

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**  
**CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO “LATTO-SENSU” EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

Lilia Ap<sup>a</sup> Kanan\*

Pâmela S. dos Santos\*\*

**A INLCUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL:  
ASPECTOS PSICOSSOCIAIS**

**LAGES**

**2012**

---

\*Psicóloga; Docente e Pesquisadora da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC; Diretora ABEP-Associação Brasileira de Ensino de Psicologia; E-mail: lak@uniplac.net

\*\*Psicóloga, Pós-graduanda em “Avaliação Psicológica” pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, SC; e-mail: pampsico@uniplac.net

# **A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS**

**Lilia Ap<sup>a</sup> kanan**

**Pâmela S. dos Santos**

**Resumo:** Este estudo buscou o entendimento de como ocorre e se efetiva a inclusão escolar da criança com deficiência mental, na região serrana do estado de Santa Catarina. O objetivo geral desse estudo foi o de analisar comportamentos e opiniões indicadores de satisfação/insatisfação da criança com deficiência mental, na escola regular e na escola especial. Entre os objetivos específicos estão: identificar a rede social da criança no ensino regular e especial; caracterizar as relações estabelecidas pelas crianças; analisar a avaliação dos pais/responsáveis e professores sobre as evoluções das habilidades sociais das crianças e identificação suas opiniões sobre a socialização delas e o processo de inclusão escolar de um modo geral, e assim confrontar a aplicabilidade das políticas educacionais. Esta é uma pesquisa social, descritiva-exploratória e qualitativa. A amostra foi definida como não probabilística aleatória. Participaram 3 crianças com idade entre 7 e 12 anos, seus pais/responsáveis e professores. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista e a observação participante. Para o tratamento de dados, a técnica utilizada foi a “Análise de Conteúdo” de Bardin. Percebe-se a existência de diferentes níveis de independência entre os casos. A rede social das crianças se caracteriza pelo cuidado. São percebidas evoluções no desenvolvimento das crianças de uma maneira global e a socialização tida como o principal objetivo da inclusão escolar, onde observa-se evoluções. Os profissionais demonstram postura reflexiva sobre as metodologias de ensino, havendo necessidades de modificações estruturais e conceituais no cotidiano e prática da educação inclusiva. Observou-se a ocorrência de discrepâncias entre a legislação vigente e a efetivação prática da inclusão escolar. Desse modo, há indicadores de satisfação e insatisfação das crianças com deficiência mental em ambos contextos, relacionadas à diferentes aspectos, de forma que trocas metodológicas e de experiência contribuirão para a construção de objetivos comuns, onde cada criança possa se desenvolver de acordo com suas possibilidades.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Deficiência Mental, Socialização.

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário da inclusão escolar existem divergências de pensamento sobre sua efetividade, bem como dificuldade em lidar com as diferenças cotidianamente. Este estudo buscou o entendimento da maneira como ocorre e se efetiva a inclusão escolar da criança com deficiência mental, na região serrana do estado de Santa Catarina, considerando uma perspectiva que vai além da integração, tendo como ponto de partida a observação da rotina das crianças que participam desse processo.

Dessa forma, o objetivo geral desse estudo foi o de analisar comportamentos e opiniões indicadores de satisfação ou insatisfação apresentados pela criança com deficiência mental, na escola regular e na escola especial. Para tanto, como objetivos específicos foram elencados a identificação da rede social da criança com deficiência mental no ambiente do ensino regular e especial; a caracterização das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares nesses ambientes; a avaliação dos pais/responsáveis e professores sobre as evoluções das habilidades sociais das crianças com deficiência mental, a identificação de suas opiniões sobre a socialização delas e o processo de inclusão escolar, e assim o confronto das políticas educacionais com a sua aplicabilidade.

Para efeito de diagnóstico e caracterização de pessoas com deficiência mental, a Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicada em 1994, adota a seguinte definição:

“Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (CARVALHO, 1997).

Consoante a Orey (*apud* Souza, 2007), deve-se partir da perspectiva de que a criança com deficiência mental incluída no ensino regular faz parte de um amplo e complexo universo, e que a escola deve ter condições de acolhê-la com a dupla responsabilidade de educar socializando e habilitar ensinando.

De acordo com Maciel (2000), ao entrarem para a escola, as crianças que possuem alguma deficiência terão ainda que se integrar e participarão obrigatoriamente de três estruturas distintas da dinâmica escolar: o ambiente de aprendizagem; a integração professor-aluno; e a interação aluno-aluno. Lembrando que o princípio de educação vigente não é mais o de formar uma

população homogênea, mas sim de valorizar a diversidade; e se fundamenta no princípio de que se deve dar a cada um o que está de acordo com suas características (CASASSUS, 2002).

Segundo o Ministério da Educação o objetivo da Política Educativa é de consagrar as medidas de ação positiva de adequação às necessidades educacionais especiais - NEE das crianças e jovens para a globalidade da política de prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência, no reconhecimento do potencial destas para seu desenvolvimento social e do seu direito de participação plena na sociedade onde se integram (SOUZA, 2007). Para tanto, há uma vasta legislação nacional e internacional vigente que organiza e garante as condições para que se efetive no Brasil a política de inclusão escolar.

Esta é uma pesquisa social, pois conforme define Gil (1999), se caracteriza como um processo que utiliza a metodologia científica a fim de obter novos conhecimentos no campo da realidade social. Do ponto de vista de seus objetivos, define-se por descritiva-exploratória, pois visou proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito e descrever as características de determinada população ou fenômeno, criando maior familiaridade em relação ao fato; além de descrever características de determinado grupo buscando o levantamento das suas opiniões, atitudes e crenças (GIL, 2002; SANTOS, 2001).

Caracteriza-se ainda, de acordo com Minayo (2004) como qualitativa, por preocupa-se com questões pertencentes à um nível de realidade impossível de ser quantificado, trabalhando com significados, crenças, valores e atitudes.

