8,0	5,0	**6,6**	5,2	6,5	8,2	9,0	**7,2**	5,5	8,5	8,0	10,0	**8,0**	5,5	8,0	7,0	10,0	**7,6**	6,8	8,0	7,0	6,0	**7,0**

Local e data.

Supervisora

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo