



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

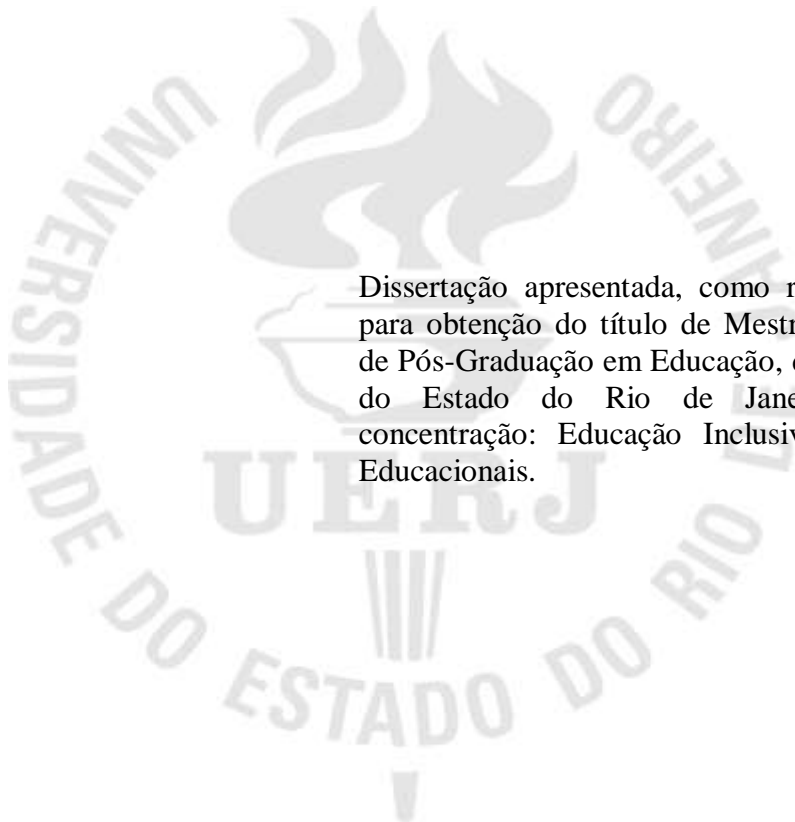
**Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho:
estudo de caso de um curso de Educação Profissional**

Rio de Janeiro

2012

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: Estudo de Caso de um curso de Educação profissional



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora : Prof.^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M395 Mascaró, Cristina Angélica Aquino de Carvalho.
Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho:
estudo de caso de um curso de capacitação profissional / Cristina Angélica
Aquino de Carvalho Mascaró. – 2012.
117 f.

Orientadora: Rosana Glat.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Deficiência intelectual – Teses. 2. Educação especial – Teses. 3. Ensino
profissional – Teses. 4. Inclusão escolar – Estudo de casos. I. Glat, Rosana.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt CDU 37.015.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

**Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho:
estudo de caso de um curso de capacitação profissional**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 24 de agosto de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch
Faculdade de Educação da UFRRJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Wilson Carvalho (in memorian) que com toda simplicidade do mundo, na minha mais tenra idade, me ensinou a ler naquele pequeno quadro de giz verde e com os gibis da Turma da Mônica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me permitido alcançar esta etapa na minha formação acadêmica, nunca pensada há alguns anos atrás, e que Ele me permita ainda muito mais.

Agradecimento especial ao meu marido Marlcon, parceiro incondicional em todos os meus sonhos, pelo amor, incentivo e compreensão em muitos momentos.

Ao meu filho Marlcon Junior.

Aos meus pais, Iolanda e Wilson (in memoriam) que sempre incentivaram, acreditaram nos meus sonhos e me ensinaram a ter determinação em tudo que desejo na vida.

A todos os familiares e amigos, que auxiliaram e entenderam muitas vezes os meus vários momentos de “não”: Não poderei ir... Não vai dar tempo para... Talvez um outro dia...

À professora Rosana Glat, por ser a divisora de águas na minha vida profissional desde a graduação em 1996 quando me apresentou a Escola Especial Favo de Mel e passei a dedicar-me à área da Educação Especial. Agradeço muito por ter essa grande mestre que soube lapidar-me e trazer à luz, na forma dessa dissertação, um sonho.

As queridas amigas do grupo e pesquisa que colaboraram, cada uma do seu jeito por tornar esta etapa um período de crescimento intelectual, mas também de fortalecimento de laços de amizade. Muito obrigada, Adriana (parceira de todas as horas e amiga para o resto da vida), Annie, Carla, Nathália, Marin, Pletsch e Suzanli também pela força nesse período final.

Também não posso deixar de agradecer o carinho e disponibilidade da banca examinadora, Prof.^a Leila Nunes, Prof.^a Márcia Pletsch, Prof.^a Kátia Walter e o Prof. Gilmar.

Agradeço a todos os amigos da Faetec, especialmente aos colegas das instâncias em que trabalhei durante o período deste estudo: Escola Especial Favo de Mel, Divisão de Estágio, Divisão de Inclusão e Daie.

Agradeço também a prof.^a Maria Cristina Lacerda pela sua importância na história da Educação Especial na Faetec e pelo carinho com a Escola Favo de Mel.

Agradecimentos especiais à amiga Bianca Fogli, pelo incentivo diante de desafios, que nem mesmo eu, acreditava que poderia lidar. A toda força e incentivo desde que eu era estagiária na Escola Especial Favo de mel. Obrigada por acreditar em mim.

Às amigas Ana Cristina, Livia Vitorino, Rosangela Brandão, Cristiane Dias, Selma Cardoso, Beth Canejo, Denise, Cássia Amaral e Uiara Marinho, vocês moram no meu coração.

Agradeço também aos colegas Monique Dornelles, Cristiane Denik, Lorena, Cecília, Rosane, Bispo, Mônica, Vania, Michael, Fernanda Viriato, Sheila, Marco, Miria, Teresinha, Moreira, Marluce, Chimeni, Diógenes, Sônia Mendes, Luci Freitas, Renato Afonso e Elisabete Sarmiento pelo apoio e todo carinho durante este período.

Não poderia deixar de agradecer especialmente aos alunos da Escola Especial Favo de Mel, sem eles, esse trabalho teria se concretizado.

Sei que não citei nominalmente nem a metade das pessoas que merecem meu agradecimento, porém finalizo lembrando que sou muito feliz por ter tantas pessoas especiais que fazem parte da minha vida. Cada uma do seu jeito, mais direta ou indiretamente foram fundamentais para que esse sonho se realizasse: Obrigada!!!

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Paulo Freire

RESUMO

MASCARO, C. A. A. C. *Capacitação de pessoas com deficiência intelectual: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Este estudo teve como objetivo a análise de um curso de capacitação profissional para alunos com deficiência intelectual numa escola especial. Os objetivos específicos foram: a) analisar o desenvolvimento social e o desempenho dos alunos nas atividades do curso; b) investigar as expectativas dos alunos e seus familiares em relação ao papel da escola especial no contexto da capacitação profissional; c) compartilhar o conhecimento produzido na escola especial e na universidade sobre alternativas pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência intelectual. Para atender aos objetivos foi realizado um estudo de caso por meio da metodologia da pesquisa-ação, a qual consistiu de um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora da turma. Entre os procedimentos incluem-se observações das atividades do curso; entrevistas com a professora, funcionário da escola, alunos do curso e seus familiares. A análise dos dados destacou como aspectos relevantes: o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de formação profissional para este alunado, a investimento pessoal da professora em uma capacitação para aprender a ensinar em um novo contexto, e a iniciativa da escola de buscar parcerias para implementação de mudanças no seu escopo de atuação enquanto instituição especializada. A escuta dos alunos, seus familiares e uma profissional da escola colaborou para a proposição de novas ações dentro do contexto investigado. Nos dados obtidos também se evidenciou que as atividades de aula planejadas pela professora do curso foram determinantes para o bom desempenho dos alunos, sobretudo por serem realizadas no contexto real onde tais ações se executam. O trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora viabilizando a elaboração de um plano individual de acompanhamento para os alunos no treinamento pode ser apontado como uma alternativa para o planejamento do processo de transição para a vida pós-escola. Entre outros aspectos, as entrevistas com os responsáveis indicaram a necessidade de um trabalho mais pontual da equipe da escola com as famílias sobre a perspectiva de vida pós-escolar dos alunos. De forma mais geral, o estudo de caso demonstrou que a escola especial, tem procurado encontrar caminhos para sua ressignificação por meio da aproximação e parceria com a universidade. Os dados obtidos permitem concluir que a formação continuada dos professores para atuar na capacitação profissional de alunos com deficiência intelectual é um processo que necessita do trabalho colaborativo de diferentes atores, conforme apontado pela própria professora do curso analisado.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Educação Especial. Capacitação Profissional.

ABSTRACT

Among other aspects, the interviews with the families showed the need of a more specific work by the school team with the families about the perspective of life after graduation for the students. In general, the case study demonstrated that the special school has been looking for ways of its re-signification by means of approach and partnership with the university. The data obtained allow to concluded that continuous formation of teachers to act in professional capacitation of students with intellectual disabilities is a process that demands the collaborative work of different actors, as pointed out by the teacher of the analyzed course. The interviews with the students, their families and school staff help the proposal of new actions within the investigated context. The data collect also showed that the class's activities planned by the teacher were determinant for the good progress of the students, specially because they were developed in the real context where those actions are executed. The collaborative work between the researcher and the teacher, allowing for the elaboration of an individual follow up plan for the students in training can also be pointed as an alternative for the planning of the transition process of life after graduation. In order to respond to the proposed objectives it was undertaken a case study by means of the action-research methodology, that consisted of a collaborative work between the researcher and the teacher. The procedures included observations of the course activities; interview with the teacher, school staff, students and their families. The data analysis showed as relevant aspects: the development of a differentiated project of professional formation for this type of student, the teacher's personal investment in a capacitation in order to learn how to teach in a new context, and the schools initiative in searching for partnerships for implementation of changes in the scope of its programs as a specialized school. The main objective of this study was the analysis of a professional capacitation course for students with intellectual disabilities in a special school. The specific objectives were: a) to analyze the social development and the students outcome in the course's activities; b) to investigate the students' and their families' expectations in relation with the special school's role in the context of professional capacitation; c) to share the knowledge produced in the special school and the university in regard to pedagogical alternatives for teaching of students with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual disability. Special Education. Professional capacitation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Modelo teórico da deficiência intelectual	35
Figura 2	- Plano de apoio	38
Figura 3	- Gráfico comparativo postos de trabalho e PCD	53
Figura 4	- Gráfico comparativo PCDs (geral) e deficiência intelectual	53
Figura 5	- Fases da pesquisa-ação	59
Figura 6	- Caracterização dos cursos de formação inicial e continuada	61
Figura 7	- Estrutura pedagógica da escola	63
Figura 8	- Caracterização dos alunos participantes: idade e tempo na escola	65
Figura 9	- Etapas do trabalho de campo	67
Figura 10	- Aluna 1 em treinamento	78
Figura 11	- Aluno 2 em treinamento	78
Figura 12	- Aluna 3 em treinamento	79
Figura 13	- Alunos assistindo palestra no centro de treinamento	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Número de alunos da escola	62
Quadro 2	- Quantitativo de turmas	63
Quadro 3	- Modelo de registro de observação	69
Quadro 4	- Delineamento da análise	73
Quadro 5	- Horário semanal da turma	74
Quadro 6	- Resumo de diário de campo	75
Quadro 7	- Registro de observação	76
Quadro 8	- Síntese dos encontros com a professora	88
Quadro 9	- Formulário de metas	90
Quadro 10	- Plano de acompanhamento individualizado	91

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	16
1.1	Contextualização	16
1.2	Breve trajetória da Educação Especial no Brasil	17
1.3	Educação Especial e Educação Inclusiva.....	24
2	INCLUSÃO ACADÊMICA E LABORAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	31
2.1	Deficiência Intelectual: Possibilidades na prática pedagógica	31
2.2.	Inclusão laboral de alunos com deficiência intelectual: Percursos que se inicia na escola.....	42
3	TRILHAS METODOLÓGICAS: CONSTRUINDO A PESQUISA.....	55
3.1	Metodologia de Pesquisa	55
3.2	Cenário	60
3.3	Participantes	64
3.3.1	<u>Critérios de seleção dos participantes</u>	64
3.3.2	<u>Caracterização dos sujeitos</u>	65
3.3.2.1	A professora.....	65
3.3.2.2	Alunos	65
3.4	Delineamento do Estudo.....	66
3.4.1	<u>Procedimentos de coleta de dados</u>	67
3.4.1.1	Análise documental.....	68
3.4.1.2	Observações	68
3.4.1.3	Entrevistas	68
3.4.1.4	Encontros com a professora	71

3.4.2	<u>Análise de dados</u>	72
4	O PERCURSO DO ESTUDO	73
4.1	Atividades desenvolvidas no curso de capacitação	74
4.1.1	<u>Atividades desenvolvidas</u>	75
4.2	Perspectivas do aluno e seu familiar a respeito do curso de capacitação profissional	81
4.2.1	<u>O que revelam as entrevistas com os responsáveis</u>	82
4.2.2	<u>O que revelam as entrevistas com os alunos</u>	84
4.3	Aprender a ensinar em novos contextos	85
4.3.1	<u>O processo de formação da professora para atuar na capacitação profissional</u>	85
4.3.2	<u>A parceria com a empresa na proposta pedagógica</u>	86
4.3.3	<u>Encontros da pesquisadora e a professora</u>	87
4.3.4	<u>O desenvolvimento da proposta do plano individualizado</u>	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Roteiros de entrevista	108
	APÊNDICE B – Inventário de habilidades	111
	ANEXO A – Termos de Consentimento Livre Esclarecido	114

INTRODUÇÃO

“O reencantamento do mundo pressupõe a inserção da novidade utópica no que nos é mais próximo.” (SANTOS, 1995, p.106).

Iniciei minha formação para atuar na Educação no, então chamado Curso Normal que habilitava para ensinar alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, após alguns anos lecionando interessei-me pela formação adicional para atuar com a Educação Infantil. Após dez anos trabalhando nestes dois segmentos, iniciei o curso de Pedagogia na UERJ, onde, no terceiro período, cursei uma disciplina sobre Educação Especial com a Prof.^a Dr.^a Rosana Glat. Nesse período, minha intenção era concluir o curso com a habilitação para atuar em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal. Nos dez anos que estive em sala de aula, nunca havia tido formação ou contato com alunos da Educação Especial, nesta disciplina da Prof.^a Rosana conheci um novo caminho para minha prática. Foi, então, que decidi fazer a habilitação em Educação Especial.

Foi no período da realização da monografia, que foi orientada pela Prof.^a Rosana, em 1999 que ela me apresentou à Escola Especial Favo de Mel, para alunos com deficiência intelectual, como espaço de realização da pesquisa de campo. Meu estudo (MASCARO, 2000) desenvolvido durante o período de estágio na unidade escolar investigava a temática do lazer. A partir dos relatos dos alunos jovens e adultos da escola evidenciamos que este era o local que predominantemente proporcionava atividades de lazer para os mesmos.

Após o término da faculdade cursei uma pós-graduação em Psicopedagogia na Universidade Cândido Mendes e no ano de 2002, após aprovação em concurso público, retornei a essa escola como professora regente. Posteriormente lá atuei como supervisora pedagógica e diretora-adjunta. Em 2009, afastei-me da Escola Favo de Mel para assumir uma função na Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional da Faetec, no Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão. Nesse período, no ano de 2009, cursei outro curso de pós-graduação em Gestão Pedagógica na Universidade Veiga de Almeida. E, concomitantemente, participei de uma pesquisa¹ que envolvia o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio de Janeiro –PROPEd, o Programa Integrando² da Academia Brasileira de Ciências e a Faetec denominada *Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos atendidos pela Fundação de Apoio à Escola Técnica*. O projeto era voltado para a capacitação de

¹ Bolsa de Capacitação Técnica da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ.

² Esse programa objetiva a realização de pesquisas que integrem ações para o suporte e inclusão social de pessoas com deficiência.

professores na elaboração de planos de inclusão individualizados com o objetivo de buscar uma atividade laboral de acordo com as características e desejos dos alunos e também planejar suportes para que este possa realizar a atividade laboral. Utilizava a metodologia da customização e individualização de atividades e procedimentos de ensino (MASCARO; CARVALHO; ROCHA, 2011). Tendo em vista a mudança no cenário da política educacional nacional, a Escola Especial Favo de Mel encontra-se em processo de ressignificação e ampliação de seu escopo de atuação. Assim, em 2009 iniciou a implementação de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, passando a atuar como Centro de Atendimento Especializado à Educação Profissional – Caep. Em sua nova configuração, abarca os serviços da escola especializada e também os cursos FIC, os quais foram elaborados numa proposta diferenciada dos demais cursos já oferecido na Faetec. Esses cursos serão melhor explicados posteriormente no desenvolvimento do trabalho.

As reflexões oriundas da minha participação nas atividades de ressignificação da escola, através da interação com o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd, culminaram com meu ingresso no ProPEd em 2010, na linha de Pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, e na presente dissertação. Dessa forma, a pesquisa realizada teve o objetivo geral de analisar o processo de implementação e desenvolvimento de um curso FIC denominado *Auxiliar de Serviços Gerais* na Escola Especial Favo de Mel.

Para atender ao objetivo geral, o estudo teve como objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento social e o desempenho dos alunos nas atividades do curso.
- Investigar as perspectivas dos alunos e seus familiares em relação ao papel da escola especial no contexto da capacitação profissional.
- Compartilhar o conhecimento produzido na escola especial e na universidade sobre alternativas pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência intelectual.

No primeiro capítulo discorreremos sobre o diálogo entre a Educação Especial e os pressupostos da proposta de Educação Inclusiva. Após uma breve descrição histórica sobre o desenvolvimento da Educação Especial em nosso país, apresentamos a legislação educacional atual, enfatizando a demanda por mudanças advindas do paradigma da Educação Inclusiva. Também discutimos as possibilidades de novas formas de atuação para a Educação Especial, corroborando com Glat e Blanco (2009) ao lembrarem que a experiência tanto nacional

quanto e internacional vem demonstrando que os pressupostos da inclusão escolar dificilmente serão implementados sem o suporte da Educação Especial.

No segundo capítulo discutimos as possibilidades da escola no que concerne a inclusão escolar e laboral do aluno com deficiência intelectual. Concluímos que se pretendemos postular um trabalho na perspectiva da inclusão escolar, é preciso que se disponibilize de apoio e suporte advindos dos conhecimentos específicos da área da Educação Especial.

No terceiro capítulo, a metodologia utilizada foi da pesquisa-ação. Tal opção justificou-se pela intenção de realizar um estudo que pudesse conceber a um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como referencial a perspectiva histórico-cultural que possibilita a compreensão do sujeito a partir de sua relação com as diferentes esferas da sociedade.

Os resultados da pesquisa-ação realizada foram descritos no quarto capítulo, foram divididos em três categorias de análise, a saber: a) *atividades desenvolvidas na proposta de capacitação*, b) *perspectivas do aluno e seu familiar com a capacitação profissional* e c) *aprender a ensinar em novos contextos*.