A amostra foi definida como não probabilística aleatória, onde foram sorteados três casos entre todas as crianças que correspondiam ao perfil definido pela pesquisadora, ou seja: estudantes entre 7 e 12 anos, com deficiência mental, que frequentassem tanto a escola regular quanto a Apae. Também foram convidados a participar seus pais/responsáveis e professores de ambas escolas.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, com roteiro elaborado pela própria pesquisadora. Além de ser considerada uma forma de interação social, caracteriza-se por uma técnica em que o pesquisador se apresenta frente ao sujeito e lhe formula perguntas, a fim de obter determinados dados da realidade que lhe interessam. É amplamente utilizada e capaz de permitir o aprofundamento necessário ao tema central do estudo (SOUZA, 2007).

Para a coleta de dados com as crianças, foi realizada a “Entrevista Lúdica”, e a observação participante. A observação participante pode ser definida como um processo, no qual o pesquisador se mantém presente na situação, objetivando a realização da investigação científica; estando juntamente com os observados e participando da vida destes enquanto colhe dados, de forma que se torna parte do contexto ao mesmo tempo modificando-o e sendo modificado por ele

(SCHWARTZ & SCHWARTZ *apud* MINAYO, 2010, p.274-275).

Após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, de acordo com o que preceituam as normas éticas do Conselho Nacional da Saúde, Resolução 196/96 e suas complementares, os dados foram coletados.

O registro dos dados coletados através da observação da criança em sala de aula, foi feito pela própria pesquisadora no diário de campo. As entrevistas foram gravadas em áudio, e os momentos em que a criança encontrou-se durante o recreio, gravados em vídeo.

Para o tratamento de dados de uma pesquisa qualitativa, a técnica utilizada foi a “Análise de Conteúdo” de Bardin, definida por Minayo (2010) como um conjunto de técnicas para análise das comunicações, que visam obter indicadores que possibilitem a inferência do conhecimento relativo às condições de produção/recepção de mensagens, através de procedimentos de descrição de seus conteúdos. As categorias de análise foram definidas *a posteriori*.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apresentam-se neste capítulo os principais fundamentos teóricos utilizados no embasamento do proposto tema para este artigo, oferecendo também o levantamento da legislação vigente acerca da inclusão escolar.

### **2.1 NEE (Necessidades Educacionais Especiais)**

O conceito de “necessidades educacionais especiais”, empregado no início de 1960, apresenta quatro características principais: afeta um conjunto de alunos; é um conceito relativo; refere-se principalmente aos problemas de aprendizagem dos alunos na sala de aula e supõe a previsão de recursos suplementares (COLL, MARCHESI E PALÁCIOS, 2004). Os autores tem como intuito o esclarecimento acerca do fato de que, limitados por suas particularidades, os alunos com necessidades educacionais especiais, no decorrer do tempo, mostrarão necessidades educacionais distintas, em maior ou menor grau de dificuldade. Todavia, este conceito torna-se relativo, se levada em conta a influência do ambiente e contexto da aprendizagem no momento da avaliação da dificuldade do aluno.

Souza (2007) sugere a divisão das NEE em duas categorias: aquelas permanentes e as temporárias. As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas dos currículos, de acordo com as características da criança, mantendo-se durante a maior parte ou todo seu percurso escolar. As

NEE temporárias exigem modificação parciais do currículo escolar, adaptando-o as necessidades do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Já Coll, Marchesi e Palacios (2004), ressaltam que o conceito de NEE está ligado à necessidade de recursos educacionais necessários que atendam tais necessidades e reduzam as dificuldades dos alunos que as possam apresentar, sendo que tais recursos podem variar e apresentar diversidade, indo desde a capacitação de professores ou profissionais especializados até a escolha de material curricular ou adaptações físicas do edifício.

Consoante a Correia e Souza (2007), pode-se considerar uma criança com NEE aquela que, por apresentar condições específicas, necessita de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte de seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio-emocional.

Coll, Marchesi e Palacios (2004), apresentam a ideia de que ao se evitar falar das deficiências inerentes as crianças, a ênfase se desloca para a escola, no tipo de resposta educacional que essa produz, porém, sem negar a existência de problemas específicos de desenvolvimento em alguns alunos, acarretando inicialmente dificuldades específicas que os demais não tem. Contudo, acentua-se a capacidade que a escola dispõe para adaptar sua prática educacional vigente às necessidades do aluno e oferecer-lhe uma resposta satisfatória

Sobre a legislação vigente em relação às NEE, Souza (2007) cita a Declaração dos Direitos das Crianças de 1959, reconhecida pela própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a qual refere-se à proteção que todas as crianças devem receber e os direitos que possuem relativos a vida, a saúde, a educação, a própria identidade e a intimidade, frente a toda forma de exploração e abuso. O Bem Estar da Infância inclui também o reconhecimento de outros direitos das crianças, como o direito de ser ouvido, da liberdade de expressão, de pensamento e de associação, o direito a um adequado nível de vida que permita seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral, e social.

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca, criada em 1994 para apresentar os Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEE (disponível no site da Unesco), cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias, e as escolas

regulares devem se adequar, indo ao encontro dessas necessidades.

Entre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, pode ser citada a Constituição Federal, em seu título IV, que trata da Ordem Social, e preconiza em seu artigo de número 208, no parágrafo III o Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Há também a lei nº. 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e entre outras providências, estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Há ainda a lei nº. 853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, e assegura pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Por fim tem-se a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e traz em seu artigo 58 que “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”.

## **2.2 Deficiência Mental**

Para efeito de diagnóstico e caracterização de pessoas com deficiência mental, a Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicada em 1994, adota a seguinte definição: “funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho” (CARVALHO, 1997).

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004), as pessoas com deficiência mental possuem associadas às limitações intelectuais, aos atrasos, à imaturidade evolutiva e ao déficit mental, algumas características de comportamento, de personalidade, que não são cognitivas ou de inteligência.

De acordo com Facion (2005), quando se pensa na deficiência mental como uma descoberta oriunda dos avanços científicos e resultado de investigações de várias ciências, cria-se

a a possibilidade de aceitar a deficiência como um fato da natureza dos homens, porém impossibilita a sua compreensão enquanto forma de relação e organização da sociedade contemporânea.