No quinto capítulo, realizamos as considerações finais do estudo. Os dados demonstraram pontos positivos como o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de formação profissional, a capacitação continuada da professora para aprender a ensinar em um novo contexto, a iniciativa da escola na busca de parcerias para implementação de mudanças. A escuta dos alunos e de seus familiares colaborou na proposição de novas ações dentro do contexto investigado.

Esperamos que os resultados apontados possam servir para contribuir com a discussão e a complementação por demais pesquisadores, de forma que contribua como referencial para pesquisas educacionais voltadas para uma população específica, neste caso os alunos com deficiência intelectual.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA INCLUSÃO ESCOLAR

1.1 Contextualização

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

A escola enquanto instituição social sempre lidou com a questão as diferenças no seu interior. Neste sentido, a política educacional no Brasil, nos últimos anos se insere na proposta de uma educação inclusiva e a mesma vem sendo implementada de forma lenta, por meio da consolidação de bases legais, mas com conflitos no cotidiano escolar. Sendo o foco deste estudo a Educação Especial, ressaltamos que a sua organização e sua função vem se resignificando acompanhando mudanças na legislação nacional. Esta modalidade por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino em relação à escola comum, e hoje, em consonância com a perspectiva do paradigma da inclusão escolar está redimensionando o seu papel.

Carvalho (2009) explica que a ideia inicial da Educação Especial como um sistema paralelo de ensino traduzia-a numa visão substantiva, isto é, um nome para uma modalidade de ensino. Para atender às demandas atuais, ela adquire uma concepção adjetiva, ou seja, além do papel de atendimento direto dos alunos “especiais”, passa a dar suporte à escola regular para favorecer a inclusão escolar deste alunado.

Levando em conta que, as mudanças na escola estão intimamente ligadas ao contexto histórico, cabe ressaltar

[...] o modo de pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares. (JANNUZZI, 2006, p.01).

A educação de crianças com deficiência surgiu institucionalmente no fim do século XVI. Mesmo figurando na política educacional do país até os dias de hoje, cabe destacar que a Educação Especial tem sido percebida como uma modalidade que se preocupa com o ‘tratamento’ de crianças e jovens com deficiência física ou intelectual (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2006) e não como uma modalidade voltada para a educação desses alunos.

Para Mazzotta (1996) a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiências é um movimento recente em nossa sociedade. Buscando na história informações sobre o atendimento educacional destas pessoas, o autor alerta que até o século XVIII as noções relativas à deficiência estavam ligadas ao misticismo e ocultismo. Também relata que a própria religião coloca o homem à imagem e semelhança de Deus, associando a ideia do homem ao ser perfeito, dessa forma pessoas com deficiência ou outras imperfeições ficavam à margem da condição humana. Sinaliza ainda que

Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado na ideia de que a condição ‘incapacitado’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação a organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 1996, p.16).

Mazzotta (1996) destaca que por meio do movimento de líderes na sociedade, foram abertos espaços que possibilitaram a discussão sobre a melhoria de condições de vida das pessoas com deficiência. De acordo com o autor, esses movimentos aconteceram principalmente na Europa e se traduziram em mudanças nas atitudes dos grupos sociais que concretizaram medidas educacionais que se expandiram para Estados Unidos, Canadá e demais países, incluindo-se nestes o Brasil (MAZZOTTA, 1996).

Partindo desta perspectiva, apresentamos, a seguir, uma breve trajetória da Educação Especial no Brasil. Onde objetivamos discorrer sobre os modelos da Educação Especial. Sendo importante lembrar as palavras de Glat e Blanco (2009), ao pontuarem que a implementação de um modelo não significa a extinção de outro, pois nosso país possui dimensões continentais com diferentes configurações de redes educacionais.

1.2 Breve Trajetória da Educação Especial no Brasil

O atendimento escolar a alunos com deficiências surgiu, de forma institucionalizada, tendo como marcos a fundação, em 1854, do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*³, e, em 1857, do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*⁴. Mesmo considerando estas instituições como grandes conquistas para as pessoas com deficiência, Mazzotta (1996) alerta que a criação das mesmas representou uma medida precária, visto que em nosso país em 1872 havia uma

³ Em 1890 passou a se denominar Instituto Nacional de Cegos e, posteriormente, em 1891 Instituto Benjamin Constant – IBC.

⁴ Em 1957 passou a se denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

população de 15.848 cegos e 11.595 surdos e nelas eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos. Tais escolas, que surgiram com o intuito de educar e ensinar um ofício para as pessoas com deficiência, são, até os dias de hoje, referências nacionais no ensino de alunos com deficiência visual e auditiva, respectivamente.

No que se refere à atuação direcionada aos alunos com deficiência intelectual:

Em 1874 Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento médico-pedagógico (MAZZOTTA, 1996, p.30).

Nessa mesma época, surgiram os Institutos Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigo dos Excepcionais – as APAEs; também foi construído o Asilo dos Inválidos da Pátria para atendimento aos ex-combatentes mutilados de guerra.

Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a Educação Especial se constituiu como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Apesar deste ter sido criticado, alertam que não se pode negar a importância dos médicos, que foram os primeiros a ressaltar a necessidade de escolarização dessa clientela. Segundo as autoras, no modelo médico, a deficiência era entendida como uma doença crônica e o atendimento que envolvia a área educacional tinha um caráter terapêutico, ou seja, pessoas com deficiência não eram vistas como capazes de desenvolver-se academicamente, sobretudo no caso da deficiência intelectual.

Neste contexto, na maioria das instituições especializadas, o trabalho pautava-se num conjunto de terapias coordenado pela Medicina e pouca ênfase era dada a atividade acadêmica, ficando o trabalho pedagógico caracterizado pelo ensino de atividades de vida diária e um interminável processo de preparação para a alfabetização (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2009). Podemos dizer que até a década de 1970, a Educação Especial era direcionada por profissionais da Saúde, pois, mesmo quando, a pessoa com deficiência frequentava a escola especial, o acompanhamento de professores e as práticas pedagógicas seguiam vertentes terapêuticas e clínicas.

Com a criação em 1973 do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP (transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SEESP⁵) foram definidas

⁵ Em 2011 foi transformada em uma diretoria vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

políticas públicas e metas para a Educação Especial. Por meio da implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, foram criadas escolas e classes especiais e também implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior (GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G. e SENNA, L. A. G., 2003).

Dessa forma, por meio de novas metodologias e técnicas de ensino, os alunos até então alijados da escolarização formal, passaram a ter a possibilidade de aprender e se adaptar ao ambiente escolar. Tais fatos resultaram na mudança do paradigma inicial do *modelo médico* da Educação Especial para o *modelo educacional*, no qual o foco não era mais a deficiência do indivíduo, e sim as condições do meio no que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Embora, este modelo representasse avanços, a Educação Especial permanecia como um serviço paralelo, com currículos, métodos e organização próprios e as classes especiais funcionavam como espaços de segregação para aqueles que não se adequavam ao perfil da escola regular (GLAT; BLANCO, 2009).

Em consonância com a tendência mundial de luta contra a marginalização das minorias excluídas, consolidaram-se em nosso país, no início da década de 1980, os princípios da filosofia da Normalização, que consistia na premissa de que as pessoas com deficiências possuem o direito de beneficiarem de condições de vida mais comuns possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais.

Neste novo contexto, a matriz política, filosófica e científica da Educação Especial passa a ser que o deficiente pode se *integrar* a sociedade. Seguindo os pressupostos desta filosofia, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado *Integração* que preconizava oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível (GLAT; BLANCO, 2009). Adotado no âmbito das políticas educacionais, o modelo de Integração visava preparar os alunos de classes e escolas especiais para se integrarem nas classes regulares. Esta proposta consistia no oferecimento de apoio a esses alunos, na medida de suas necessidades, por meio de atendimento paralelo em salas de recursos⁶ ou outras modalidades especializadas de suporte.

Apesar dos avanços alcançados no modelo de Integração, a ênfase clínica dos currículos praticados no atendimento a esses alunos, não permitiu o ingresso efetivo dos

⁶ Espaço constituído de mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos e de acessibilidade para atendimento educacional especializado nas escolas regulares. Inicialmente criadas para atendimento a alunos da mesma área da deficiência; atualmente, são denominadas Salas de Recursos Multifuncionais tendo o objetivo de propiciar atendimento aos alunos com diferentes tipos de deficiências.

mesmos nos sistemas regulares de ensino. Outra dificuldade na implementação deste modelo era a falta de comunicação entre professor da sala de recursos e o professor regente da turma na qual o aluno estava integrado, pois na maioria dos casos a responsabilidade pela aprendizagem desse aluno ficava a cargo do professor da sala de recursos, ou seja, o professor especialista (GLAT; BLANCO, 2009). Cabe destacar ainda que, nesta proposta não era efetuada nenhuma mudança no contexto da classe comum e os alunos especiais “integrados” é que deveriam se adaptar a esta da forma como estava organizada.

As críticas apontadas ao modelo da Integração, aliadas às pressões sociais por acesso e qualidade na educação para grupos excluídos, entre os quais, as pessoas com deficiência, culminaram com o surgimento, da *Educação Inclusiva*. Este novo modelo, a partir dos anos 1990 tornou-se uma política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. Contextualizaremos, a seguir, a participação do nosso país no contexto da construção de uma educação pautada nos pressupostos inclusivos.

No ano de 1990 foi realizada a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia. Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países.

Em 1993 o Brasil foi convidado a participar da conferência de Nova Delhi, na qual as nações mais pobres e populosas do mundo reiteraram os compromissos assumidos em Jomtien.

Em 1994 foi realizada em Salamanca, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, promovida também pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais. Esta conferência teve como produto a *Declaração de Salamanca*, da qual o Brasil é signatário, e reafirmou o direito à educação de todos os indivíduos, como consta na Declaração dos Direitos dos Homens de 1948, e propôs linhas de ação para o desenvolvimento da Educação Especial, nos marcos do conceito de “Educação para a Diversidade” e atenção às necessidades especiais de cada aluno.

A partir de então, nosso sistema educacional, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), realizou inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos os alunos. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental, processos nacionais de avaliação do rendimento escolar,

diretrizes curriculares nacionais, definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais, entre outras.

Assim, do nosso país pautar o ensino nos princípios da Educação Inclusiva, nas últimas décadas diversas leis e diretrizes institucionais foram promulgadas com o fim de estabelecer o direito deste alunado de estudar na rede regular de ensino. Discorreremos a seguir sobre estes marcos legais.

A *Constituição Federal* de 1988, no inciso III do artigo 208 estabelece que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências deve se dar “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), em suas diretrizes, destaca o apoio ao sistema regular de ensino, no que tange à inserção de alunos com deficiências, priorizando o financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Estes princípios são corroborados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB /Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica- Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001), as quais dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino e a formação de professores. Esta prerrogativa já havia sido referenciada na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), que estabelece a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”. Cabe destacar também, ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) que fixa objetivos e metas a serem cumpridas, a curto e médio prazo, visando o aprimoramento da educação e atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Porém, há um aspecto, que não pode deixar de ser destacado sobre o que concerne a educação dos alunos com deficiência intelectual, que é o da formação do professor. Ao discutir a formação de professores, Saviani (2009) sinalizando que a Educação Especial foi contemplada pela atual LDB por meio de um capítulo específico. O autor destaca também que o Conselho Nacional de Educação elaborou parecer CNE/CEB nº 17/2001 no qual foram definidas diretrizes para esta modalidade na educação básica. Porém, Saviani chama a atenção para o fato de que a legislação deixa em aberto a questão da formação de professores para atuar na Educação Especial:

[...] o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto a resolução CNE/CP 1 de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes (SAVIANI, 2009, p.152-153).

Saviani (2009) destaca, ainda, que a modalidade da Educação Especial é complexa e alerta para a necessidade de se instituir um espaço específico de formação de professores, caso contrário, a

[...] área continuará desguarnecida de nada adiantarão as reiteradas proclamações reverentes às virtudes da educação inclusiva que povoam documentos oficiais e boa parte da literatura educacional dos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

De qualquer forma, podemos considerar que no início do século XXI a Educação Inclusiva efetivou-se como política educacional oficial do país, amparada pela legislação em vigor e convertida em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino. Conforme delibera a já citada Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001),

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

A política de Educação Inclusiva iniciou sua consolidação em nosso país com uma série de dispositivos legais e fontes de financiamento que vem gradativamente transformando a estrutura dos programas de atendimento a este alunado e a organização das escolas, de modo geral. Entre outras ações, o Governo Federal implantou em 2003, o *Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Este foi elaborado a partir de um conjunto de proposições da UNESCO oriundas dos documentos oficiais, e teve como objetivo disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, através de várias ações, sobretudo a formação de gestores e educadores.

Em 2007 foi apresentado o *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE* (BRASIL, 2007), que estabelece metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Porém, foi a partir de 2008, com a aprovação da *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que o movimento de inclusão escolar adquiriu, de fato, em nosso país a “força de lei” ou obrigatoriedade.

Neste contexto, a Educação Especial assume um papel de extrema relevância para que a Educação Inclusiva atenda seus pressupostos, mais especificamente no caso de alunos considerados público alvo, que segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008):

[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p.15).

A referida política vem sendo amplamente difundida em todo o território nacional, orientando as redes escolares a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, em sintonia com os princípios da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Conhecida como “Declaração da ONU”, foi aprovada em 13 de maio de 2008, e promulgada no Brasil por meio do *Decreto 6.949* de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Acompanhando os dispositivos legais no que concerne a implementação da Educação Inclusiva, em 2008 foi publicado o *Decreto 6571* (BRASIL, 2008a) dispondo sobre o atendimento educacional especializado – AEE e em 2009 foi implementada a *Resolução nº4* (BRASIL, 2009a) que instituía as diretrizes operacionais para o AEE. De acordo com esta resolução, os alunos considerados público alvo da Educação Especial deveriam obrigatoriamente estar matriculados em classes comuns da escola regular para ter acesso ao AEE nas salas de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimentos Especializados⁷.

O período de 2008 a 2011 foi marcado por um cenário de acirrados debates sobre as formas viáveis de implementação da Educação Inclusiva no cotidiano escolar. Pois, acompanhando os dispositivos legais, muitos sistemas de ensino fecharam suas escolas especiais e institutos centenários de Educação Especial como o INES e o IBC sofreram a ameaça de fechamento com ampla divulgação na mídia, ocasionando reações de pais, familiares e sociedade civil. Este movimento também teve a participação da comunidade acadêmica que questionava a distância das políticas e as práticas educacionais com alunos público alvo da Educação Especial (MENDES, 2006; GÓES; LAPLANE, 2007; PLETSCH, 2010; GLAT; PLETSCH, 2011; entre outros).

⁷ Instituições especializadas da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

É importante destacar que, acompanhando as modificações legais e em função das pressões dos movimentos sociais, no final do ano de 2011 foi publicado o *Decreto 7.611* (BRASIL, 2011) que revogou por completo o anterior (Decreto 6.571 de 2008a),

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

Este decreto estabeleceu a possibilidade do AEE ser oferecido *preferencialmente* na rede regular de ensino e não mais de forma obrigatória como no decreto por este revogado. Também garantiu apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em Educação Especial.

Concluimos que a Educação Especial é uma hoje uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino e tem, como uma de suas atribuições, dar suporte para efetivação dos pressupostos da Educação Inclusiva. Mas cabe ressaltar que, não é possível implementar a inclusão escolar em nossas escolas apenas com em decretos e legislações. Para Pletsch (2010) esta é uma questão na qual há que se considerar a múltiplas dimensões vivenciadas por alunos com deficiência; havendo, portando, necessidade do campo investigativo da Educação Especial avaliar a forma relacional com a qual a legislação é aplicada no cotidiano escolar. Tais ações poderiam dar subsídios para efetivação da Educação Inclusiva.

1.3 Educação Especial e Educação Inclusiva

Considerando o percurso histórico da Educação Especial, destacamos a importância do debate sobre formas mais adequadas de ensino para alunos com deficiências e outras condições peculiares de aprendizagem surgido a partir do modelo da *Integração*. Esta proposta, como já comentamos, também previa a escolarização de alunos com deficiências em classes comuns, sendo que esses deveriam se inserir na medida em que demonstrassem condições de acompanhar a turma.

Na Educação Inclusiva, ao contrário, os alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser inseridos no contexto de uma sala de aula regular, porém é a escola que tem adequar-se para dar uma resposta educacional adequada às necessidades de todos os alunos. Nesta proposta, o ensino é centrado no aluno, isto é, caso ele apresente uma demanda diferenciada para aprender os conteúdos escolares, é a escola que tem que conhecer

as especificidades do aluno e encontrar formas para que estas não sejam impedimento para que ele aprenda. O aluno não precisa se adequar à escola para ter direito a uma educação, a escola é que deve encontrar meios para educar a todos os alunos.

Sendo assim, podemos concluir que a mudança do paradigma da *Integração* para o da *Inclusão* coloca a escola, de uma maneira geral, em questão, pois agora todos os alunos têm direito de acesso e permanência nessa escola, que deve oferecer um ensino de qualidade para todos. Porém, é importante destacar que ao se analisar a estatística relativa ao fracasso escolar fica em evidência que o mesmo não acontece apenas em função de se ter alunos com deficiência ou outras dificuldades, mas resulta de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como: metodologias inadequadas, currículos inflexíveis, excesso de alunos por classe, dentre outros fatores. Para a escola cumprir o papel de proporcionar um ensino de qualidade para todos, torna-se necessário que as dificuldades e diferenças dos alunos sejam percebidas como relevantes para uma adequação do ensino para o aluno (GLAT ; BLANCO, 2009).

Podemos afirmar que implementar o modelo de Educação Inclusiva é uma tarefa complexa, que requer mudanças na estrutura da escola atual. Mendes (2006) ressalta que cada comunidade deve buscar seu caminho na construção da política de inclusão escolar, levando em conta as bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas do contexto na qual ela se efetivará.

Glat e Blanco (2009) pontuam que, tanto nacional quanto internacionalmente, a experiência vem mostrando que sem o suporte da Educação Especial, os pressupostos da Educação Inclusiva dificilmente serão implementados com sucesso, o que também pode ser representado nos avanços e retrocessos tão recentes no que se refere à legislação da Educação Inclusiva em nosso país.

Em consonância com esta proposição, ressaltamos que não serão apenas leis e declarações que efetivarão os pressupostos da Educação Inclusiva, de acordo com Glat e Blanco (2009, p.33):

[...] ainda não temos conhecimentos e experiências acumuladas que permitam afirmar que as classes comuns da maioria das escolas brasileiras – com grande número de alunos, professores sem formação adequada, entre outros aspectos – são a melhor opção para aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) documento que estabelece, entre outros pressupostos, que “o princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à ‘escola para todos’ – um lugar que inclua todos os alunos, que celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais.” Sendo assim, a

escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade. É válido assinalar que este documento pontua que a situação da Educação Especial varia entre os países:

A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, as escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares (UNESCO, 1994).