Vygotsky chama atenção para o “novo ponto de vista”, comumente chamado pelos profissionais da educação e de demais áreas como “um novo olhar” para as limitações e possibilidades das pessoas deficientes; insistindo que a validade social é a finalidade da educação. É real a possibilidade de empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas (PADILHA, 2000).

De acordo com Góes e Laplane (2004), é possível orientar-se para a tendência em elaborar uma outra concepção de deficiência, onde se diminua a ênfase nos aspectos orgânicos, de constituição biológica e se aumente nas relações sociais; no qual a deficiência deixa de ser um quadro estável, e possibilita a ressignificação da presença do aluno com deficiência na sala de aula, direcionando o olhar para o desenvolvimento humano e para uma aprendizagem que ocorra de modo interativo.

### **2.3 Inclusão Escolar**

Almeida (2005) traz que “o verdadeiro sentido da noção “inclusão” não se encontra nela própria, mas na sua expressão geradora, a ‘exclusão’”, (p. 95). Para essa autora, historicamente a concepção do conceito de exclusão está associada a ideia de falta do gozo pleno do direito ao exercício da cidadania, seja por discriminação física, cultural ou racial; o que impede que os excluídos tenham acesso de forma igualitária ao trabalho, aos serviços de saúde, à educação, etc. A palavra inclusão remete a uma definição ampla, indicando uma inserção total e incondicional (BATISTA E ENUMO, 2004).

Para Moraes (1991), a sala de aula liquidifica questões sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psíquicas, ideológicas, etc. É um ambiente onde tudo envolve, tudo reúne, tudo implica. A inclusão de crianças com NEE pode ser feita, com todas as suas consequências, sobretudo na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Padilha (2000), só é possível questionar o cotidiano das escolas especiais, das instituições, ou mesmo dos atendimentos clínicos, se houver o convencimento de que a análise que se deve fazer é análise das relações, das interações, do jogo da interlocução. O mesmo se aplica em relação à análise das escolas regulares e a efetivação da inclusão de crianças com NEE. Para essa autora, o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e



deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social.

Para Góes e Laplane (2004), a escolarização na perspectiva da cidadania, objetiva a educação de um sujeito crítico e criador, autônomo quanto ao processo de construção do conhecimento. Deve valorizar a curiosidade sobre as interações que ocorrem entre a natureza e os processos sociais, desenvolvendo a apropriação da linguagem como instrumento de socialização e ferramenta do pensamento.

## **2.4 Relações Sociais**

Aristóteles, (*apud* Myers, 1999) diz que o ser humano é um “animal social”, destinado a viver em relacionamento próximo com outros. Segundo Vygotsky, (*apud* Myers, 1999), os pais e outras pessoas, entre elas pode-se incluir os professores, transmitem às crianças diversas habilidades, valores e perspectivas que a sociedade necessita.

Conforme traz Facion (2005), a escola, depois da família, é a primeira instituição incorporada na vida da criança. Apesar de toda burocracia e formalidade, estabelece seus objetivos também em uma constante vigilância das crianças e jovens, organizando suas experiências práticas de vida na infância. Não trata somente da organização de conteúdos, mas ainda da significância atribuída à experiência de cada um e ao sentido que eles tem de si mesmos.

Para Maciel (2000), a interação que acontece entre os alunos que frequentam uma mesma sala de aula traz à tona suas diferenças interpessoais, as realidades e experiências, geralmente distintas que muitas vezes aprenderam na vivência do ambiente familiar.

Alguns pesquisadores identificaram que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente; geralmente agindo com agressividade, rejeição e ignorando outros alunos, sendo esses comportamentos mais observados nesses sujeitos do que naqueles melhores aceitos socialmente. Dessa forma, estudantes que possuem algum tipo de deficiência e são rejeitados, tem diminuídas suas oportunidades de desenvolver, praticar, refinar e mesmo treinar suas habilidades de competência social, bem como menores probabilidades de desenvolverem amizades (BATISTA E ENUMO, 2004).

Acerca desse aspecto, Coll, Marchesi e Palacios (2004) citam que as crianças que permanecem por muito tempo ignoradas pelo grupo, permanecem também consideradas como estranhas pelos demais, manifestando condutas inapropriadas quando em sua presença e apresentando sinais de baixa autoestima, ansiedade nos encontros sociais ou hipersensibilidade

para agüentar piadas. A preocupação aumenta em relação às crianças cuja experiência de ser rejeitada passa a ser algo permanente e estável.

Strain (*apud* SOUZA, 2007), declara que as amizades para crianças com NEE podem ser mais importantes do que para as outras crianças, o que ocorre devido a sua maior necessidade de desenvolvimento lingüístico, cognitivo, social, sexual e acadêmico. A amizade entre as crianças é uma construção contínua de aprendizagem, de afetividade e colaboração.

De acordo com Fiori e Davis (*apud* Rappaport, 1981) Piaget denominou que as crianças entre 7 e 11-12 anos vivenciam o período das operações concretas, sendo marcado por expressivas aquisições intelectuais. Nesse período, a realidade passa a ser estruturada pela razão, assim a tendência lúdica que misturava fantasia e realidade deixa de existir passando a ceder lugar a uma atitude crítica. A criança passa a sentir necessidade de explicar logicamente suas ideias e ações.

Piaget e Inhelder (1999), definem que nesse período a afetividade amplia à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais evoluem no sentido de um respeito mútuo e de uma reciprocidade. As trocas sociais passam a dar lugar a um processo de estruturação gradual ou socialização, coordenando pontos de vista e de cooperação nas ações e informações.

Vygotsky (1996), traz que à medida em que a criança torna-se mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos podem representar um esquema cumulativo de todas as ações similares ao mesmo tempo em que constituem um plano preliminar para vários tipos de ações a serem realizadas futuramente.

Vygotsky (1996) cita ainda que as atividades da criança são determinadas em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio do uso de instrumentos. Traz ainda que a capacidade humana para a linguagem torna as crianças aptas a buscarem instrumentos que sirvam como auxiliares para solução de tarefas, e também a superar a ação impulsiva, planejar uma solução para um problema anteriormente à sua execução e a controlar o próprio comportamento.