Segundo o que é expresso na Declaração, as escolas especiais ainda são uma alternativa para prover a educação às crianças que ainda não possam ser atendidas em classes ou escolas regulares. Retomaremos este ponto posteriormente.

Bueno (1999) ressalta que a Declaração de Salamanca reconhece, de forma enfática, que a escola inclusiva só se efetivará com o aprimoramento dos sistemas de ensino. O documento também considera que possam existir fortes razões que impeçam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, porém não especifica quais poderiam ser essas. Sob esta ótica, percebe-se que continua a existir uma seleção entre os beneficiários da escola inclusiva e os que apresentem “fortes razões” para a “não inclusão” (BUENO, 1999).

Nesta perspectiva, Padilha e Freitas (2005) destacam que projetos educacionais inclusivos não podem ser concebidos a partir de um modelo único universal. Em um país como o nosso, de dimensões continentais, há que se considerar as grandes diferenças e carências regionais. As autoras acrescentam que as experiências dos países desenvolvidos podem ser referências para a construção do projeto educacional inclusivo do nosso país, sendo este “um processo lento e inconstante que evolui no devir sócio histórico” (PADILHA; FREITAS, 2005, p.15).

Padilha e Freitas (2005) ainda destacam que existem na literatura especializada duas correntes distintas na concepção de Educação Inclusiva: a da inclusão e a da inclusão total. A primeira “prima pela manutenção dos serviços especializados e reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente. Sendo assim admite as limitações da escola comum para acolher e prover as

necessidades dos alunos com deficiências mais acentuadas” (PADILHA; FREITAS, 2005, p.16). A segunda entende que todos os alunos devem frequentar a escola comum sem levar em conta o tipo ou comprometimento da deficiência. Para essas autoras, que advogam a segunda posição, a verdadeira inclusão não se faz a partir da extinção de serviços e programas de Educação Especial e sim com a efetivação de propostas educacionais de qualidade.

Sobre o assunto, Mendes (2006) alerta que a proposta ligada à corrente da inclusão total representa uma resposta simplista e equivocada para um tema complexo como a Educação Inclusiva, acrescentando que precisamos ir além de argumentos ideológicos de que este é um processo fácil.

De acordo com Lieberman (2003) a chamada inclusão total obriga uma flexibilidade que raramente é conseguida no contexto atual da escola regular, nesta obra apesar do autor citar a experiência de um casal cuja filha apresenta uma problemática severa e que vive uma experiência bem sucedida de inclusão, aponta que uma “política pública ou a determinação do que é positivo ou justo para cada ser humano não podem ser construídas no sucesso de casos particulares de indivíduos singulares” (LIEBERMAN, 2003, p. 92).

A Educação Inclusiva não privilegia esta ou aquela metodologia de ensino, mas sim a construção contínua de um modelo educacional que busque eliminar todas as formas de exclusão. Certamente isso é um processo, e ainda estamos aprendendo a encontrar formas viáveis de tornar nossas escolas em ambientes favorecedores do desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos.

De acordo com Glat e Blanco (2009), educar no contexto da proposta da inclusão pressupõe simultaneamente, a adaptação da instituição e da cultura escolar, assim como a adaptação do aluno para que usufrua plenamente do processo educacional. Cabe advertir que a questão não é postular que o aluno deva estar “pronto” para se adaptar à turma comum, mas a necessidade de levar em conta fatores como: alunos que possuem comprometimentos graves (por vezes colocando em risco a si mesmo e aos outros) ou que necessitam de uma interação mais próxima dada à dificuldade de se expressar e interagir com os outros. Há ainda, o caso de alunos que ingressam tardiamente na escola, e por conta disso não possuem qualquer referência educacional, ocasionado dificuldades mesmo sem terem uma deficiência.

Nossa visão é que a educação é um direito de todos, não importando o local ou forma que a mesma se consolidará para um determinado aluno. Mas é importante que se busque respostas que apontem qual os caminhos necessários para que nenhum aluno tenha o seu direito a educação negado. Ilustramos nossa colocação com as palavras da professora Rosita Edler de Carvalho:

Temos discutido muito sobre inclusão educacional escolar, o que é animador, mas ainda precisamos criar espaços e estratégias que contribuam para reflexão acerca de como aprimorar a cartografia do trabalho docente para a educação inclusiva. Além de implementá-la, precisamos acompanhar o processo, como pesquisadores, em busca de evidências que nos permitam propor ações pedagógicas que beneficiem a todos(as) (CARVALHO, 2008, p.28).

Neste sentido, podemos dizer que a valorização da Educação Especial não se remete apenas no âmbito da sua especificidade, mas amplia-se na medida em tenha que ampliar seu escopo de atuação também na escola regular para dar suporte a efetivação de ações referentes a inclusão escolar. A abertura da escola para recebimento de alunos com deficiências e outras condições atípicas cria a necessidade dos sistemas de ensino ressignificarem seus conceitos de aprendizagem, currículo e avaliação, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Médio ou mesmo no Ensino Superior e a Educação Especial para a ter um papel relevante neste novo contexto.

A implementação da política de Educação Inclusiva requer a reconfiguração da escola, pois da forma como esta organizada hoje, ou seja, pensada para uma sociedade homogênea, não consegue atender a diversidade. De acordo com Barroso (2003, p.27) atualmente “são múltiplas as formas de exclusão fabricadas pela escola”. O autor apresenta um modelo esquemático no qual mostra quatro modalidades principais de exclusão na escola:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido (BARROSO, 2003, p.27).

No primeiro aspecto a exclusão manifesta-se na desigualdade de oportunidades de acesso, seja pela origem social dos alunos, a seletividade, falta de apoios diferenciados na seleção, etc.

No segundo caso a exclusão é resultado do fracasso e abandono escolar, na medida em que a escola não consegue manter aqueles alunos que se diferenciam do padrão considerado ideal. A escola não encontra possibilidades de atender o aluno que precisa de um tempo maior para aprender o que é esperado para o seu grupo.

A exclusão resultante da inclusão ocorre quando o aluno tem a sua matrícula na classe regular e não recebe os apoios necessários para o favorecimento da sua aprendizagem. Este é o caso de alunos com deficiência ou outras dificuldades que demandam um tempo maior para

consolidar suas aprendizagens. Onde o fato destes alunos estarem matriculados em turmas regulares, que seguem tempos escolares rígidos com sistemas de progressão baseados em avaliações homogêneas e descontextualizadas, exemplifica a exclusão legitimada por uma inclusão.

Finalmente, a exclusão pela inclusão “sem sentido”, ocorre nos casos em que o aluno que não tem condições de acompanhar o modo pela qual a escola se organiza, percebe este espaço sem sentido. Dessa forma, não há legitimação da inclusão visto que ele não encontra funcionalidade ou valor nas atividades propostas para sua aprendizagem. Podemos concluir que quando há a imposição dos modelos de organização pedagógica, pautados em padrões culturais uniformes, não há viabilidade de trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão escolar.

Para Barroso (2003, p. 31): “A inclusão de todos os alunos na mesma ‘matriz’ pedagógica é responsável por muitos fenômenos de exclusão”. E, a permanência e naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica, cuja matriz essencial é o “ensino em classe”, constitui um dos fatores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. Este modelo, associado originariamente à construção de uma pedagogia coletiva, caracteriza-se fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” e das suas rotinas (BARROSO, 2003).

Entendemos que cabe à escola a função de promover uma educação para todos os alunos dentro do princípio de valorização e o respeito na transmissão dos saberes histórica e culturalmente acumulados. Nesse sentido, Bueno (2006) alerta que a escolarização obrigatória em nosso país tem se constituído em muitas formas de seletividade, que impossibilitam grupos de camadas populares alcançarem níveis educacionais mais elevados.

Oliveira (2008), por sua vez, afirma que o desenvolvimento de propostas educacionais com as mesmas expectativas para todos os alunos é um dos grandes desafios da escola. Segundo a autora, educar na perspectiva inclusiva requer a dedicação de esforços por parte de instituições responsáveis pela pesquisa científica no sentido de promoção de novos conhecimentos para fundamentar ações que sustentem as transformações necessárias à melhoria do ensino.

Fazendo a referência a matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular, Kassar (2007, p.65), pontua que

É impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas, sem abordar a questão da qualidade de ensino para todos os cidadãos... uma escola pública de qualidade pode ter classes especiais, salas de recursos e propiciar formas de atendimento, abrangendo até o residencial, se for o caso, mas deve ser uma instituição escolar, cujo compromisso é a educação escolarizada.

Sobre a relação da Educação Especial e Educação Inclusiva, finalizamos com Pletsch (2010, p.85) que afirma se pertinente que

...na atual conjuntura educacional a Educação Especial poderia se delimitada como uma área do conhecimento que pode oferecer um conjunto de recursos específico a serviço dos alunos que apresentam necessidades singulares no desenvolvimento de sua aprendizagem, tanto daqueles incluídos em classe comum do ensino regular, quanto aqueles que necessitam de atendimentos pedagógicos individualizados.

Diante do exposto, entendemos que hoje, mais relevante do que discutir qual o espaço onde deva acontecer a educação de alunos com uma deficiência ou outra necessidade educacional especial – ensino comum ou especial, é o desenvolvimento de formas efetivas de proporcionar aprendizagem para esses sujeitos.

Para Ainscow (2009), a inclusão escolar deve se pautar em três aspectos: a presença na escola, a participação efetiva em todas as atividades escolares e a construção de conhecimentos. A busca por uma escola que atenda esses aspectos requer o diálogo entre os saberes dos professores da Educação Especial e dos professores do ensino comum, para que se possa trilhar o caminho contínuo e dinâmico de uma Educação Inclusiva. Enquanto educadores temos que caminhar na busca por propostas que atendam os aspectos pontuados por Ainscow, para que a escola cumpra seu papel para todos os alunos, independente das suas características.

No próximo capítulo discutiremos a educação do aluno com deficiência intelectual no contexto atual, focalizando sua inclusão acadêmica, social e laboral.

2 INCLUSÃO ACADÊMICA E LABORAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2.1 Deficiência Intelectual: Possibilidades na prática pedagógica

[...] não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e sustentam [...] . Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, neste sentido, promover a exclusão social dos que as promovem (SANTOS, 1985).

A Educação Especial possui um saber privilegiado sobre o aluno com deficiência, constituindo-se, assim, em uma área de relevância, no que concerne a construção de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos (BUENO, 1999; GLAT; BLANCO, 2009; PLETSTCH, 2010). Esse saber, portanto, deve ser utilizado de forma que aluno com deficiência tenha condições de aproveitamento acadêmico, seja na escola especial, seja incluído na escola regular.

Aprofundando a discussão, Bueno (1999), ressalta que por um lado o ensino regular tem excluído grande parcela do alunado com diversas justificativas (problemas familiares, sociais, distúrbios diversos, etc...), mas por outro, o ensino especial têm mantido alunos anos a fio em escolas ou classes especiais, sem resultados positivos em relação à sua escolarização. Para o autor, o sistema seriado da escola regular retém grande massa de alunos nos níveis iniciais de escolarização, não conseguindo atingir os níveis mínimos exigidos. A flexibilização curricular do ensino especial, que objetivava evitar a seriação e a repetência, porém, não tem colaborado para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

Na realidade, constata-se que o trabalho pedagógico, em grande parte das escolas especiais tem como foco, por tempo indeterminado, atividades voltadas para uma “prontidão para a alfabetização”, sem preocupação com a progressão desse aluno em séries ou ano de escolaridade. Tal preocupação poderia favorecer a viabilidade de um itinerário formativo para que o aluno alcance níveis mais elevados de ensino como a preparação para inserção no mundo do trabalho.

Sobre esse ponto, Barroso (2003) coloca que a organização da escola seriada (escola regular) se caracteriza pela homogeneidade de regras, espaços, divisão do tempo, dos alunos e

professores. Assim, a organização das séries, inicialmente criada para a divisão de alunos por faixa etária, ganhou o papel de medir a progressão dos alunos. Dallabrida e Lunardi (2008, p.269) pontuam que esta organização criou uma hierarquia na organização das escolas. No que concerne à coexistência de classes regulares e classes especiais esta noção de hierarquizada torna-se mais acirrada, onde a primeira é marcada pela progressão e a segunda pela estagnação, em suas palavras:

O estabelecimento de um sistema paralelo à educação regular para atender alunos deficientes que consiste na “educação especial” em escola diferenciada ou mesmo em classes especiais contribui para a exclusão desses alunos da classe regular de ensino, já que se acredita que, neste ambiente, os alunos deficientes encontram estruturas materiais e humanas especializadas para atender suas necessidades e, em contrapartida, a escola regular seria inadequada tanto pela estrutura física quanto pelo despreparo do professor.

Ao fazer esta afirmação, as autoras não desconsideram a importância da escola especial, mas enfatizam que a necessidade de reflexão sobre as representações da Educação Especial que foram inculcadas no ensino regular, como por exemplo: o fato de que esses alunos não se beneficiariam de saberes do currículo comum.

Ao analisarem as práticas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, alguns autores apontam como um dos maiores obstáculos para sua aprendizagem no contexto de uma classe regular é a falta de conhecimento dos professores (BUENO, 1999; 2001; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT; PLESTCH, 2004; GLAT; BLANCO, 2009; REDIG, 2009; PLETSCH, 2010). Dessa forma, percebemos a relevância de investimentos em estudos de formação inicial e continuada dos professores, que focalizem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, que pensem quais as melhores condições de trabalho para os professores, e verifiquem, ainda, se as ações, recursos e procedimentos pedagógicos estão favorecendo o sucesso escolar dos alunos.

A pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa do PROPEd da UERJ, *Inclusão e Aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*, objetivou-se, na referida pesquisa⁸, analisar os processos de inclusão e escolarização de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns em três redes escolares, onde os resultados coadunam:

os dados obtidos vão ao encontro com pesquisas anteriores sobre a temática, as quais mostram a grande resistência da parte de gestores e professores para inclusão destes

⁸ Foi analisado o processo de implantação da política de Educação Inclusiva no sistema público de ensino de três redes municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Niterói e Angra dos Reis.

alunos em turmas comuns, mais até do que outras condições como deficiências físicas e sensoriais [...] . Sem minimizar as dificuldades inerentes à falta de capacitação docente, é preciso também levar em consideração a supervalorização das habilidades intelectuais presente nas concepções dos educadores e da sociedade, de modo geral, torna esses sujeitos, por definição, ineleáveis à aprendizagem formal (GLAT, 2011, p.23).

Uma das principais constatações no referido estudo foi que,

contrastando com o discurso oficial e legal, no cotidiano destas redes, a Educação Especial continua sendo o setor responsável pelos alunos com deficiências ou outras condições atípicas. Isto é, a Educação Especial ainda é vista como um serviço complementar e até mesmo, em muitos casos, (explícitos ou não) substituto e não como um processo integrante das práticas pedagógicas da educação regular conforme regem a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Estes dados estão congruentes com os obtidos em estudos anteriores [...] (GLAT, 2011, p.21).

Diante do exposto, podemos dizer que torna-se imprescindível uma análise sobre o caso da escolarização de alunos com deficiência intelectual, que são alvo deste estudo, considerando a evolução histórica, os aspectos sociais, assim como as políticas educacionais.

Para Rodrigues (2001, p.22) “a ocorrência de uma condição de deficiência é um factor adicional de diversidade (não o único, mas um factor adicional). Este factor desmente a homogeneidade que se atribui às pessoas com o mesmo tipo deficiência”. Indo mais além, no que concerne a educação de alunos com o diagnóstico de deficiência intelectual, o autor ressalta que

[...] nem todas as diferenças originadas pela deficiência tem merecido tratamentos semelhantes. As instituições para pessoas com deficiência sensoriais (auditivas e visuais) são as primeiras a surgir mesmo com uma perspectiva educacional (Fernandes, 1989). Tal é devido ao facto de as pessoas com deficiências do tipo sensorial serem encaradas como vítimas de um infortúnio e de uma fatalidade da qual não são responsáveis. Pelo contrário, a deficiência mental e a doença mental encontram-se mais próximas da infracção própria ou de outrem e ligadas a uma perversão; daí o seu atendimento educativo (susceptível de ser modificado) ser mais tardio (RODRIGUES, 2001, p.24-25).

Cabe destacar também que o diagnóstico de deficiência intelectual, muitas vezes é obtido mais tardiamente do que outras deficiências como as sensoriais (cegueira ou surdez). Com exceção de casos síndromes mais facilmente detectáveis, até por seu fenótipo, como a Síndrome de Down, muitas crianças com esta condição só são identificadas ao ingressarem na escolarização.

A análise da história da Educação Especial evidencia que durante muito tempo a deficiência intelectual foi confundida e tratada como “doença mental”. Logo, os próprios

termos utilizados para nomeá-la eram influenciados pelo saber médico: idiotia, debilidade mental, infra dotação, imbecilidade e retardo mental (com níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (JANNUZZI, 2006).

Apenas muito recentemente chegou-se ao termo deficiência mental e, a partir de 2004, “deficiência intelectual”. Esta última mudança foi recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), justamente para evitar confusões com "doença mental", que é um estado patológico de pessoas que têm o intelecto igual à média, mas que, por problemas psiquiátricos deixam (temporária ou permanentemente) de usá-lo em sua capacidade plena.

Assim, o já citado Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* define

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

É importante ressaltar que a expressão deficiência intelectual se refere a um grupo heterogêneo de indivíduos, podemos exemplificar o estudo de Glat (1989, p.202) que ouviu o depoimento sobre as histórias de vida de mulheres com deficiência intelectual que concluiu que “apesar das constantes típicas dos grupos, cada história de vida é única, pessoal e original”.

Cabe destacar, neste contexto, que apesar de progressos indiscutíveis nas últimas décadas, quer nos conhecimentos teóricos quer nas práticas, ainda enfrentamos desafios quando o assunto é otimizar a prática pedagógica com os alunos que possuem a deficiência intelectual. Precisamos de estudos voltados para viabilizar formas de inserção no mundo adulto, pois todos os alunos entram para a escola no sentido de obterem formação acadêmica que incida no seu futuro por meio da inserção social. E essa escola precisa considerar também possibilidades para esses alunos.

Nesse sentido, visando o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos que possuem deficiência intelectual, Fontes, Pletsch, Braun e Glat (2009, p.81) destacam que

Embora levando em consideração a grande variação individual e termos de desempenho escolar e social, esses alunos apresentam, caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um maior tempo para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização. [...] Atraso no desenvolvimento psicomotor, da percepção sensorial, linguagem e comunicação são

muito comuns. Quase sempre esses sujeitos apresentam uma significativa imaturidade social comparada com pessoas da mesma idade.

As autoras pontuam que tais características podem ser trabalhadas, uma vez que essas habilidades podem ser desenvolvidas. Destacam, também, que de modo empírico, ainda não existe um método de avaliação que diga com precisão se um aluno com deficiência intelectual chegou ao máximo de seu potencial de aprendizagem.

Conforme citado, as expressões utilizadas para se referir à pessoa com deficiência intelectual assumiram diferentes conotações ao longo do tempo. Sendo assim, é importante que desde a sua fundação em 1876, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - AAIDD*⁹ (denominada anteriormente *American Association on Mental Retardation*¹⁰ - AAMR), já realizou dez revisões sobre a definição de deficiência intelectual em seu manual. Fontes et al (2009) ressaltam que a definição desta associação é a mais divulgada no meio educacional e documentos oficiais do nosso país.

Na revisão realizada em 2002 pela então AAMR (2006 p.22), o modelo teórico da deficiência intelectual era representado pelo esquema abaixo:

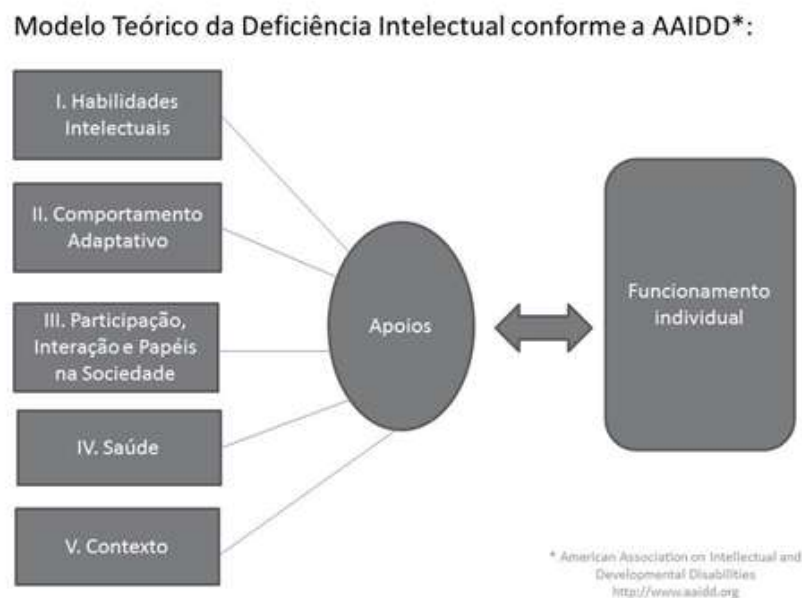


Figura 1 – Modelo teórico da deficiência intelectual
FONTE: AAMR , 2006.

Por essa definição, a deficiência intelectual não é entendida como uma condição estática e permanente, e sim como uma situação que varia conforme os apoios (suportes)

⁹ Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

¹⁰ Associação Americana de Retardo Mental.

recebidos pelo indivíduo. Carvalho e Maciel (2003) salientam que os apoios funcionam como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as dimensões descritas anteriormente, aplicando-se às seguintes áreas: vida doméstica, vida comunitária, emprego/trabalho, saúde e segurança, comportamento, vida social, proteção e defesa, ensino e educação.

Fontes et al destacam que o Sistema de Apoios possibilita o uso de recursos e estratégias que podem facilitar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, favorecendo a autonomia, produtividade e integração social. Sinalizam, também, que há dois tipos de apoios: naturais e de serviços. São considerados apoios naturais aqueles utilizados pelo sujeito com deficiência e sua família para o desenvolvimento de atividades do seu cotidiano (ajuda para alimentação, locomoção para escola, colaboração para escolha de atividades de lazer, coparticipação nas atividades de rotina da casa). Apoios de serviços se referem aos recursos utilizados pelos profissionais (educação, saúde, assistência social) no desenvolvimento do sujeito com deficiência.

De acordo com Fontes et al (2009) os apoios, tanto os naturais como os de serviços, classificam-se em quatro níveis em função de sua necessidade e intensidade:

a) Apoio intermitente - de natureza episódica, quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como por exemplo, no ingresso do aluno da classe regular.

b) Apoio limitado - oferecido por tempo limitado: reforço pedagógico para determinado conteúdo, treinamentos para ingressar no mercado de trabalho.

c) Apoio extensivo - oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, por exemplo, atendimento do professor itinerante na escola ou na sala de recursos, suporte do gerente do trabalho, ou outros especialistas, para adaptação no campo profissional.

d) Apoio pervasivo ou generalizado - para indivíduos com maior grau de comprometimento; é constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral são realizados por uma equipe multiprofissional.

Desde a primeira edição do manual da AAIDD em 1921, foram realizadas importantes revisões na definição de deficiência intelectual. Consideraremos neste trabalho a 11ª edição (AAIDD, 2010) onde a alteração mais relevante em comparação com a edição de 2002 é a utilização do termo utiliza deficiência intelectual em substituição à deficiência mental.

Para a AAIDD (2010), o indivíduo é caracterizado como pessoa com deficiência intelectual quando apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e

práticas), manifestadas antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual é avaliado por meio de testes padronizados de Quociente de Inteligência – QI, que consideram sociais, culturais e linguísticas. Porém, segundo o manual da AAIDD, o resultado do teste de QI deve ser associado aos dois outros critérios, a saber: comportamento adaptativo e a idade em se inicia a deficiência.

Comportamento adaptativo se refere às habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas, de acordo com a AAIDD (2010) caracterizam-se da seguinte forma:

- Habilidades Conceituais: linguagem, leitura, escrita, dinheiro, tempo, conceito de número e de auto orientação (independência para realizar escolhas).
- Habilidades Sociais: relações interpessoais, autoestima, capacidade de obedecer/seguir regras, capacidade de resolver problemas sociais.
- Habilidades Práticas: atividades de vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, uso do dinheiro e meios de transporte, etc..

Explicando as bases para a nova definição na última edição do manual (AAIDD, 2010), os autores destacam que o diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual deve considerar alguns aspectos relevantes, a saber:

- as limitações no funcionamento observadas devem ser contrastadas com o contexto do ambiente comunitário típico da idade e da cultura da pessoa;
- as avaliações precisam levar em conta a diversidade cultural e linguística dessa pessoa;
- as limitações observadas devem objetivar o planejamento de um perfil com a descrição das necessidades de apoio para que o funcionamento da pessoa ser potencializado.

É importante destacar que, de acordo com a definição da AAIDD (2010), o diagnóstico de deficiência intelectual não pode ser aplicado de forma isolada. A ideia central deste modelo é que o funcionamento do indivíduo pode ser aprimorado com a oferta de apoios que ele necessite. Visando o desenvolvimento da pessoa com a deficiência intelectual, a AAIDD (2010) propõe a elaboração de um plano de apoios com base em cinco componentes, ilustrados no quadro abaixo:

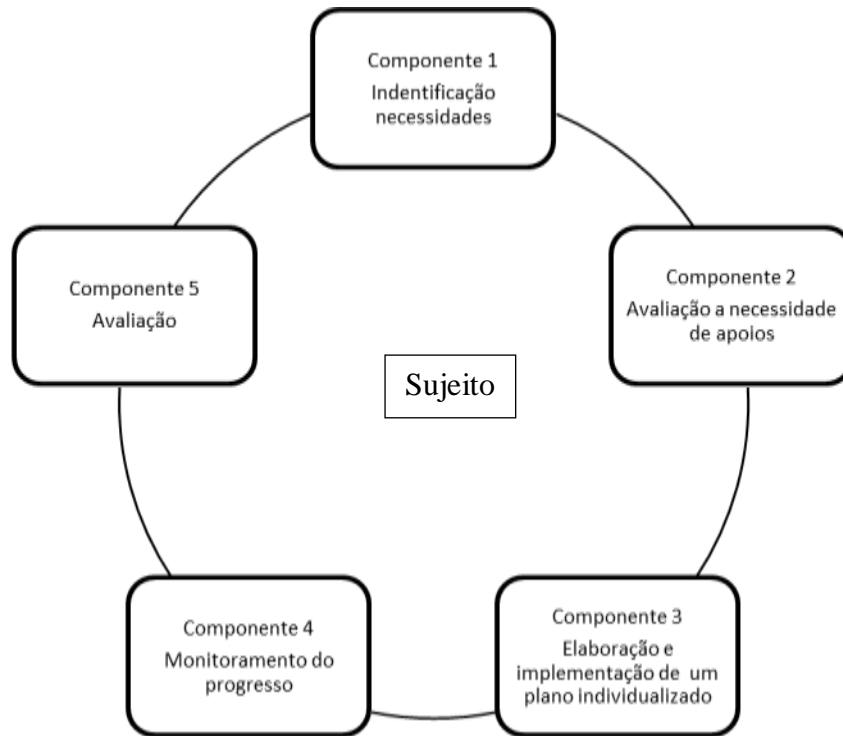


Figura 2 – Plano de apoio
 FONTE: AAIDD, 2010

Diante esquema exposto, entendemos que o modelo teórico da deficiência intelectual proposto pela AAIDD proporciona um maior entendimento sobre sujeitos nessa situação, pois enfatiza a perspectiva funcional, destacando a interação entre o indivíduo e o ambiente, bem como os apoios necessários para o desenvolvimento e inclusão social do sujeito. Concluímos, que para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, é necessário a construção de uma rede de serviços de suporte/apoio.

Esta visão está embasada numa concepção sócio histórica, a qual reconhece que o meio em que o sujeito está inserido contribuirá (ou não) para o seu desenvolvimento. Essa concepção, nos remete Vigotski (1998, p.176-177) ao discorrer sobre a distinção entre as capacidades adaptativas dos animais e dos homens, que no caso destes últimos, realiza-se nas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas, que não existem na organização social dos animais. Dessa forma, o homem ao longo de seu desenvolvimento tem “a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo”.

Vigotski também alerta que deve ser dada consideração sobre o que uma criança consegue fazer com a ajuda de outros, pois pode ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinho. Sendo assim, entendemos

que a utilização de apoios proposta pela AAIDD (2010) pode ser compreendida na perspectiva do conceito de *zona de desenvolvimento proximal* criado por Vigotski (1998, p.112) para se referir à

[...] distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiro mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

Ou seja, a ajuda ou suporte para realizar uma atividade, se traduz em indicativos para o planejamento de ações para potencializar o desenvolvimento dessa criança, o que pode ser considerado de extrema relevância ao pensarmos no planejamento pedagógico para uma criança com deficiência intelectual.

De acordo com o autor, tem sido estabelecido por vários estudiosos que crianças com deficiência intelectual

[...] não são muito capazes de desenvolver o pensamento abstrato. Com base nestes estudos, a pedagogia da escola especial tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo “observar e fazer”. E, apesar disso, uma quantidade considerável de experiências com esse método resultou em profunda desilusão. Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto [...] falha em ajudar crianças as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências [...] Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é a escola que deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VIGOSTSKI, 1998, P.116).

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski torna-se relevante, uma vez que compreende o sujeito a partir da sua relação com as diversas esferas do mundo social. Neste sentido, nos últimos anos, diversos estudos embasados no enfoque vigotskiano têm contribuído para a elaboração de conhecimento na área de Educação Especial, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (PLESTCH, 2010). No entanto, entre as pesquisas de mestrado e doutorado sobre deficiência intelectual, realizadas entre 1990 a 2006 e registradas no Banco de Teses do portal da CAPES, apenas 6% (sete em 122 trabalhos) focavam a aprendizagem desses sujeitos (ANACHE; MITJÁNS, 2007). Estes dados sinalizam a necessidade de

produção de estudos nesta direção, que possam vir a favorecer o aprimoramento da prática pedagógica com esses alunos.

Na intenção de corroborar com o exposto, e visando uma melhor compreensão do conceito de deficiência intelectual e das propostas pedagógicas para este alunado, Antunes, Braun, Machado e Glat (2010) realizaram um levantamento da produção científica sobre deficiência intelectual nas áreas da Educação, Psicologia e Ciências Sociais disponível no banco de dados SCIELO Brasil (Scientific Electronic Library Online) no período de 1994 a 2009. O estudo identificou um forte viés psicológico nas pesquisas analisadas, colocando em evidência a carência de publicações que trabalhem com maior ênfase os aspectos pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda no escopo de pesquisas sobre alunos com deficiência intelectual, Rubim (2003) em um estudo envolvendo jovens e adultos com deficiência intelectual “moderada”, na faixa de 16 a 23 anos, constatou que os mesmos demonstraram potencial para a aquisição de conceitos de matemática, leitura e escrita, ao nível das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora justifica suas conclusões desde que sejam oferecidos a esses alunos programas de intervenção que respeitem e considerem suas características e necessidades educacionais especiais.

Stefen (2003) investigou a importância da linguagem para a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual. A pesquisa teve como participantes jovens de 19 a 28 anos, matriculados em uma escola especial. Foram propostas atividades na área da linguagem, considerada, na teoria de Vigotski, como organizadora do pensamento e facilitadora do processo de formação de conceitos. Verificou-se uma nítida evolução no processo de formação de conceitos pelos jovens.

Cruz (2004), por sua vez, realizou uma pesquisa em uma instituição especializada para deficiência intelectual, consistindo na observação, durante 30 meses, de 15 alunos, de 19 a 38 anos, no laboratório de informática, em atividades de produção de texto digital. Neste período a autora buscou construir uma metodologia de utilização dos recursos da informática que valorizasse as características desse ambiente, como a interatividade e a possibilidade de manipulação concreta do texto escrito. Foi evidenciado no estudo, que a estratégia utilizada tornou possível a observação e compreensão das peculiaridades no desenvolvimento da linguagem escrita do aluno com deficiência intelectual, o que favoreceu de acordo com os resultados que o planejamento de atividades efetivas possibilitou atingir o objetivo da produção de textos com os sujeitos do estudo.

O grupo de *pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais* do Programa de Pós-Graduação da UERJ, tem investido em pesquisas baseadas na individualização do ensino para alunos com deficiência intelectual, entre elas a presente dissertação. Neste contexto está sendo realizada um estudo visa a elaboração e implementação de Planos de Desenvolvimento Psicoeducacionais Individualizados – PDPIs (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; VIANNA; VAQUEIRO, 2011, entre outros), para facilitar a delineação do processo ensino-aprendizagem com este alunado.

O trabalho com PDPI tem sido pensado em parceria entre os pesquisadores do PROPEd-UERJ e os professores da escola especializada na qual também foi realizado o presente estudo. Dessa forma a pesquisa sobre a individualização do ensino nesta escola realiza-se por meio de uma pesquisa-ação desde 2009.

Com base na discussão até aqui apresentada, há necessidade de se pesquisar e implementar propostas educacionais que considerem as características do aluno com deficiência intelectual. O cenário educacional preconiza a inclusão escolar, é preciso ter clareza que não é a legislação que define, por si só, um projeto educacional, mas sim, a forma como a mesma se materializa na realidade escolar. Em outras palavras, a criação de leis e diretrizes políticas não garantem, inevitavelmente, as condições necessárias para o seu devido cumprimento.

A partir dos estudos apresentados, fica evidenciada a necessidade de pesquisas que busquem novas estratégias de ensino para pessoas com deficiência intelectual. A necessidade da reestruturação do ensino para esses alunos é fato, seja no contexto de uma educação no sistema regular ou do ensino especial. Pois, como já discutido, a relevância para o desenvolvimento do trabalho educacional com esses alunos não reside no espaço onde essa educação aconteça, mas sim, no entendimento de quem é a pessoa com deficiência intelectual e quais suas necessidades, por um lado, e por outro, as possibilidades que temos, enquanto educadores, de proporcionar uma educação que efetive sua inclusão acadêmica e social.

Essa educação deve ter a preocupação de oferecer um currículo mais funcional, considerando as prioridades de apoio que esses alunos necessitam, e buscando facilitar a transição para a vida pós-escolar nos aspectos de inserção no mundo do trabalho. Na próxima seção, discutiremos o papel da escola e as possibilidades relacionadas com a inclusão laboral para esses alunos.

2.2 Inclusão laboral de alunos com deficiência intelectual: Percurso que se inicia na escola

Todas as pessoas, independente de possuírem uma deficiência, passam por um período difícil na vida no momento em que precisam se inserir no mundo adulto, e, conseqüentemente, no mundo trabalho. Nesta etapa não há um caminho único, a finalização do período escolar e ingresso na vida adulta é um processo, frequentemente sofrido, que envolve tomada de importantes decisões. No caso das pessoas com deficiência intelectual, este processo é sempre vivenciado de forma mais complexa. Considerando o perfil do aluno que possui uma deficiência intelectual e as suas necessidades de apoio, vistas na seção anterior, podemos afirmar que este período envolverá um planejamento que envolva a escola, a família e o próprio aluno.

Investigando o processo de inserção no mundo adulto, Oliveira, Pinto e Souza (2003) analisaram as expectativas e preocupações de alunos do último ano do Ensino Fundamental, de uma escola privada, em relação à entrada no Ensino Médio e à escolha profissional. Concluíram que, independente dos contextos sociais (a pesquisa envolvia sujeitos de diferentes contextos sociais), os jovens (que não tinham qualquer deficiência ou transtorno específico) compartilhavam sentimentos de angústia, dúvida e indecisão nessa fase da vida.

Os autores recomendam que as escolas abram espaço para o debate sobre a temática, para que os alunos possam enfrentar os problemas característicos desta fase da vida. Também pontuaram a necessidade de começar mais cedo a orientação vocacional, uma vez que foi também evidenciado que o processo educacional pouco tem preparado o jovem para o futuro profissional.

Ainda sobre este tema, Camarano, Pazinato, Kanso e Viana (2003) analisaram o processo de transição para vida adulta no Brasil e concluíram que um ponto crítico desta fase específica é a inserção dos jovens no mercado de trabalho. O referido estudo envolveu população jovens sem qualquer deficiência ou transtorno. Se para eles isto representa um ponto crítico, pode-se inferir que será ainda mais crítico para a população com deficiência intelectual.

Analisando as especificidades do período de transição para a vida adulta, Vieira (2008) pontuou que este é um momento-chave do percurso de todo jovem, sendo uma fase marcada por importantes mudanças, como a passagem de estudante para trabalhador, de solteiro para casado (ou em relação estável), de filho (a) para pai ou mãe. Certamente todas essas transformações estão de alguma forma, ligadas ao contexto econômico e cultural no

qual a pessoa está inserida. Sendo assim, este período é vivenciado de diferentes formas pelos jovens e, segundo autora, pode ser entendido como um “segundo nascimento” quando é preciso que o jovem se defina, adquira e consolide posições e papéis sociais por si mesmo. Ou seja, em algum momento, o indivíduo deixa de ser caracterizado pela dependência e necessidade de suportes, ascendendo para uma nova condição de vida emancipada e autônoma.

Em suma, se a escola enfrenta dificuldades para preparar o jovem considerado “normal” para enfrentar os desafios da vida adulta, tal processo torna-se muito mais complexo quando o público alvo são sujeitos com deficiências, e, especificadamente, deficiência intelectual.

De acordo com o que já foi explicitado a respeito da definição de deficiência intelectual (AAIDD, 2010), o jovem nessa condição terá o seu funcionamento diferenciado de acordo com os apoios recebidos nas dimensões citadas. Nesse sentido, a pessoa com deficiência intelectual poderá vivenciar de forma menos crítica o período de transição para a vida pós-escolar na medida em que os apoios que receba atendam a essa demanda. Para tal, é imprescindível que ocorra um planejamento para esta etapa da vida do aluno.