## **2.5 Avaliação Psicológica e Inclusão Escolar**

Entre as características do conhecimento científico, destaca-se a não restrição à simples descrição dos fatos de forma isolada e separada, mas sim sua apresentação dentro de um contexto teórico e social. Dessa forma, as práticas desenvolvidas dentro da Avaliação Psicológica derivam da ampliação do conhecimento sobre as relações existentes entre o desempenho das funções

psicológicas, os estados dos organismos e as características das condutas humanas (ALCHIERI e CRUZ, 2003).

Segundo Alchieri e Cruz (2003), a consolidação da Psicologia como ciência e profissão, e a mobilização pela busca de técnicas fundamentadoras para a avaliação psicológica sofreram influências da vertente pedagógica. Foi nesse meio que percebeu-se a necessidade de instrumentalizar o conhecimento psicológico de forma que se tornasse possível o exame das condições cognitivas voltadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem.

A avaliação é um processo cognitivo em si, na qual os especialistas devem atentar e se perguntar sempre o que é preciso saber e como será produzida a informação apropriada. A resposta a essa questão ainda deve considerar o tipo de fenômeno a ser estudado. Visando uma avaliação com um modelo válido, alguns autores consideram que a inclusão de procedimentos adicionais são úteis para avaliar as contribuições ambientais ao desempenho observado. Dessa forma, nenhum dos procedimentos avaliativos é melhor que o outro e não deve ser usada uma única abordagem para responder a todas as perguntas (LIDZ, *apud* ENUMO, 2005).

De uma forma geral, conforme trazem Alchieri e Cruz (2003), é possível afirmar que a avaliação psicológica tanto se refere a maneira de conhecer fenômenos e processos psicológicos, como também aos procedimentos utilizados propriamente ditos para criar as condições de aferição ou dimensionamento destes fenômenos e processos.

### 3 RESULTADOS

Os participantes da pesquisa totalizaram-se em 15 sujeitos. Três crianças, seus responsáveis, professores da escola especial, professores regentes da escola regular e segundos professores. As características detalhadas estão ilustradas nos quadros a seguir. Os nomes dos sujeitos foram preservados para garantir o anonimato.

<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Série na escola regular</b>	<b>Tempo na escola regular</b>	<b>Tempo na Apae</b>
C1	Feminino	9 anos	4 ano	3 anos	7 anos
C2	Masculino	11 anos	4 série	5 anos	9 anos
C3	Masculino	12 anos	4 série	7 anos	2 anos

Quadro 1: Características das crianças (C) sujeitos da pesquisa. FONTE: dados da pesquisa, 2011.

Participante	Idade	Profissão	Renda	Estado civil	Número de filhos	Escolaridade
R1	27 anos	Do lar	1 salário mínimo	casada	1	Fundam. completo
R2	50 anos	Ministro Religioso	5 salários mínimos	casado	2	Fundam. completo
R3	Não soube responder	Do lar	Não soube responder	solteira	3	Fundam. incompleto

Quadro 2: características dos pais/responsáveis (R) das crianças que participaram da pesquisa. FONTE: dados da pesquisa, 2011.

Participante	Idade	Renda Familiar	Estado Civil	Tempo de Profissão	Tempo de atuação na educação especial	Outras capacitações
PR1	50 anos	6 salários mínimos	casada	8 anos	9 meses	Cursos
PR2	42 anos	5 salários	casada	15 anos	9 meses	não
PR3	49 anos	10 salários	casada	31 anos	1 ano	não

Quadro 3: Características dos professores regentes (PR) das escolas regulares. FONTE: dados da pesquisa 2011.

Participante	Idade	Renda	Estado civil	Tempo de profissão	Tempo de atuação na educação especial	Outras capacitações
SP1	41 anos	4 salários	divorciada	20 anos	6 anos	Graduação em educação especial incompleta
SP2	40 anos	5 salários	casada	18 anos	18 anos	Complementação e pós-graduação em educação especial
SP3	36 anos	4 salários	solteira	5 anos	2 anos	não

Quadro 4: Características das segundas professoras (SP) da escola regular. FONTE: dados da pesquisa, 2011.

Participante	Idade	Renda	Estado civil	Tempo de profissão	Tempo de atuação na educação especial	Outras capacitação
PA1	31 anos	9 salários	solteira	16 anos	16 anos	cursos
PA2	59 anos	7 salários	casada	23 anos	12 anos	Pós graduação e complementação
PA3	58 anos	4 salários	casada	23 anos	11 anos	cursos

Quadro 5: Características das professoras que atuam na Apae (PA). FONTE: dados da pesquisa, 2011.

Através das observações participantes, realizadas nas salas de aula, foi possível perceber que alguns padrões de relacionamento se repetem entre as professoras regentes e as crianças com NEE, onde este se caracteriza mais por uma relação de afetividade, havendo poucas imposições de limites ou interferências pedagógicas ou comportamentais. As segundas professoras, por sua vez, atuam exclusivamente com as crianças com deficiência mental, lhes orientando atividades individualmente e geralmente fora do contexto das atividades realizadas pela turma. Estas observações foram constatadas na realidade dos três contextos observados.

Em relação as interações estabelecidas com as outras crianças, C1 se destacou. Durante o período de aula ela busca o contato e interação social, respondendo ativamente às solicitações dos colegas. C3 interage mais com um colega específico, que diz ser seu melhor amigo, e apesar de ficar atento a movimentação das outras crianças, não recebe mediação por parte de algum adulto para aprofundar a interação. C2, por sua vez, não demonstra um papel participativo dentro da sala, sendo que os colegas não respondem aos seus gestos e vocalizações.

Observa-se que há uma diferenciação dos lugares ocupados pelas crianças em relação aos demais alunos, pois nos três casos as crianças se sentam em duplas, seja com outro colega ou com o segundo professor, enquanto os demais alunos da turma se sentam individualmente.