Levando em conta que o presente trabalho tem como preocupação o papel da escola na as possibilidades de capacitação para o trabalho de alunos com deficiência intelectual, com relação ao processo de transição desses alunos da escola para o trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica em torno desta temática. Entretanto, como bem ressalta Araújo (2008), a literatura nacional ainda é incipiente. Esta autora, inclusive, sinaliza a urgência de implementação de programas em nosso país que ofereçam suporte às pessoas com deficiência no ambiente natural de trabalho.

É importante destacar que pessoas com deficiências têm sido excluídas do mercado de trabalho por vários motivos: falta de qualificação para o trabalho, baixa escolaridade, precariedade de meios de transporte, bem como apoio insuficiente das famílias. Também tem sido constatado que quando existe programa de preparação profissional ele não atende às necessidades reais do mercado de trabalho (SASSAKI, 1997; ARAÚJO, 2008). Além das razões objetivas citadas, não podemos subestimar o preconceito e as barreiras atitudinais que dificultam ainda mais este processo.

O desafio da profissionalização de pessoas com deficiência intelectual suscita investigação sobre caminhos possíveis que favoreçam o desvelamento das problemáticas inerentes a esse processo, no contexto educacional. Sobre esta questão, a *Declaração de*

Salamanca, referência para nossas políticas públicas educacionais, entre suas proposições, coloca que:

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta.[...] O currículo para estudantes mais maduros e com necessidade educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994).

Entre os documentos legais nacionais que revelam a preocupação com a inserção da pessoa com deficiência no trabalho, destacamos a *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 que assegura o direito à educação profissional visando integrar socialmente o adolescente e o adulto com deficiência (BRASIL, 1988). Ainda, no que se refere à educação profissional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) – que no seu inciso IV assegura:

Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

É importante citar o Decreto nº 3298 de 20/12/99 (BRASIL, 1999) sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que, em seu artigo 28 – parágrafo 1, afirma que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho. Destacamos também, a Lei Federal 8.213/91 de 24/07/91 (BRASIL, 1991), conhecida como a “*Lei de Cotas*” que prevê a contratação de 2% a 5 % de pessoas com deficiência¹¹ em empresas com mais de cem funcionários, sendo proibido qualquer ato discriminatório em relação ao salário ou critério de admissão associado à deficiência da pessoa. Há também a Lei Federal nº 7853 de 24/10/1996 (BRASIL, 1996a) que

¹¹ O percentual a ser aplicado deve estar de acordo com o número total de empregados da empresa contratante.

dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social disciplinando a atuação do Ministério Público em benefício dessa população.

Como visto, as diretrizes situam a escola como a instituição responsável por coordenar ações que façam com que o aluno com necessidades educacionais especiais seja auxiliado no processo de inserção na vida adulta. Noronha e Ambiel (2006) estudando a produção científica da área de orientação profissional, ressaltam que o trabalho é uma das atividades de maior importância para um adulto; mas é na adolescência que se intensificam as identificações, aptidões e perspectivas de futuro. Esses autores analisaram trabalhos desde a década de 1950, e concluíram que a partir dos anos 1990 houve um crescimento da divulgação de artigos teóricos, publicações e pesquisas sobre o assunto.

Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004), objetivando efetuar uma análise crítica da produção científica discente de programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, encontraram em 479 dissertações e teses focadas na formação para o trabalho, 18 estudos sobre o tema profissionalização de indivíduos com deficiências. Estes autores apontaram a precariedade dos programas vocacionais das instituições especializadas, a desvinculação destes à realidade do mercado competitivo, bem como a falta de clareza dos profissionais a respeito das diferenças entre os objetivos das oficinas protegidas e as pedagógicas¹². Também identificaram uma maior frequência de estudos voltados para indivíduos com graus leves de deficiência intelectual.

No rol dos trabalhos analisados por Mendes e colaboradores (2004), três estudos buscaram desenvolver metodologias alternativas de preparação para o trabalho, através de treinamento sistematizado de tarefas específicas ensinadas, por meio de procedimentos baseados na Análise Aplicada do Comportamento (ou Modificação de Comportamento). Outro destaque no referido estudo, foi o relativo ao sucesso de programas desenvolvidos em ambiente regular de trabalho, o que sugere uma maneira eficaz de capacitação e inclusão da pessoa com deficiência num contexto de trabalho competitivo.

Fogli (2010) investigou a implementação da política de inclusão na Rede Faetec, a qual propõe a formação profissional como um instrumento de inclusão do sujeito com deficiência na sociedade. A autora identificou que, ao longo do processo de construção da política de inclusão na instituição, as experiências de inclusão de alunos com deficiência

¹² Discorreremos sobre as mesmas ao longo deste texto.

intelectual em cursos de formação profissional obtiveram baixo êxito, e sugeriu ampliação dos estudos nesta área¹³.

Segundo Araújo (2008), os programas de preparação para o trabalho desenvolvidos no âmbito da Educação Especial podem ser divididos em duas vertentes: propostas de trabalho em instituições e propostas de trabalho na comunidade. No primeiro caso, sobretudo em instituições para jovens e adultos com deficiência intelectual, visam o ajustamento social e vocacional, desenvolvimento de aptidões, interesses e o treinamento profissional. Estes objetivos traduzem-se em três modelos de atuação:

- Educacional: desenvolvimento de comportamentos de vida diária, independência, manutenção no trabalho, responsabilidade, pontualidade e relacionamento com o grupo.
- Pré-profissional: desenvolvimento de habilidades, aptidões e interesses do aprendiz.
- Profissional: treinamento profissional propriamente dito e ajustamento da pessoa para posterior colocação em emprego protegido ou competitivo.

Nos três modelos citados são desenvolvidas as seguintes modalidades (ARAÚJO, 2008):

- Oficina pedagógica - Tem caráter educativo e sem fins lucrativos, ocorre em um ambiente supervisionado, onde o objetivo é desenvolver hábitos de independência pessoal e social relativos ao trabalho competitivo¹⁴. É destinada a jovens com deficiência com idade acima de 14 anos.
- Oficina protegida ou abrigada – É um tipo de oficina, também sem fins lucrativos e desenvolvida em ambiente supervisionado, onde os alunos são preparados para o início de uma função produtiva e renumerada, ajudando-os a manter os hábitos e atitudes adquiridos nos estágios anteriores. É destinada a jovens com deficiência a partir dos 16 anos.
- Centro de reabilitação - Constitui-se em uma etapa alternativa de preparação para o trabalho e tem por objetivo integrar socialmente a pessoa com deficiência por meio de programas de reabilitação onde constam orientação

¹³ Como já especificado, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola especializada desta rede, e constitui, justamente, um dos desdobramentos propostos por Fogli (2010).

¹⁴ Aquele que é desempenhado por pessoas sem deficiência.

vocacional, tratamento e colocação seletiva em trabalho competitivo. É voltado, prioritariamente, para pessoas com deficiências físicas, motoras e sensoriais.

Com relação à vertente de programas de preparação para o trabalho na comunidade, mencionada por Araújo (2008), destaca-se a proposta de emprego apoiado. Dois fatores influenciaram o surgimento desta modalidade: pesquisas na área e o movimento de insatisfação crescente com o modelo prevalecente de serviços profissionalizantes.

Os objetivos do emprego apoiado são integrar no trabalho e na sociedade pessoas com diferentes graus de comprometimentos, propiciando um emprego comum, efetivo e remunerado no mercado competitivo de trabalho, devendo ser exercido em ambientes naturais. As formas mais frequentes de desenvolvimento do emprego apoiado são a colocação individual e a colocação seletiva (ARAÚJO, 2008).

Na colocação individual, a pessoa com deficiência pode necessitar de suportes físicos e/ou pessoal intensivo e constante, que poderão ser retirados gradativamente. A colocação seletiva, por sua vez, desenvolve-se através do sistema de equipes móveis que se deslocam para uma variedade de locais de trabalho, sob o acompanhamento de um supervisor.

Sobre preparação e treinamento profissional de pessoas com deficiência, é válido destacar a experiência do já citado projeto *Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos* da FAETEC. Este teve como proposta básica adaptar à realidade local, procedimentos de suporte à inclusão de pessoas com deficiências utilizados nos Estados Unidos e Europa (MASCARO; CARVALHO; ROCHA, 2011).

No referido projeto, os procedimentos foram definidos de modo a permitir a elaboração de uma programação individual, organizada na forma de um “Plano de Inclusão”. Para cada sujeito da pesquisa foram incluídos objetivos a serem conquistados a curto e médio prazo, visando o aumento da sua autonomia nas atividades de vida diária como: higiene e cuidados pessoais, realização de tarefas domésticas, utilização de transporte público, manuseio e utilização de dinheiro, participação em atividades da vida comunitária, bem como habilidades voltadas à sua inclusão no mundo do trabalho.

Este último aspecto que se constitui, justamente, o objeto de estudo da presente pesquisa, foi realizado por meio de uma metodologia denominada *Emprego Customizado*. Esta é uma metodologia para facilitar a inclusão de pessoas que enfrentam dificuldades, no mundo do trabalho, devido a deficiências ou outras condições atípicas. Consiste num conjunto

de princípios e estratégias designadas a aprimorar as opções de empregabilidade da pessoa com deficiência.

Customizar é personalizar ou adaptar algo de acordo com a necessidade ou gosto de uma pessoa, assim, no sentido da inclusão laboral da pessoa com deficiência, a proposta é adaptar uma atividade de trabalho que até então não existe no ambiente, mas que é uma importante e necessária que pode ser executada por uma pessoa com deficiência num determinado posto de trabalho. A questão que se coloca é, individualizar uma tarefa que objetive otimizar outras tarefas que dependam daquela, onde todos se beneficiem, o empregado e o empregador (PROGRAMA INTEGRANDO, 2009).

Porém, o diferencial é que as modificações são pensadas visando atender tanto as necessidades da pessoa com deficiência quanto às do empregador. Por exemplo: em um salão de beleza percebe-se que o cabeleireiro poderá desempenhar suas atividades de forma mais ágil e eficiente se tiver uma pessoa que separe materiais (grampos, elásticos, prendedores...) e não há um empregado que tenha essa função específica. Surge assim a oportunidade de “customizar” essa função para um empregado que possua uma deficiência, mas que apresente uma habilidade para desempenhar tal tarefa.

Dessa forma a nova atividade ou posto de trabalho beneficiará tanto a pessoa com deficiência quanto seu empregador, pois a primeira estará terá uma colocação profissional, um emprego; e o empregador contará com uma melhor dinâmica para atender seus clientes. Podemos dizer, assim, que a proposta do Emprego Customizado é baseada numa relação de benefícios numa via bilateral, onde cada uma das partes (empregado e empregador) é atendida nas suas necessidades (MASCARO et al, 2011).

Outro aspecto determinante nesta proposta é que a pessoa com deficiência é orientada individualmente. Há um “gerente de trabalho” que, por intermédio de informações previamente coletadas (em entrevistas com familiar, professores e com a própria pessoa com deficiência) identifica e analisa as características singulares de cada candidato ao emprego, antes de visitar o empregador. Alguns dos aspectos analisados são; interesses e preferências, limitações da sua vida, formação e experiência profissional, habilidades e competências, necessidades de suporte e adaptações.

No Brasil, a experiência ainda que incipiente, já demonstra que a grande maioria das pessoas com deficiência, quando recebe o suporte adequado, tem condições de participar do processo produtivo (ARAÚJO, 2008). Conforme já dito, percebemos a urgente necessidade de se desenvolver ações voltadas para a preparação jovens com deficiência intelectual para transição para a vida adulta, no âmbito da escola, de forma mais sistematizada. A

complexidade que envolve a formação do aluno com deficiência intelectual na passagem da adolescência para a fase adulta, bem como a necessidade de entender com maior clareza como se dá essa transição para a vida adulta foram os pontos norteadores do presente trabalho.

Na convivência com pessoas com deficiência percebemos como são raras as conversas comuns entre familiares e amigos de crianças consideradas normais, como, por exemplo: o que você vai ser quando crescer? Tal pergunta, que parece banal, toma uma significação relevante quando ela não acontece no cotidiano de uma criança que possui uma deficiência. Ou seja, indica de que não há expectativas de que ela virá ter uma profissão e/ou participar e contribuir com a sociedade. Essa criança cresce, torna-se um adulto e s condenada a carregar o rótulo da deficiência e a incapacidade, uma vez que não foi preparada para exercer um papel social produtivo na maturidade.

Existe toda uma preocupação com o itinerário formativo do “jovem normal”: cursos de língua estrangeira, pré-vestibular, etc... E quanto ao jovem com deficiência, qual é a preocupação para prepará-lo para inserção no mundo do trabalho? De que apoios ou suportes esses jovens necessitarão para tal durante sua escolarização?

Araújo (2008) ressalta que a preparação de alunos com deficiência intelectual, para o período após a escola, deve incluir o planejamento para trabalho e para a vida na comunidade, de modo geral. A autora destaca que nos Estados Unidos, por exemplo, existe um documento legal denominado *Ato de Educação para Indivíduos com Deficiências* que obriga as escolas a preparar um planejamento para essa transição. Neste plano se encontra toda a trajetória escolar do aluno, oferece detalhes sobre como a instrução e as experiências na comunidade auxiliarão a inserção na vida adulta.

O plano de transição deve focalizar a trajetória escolar das pessoas com deficiência e oferecer detalhes sobre como a instrução e as experiências na comunidade possibilitarão preparar tais pessoas para a vida adulta e para a sua empregabilidade no ambiente de trabalho. Adicionalmente ao planejamento ...Nesse sentido, as escolas têm um papel decisivo no planejamento da transição das pessoas com deficiência mental (ARAÚJO, 2008, p.76-77)

Ainda segundo a autora, isto se torna possível por meio da elaboração de um currículo funcional, onde as atividades selecionadas e desenvolvidas incluem habilidades importantes para futuro desempenho na sociedade e no trabalho.

De acordo com Falvey (1982), a determinação de que uma atividade curricular é funcional ou não, depende da resposta a seguinte pergunta: caso o aluno não aprenda a tarefa, alguém terá que fazer isto para ele? Se a resposta for afirmativa, tal atividade pode ser considerada funcional. De modo geral, trata-se da estruturação de um ensino que visa oferecer

oportunidades para que o aluno aprenda habilidades que são importantes para torná-lo independente em diversas áreas da vida. Dessa forma pode-se entender que o êxito do processo de transição da escola para o trabalho, nesta perspectiva, está relacionado aos aspectos no currículo no plano de transição individual do aluno.

Este tipo de experiência escolar não é encontrada apenas nos Estados Unidos. Em Portugal, quando um aluno apresenta necessidades educacionais especiais de caráter permanente¹⁵, também é garantido por lei um programa educacional individual, com um plano de transição destinado a planejar e orientar a vida pós-escola. Sempre que possível este é dirigido para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição. Levando-se em consideração que Portugal o limite de idade da escolaridade obrigatória até 18 anos, este é um documento datado e assinado por todos os profissionais que participam da sua elaboração: pelos pais ou encarregados da educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno (PORTUGAL, 2008).

Vale também citar as conclusões do relatório elaborado pela *European Agency for Development in Special Needs Education*¹⁶ - EADSNE (2002), onde mais de 60 profissionais de 16 países partilharam suas experiências. Em um documento intitulado *Transição da Escola para o Emprego: principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais* são apontados seis pontos chave relacionados ao conceito de transição da escola para o mundo do trabalho:

- É um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas políticas.
- Requer a implementação de um plano educacional individualizado focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar.
- Precisa garantir a participação do aluno e respeitar suas escolhas pessoais, o aluno, sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto.
- Deve ser baseado no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas.

¹⁵ De acordo com o Decreto Lei nº3/2008 de Portugal, são alunos que apresentam limitações significativas em um ou vários aspectos da vida, de caráter permanente, que resultam em dificuldades de comunicação, de aprendizagem, de mobilidade, de autonomia, de relacionamento interpessoal e de participação social.

¹⁶ Agência Europeia para o Desenvolvimento de Necessidades Educativas Especiais.

- Requer estreita colaboração entre escolas e o mercado de trabalho, de forma que o aluno vivencie condições reais de trabalho.
- É parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para entrar na vida econômica e adulta.

Apesar dessas estratégias não serem utilizadas de forma sistemática em nosso país, nossa legislação já contempla este tipo de preocupação, visto que a *Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional* estabelece, em seu artigo 59º, que sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais:

- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Também é importante lembrar do, já citado Decreto nº 3298 de 20/12/99 (BRASIL, 1999) sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, que, em seu artigo 28 – parágrafo 1, afirma que a educação profissional da pessoa com deficiência deverá ser oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e no ambiente de trabalho. Destacamos, ainda a também citada Lei Federal 8.213/91 de 24/07/91 (BRASIL, 1991), “Lei de Cotas”.

Há ainda a questão do Benefício de Prestação Continuada- BPC, que refere-se a um salário mínimo mensal pago às pessoas idosas com 65 anos ou mais, conforme o estabelecido no Art. 34 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 - o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003a, e às pessoas portadoras de deficiência incapacitadas para a vida independente e para o trabalho. Está previsto no artigo 2º, inciso IV, da Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS -Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993) e regulamentado pelo Decreto nº 1.744, de 08 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995) e pela Lei nº 9.720, de 20 de novembro de 1998 (BRASIL, 1998) e está em vigor desde 1º de janeiro de 1996.

Sobre este benefício é relevante destacar que em agosto de 2011, a presidente Dilma Roussef sancionou o projeto de conversão da Medida Provisória 529, na Lei 12470/11 (BRASIL, 2011a). A partir de então, a pessoa com deficiência, mesmo recebendo o BPC, poderá ser contratada como aprendiz e acumular o salário com o benefício. Se por ventura ela

venha a ser efetivada em uma empresa, o BPC será suspenso e não mais cancelado, podendo ser reativado em caso de demissão ou saída do emprego. Igualmente a referida lei garante que a pessoa não necessita passar, mais uma vez, pela avaliação da sua deficiência no INSS (CEZAR, 2012).

Cabe também destacar que a atividade de aprendiz é considerada no sistema de cotas e a possibilidade do o acúmulo do salário com o BPC são duas medidas que trouxeram significativos ganhos para a profissionalização dessas pessoas, pois é um meio de garantir a experiência mínima, inicial que as empresas solicitam para seus futuros empregados.

No entanto, apesar do aparato legal, estamos ainda longe de viabilizar o acesso e permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Conforme já colocado, além de questões de ordem socioeconômica por um lado, e o preconceito, superproteção familiar e barreiras atitudinais por outro, o grande fator impeditivo é a falta de escolaridade e qualificação profissional desta população (SASSAKI, 1997; NORONHA; AMBIEL, 2006; ARAUJO, 2008). Ou seja, mesmo existindo uma política que vise garantir o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, muitas empresas encontram dificuldade em cumprir as cotas por falta de profissionais preparados para exercer as funções disponíveis.

Certamente não estamos querendo desconsiderar as dificuldades intrínsecas inerentes à condição de deficiência; mas, temos que reconhecer que no Brasil há uma grande carência de programas de orientação e preparação para o trabalho para estes jovens. De fato, mesmo nas instituições e serviços especializados a formação profissional geralmente não é priorizada como componente curricular. E quando existem, esses programas, na maioria dos casos, não levam em conta as aptidões e interesses dos alunos e /ou são desvinculados da demanda do mercado de trabalho local.