Durante as observações no período do recreio, foi possível perceber a existência de diferentes níveis de independência entre os casos. Destaca-se a possibilidade oferecida pelo contexto, de que haja uma mediação objetivando o encorajamento das crianças com DM para as interações sociais bem como para desenvolvimento de sua autonomia, ao passo que as professoras também se configuram como agentes de mudança no espaço escolar.

Observou-se que no contexto de sala de aula da Apae, todas as crianças realizam a mesma atividade, bem como recebem o mesmo tipo de orientação da professora, diferindo entre si no momento da execução da tarefa, de acordo com as características individuais. Considera-se que assim, há a possibilidade de uma identificação dos sujeito com a turma. De modo geral, observou-se ainda um maior nível de independência das crianças na Apae, onde vivenciam as possibilidades do ambiente com maior familiaridade, segurança e autonomia, sendo estas situações possibilitadas pelas professoras.

Através das entrevistas, foi possível identificar as reações dos professores regulares diante da inclusão do aluno com deficiência mental. Houve destaque do sentimento de insegurança, como se pode observar nos relatos:

*“Eu me sinto assim, até um pouco insegura.” (PR1)*

*“Eu fiquei pensando se eu ia dar conta”(PA1)*

*“Pelo fato de eu não ter uma habilitação para trabalhar com esse tipo de criança, eu fiquei muito apreensiva” (PR3).*

De acordo com Mittler, citado por Mantoan (2003), os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e em alguns momentos exageraram nessa capacidade aos olhos de todos. Diante do exposto, se justificam as ansiedades e a inseguranças dos professores ao receberem uma criança com deficiência mental – professores especializados, professores regentes e segundos professores. Pode-se considerar que a inclusão escolar provoca ainda um conflito na identidade do profissional, na própria instituição escolar e na sociedade de uma forma geral.

Em relação ao percurso da inclusão escolar no Brasil, os sujeitos entrevistados trazem em suas falas a percepção de que se está vivenciando o início efetivo do movimento, vez que ainda existem lacunas a serem preenchidas. Percebe-se a existência de questionamentos por parte dos professores sobre as atitudes de toda a comunidade, que nas suas percepções, precisa ser mobilizada para a recepção da criança com DM.

A concepção de socialização como o principal objetivo da inclusão escolar surgiu nas falas dos pais e dos professores, sendo esta considerada como um benefício para as crianças incluídas no ensino regular, bem como o principal objetivo para a ocorrência da inclusão.

*“O objetivo principal seria a socialização. Não, de forma alguma, a alfabetização” (PR3)*

*“Vai ver pessoas diferentes, vai brincar com pessoas diferentes, na sala ela vai conviver com mais pessoas, vai interagir com mais pessoas” (PA1)*

*“Aprender a conviver com as pessoas já seria uma grande causa” (R2)*

Ainda que os projetos de educação inclusiva tenham o currículo mais “social”, não se pode desperdiçar o conhecimento acumulado e que está constantemente a ser produzido, que informa sobre as intervenções especializadas que possibilitam a aprendizagem (RODRIGUES, 2006). Tanto as interações sociais quanto as metodologias para o ensino das crianças com deficiência, devem ser igualmente reproduzidos nas escolas, de maneira que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam estimuladas, mas que a criança que está incluída também possa se apropriar dos conteúdos científicos e culturais oferecidos pela escola.

Os pais expressam o desejo de que seus filhos aprendam e demonstram a expectativa que têm de que, mesmo diante das dificuldades, seus filhos possam ter acesso e domínio em relação também aos conteúdos didáticos/científicos. Vislumbram com isso, além do benefício para o desenvolvimento infantil, as oportunidades trazidas a longo prazo pela escolarização, como a inclusão no mercado de trabalho.

*“Eu quero que ele aprenda tudo.” (R3)*

*“Muitas pessoas Síndrome de Down têm trabalho, têm emprego, e precisa né? Precisa trabalhar em si e dar o máximo.” (R2)*

Em relação as metodologias de ensino para as crianças com DM, os professores destacam as dificuldades. Nota-se que os relatos remetem a uma postura de problematização e reflexão, onde os professores demonstram preocupação em buscar uma forma adequada para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado com êxito. Mesmo observando que possuem consciência da necessidade das adaptações curriculares, percebe-se que há predomínio de uma atitude reflexiva sobre essa realidade.

*“Precisa ter um objetivo pra aquele aluno, por que que ele tá ali?” (PR2)*

*“O professor que tem que se adaptar ao aluno, ver o que ele precisa, o que ele não precisa, quais são as necessidades dele” (SP2)*

*““Eu acho que esse trabalho devia ser mais discriminado. Porque você tá ali trazendo o aluno por que? Eu penso que você não está ali como uma babá” (PR1)*

Denari (2006) arrisca considerar o entendimento de que a profissionalização do professor está no centro das reformas do cenário educativo. A autora cita que esta concepção afeta o setor administrativo escolar e também o docente, e implica em ensejar inovações de maior vulto. Desse modo, os professores, ao estarem diretamente envolvidos com o processo educacional das crianças com NEE podem ser considerados os principais agentes de mudança da realidade escolar. Assim sendo, se faz indispensável que eles se apropriem dos conhecimentos já construídos e também produzam subsídios para contribuir com as adaptações do processo educacional inclusivo.

Durante as entrevistas também foram relatados alguns aspectos negativos da inclusão escolar e opiniões contrárias à ela. Na fala dos professores, surge a expectativa de um desempenho satisfatório da criança, com respostas adequadas em relação ao processo de ensino, que justifique a sua inclusão no meio escolar, bem como a necessidade de capacitação específica para os professores. Para os pais, um aspecto negativo é a influência dos comportamentos dos outros alunos, o qual possibilita à criança com DM o aprendizado de comportamentos julgados inadequados, como má educação ou traquinagens. Esses sentimentos podem ser considerados como de superproteção em relação a criança com DM.