É importante, citar, porém, que já há registro de experiências exitosas na inclusão laboral de pessoas com deficiências em empregos remunerados, através de formas alternativas de formação e acompanhamento profissional que facilitam a inserção do sujeito no mercado de trabalho formal (LUECKING, 2001; 2011; McINERNEY, C. A.; McINERNEY, M., RODRIGUES, P.; ROCHA MIRANDA, C. E., 2007; ARAUJO, 2008; PROGRAMA INTEGRANDO, 2009; MASCARO et al 2011,).

Estes projetos mostram que a grande maioria das pessoas com deficiência, quando recebe o suporte adequado, tem condições de participar do processo produtivo. Independente do espaço onde aconteça a escolarização, seja em escola comum ou uma instituição especializada, é importante que a proposta curricular inclua um planejamento que vise

encadear ações pedagógicas efetivas voltadas para sua futura inserção no mundo do trabalho e na vida social adulta, de modo geral.

Toldrá, Marque e Brunello (2010), num estudo sobre os desafios para inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual, pontuam que as mesmas vivenciam um processo histórico de exclusão no que concerne a oportunidades de trabalho, assim como em outras áreas como a saúde e a educação. As autoras apontam que as consequências são a baixa escolaridade, dificuldade de interação social, pouco convívio em espaços públicos e dificuldades para acompanhar atividades laborais.

De acordo com a *Relação Anual de Informações Sociais –RAIS* (BRASIL, 2007), evidenciamos a seguinte relação sobre os postos de trabalho e as Pessoas com Deficiência (PCDs):

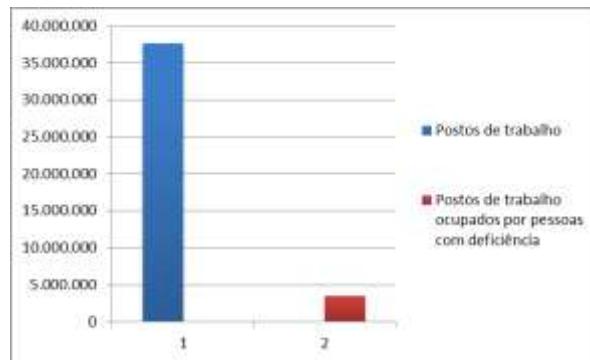


Figura 3 – Gráfico comparativo postos de trabalho e PCDs
FONTE: BRASIL, 2007

Indo mais além, o gráfico abaixo compara a relação quantitativa destes postos de trabalho em relação ao trabalhador com deficiência intelectual:

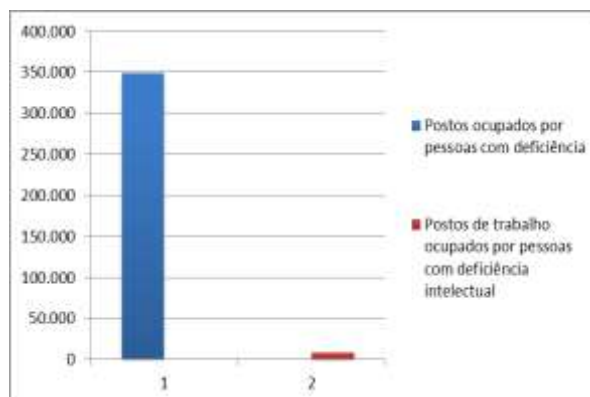


Figura 4 – Quadro comparativo pcds (geral) e deficiência intelectual
FONTE: BRASIL, 2007

Os gráficos demonstram a desvantagem da pessoa com deficiência intelectual no acesso ao emprego formal em comparação com demais deficiência. Sobre aos dados, Todrá et al (2010) alertam para a necessidade de mudanças e aprimoramentos na qualificação profissional das pessoas este tipo e deficiência por meio da valorização das suas potencialidades. Assim podemos inferir que esta constatação coaduna com a proposição da AAIDD (2010) no que concerne a planejar os apoios necessários para esta pessoa tenha seu desenvolvimento potencializado. Nas considerações finais do seu estudo Toldrá e colaboradores (2010, p. 164), apontam que,

[...] é necessário superar o viés assistencialista e filantrópico que permeiam as práticas institucionais voltadas para essa população para que possibilitem a efetiva inclusão. Evidencia-se no estudo a importância de se atualizar e reavaliar as referências e as concepções que fundamentam os conceitos acerca das pessoas com deficiência intelectual, bem como ampliar as informações no sentido de modificar as atitudes geradoras de situações de exclusão vividas pelas mesmas. O desconhecimento e a desinformação geram preconceitos e dificultam as oportunidades de inclusão social, e ao contrário, o acesso a informação adequada é considerado um poderoso instrumento de sensibilização para o desenvolvimento social e respeito à diversidade no trabalho.

Sendo necessário considerar que “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, p.41). Cabe à escola a função de promover a educação no princípio da valorização e respeito ao homem na transmissão do saberes acumulados pela sociedade, promovendo também as modificações necessárias. Considerando as desvantagens e dificuldades apontadas como produtos de uma construção histórica, entendemos que é a partir do referencial de autores com Vigotski e Paulo Freire, dentre outros, que podemos considerar a prática educativa como uma prática social. Nossa opinião é de que não devemos ser apenas espectadores da prática, pois é necessário termos o papel, enquanto educadores, de agentes da mudança, colaborando com a construção de uma escola melhor para todos.

No próximo capítulo será apresentada a metodologia deste estudo, que se refere a investigação de um dos caminhos trilhados por uma escola especial na busca de respostas adequadas a capacitação profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.

3 TRILHAS METODOLÓGICAS: CONSTRUINDO A PESQUISA

Predominantemente, a pesquisa há de se propor como instrumento fomentador de consciências e ações críticas, mas que procurem produzir uma existência e um mundo qualitativamente melhor (GHEDIN; FRANCO, 2006, p.19).

Conforme visto, o presente estudo objetiva analisar o processo de implementação e desenvolvimento de um curso de Auxiliar de Serviços Gerais numa escola especial para alunos com deficiência intelectual. Neste capítulo apresentamos o referencial teórico, o campo de investigação, procedimentos de coleta e análise de dados, o cenário e os participantes.

3.1 Metodologia de pesquisa

Gonzaga (2006), ao discutir sobre pesquisa em Educação pontua que a própria cultura acadêmica contribui para que não haja promoção da pesquisa como uma atividade inerente aos processos de formação de todos os alunos. Segundo o autor, desde as séries iniciais, há no cotidiano escolar um culto ao enciclopedismo com foco na memorização de informações. Este tipo de formação escolar vai nos influenciar diretamente quando temos que, como pesquisadores, sistematizar os estudos realizados, o que incide numa inquietação e indefinição na escolha e legitimação do método que adotamos. A consequência é que acabamos buscando, nos teóricos que pesquisam métodos e metodologias, uma receita com os passos corretos para o desenvolvimento das nossas pesquisas (GHEDIN; FRANCO, 2006).

No entanto, para Ghedin e Franco (2006) é, justamente, no exercício da dúvida metodológica que se consegue avanços no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, os autores ressaltam que a Educação e as Ciências Humanas, de modo geral, têm avançado ao reinventar metodologias com o objetivo de atender à complexidade exigida pelos objetos de estudos.

O saber humano faz curvas que retrocedem para poder avançar. Os recuos, porém, não são estratégias conscientes que orientam para uma direção que não se quer tomar. Ao contrário, esta é a surpresa que se coloca ao pesquisador: ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos. É por essa razão que se afirma que o método de uma investigação somente poderá ser precisamente descrito após sua realização.

Quando se está seriamente envolvido em uma investigação, o pesquisador está sempre a caminho, entre idas e vindas que o processo exige, mas isso não significa que se está a deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre navegar com direção (GHEDIN; FRANCO, 2006, p.8).

Miranda e Resende (2006) ressaltam que o dilema sobre as possibilidades e condições do conhecimento tem se apresentado em distintos momentos históricos. Nos quase três séculos (de 1600 até meados de 1800) foram constituídas as bases da moderna compreensão relativa ao sujeito cognoscente e a objetividade a ser conhecida, sendo instituída, neste período, a razão como faculdade humana.

Dessa forma, nenhum campo do conhecimento poderia deixar de ser submetido à indagação racional, isto é, o método da ciência deveria ser estendido a todos os campos de questionamentos e da atividade humana. A discussão epistemológica baseava-se então, na afirmação de regras e métodos, onde a verdade seria garantida mais pela forma, ou seja, pelos procedimentos e instrumentos, do que pelo conteúdo desvelado.

Entretanto, com a constituição das ciências humanas e sociais, a partir de meados do século XIX, surgiram questionamentos acerca dessa forma de construção do conhecimento.

De um lado, foram traduzidos para o campo da sociedade, da cultura e do indivíduo os procedimentos que já haviam sido elaborados e continuavam a elaborar-se nas ciências físicas e naturais; de outro, produziram-se novos procedimentos de reflexão ante a originalidade dos acontecimentos e dilemas que caracterizavam a vida social e o indivíduo no mundo moderno (MIRANDA; RESENDE, 2006.p. 513).

De acordo com Chizzotti (2006, p.57), o século XX foi um período de descobertas para a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, em função da “organização da sociologia, da educação, da história, da psicologia, antropologia, da linguística, da comunicação [...]” associadas a um crescimento nas pesquisas, o

o aumento considerável de publicações sobre questões epistemológicas, metodológicas e técnicas de pesquisa atesta não só o interesse crescente por uma atividade em franco desenvolvimento com o incremento da pesquisa, mas também a gama de questões suscitadas (CHIZZOTTI, 2006, p.57).

Sendo assim, a experiência humana não pode limitada a métodos nomotéticos, ou seja, aqueles que enfatizam o desenvolvimento de estudos dentro protocolos estabelecidos e técnicas específicas. Para o autor, pesquisadores que optaram por uma pesquisa na abordagem qualitativa, não pretendem se furtar ao rigor e à objetividade, porém consideram nos seus estudos que a experiência humana não pode ser confinada ao rigor metódico.

Sobre este assunto, Franco (2003), ressalta que muitos estudantes iniciantes apegam-se à representação da metodologia apenas como um instrumento de coleta de dados, considerando que o papel da mesma deverá ser o de organizar os procedimentos para captação

dos dados empíricos. A autora considera este um procedimento equivocadamente denominado de concepção instrumental da metodologia. Ao contrário desta perspectiva, entende a metodologia como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo de um estudo, incorporando, assim, novos conhecimentos, processo este denominado metodologia reflexiva. Em suas palavras:

A metodologia não é um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador, nem mesmo um caminho engessador da necessária criatividade do pesquisador. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, quadro esse decorrentes de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento (FRANCO, 2003, p. 193).

Para Franco (2003, p.193) a metodologia é a responsável pela organização do pensamento reflexivo-investigativo durante o desenvolvimento de todo o estudo. Isso não significa o abandono aos critérios de rigor, mas sim, a opção por uma metodologia consciente de que “as opções realizadas implicam atitudes, posturas e procedimentos coerentemente escolhidos, exaustivamente consistentes com as convicções estabelecidas”. Neste sentido o exercício crítico poderá dar ao pesquisador o caminho para superar além do conhecido, para além do senso comum, para além da narração e descrição de fatos.

Luna (1997) ressalta que o referencial teórico é o filtro pelo qual o pesquisador enxerga a realidade e as decisões metodológicas são decorrentes do problema formulado no contexto deste referencial. Independente da opção teórica, toda pesquisa requer uma metodologia e a mesma não existe se não possuir procedimentos, sendo assim o exercício crítico do pesquisador sempre terá o embasamento da sua opção teórica, independente dos passos selecionados para responder ao problema formulado.

O presente estudo se insere no referencial das pesquisas de cunho qualitativo. É importante pontuar que estudos realizados nesta matriz investigativa, não necessitam apresentar um padrão único, porque nesta concepção a realidade é considerada fluida e contraditória e os processos de investigação dependerão da concepção do pesquisador envolvido com o estudo, conforme já citado.

A justificativa da opção metodológica, leva em consideração que o estudo volta-se para uma reflexão sobre a prática, na qual buscamos ir além da descrição do processo de implementação de um curso de capacitação profissional para alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, o estudo foi no contexto da matriz qualitativa de pesquisa, e mais, especificadamente pela a pesquisa-ação. Diante do aqui exposto, podemos considerar que esta

metodologia se insere no debate atual sobre formas e condições de construção de conhecimentos em Educação.

Tripp (2005, p.445) lembra que é difícil definir em que consiste a pesquisa-ação por duas razões interligadas. Primeiro, por esta metodologia ser um processo natural “que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes”. E segundo, por ter se desenvolvido de maneira diferente, dependendo do campo de aplicação.

Referindo-se a pesquisas nos contextos escolares, Pimenta (2006), ressalta que a pesquisa-ação tem como princípio que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto:

[...] constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo, e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (THIOLLENT, 1994 apud PIMENTA, 2006, p.26).

Dessa forma, podemos dizer que a pesquisa-ação é uma metodologia que comporta a colaboração entre pesquisadores e pesquisados para a construção de um conhecimento e /ou busca de respostas relacionadas a situação do campo.

Glat e Pletsch (2011, p.109) apontam que

A pesquisa-ação é um método de investigação científica concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo [...] . Visa, portanto, atender, de imediato, à demanda da comunidade que serve como campo de estudo.

As autoras corroboram as palavras de Pimenta, ao enfatizarem a necessidade da colaboração, pois destacam que uma das características principais desta metodologia é a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo onde o projeto está sendo desenvolvido, o que pressupõe uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador.

Outra característica da pesquisa-ação é a flexibilidade; pois o pesquisador não vai a campo com todos os procedimentos previamente determinados. Ao contrário, a partir de um diálogo permanente com os participantes, que vai agregando diferentes contribuições e permitindo a elaboração coletiva de soluções para os problemas detectados (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Glat e Pletsch (2004, p.7), refletindo sobre o papel da universidade no que concerne a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, salientam que são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais que validam cientificamente “*o que fazer*

para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades especiais”.

Neste contexto, a pesquisa-ação possibilita o desenvolvimento de práticas inovadoras no interior da escola e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o assunto investigado, no caso, a inclusão escolar (CRUZ, 2004; GLAT, 2008; NAUJORKS, 2008; PLETSCH, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011).

O método da pesquisa-ação requer a contemplação das chamadas “espirais cíclicas”, isto é, um exercício de contínuas revisões no planejamento do estudo, nas diversas etapas que ele se constitui (Pimenta, 2008):

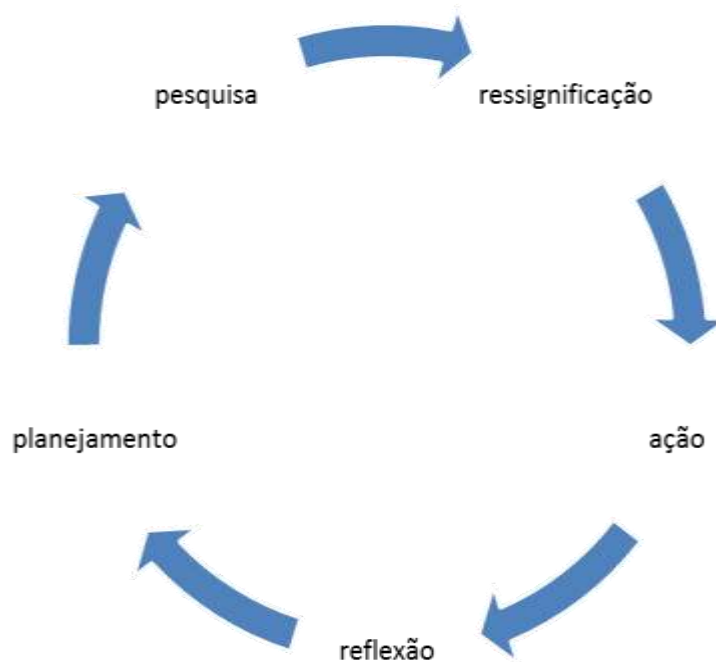


Figura 5 – Fases da pesquisa-ação.

Fonte: O autor, 2012

Como na presente investigação a pesquisa-ação seria desenvolvida com foco em uma situação específica, tomou o caráter de um estudo de caso. Como apontam Lüdke e André (1986), o estudo de caso se destaca pelo seu potencial relacionado à pesquisa na escola. Ainda segundo essas autoras, o estudo de caso é sempre bem delimitado, sendo que o interesse incide naquilo em que o caso tem de único e particular.

A seguir, apresentaremos o cenário onde foi realizado o estudo, os participantes e os procedimentos desenvolvidos na pesquisa.

3.2 Cenário

O local de desenvolvimento do presente estudo foi a Escola Especial Favo de Mel- EE Favo de Mel¹⁷, uma unidade da Fundação de Apoio a Escola Técnica (Faetec), órgão subordinado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro - localizada na cidade do Rio de Janeiro. A unidade escolar foi criada em 1996. Como lembra Fogli (2010, pg. 75), “surgiu do processo de ressignificação da Escola Mário Altenfelder (internato), que se destinava a pessoas que se encontravam à margem da sociedade, apresentando quadro de desajuste de conduta, doenças mentais ou ainda deficiências. Atualmente, a EE Favo de Mel faz parte da Diretoria de Articulação Institucional da Educação – (Daie)¹⁸ e vinculada à Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional – (Divin)¹⁹.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (FAETEC, 2011, p.15):

Seu principal objetivo consiste em atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência intelectual com vista à inclusão social.

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

Para atender a esse objetivo, a escola possui os seguintes objetivos específicos:

Garantir aos Ciclos I e II²⁰ a escolaridade com vistas aos cursos FIC²¹;
Oferecer cursos de qualificação profissional (FIC) a jovens e adultos com deficiência intelectual no Ciclo III²²;
Articular o trabalho de pesquisa realizado com as ações desenvolvidas;
Realizar seminários referentes ao tema educação especial/inclusão em educação;

¹⁷ Unidade escolar criada em 1996 sob o Parecer nº 269/96 do Diário Oficial para atendimento especializado para alunos com deficiência intelectual. No ano de 1998, a Escola Especial Favo de Mel foi certificada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) com o Selo de Qualidade ISO 9.002 e premiada pelo Programa Qualidade Rio/ Gestão Rumo a Excelência. Em 1999, 2000 e 2001 manteve a certificação pela ABNT. Em 2000 recebeu o Prêmio Qualidade Rio, categoria Bronze e em 2001 e o Certificado de Reconhecimento em Qualidade do Serviço Público do Governo Federal. Em setembro de 2002, conquistou o primeiro lugar no Estado do Rio de Janeiro – Prêmio Gestão Escolar promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, UDIME, UNESCO, Fundação Roberto Marinho, entre outras, e com o apoio da UNICEF.