*“Eu não sou contra a inclusão, mas eu sou contra a exclusão. Se é pra ter um PC [paralisado cerebral] severo ou outra síndrome que não vá dar uma resposta, então deixa ele lá, num lugar especial pra ele.” (SP2)*

*“Lá [na escola regular] eu não sei até que ponto esse aluno vai conseguir ficar bem. Ele está habituado aqui, num ambiente só dele, né?” (PA2)*

Cavalcante (2003) traz a necessidade de compreender a dinâmica da superproteção, que

surge como consequência da 'inaptidão' momentânea da pessoa com deficiência. É preciso que a família e a pessoa com deficiência possam entender que a pessoa deficiente pode fazer por si mesma, dentro de certos limites. Assim, o sentimento de superproteção pode refletir uma concepção excludente na qual a criança com deficiência mental é considerada incapaz.

Diante das falas das professoras também é possível perceber uma tendência em valorizar a escola especial. Denari (2006), cita que a educação especial é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades organizar-se de forma que possibilite aos educandos a aprendizagem de conteúdos específicos de cada nível educativo.

Nos relatos dos segundos professores, é possível observar sentimentos de menosvalia, vez que percebem que os demais funcionários da escola julgam suas atribuições de maneira equivocada. E, torna-se evidente ainda, a existência do sentimento de não pertencimento à turma onde atuam profissionalmente, pois ocorre uma separação dos alunos e este presta atendimento exclusivo e individual ao aluno com DM.

*“Tem escolas que recebem o segundo professor como se fosse um auxiliar” (SP2)*

*“As pessoas da parte administrativa, que fazem parte de um quadro de funcionários, indiferente de qual for, eles tem que entender melhor essa função, porque isso é muito, é muito chato. Isso tá bem misturado na cabeça das pessoas assim, na verdade você é uma babá!” (SP1)*

De acordo com Matoan (2006), problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas da legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Partindo desse pressuposto, nota-se que a influência desses problemas atinge diretamente a função do segundo professor e suas possibilidades de atuação.

A necessidade de uma habilitação específica para a função de segundo professor evidencia-se nas falas dos demais professores. Destaca-se que a capacitação para atuar com crianças com DM não deve ser percebida como uma exigência somente aos segundos professores, mas de toda a comunidade escolar, como evidencia-se nos discursos. Matoan (2003) considera que

o professor especialista tende a acomodar o professor comum, tirando-lhe a oportunidade de crescer, de sentir necessidade de buscar soluções e não aguardar que alguém de fora venha, regularmente, para resolver seus problemas. Esse serviço reforça a ideia de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e de que só o especialista consegue removê-lo com adequação e eficiência.

Desse modo, a cobrança de capacitação especialmente para o segundo professor pode representar o despreparo de todos os professores de uma maneira geral. Diante do desconhecimento para o trabalho com o aluno com deficiência mental, muitas vezes é delegado ao segundo professor toda ou a maior responsabilidade em relação a esse aluno.



Ao se tratar do desenvolvimento cognitivo, observou-se que as professoras percebem evolução em seus alunos com DM, porém destacam a diferença de ritmo para tanto. Ferreira, citado por Cavalcante (2003), elucida que as crianças deficientes passam pelos mesmos estágios do desenvolvimento cognitivo de uma criança sem deficiência, porém de um modo mais lento. Desse modo, ao desconsiderarem o ritmo diferenciado de aprendizado e as adaptações curriculares necessárias para que este aprendizado seja potencializado e ocorra de modo satisfatório, se reforça a concepção de que o objetivo central da inclusão escolar está direcionado para a socialização.

De acordo com os pais e professores, todas as crianças observadas tiveram evolução nas suas formas de se comunicar. Segundo os relatos, a evolução dessa habilidade pode ser observada nos diferentes momentos do cotidiano escolar: em relação aos materiais, às atividades, aos colegas, na manifestação de alguma necessidade e nas interações sociais de uma maneira geral.

A linguagem opera três mudanças essenciais no psiquismo humano: permite que se tenha acesso a objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes, favorece o processo de abstração, análise e generalização das várias características dos objetos, eventos ou situações presentes na realidade e é fonte de comunicação entre os homens, garantindo a preservação de informações acumuladas ao longo da história da humanidade (REGO e SEVERINO, 2001). Sendo assim, avanços na comunicação e aprimoramento da utilização da linguagem refletem a ocorrência do desenvolvimento intelectual, que possibilita outros tipos de aprendizagens.

Observa-se através dos relatos, que as três crianças em questão evoluíram nas habilidades relacionadas aos aspectos comportamentais. De acordo com suas individualidades, são narradas diferentes mudanças em seus comportamentos, que produzem benefícios tanto em termos de convivência, quanto de aprendizado. A inteligência social não é entendida aqui como uma aptidão meramente psicológica ou mental, mas, sobretudo, como função global de um organismo que interage eficientemente em um contexto social, histórico e cultural (MAUDIRE, 1988).

O desenvolvimento da autonomia das crianças também foi um aspecto destacado na fala dos professores e pais. Entre os benefícios desse desenvolvimento, nota-se as possibilidades de independência das crianças, que podem realizar atividades de rotina, interações interpessoais ou mesmo para suprir necessidades básicas sem precisar de um direcionamento específico de um terceiro. Esse é um fator relacionado a inteligência social, que atinge toda a família, pois diante da independência da criança com deficiência mental diminuem as chances de sobrecarga para os cuidadores, além de proporcionar uma qualidade de vida satisfatória para o grupo familiar.

Sasaki, citado por Cavalcante (2003), aponta uma pauta de condições que devem ser desenvolvidas para que uma criança com deficiência possa participar de uma sociedade inclusiva, entre elas destaca-se: a) autonomia: considerada como o domínio físico/social dos ambientes que a pessoa necessita frequentar; e b) independência: capacidade e prontidão para tomar decisões sem

depende de outras pessoas, fazendo uso de informações disponíveis, podendo ser a um nível pessoal, social ou econômica. Percebe-se que as crianças evoluíram no desenvolvimento dessas condições, de acordo com a percepção de seus professores e pais, mesmo diante das inúmeras necessidades de aprimorar a prática inclusiva, pontuadas pelos sujeitos entrevistados.