¹⁸ Diretoria vinculada à Vice-Presidência de Educação da rede FAETEC; tem a função de incluir políticas e ações conjuntas às instâncias que formam a sua base, saber: Divisão de Diversidade e Inclusão educacional, Divisão de Estágio, Divisão de Registros Escolares, e a Escola Especial Favo de Mel, de modo a facilitar o fluxo das atividades pedagógicas e administrativas desempenhadas pelas mesmas (FAETEC, 2011)

¹⁹ Setor de apoio às unidades escolares da rede, composto pelo Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica e o Núcleo do Serviço Social, que perpassa todos os segmentos de ensino, no que tange à implementação de políticas e práticas relativas à inclusão escolar e diversidade (FAETEC, 2011).

²⁰ Os Ciclos de Desenvolvimento propõem o agrupamento dos estudantes pela suas fases de formação: infância, adolescência e adulta (FAETEC, 2011)

²¹ Formação Inicial Continuada

²² Com o enfoque na preparação para Educação Profissional, o Ciclo III da Escola Especial Favo de Mel objetiva potencializar a inclusão, no mundo do trabalho, dos alunos com deficiência intelectual (FAETEC,

Promover a formação continuada do corpo docente, por meio dos centros de estudos ou ainda fóruns (de discussão) (FAETEC, 2011, p.15).

A E.E. Favo de Mel também serve de campo de estágio, pesquisa e/ou prática profissional para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Psicologia, Pedagogia e Educação Física, de IES públicas e privadas. O corpo docente é formado por professores graduados e, em sua maioria, pós-graduados, habilitados em Educação Especial, sendo que alguns têm mestrado, compreendendo um total de 21 professores e seis instrutores (Nota de Campo, 22 de junho de 2011). Estes últimos são os profissionais que foram contratados para trabalharem nos cursos de formação inicial e continuada da unidade, implantados no ano de 2009, conforme a proposta de ressignificação citada na introdução deste trabalho.

Atualmente a unidade oferece, das atividades no Ciclo I e II da escola, no ciclo III os seguintes cursos de capacitação profissional: Contínuo, Cumim²³, Jardinagem, Auxiliar de Serviços Gerais, Reprografia e Auxiliar de Cozinha. O desenho abaixo se refere à apresentação de cada um deles:

		
<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>Domínio dos conhecimentos teóricos e básicos para atuar no auxílio de serviços administrativos em empresas e instituições públicas.</p> <p>Mais ></p>	<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>O formando poderá atuar exercendo a função de cumim no mercado de trabalho e, estará pronto a continuar seu progresso profissional.</p> <p>Mais ></p>	<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>O formando poderá atuar exercendo a função de auxiliar de jardinagem "na manutenção de jardins e áreas verdes" No mercado de trabalho e, estará pronto a continuar seu progresso profissional.</p> <p>Mais ></p>
<p>Reprografia e Encadernação</p> 	<p>Auxiliar de Serviços Gerais</p> 	<p>Auxiliar de Cozinha</p> 
<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>O formando poderá atuar exercendo a função de operador de máquina reprográfica e encadernador de produção de blocos e apostilas nas mais variadas atividades do mercado reprográfico, estará pronto a continuar seu progresso profissional.</p> <p>Mais ></p>	<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>O formando poderá atuar exercendo a função de Auxiliar de Serviços Gerais no mercado de trabalho e estará pronto a continuar seu progresso profissional.</p> <p>Mais ></p>	<p>Perfil De Conclusão:</p> <p>O formando poderá atuar exercendo a função de auxiliar de cozinha e estará pronto a continuar seu progresso profissional.</p> <p>Mais ></p>

Figura 6 - Caracterização dos cursos de formação inicial e continuada

Fonte: www.faetec.rj.gov.br/eefm

²³ Forma o profissional que prepara a mesa antes do início do evento ou durante e após o jantar, recolhe os utensílios, levando-os para a copa; ajuda o garçom na mudança de pratos; auxilia os chefes; atua na limpeza e arranjo das mesas (Nota de Campo, 22 de junho de 2011)

A seguir, apresentamos a organização da unidade no ano letivo de 2011, informações obtidas por meio de análise documental (registros sobre as turmas do ano letivo corrente) realizada na secretaria da escola.

Turno	Quantitativo
Manhã	106
Tarde	89
Total de alunos em sala de aula	195
Matrícula trancada	10
Total de alunos matriculados	205

Quadro 1: Número de alunos da escola
Fonte: Documento da secretaria escolar

A proposta curricular da Escola Especial Favo de Mel pauta-se no princípio de educar na diversidade e por isso, envolve modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias, na organização didática e na organização de tempo. Tem a sua atuação sob o eixo: “Trabalho como Princípio Educativo”. Para tanto estará organizada em Ciclos de Desenvolvimento (FAETEC, 2011).

- Ciclo I: Núcleo Pedagógico - alunos entre 6 e 11 anos matriculados em dois turnos (manhã e tarde).
- Ciclo II: Núcleo Pedagógico - alunos entre 12 e 16 anos matriculados em dois turnos (manhã e tarde).
- Ciclo III: Núcleo Bem-Viver – alunos a partir de 18 anos, matriculados em dois turnos (manhã e tarde); são oferecidas atividades diversificadas como pintura, esportes, artesanato, sala de leitura²⁴.
- Núcleo de Formação Inicial e Continuada: alunos a partir de 16 anos, matriculados em dois turnos (manhã e tarde); são oferecidos seis cursos: Operador de Reprografia, Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Jardinagem, Cumim, Contínuo e Auxiliar de Serviços Gerais²⁵.

No quadro abaixo, apresentamos o quantitativo de turmas da unidade escolar.

²⁴ Conforme citado anteriormente, a proposta pedagógica da escola é diversificada e este núcleo foi pensado para aqueles alunos que apesar de já possuírem idade para frequentar um curso de Educação Profissional, ainda não demonstram interesse pela atividade.

²⁵ Esse foi o objeto de estudo da pesquisa.

Turmas	Quantitativo
Ciclo I	03 turmas
Ciclo II	05 turmas
Ciclo III (Bem viver)	03 turmas
Jardinagem	02 turmas
Contínuo	02 turmas
Serviços Gerais	02 turmas
Auxiliar de cozinha	02 turmas
Cumim	02 turmas
Reprografia	02 turmas
Total	23 turmas

Tabela 2: Quantitativo de turmas
Fonte: Documento da Secretaria Escolar

Quanto a estrutura física, a escola possui um auditório, 13 salas de aula, uma sala de Informática, uma sala para os responsáveis, uma sala de professores, uma sala da equipe técnico-pedagógica, uma sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas, uma sala da direção, uma quadra de esportes poliesportiva, uma biblioteca, refeitório, banheiros, vestiários e um pátio.

Para ingressar como aluno da unidade escolar, a família e o candidato participam de uma entrevista com a coordenação pedagógica que apresenta a proposta política filosófica. Solicita-se uma avaliação da equipe técnico-pedagógica Para identificar possibilidades de trabalho pedagógico na unidade, de acordo com a figura abaixo (FAETEC, 2011).



Figura 7 - Estrutura pedagógica da escola
Fonte: Faetec, 2011

De acordo com o quadro, se inserem no retângulo especificado como “Educação Profissional Adaptada” os cinco cursos que foram estruturados na escola, dentre eles o de Auxiliar de Serviços Gerais, objeto de nosso estudo.

3.3 Participantes

De acordo com os critérios propostos, os quais serão detalhados a seguir, foram selecionados como participantes focais do estudo a professora do Curso de Auxiliar de Serviços Gerais e três alunos com deficiência intelectual matriculados no referido curso.

3.3.1. Critérios de seleção dos participantes

Embora a escola estivesse vivenciando a implantação de cinco cursos de capacitação profissional desde 2009, foi selecionado o curso de Auxiliar de Serviços Gerais, porque professora que atuava como instrutora apesar de possuir especialização em Educação Especial, nunca havia exercido a função de instrutora em um curso de capacitação profissional, sendo esse o critério para escolha dessa professora no estudo. Nos demais cursos, ao contrário, foram contratados instrutores com experiência, embora não tivessem formação em Educação Especial.

Conforme relatado, a pesquisadora faz parte da equipe responsável pela reestruturação da escola, é professora especialista da rede Faetec desde 2002. Acompanhando o processo e mudanças da unidade escolar, interessou-se sobre a formação dos professores que atuariam com os alunos com deficiência intelectual nos cursos de capacitação profissional.

A seleção dos participantes focais do estudo, então, seguiu os seguintes critérios:

- Professor: o participante deveria ter formação e atuação na área da Educação Especial, mas sem experiência de curso de capacitação profissional.
- Alunos: os participantes deveriam ser alunos com deficiência intelectual, matriculados há mais de dez anos na unidade escolar, pois um dos objetivos é analisar a práticas da unidade escolar no favorecimento da vida pós-escolar; e atualmente frequentando o curso de Auxiliar de Serviços Gerais.

3.3.2 Caracterização dos sujeitos

3.3.2.1 Professora

A professora atua na unidade escolar desde 2009 (mesmo ano da implantação do curso). Tem formação do Curso Normal (Ensino Médio), com especialização em Educação Especial. Possui mais de 25 anos de experiência docente, mas nunca havia atuado como professora num curso de capacitação profissional (Nota de campo e entrevista).

Trabalhou com Educação Especial na rede municipal do Rio de Janeiro por mais de 25 anos e antes de entrar para a Escola Especial Favo de Mel estava aposentada, realizando cursos de atualização em Educação Especial no Instituto Helena Antipof²⁶ (entrevista). Com o objetivo de melhor atuar no curso, buscou formação em uma empresa privada com mais de 26 anos de experiência na terceirização de funcionários de Serviços Gerais para empresas particulares (*Shopping Center*, consultórios de profissionais liberais...) e órgãos públicos (hospitais, secretarias administrativas, unidades escolares...) (Nota de campo e entrevista).

3.3.2.2 Alunos

Os alunos participantes do estudo serão denominados de aluna 1, aluno 2 e aluna 3. A seguir apresentamos alguns dados sobre os sujeitos, obtidos através de análise documental (fichas de registros individuais dos alunos), entrevistas e notas de campo, conforme será descrito nos procedimentos. Abaixo, apresentamos uma caracterização dos alunos selecionados para o estudo no que concerne a suas idades e tempo estão na escola especial.

²⁶ Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, responsável pelas ações da Educação Especial.

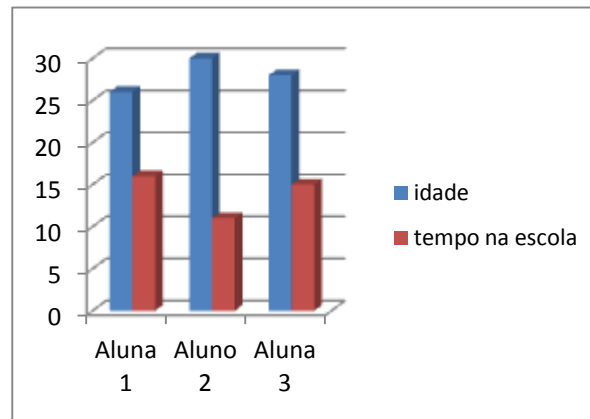


Figura 8 - Caracterização dos alunos participantes: idade e tempo na escola
Fonte: O autor, 2012

- Aluna 1 – Idade: 26 anos, mora com a mãe.

Ingressou na escola especial em 1996, oriunda da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Não possui Benefício de Prestação Continuada- BPC. Possui laudo médico do diagnóstico de deficiência intelectual. Entrou para escola municipal aos seis anos, e teve histórico de várias repetências. Ao ingressar na unidade apresentou o registro de 1º ano do ensino fundamental. Não faz nenhum acompanhamento médico ou terapêutico. Possui experiência de trabalho formal numa grande rede de lanchonetes, na qual atuou como auxiliar de serviços gerais. No momento não está empregada.

- Aluno 2 – Idade: 30 anos, mora com os pais e um irmão mais velho.

Ingressou na escola especial em 2001, oriundo de uma escola especial da rede particular. Possui o BPC. É caracterizado como tendo deficiência intelectual, mas não possui laudo médico. Na idade de seis anos foi matriculado em uma escola privada regular, que o encaminhou para o ensino especial. Ingressou em uma escola especial privada, mas não estava tendo aproveitamento acadêmico. A família, então, foi orientada por conhecidos a matriculá-lo na Escola Especial Favo de Mel. Faz acompanhamento neurológico e faz uso de medicação anticonvulsivante. Possui experiência de trabalho informal em uma escola como auxiliar de serviços gerais. No momento não está empregado.

- Aluna 3 – Idade: 28 anos, mora com a mãe.

Ingressou na escola especial em 1997, oriunda da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Possui o BPC. Tem laudo diagnóstico de Síndrome de Down. Frequentou a escola municipal desde os seis anos com repetência, sendo retida na pré-alfabetização. A indicação

para a escola Favo de Mel foi feita a responsável da aluna por uma professora da escola municipal. Não possui experiência de trabalho.

3.4 Delineamento do estudo

A pesquisa foi realizada de março a dezembro de 2011, de acordo com os pressupostos da metodologia utilizada e os procedimentos que serão descritos a seguir. O trabalho foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade – COEP e aprovado pelo Parecer nº 047/2011, foi autorizado pela Direção da escola. Além disso, todos os participantes foram previamente informados sobre o tema e objetivos da pesquisa, e assinaram autorização para pesquisa, inclusive os alunos por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o professor, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos (Anexo A).

3.4.1 Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa consistiu em no estudo de caso sobre a implementação de uma nova atividade na unidade escolar que é a implementação e o desenvolvimento de um curso voltado para a capacitação profissional, nesse sentido o planejamento foi pensado dentro dos pressupostos da pesquisa-ação. Foram planejadas atividades de campo objetivando captar e colaborar com o desenvolvimento da nova proposta. Sendo assim, a estrutura básica de cada encontro pode ser explicitada na figura abaixo:

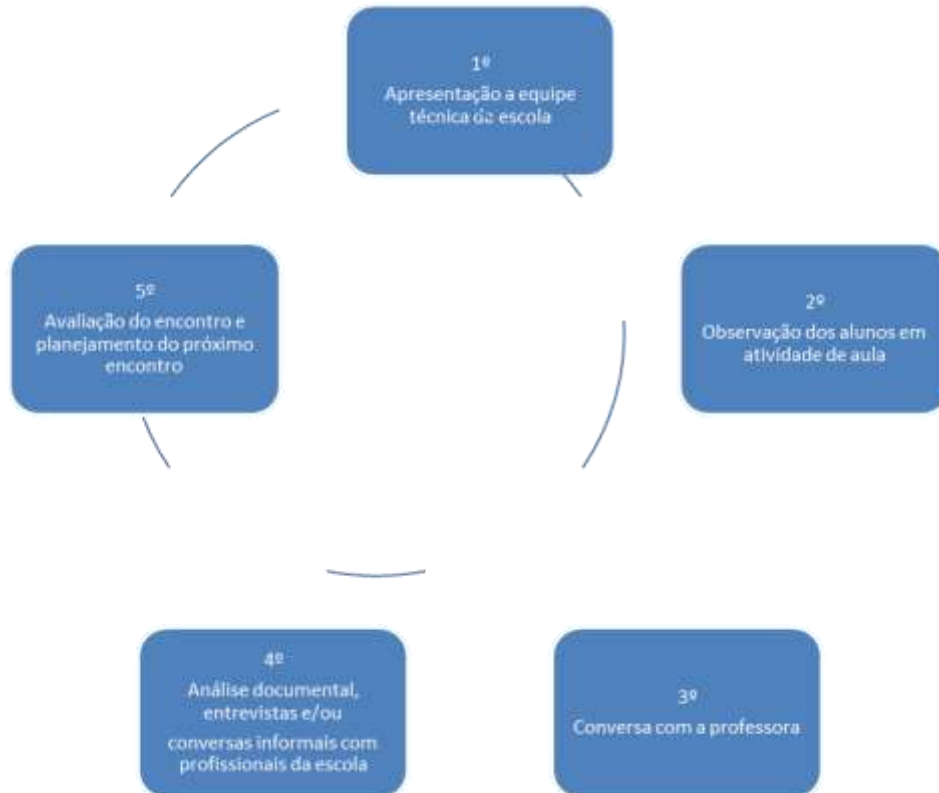


Figura 9 - Etapas do trabalho de campo
Fonte: O autor, 2012

Conforme o exposto, o trabalho de campo foi permeado de atividades diferenciadas no contexto escolar, incluindo: análise documental, observações, conversas informais com alunos, professores e demais funcionários da escola, participação em reuniões e entrevistas semiestruturadas com a professora do curso, alunos e seus familiares.

Foram realizados um total de 30 encontros no trabalho de campo, que se estruturavam de acordo com a figura 6, na realização da pesquisa-ação. Esses encontros aconteciam com uma ou duas vezes por semana, de acordo com a agenda da pesquisadora e a rotina da escola. O tempo de duração de cada sessão era de aproximadamente duas horas. A seguir descreveremos cada passo realizado na pesquisa-ação para realizar o estudo de caso.

3.4.1.1 Análise documental

A análise documental torna-se uma técnica valiosa na abordagem qualitativa por permitir complementar informações obtidas por outras técnicas ou também por tornar possível o desvelo de aspectos sobre um determinado tema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p.187).

Esses incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Neste estudo foram consultadas, durante o período de campo, os seguintes documentos: fichas de registro individuais dos alunos, Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, cadernos de planejamento de aulas da professora, caderno dos alunos, boletins e demais fichas de avaliação dos alunos, atas de reuniões, bem como documentos da secretaria escolar sobre dados quantitativos de alunos, professores e funcionários.

A escolha desses documentos não foi aleatória. Num primeiro momento serviram para seleção dos participantes na pesquisa. Posteriormente, durante o desenvolvimento do estudo foram surgindo necessidades de consulta, quer para complementar informações em entrevistas ou conversas informais, como para buscar dados para a posterior análise do estudo de campo. Esta análise também contribuiu para as primeiras criações de categorias do estudo.

3.4.1.2 Observações

Lüdke e André (1986, p.26) pontuam que observações *in locum* ocupam um lugar privilegiado na coleta de dados por permitirem o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Dessa forma, possibilita-se que o pesquisador recorra a conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares na compreensão e interpretação do estudo, ele pode estar mais próximo das “perspectivas dos sujeitos”.

A observação também permite a coleta de dados em momentos que não há comunicação oral, permite capturar expressões, gestos e outras posturas dos participantes no período do campo. Entretanto, ao utilizar-se deste procedimento, é necessário que o pesquisador decida o grau de envolvimento com a situação. Neste estudo optamos pela *observação participante*, uma vez que a identidade do pesquisador e os objetivos foram explicitados ao grupo desde o início.

Conforme ressalta Pletsch (2010, p. 145-147), a observação

[...] requer que o pesquisador lide com as opiniões e percepções, reconstruindo-as a partir das observações de campo, sem ignorar as experiências pessoais, mas tomando como apoio o referencial teórico para entendê-las. É o momento de dialogar entre o vivido em campo e o referencial teórico adotado.

Mesmo sendo um desafio, é necessário que o pesquisador delimite o grau de objetividade no que concerne a sua participação na pesquisa, trabalhando o envolvimento e a

subjetividade de forma que se mantenha o necessário distanciamento que um trabalho científico requer (PLETSCH, 2010).