Nota-se também que em termos de socialização, há uma visão otimista. A fala de um pai destaca a necessidade de uma rede de apoio na comunidade de uma maneira geral, para aprimorar esse processo, além dos próprios movimentos da família para expandir as possibilidades de inclusão social da criança. Uma professora cita a preocupação com a inclusão social, quando pontua a importância da escola como um ambiente onde é possível aprender comportamentos que possam ser generalizados para outras situações cotidianas, fora do ambiente escolar. Destaca-se assim novamente o aprendizado com base em padrões considerados normais.

Stoer (2006) identifica a emergência na análise do papel da escola nos processos de inclusão social, através de uma perspectiva segundo a qual esta surge atualmente no desenvolvimento dos processos de inclusão social, e não o contrário. Desta forma, a educação escolar aparece como uma estratégia dos sujeitos e dos grupos nos processos em que vão se afirmando enquanto tal, e menos como algo que se lhes imporia como processo privilegiado de inclusão. A isso se acrescenta que não é possível separar os processos de exclusão que também nela têm origem.

Evidenciou-se que a interação entre as crianças é percebida com maior intensidade nas aulas de Educação Física e no momento do recreio. Possivelmente, a dinâmica dessa disciplina contribui para que os professores observem interações, à medida que não se faz necessário a contenção da movimentação das crianças.

O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem inovar a escola. O ensino curricular organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações (MANTOAN, 2006). Desse modo, pensar o momento do recreio ou das aulas mais livres, no caso a Educação Física, de forma diferenciada limita a possibilidade de expansão das capacidades dos alunos para outros contextos da educação.

Nota-se através dos relatos, que há uma tendência de interação da criança com DM principalmente com outras crianças que também possuam deficiências. Os motivos para essa tendência podem estar relacionados com a atenção exclusiva, direcionada pelo segundo professor, aos alunos com necessidades adaptativas. Diante desse contexto, a criança com DM se vê na condição de ocupar um espaço específico a ela designado, e ainda a conviver diariamente com colegas também específicos.

Sarmiento e Tomás (2006) consideram que a implicação da provisão na proteção das crianças reforça relações de poder desiguais e estabelece dispositivos de dominação que,

frequentemente, correspondem a modos de inclusão sob uma forma de exclusão – isto é, em termos imediatos resultam na satisfação de efetivas necessidades das crianças, mas reforçam sua condição de grupo geracional dependente e privado de efetivo poder decisional, mesmo que mitigado. Essa questão pode ser observada no contexto educacional, onde as relações sociais entre as crianças são determinadas de forma indireta pelo professor, que direciona o grupo de interações e trocas das crianças com DM por ele atendidas individualmente.

Além das interações com “iguais”, outras interações observadas pelas professoras ocorrem com crianças as quais já há uma relação paralela a oportunizada pela escolarização, geralmente com crianças da família. Cavalcante (2003) realiza um levantamento onde traz que foi entre os séculos XVI e XVII, que a sociedade ocidental passou a admitir que a criança não era um adulto em miniatura, e que necessita de cuidados para o seu desenvolvimento. Diante disso, a família passou a se organizar em torno da criança, na medida em que foram erguidos os muros da vida privada (ARIÈS citado por CAVALCANTE 2003). A partir desse entendimento se conclui que tanto o conceito de criança quanto de família se modificaram ao longo do tempo, sendo, então, socialmente construídos.

É possível notar através das narrativas que de uma maneira geral as crianças com DM são bem aceitas pelo grupo, entretanto predomina uma relação de cuidado. De acordo com as professoras e uma mãe, essa relação ocorre em diferentes momentos, que podem estar relacionados com necessidades básicas, por exemplo uso do banheiro, quanto nos momentos cotidianos da sala de aula.

*“Todos eles querem cuidar do C2, entendeu?” (PR1)*

*“As outras crianças tem muito cuidado com ela. Muitas vezes tratam muito bebê” (R1)*

O termo “cuidado” deriva de '*cogitare-cogitatus*', que tem o mesmo sentido de '*cura*'. Para que se torne possível o '*cuidar*', é necessário ter intimidade, sentimento, acolhimento, respeito. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. Pelo cuidado não se vê a natureza e tudo que nela existe como objeto, a relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito, não é de domínio sobre, mas de convivência; não é invenção, mas inter-ação e comunhão (BOFF, citado por CAVALCANTE, 2003). É necessário entretanto estar atento ao limite entre cuidado e superproteção. Ao considerar que as demais crianças reproduzem um julgamento no qual as crianças com DM precisam de cuidado, dificulta-se a identificação de outras necessidades bem como a possibilidade de um relacionamento igualitário, pois predomina a ideia de incapacidade de auto-cuidado da criança com deficiência mental.

Através de alguns relatos, é possível observar que pais e professoras percebem aspectos que agem como coibidores de aproximação entre as crianças. Em relação à uma criança participante deste estudo, esse aspecto está relacionado à dificuldades inerentes ao espectro

autista, onde as inabilidades sociais e dificuldades de compreensão das trocas interpessoais interferem no desenvolvimento, de forma que esse se torna um relevante objetivo a ser desenvolvido junto às crianças autistas para garantir-lhes condições saudáveis de convivência.

Outro aspecto mencionado refere-se à questões sócio-econômicas. As diferentes representações sociais construídas de acordo com a cultura de cada família, bem como a significação de determinados hábitos, agregados a poucas condições financeiras podem gerar uma condição vulnerável ao sujeito, afetando não somente a supressão de necessidades básicas de vida, como alimentação e higiene, mas também possibilidades sociais e culturais.

A escola desenvolveu-se repleta do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracias. Uma mudança nas bases da estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma alternativa para que a escola possa fluir outra vez, espalhando sua ação formadora por todos que dela participam. A inclusão desse modo, necessita de uma mudança no atual paradigma educacional, para que possa se encaixar no mapa da educação escolar que se objetiva retraçar. O modelo educacional demonstra sinais de esgotamento, e é justamente nesse vazio de ideias que surge o momento das transformações (MANTAON, 2003).

Surgiram diferentes apontamentos sobre as mudanças necessárias para o aprimoramento da inclusão escolar. PA1 destaca a necessidade de maior suporte de materiais para a escola para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Também surgiu em algumas falas a vontade de que o aluno pudesse responder mais aos estímulos sociais e pedagógicos. R2 destaca aptidões sociais, de interação a serem desenvolvidas pelo seu filho. SP1 traz em sua narrativa a expectativa que seu aluno aprenda conteúdos básicos, e ainda expressa a necessidade de desenvolver a paciência para atuar com crianças com DM, reconhecendo o ritmo diferenciado dessas crianças.

De acordo com Rodrigues (2006), a inclusão não pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos. Uma escola inclusiva que atenda alunos com deficiência mental tem de ser capaz de proporcionar o mesmo tipo de serviços da escola especial. Do contrário, corre-se o risco de que os pais rejeitem a inclusão, considerando que esta pode ter um efeito devastador na qualidade de vida das crianças. Assim sendo, promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências. Sem recursos para a escola é difícil que ela desenvolva capacidade de aumentar suas respostas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que os objetivos propostos foram atingidos, de modo que foi possível observar comportamentos das crianças com deficiência mental e associá-los a opiniões dos

pais/responsáveis e professores. Também foi possível a observação de comportamentos indicadores de satisfação e insatisfação da criança com deficiência mental, tanto na escola regular quanto na escola especial. Observou-se que a maneira como os professores e colegas se relacionam com a criança com deficiência mental, em ambos os contextos, produzem diferentes maneiras tanto de inclusão quanto de segregação.

Na escola regular, o segundo professor determina e estabelece a rede social na qual a criança com deficiência mental irá interagir, sendo assim, orienta o aluno não somente em relação aos conteúdos pedagógicos, mas também em relação a adaptações de comportamentos a serem estabelecidos com o grupo e vice e versa. A postura de cuidado diante da criança com deficiência mental está evidente no ambiente do ensino regular, e é reproduzida pela maioria das pessoas que convivem nesse contexto e também pelas demais crianças. De todo modo, mesmo diante das limitações, dificuldades e ansiedade relatadas pelos professores regulares e pelos pais, são percebidas evoluções no desenvolvimento da criança de uma maneira global.

Percebe-se que há um movimento reflexivo dos professores diante das necessidades da inclusão escolar. Entretanto, evidencia-se a necessidade de construção e apropriação do conhecimento científico por parte dos professores, bem como uma reorganização política na escola que possibilite aos profissionais efetuar com autonomia as mudanças por eles preconizadas.

Há ainda, muitas discrepâncias entre a legislação vigente e a efetivação prática da inclusão escolar. Os motivos são variados e relacionam-se também com os diferentes níveis de comprometimento dos atores envolvidos nesse processo. Percebe-se a necessidade de maior diálogo entre a equipe que trabalha com a educação de crianças com necessidades especiais, na qual trocas metodológicas e de experiência contribuirão para a construção de objetivos comuns onde cada criança possa se desenvolver de acordo com suas possibilidades.

## 5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. (org); **Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas:** para além da mercadorização do conhecimento. Campinas, SP: ed Alínea, 2005.

ANTUNES, C; **Inclusão:** o nascer de uma nova pedagogia. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F; **Inclusão escolar e deficiência mental:** análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 101-111, disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

CAMPOS, C. J. G; **Método de Análise de Conteúdo:** ferramenta para a análise de dados

qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

CARUSSO, M. DUSSEL, I. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, N. S. (ORG.) **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência mental.** Brasília: MEC/FENAME, 1997

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CAPPELLE, M. C. A; MELO, M. C. O. L; GONÇALVES, C. A; **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais.** Rev Admin UFLA janeiro 2003; 5 (1): 69-85 disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

COLL, A; MARCHESI, Á; PALACIOS, J; (org) **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Murad – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v

COLL, A; MARCHESI, Á; PALACIOS, J; (org) **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Psicologia Evolutiva. Moraes – 2ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. 1v

**Constituição Federal,** Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acessado em 07/2010.

**Declaração de Salamanca,** 1994. disponível em <<http://unesdoc.unesco.org>> acessado em 2010.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <[www.unicef.org](http://www.unicef.org)> acessado em 2010.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação Assistida para Crianças com Necessidades Educacionais Especiais:** um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

**Estatuto da Criança e do Adolescente** – 1990. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acessado em 2010.

FACION, J. R; **Inclusão Escolar** e suas implicações. Curitiba: Ibopec, 2005.

GIL, A. C; **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002

GIL, A. C; **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999

GLAT, R; FERNANDES, E. M; **Da educação segregada à educação inclusiva:** Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. INCLUSÃO Revista da Educação Especial. Out/2005

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

**LEI 853/89;** Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acessado em 2010.

**LEI 10.172/01;** Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acessado em 2010.

**LEI 9493/96;** Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acessado em 2010.

MACIEL M. R. C; **Portadores de deficiência:** a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. Vol.14 no.2 São Paulo Apr./June 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

MINAYO, M. C. S. (org); **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MORAIS, R. (org) **A sala de aula:** que espaço é esse? 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

MYERS, D; **Introdução à Psicologia Geral,** 5ª ed. Rio de Janeiro: Ltc,1999.

PADILHA, A. M. L.; **Práticas educativas:** Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado em 2010.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **O mundo da criança:** da infância à adolescência. São Paulo: Mcgraw-Hill,1981.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano.** 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, P.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** 16ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia; HERZBERG, Eliana. **Psicologia do desenvolvimento.** 1.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1981.

REGO, T. C; SEVERINO, A. J. **Vygostky**: uma perspectiva histórica-cultural da educação. 11 ed. Petrópolis, editora Vozes, 2001.

RODRIGUES, D. (org) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. INCLUSÃO Revista da Educação Especial. Out/2005

SANTOS, A. R; **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Revisada e Atualizada. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, J. M. M; **Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e sua inclusão no contexto escolar**: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância, da Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança; 2007.

TESSARO, N. S; **Inclusão Escolar**: Concepções de Professores e Alunos da Educação Regular e Especial. 2009, disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm>> acessado em 2010

VIGOTSKY, L. S.; **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1996.