O modo como o pesquisador realiza seus registros sobre o campo, incidirão diretamente na análise que será realizada. Sobre esses registros, Lüdke e André (1986) salientam que não há formas variadas para o registro das mesmas como: anotações escritas, gravações, fotos, filmagens ou até mesmo a combinação das mesmas. Para as autoras, não há regras pra as anotações do campo, mas existem sugestões práticas como: efetuar os registros o mais próximo possível do momento da observação; iniciar os registros com: hora, data, local e período de observação; mudar o parágrafo a cada nova situação e a decisão pelo tipo de material onde serão feitos os registros de acordo com o estilo pessoal do observador.

Quando as observações eram direcionadas aos alunos no desempenho das atividades, elas eram registradas por meio do preenchimento de um roteiro²⁷, conforme o quadro abaixo:

Roteiro	
Aluno:	
Data:	Horário:
1)Interação com colegas:	
2)Organização da sala/espço:	
3)Comunicação do aluno:	
4)Participação nas atividades propostas:	
5)Recursos utilizados pelo profissional :	
6)Proposta desenvolvida para os alunos:	
7)Observações:	

Quadro 3: Modelo de registro de observação

Fonte: O autor, 2012

²⁷ Adaptado de Pletsch (2009).

Nas observações de outras atividades na escola como: recreio, reuniões da equipe pedagógica, atividades coletivas da escola (feira, exposição, confraternizações), a opção foi pelo registro por escrito em notas de campo contendo: local, horário e um resumo do que foi observado.

No estudo de Pletsch (2010), a autora transformava seus registros ou notas de campo que incluíam indagações, gestos e olhares... em diários de campo, conforme orientação de Bogdan e Biklen (1994). Sendo essa a nossa opção, isto é, tanto as observações baseadas no roteiro (preenchido durante a observação) quanto as observações registradas em notas (também preenchidas durante a observação) também se transformavam em diários de campo (esta atividade acontecia fora do campo de estudo) visando avaliação da próxima sessão.

Dessa forma, as análises dos diários serviam de fio condutor para as etapas da pesquisa. Exemplificando, após a análise de uma conversa com um aluno ou funcionário, percebia-se a necessidade de consultar no próximo encontro uma fonte documental ou mesmo indagar a professora ou demais funcionário sobre um determinado assunto. E no caso inverso, por vezes uma pergunta ou solicitação feita pela professora, um funcionário ou um aluno, movia a pesquisadora na busca de uma resposta não planejada, como a colaboração de um texto ou ideias para o planejamento da aula.

3.4.1.3 As entrevistas

A pesquisa também utilizou a entrevista para colher informações. Estudos como de Glat (1989), Glat e Müller (2007); Canejo (1996), Mascaro (2000); Antunes (2012) demonstraram que a escuta de um sujeito ou um grupo, possibilita o conhecimento da sua realidade. Assim, a entrevista constitui um instrumento que favorece o entendimento do pesquisador sobre o contexto dos participantes do seu estudo.

Um dos objetivos do estudo era analisar a percepção do professor, dos alunos, e dos responsáveis desses alunos sobre, a capacitação profissional proposta por em curso específico numa escola especial. Dessa forma consideramos relevante, como procedimento adicional de coleta de dados o uso da entrevista.

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Lüdke e André (1986), parte de um esquema ou roteiro básico, que não é aplicado de forma rígida, possibilitando que o pesquisador faça as devidas adaptações durante a entrevista. Para

Manzini (2008) este tipo de entrevista traz informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas. É um modo de coleta de informações que tem sido eleita por muitos pesquisadores por possibilitar a comparação das diferentes perspectivas dos entrevistados.

As entrevistas tiveram início após o primeiro trimestre de atividades de campo (junho de 2011) até a fase final (outubro de 2011). Ao todo foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas, por meio de roteiros diferenciados (Apêndice A). Foram entrevistados a professora da turma, três alunos (sujeitos focais do estudo), um responsável de cada um desses alunos.

As entrevistas foram realizadas na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisas da unidade escolar, com a presença apenas do pesquisador e do entrevistado. O tempo médio de duração foi de 20 minutos. Todas foram gravadas por meio do recurso do gravador de áudio de um Netbook e transcritas textualmente pela pesquisadora para posterior análise.

3.4.1.4 Encontros com a professora

Da estrutura de cada sessão, fazia parte um momento de encontro individual com a professora para discutir o estudo e desenvolvimento do mesmo. Esse momento destinava-se a trocas entre a pesquisadora e a professora sobre a temática da capacitação profissional dos alunos.

Os encontros duravam uma média de 20 minutos e aconteciam na sala do Núcleo de Estudos, na sala dos professores ou até mesmo na sala de aula, após os alunos irem para alguma outra atividade na escola.

3.4.2 Análise de dados

Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo, a análise envolveu a junção de muitas informações, que foram coletados de formas diferenciadas ao longo do estudo. Nesse sentido, consideramos relevantes as palavras de Lüdke e André (1986) de que “é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (p.49).

A análise final dos dados teve início após a finalização da pesquisa de campo. De acordo com Pletsch (2010) é necessário que o pesquisador tenha um distanciamento do campo

para construir o fio condutor que agregue todas as informações colhidas no estudo. Este período foi caracterizado pela releitura do conteúdo coletado para elaboração da análise. Foi o momento, denominado de triangulação, onde ocorreu a checagem de dados, comparações e o estabelecimento do que foi coletado durante a pesquisa.

Para estruturação da análise, a opção foi pela construção de um conjunto de categorias descritivas buscando atender às questões que objetivam o estudo, tendo como base o referencial teórico e a reflexão sobre o material coletado. A intenção foi realizar uma análise que buscasse desvelar diferentes dimensões sobre o assunto investigado. No próximo capítulo, apresentaremos as categorias estruturadas, assim como a análise das mesmas.

4 O PERCURSO DO ESTUDO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a análise dos dados colhidos ao longo do caminho trilhado durante a pesquisa. É importante lembrar que seguimos os pressupostos da metodologia de pesquisa-ação, então a análise ocorreu, de forma contínua, durante todas as fases da investigação. Esta multiplicidade de dados foi, posteriormente, sistematizada em uma análise mais formal após o término do trabalho de campo.

Neste período foi necessária a reflexão sobre o trabalho realizado para encontrar o fio condutor na interpretação de diferentes tipos de dados coletados na pesquisa. Sendo assim, estabelecemos a sistematização por meio da organização de categorias temáticas tendo em vista os objetivos do estudo. O quadro abaixo mostra o delineamento estruturado para análise dos dados.

Objetivos	Fontes para análise	Categorias Temáticas
Analisar o desenvolvimento social e de desempenho dos alunos nas atividades do curso	Observações de atividades de aula, análise de planejamento de aula, de cadernos dos alunos e relatórios de desempenho dos alunos, grade curricular, plano de curso.	Atividades desenvolvidas na proposta de capacitação
Investigar as perspectivas dos alunos e seus familiares em relação ao papel da escola especial no contexto da capacitação profissional.	Entrevistas com professor, alunos e seus familiares (gravadas e transcritas). Observações de atividades pedagógicas (com registros em notas e diários de campo).	Perspectivas do aluno e seu familiar com a capacitação profissional
Compartilhar o conhecimento produzido na escola especial e na universidade sobre alternativas pedagógicas para o ensino de alunos com deficiência intelectual.	Análise documental. Participações em reuniões da equipe da escola (com registro em notas e diários de campo). Encontro com a professora para discutir os caminhos e possibilidades da pesquisa (com registro em notas e diários de campo).	Aprender a ensinar em novos contextos

Quadro 4: Delineamento da análise

Fonte: O autor, 2012.

A seguir apresentaremos a análise dos dados sistematizados de acordo com as categorias temáticas elegidas, conforme o quadro anterior.

4.1 Atividades desenvolvidas no curso de capacitação

Procuramos analisar nesta categoria o desenvolvimento social e de desempenho dos alunos participantes focais do estudo nas atividades do curso de *Auxiliar de Serviços Gerais* da Escola Especial Favo de Mel. Conforme já explicitado anteriormente, os alunos faziam parte da primeira turma do referido curso; no período da pesquisa de campo, em 2011, estavam no terceiro ano do curso, sendo considerados concluintes neste ano, de acordo com o plano de curso elaborado pela equipe da escola.

Segue abaixo a grade de horários semanal d aulas da turma dos participantes da pesquisa. Os campos em destaque (negrito e azul) referem-se aos horários em que a observação acontecia durante o trabalho de campo.

DIA TEMPO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
1º tempo 8h10 às	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	LINGUAGEM MATEMÁTICA	VISITA TÉCNICA/ OFICINAS	TRABALHO E CIDADANIA	PRÁTICA PROFISSIONAL
2º tempo 9h às	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	LINGUAGEM MATEMÁTICA	VISITA TÉCNICA/ OFICINAS	TRABALHO E CIDADANIA	PRÁTICA PROFISSIONAL
9h50 às 10h10	I N T E R V A L O				
3º tempo 10h10 às 11h	EDUCAÇÃO SEXUAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	INFORMÁTICA	CAPOEIRA	PRÁTICA PROFISSIONAL
4º tempo 11h às 11h50	EDUCAÇÃO SEXUAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	INFORMÁTICA	CAPOEIRA	PRÁTICA PROFISSIONAL

Quadro 5: Horário semanal da turma

Fonte: FAETEC, 2011

Como pode ver visto na grade de horários, os alunos tinham diferentes atividades durante a semana, porém o foco das observações realizadas durante a pesquisa foi a prática profissional (Curso de Auxiliar de Serviços Gerais) e as visitas técnicas que a turma realizava. Essas visitas técnicas eram atividades relacionadas à parceria que a professora da turma estabeleceu, com o apoio da Direção da escola, com uma empresa prestadora de serviços nas áreas de limpeza e conservação. Assim, a empresa oferecia os materiais e equipamentos para realização de atividades práticas na escola, bem como oferecia um calendário de visitas técnicas para os alunos da turma na empresa.

Nestas visitas os alunos recebiam treinamento prático sobre o que era ensinado do curso. Cabe destacar que o mesmo treinamento era oferecido para candidatos a uma vaga na empresa. Ressaltamos, ainda, que a professora da turma realizou, anteriormente, essa capacitação na empresa com o objetivo de melhor selecionar e desenvolver as atividades na prática com os alunos na escola especial.

4.1.1 Atividades desenvolvidas

Visando ilustrar a *Visita Técnica* realizada no Centro de Treinamento da empresa, seguem abaixo, trechos do registro em Diário de Campo.

Data: 20 de junho de 2011

Horário: 13h30 às 16h

Participantes: a pesquisadora, a instrutora da turma e a instrutora do curso de Auxiliar de Cozinha, cinco alunos da turma do curso de Auxiliar de Serviços Gerais, sendo quatro do sexo masculino e um do sexo feminino.

Atividade: Visita técnica a Empresa Nova Rio

Desenvolvimento: Saímos todos da escola em um mesmo carro da Faetec. [...] . Ao chegar ao local, que eles já conhecem de visitas anteriores, descemos e entramos na empresa. Aguardamos cerca de cinco minutos para que o responsável pelo treinamento nos recebesse. No mesmo momento, havia em outros espaços do centro treinamento, outras pessoas realizando atividades de capacitação com o objetivo de atuarem nos diferentes locais em que a empresa presta serviço. Fomos recebidos por um profissional que disse que o treinamento começaria com ele e depois teriam a presença da funcionária do Serviço Social. O treinamento iniciou com uma mensagem no PowerPoint de incentivo e após a mesma todos foram convidados pelo profissional a se cumprimentarem. No segundo momento, o funcionário fez uma retrospectiva da visita anterior, que foi realizada no início do ano e tratou sobre a utilização dos materiais para limpar pisos e hábitos de higiene necessários antes e depois das atividades. E, então ele anunciou o tema do treinamento do dia que era a limpeza de superfície de vidros (janelas, divisórias). Foram apresentados os materiais necessários: produto limpa vidro, rodo específico para este tipo de limpeza e flanelas; o funcionário falou sobre o costume de se limar vidros com auxílio de folhas de jornais e disse porque não era correto utilizá-lo visto que o mesmo arranha e suja ainda mais a superfície a ser higienizada. Ele demonstrou os passos necessários para realizar a atividade em uma divisória do ambiente, chamando atenção para os tipos de movimentos que precisam ser feitos para garantir a eficiência da limpeza. Também destacou os movimentos considerados inadequados. Após o término da demonstração, ele perguntou que gostaria de realizar a atividade por primeiro, e do grupo, três alunos se prontificaram.[...] Ao final, todos realizaram a tarefa de forma adequada. O funcionário parabenizou os alunos. A funcionária do Serviço Social chegou e convidou os alunos para um lanche. [...] A instrutora da turma convidou o funcionário que deu o treinamento para visitar a escola e ele ficou de ver uma data. Após o lanche retornamos no mesmo para a escola.

Observações: O tratamento que os alunos receberam ao chegar e durante toda a visita demonstrou uma equidade em relação às demais pessoas que também recebiam treinamento no local. O funcionário explicou às atividades utilizando-se de tom de voz e vocabulário adequado a idade dos alunos.

Quadro 6: Resumo de diário de campo

Com relação à *Atividade Prática* do curso, apresentamos abaixo, um registro de observação por meio do formulário elaborado pela pesquisadora com base em Pletsch (2009):

Alunos: Aluna 1, Aluno 2 e Aluna 3	
Data: 05/08/11	Horário: 8h10 às 9h50
1)Interação com colegas:	A aluna 1 interagiu de forma tímida com os colegas, demonstrando constrangimento com a presença da pesquisadora ao realizar as atividades de cabeça baixa, sem estabelecer contato visual. O aluno 2 interagiu bem, apesar de falar pouco, não demonstrou timidez e agiu naturalmente de acordo com as solicitações da professora. A aluna 3 não interagiu diretamente com a turma, solicitou a atenção da professora sempre dirigia o olhar para a pesquisadora para perceber se a mesma observando seus atos.
2) Organização da sala/espço:	A sala de aula é bem grande apresentando 53,77 m ² , no seu interior havia materiais para a prática do curso (vassouras, produtos de limpeza, carrinho para higiene de superfície, rodos dentre outros materiais). Havia um anexo dentro da sala onde eram guardados os produtos em estoque e os uniformes dos alunos (luvas, jalecos e botas). Também existiam 14 carteiras que ficam enfileiradas diante do quadro, um mural, a mesa e a cadeira da professora.
3)Comunicação do aluno:	A aluna 1 possuía boa comunicação oral, mas conversava muito pouco com os colegas, demonstrando timidez que parecia se acentuar com a presença da pesquisadora. O aluno 2 não conversou muito com os colegas, mas era observador, sua fala era um pouco comprometida, algumas palavras eram de difícil entendimento. A aluna 3 comportou-se de maneira bem comunicativa, solicitou a palavra em vários momentos para falar do cuidado com seu uniforme, fazendo questão de relatar que levava seu jaleco diariamente para casa e que sempre lavava no final de semana. Sua fala não era dirigida aos colegas, mas sempre para a professora, observa os colegas e gosta de fazer comentários sobre os mesmos, faz críticas quanto ao comportamento destes.
4)Participação nas atividades propostas:	A aluna 1 participou com autonomia da atividade proposta. O aluno 2 não demonstrou muita autonomia para fazer o que foi solicitado. A aluna 3 participou com autonomia, demonstrando fazer esforço para que a tarefa fosse bem realizada, observava os colegas e fazia comentários para ajudá-los a terminar a tarefa de forma correta.
5)Recursos utilizados pela professora:	A professora inicialmente utilizou o quadro branco com caneta para escrever a data. Depois propôs a atividade, solicitando que os alunos vestissem o uniforme (luvas, avental e botas). Utilizou um carrinho para que os alunos realizem a limpeza do piso da sala, flanela e um rodo com extensão do cabo para limpar os vidros.
6)Proposta desenvolvida para os alunos:	Após o calendário com o registro da data no quadro, a professora solicitou aos alunos a limpeza do chão e dos vidros da sala. Ela lembrou aos alunos as etapas necessárias, solicitou o uniforme e também a seleção dos materiais e equipamentos necessários para a atividade.
7)Observações:	Os alunos demonstraram dificuldades para colocar as luvas, mas durante a prática percebemos que estavam familiarizados com a prática solicitada. Percebeu-se também a colaboração entre os alunos durante a colocação do uniforme e durante a realização de toda a atividade.

Quadro 7: Registro de observação

A partir das observações realizadas, constatamos que os três sujeitos focais do estudo demonstravam habilidade e vontade de atuar na função correspondente à capacitação que receberam.

Eu quero trabalhar...Tem uma colega que a mãe dela deixa ela trabalhar. Ela[a amiga] "tá" ganhando dinheiro. Já sei fazer tudo: varrer, limpar o vidro...Eu gosto muito de limpar as coisas...é assim... tem detergente, cloro, não cloro não! Água sanitária, pano de chão, vassoura...Eu pego no pesado! (Aluna 3 -Nota de campo - 28/09/11).

Eu vou fazer entrevista para trabalhar, nesse vai ser melhor porque não vai precisar fritar batata...[a aluna iria participar de um processo de seleção numa empresa de telefonia celular, anteriormente teve a experiência de trabalhar uma lanchonete] tem que limpar só...Gosto disso... (Aluna 1 – Nota de campo, 07/10/11).

Queria trabalhar para comprar um computador... Já sei limpar. Eu trabalhava numa escola, tinha crianças... Eu limpava os banheiros, varria..(Aluno 2 – Nota de campo – 28/10/11).

As habilidades dos alunos foram avaliadas pela pesquisadora nas observações da execução de diferentes atividades que eles aprendiam a desempenhar no curso, como: limpar vidros, varrer, higienizar superfícies, entre outras. Os alunos realizaram essas tarefas de forma autônoma, e, ao final o objetivo (padrão de qualidade) era atingido. Mostramos abaixo algumas fotografias dos alunos nestas atividades:



Figura 10 – Aluna 1 em treinamento
Fonte: O autor, 2012.



Figura 11 – Aluno 2 em treinamento
Fonte: O autor, 2012.



Figura 12 - Aluna 3 em treinamento
Fonte: O autor, 2012.



Figura 13 - Alunos assistindo palestra no centro de treinamento
Fonte: O autor, 2012.

Podemos destacar como ponto positivo, das observações das atividades do curso propostas para os alunos, que o treinamento para prática profissional na escola realizado em contextos reais, davam um maior significado para os alunos sobre o objetivo do curso. As atividades práticas planejadas pela professora eram formuladas com base em uma situação real em relação aos objetivos do curso. A limpeza de um determinado ambiente tinha uma funcionalidade, não era proposta simplesmente porque os alunos deviam praticar como efetuar a limpeza dentro de normas e padrões. Visando exemplificar esta estratégia de formação profissional na escola, segue abaixo segue um trecho do diário de campo a professora explica para a pesquisadora uma proposta de planejamento de atividade:

Na ida até a sala de Estudos e Pesquisas da unidade escolar para realizar a entrevista formal com a professora da turma, foi interessante a fala da mesma ao abrimos a porta: “Nossa, como a sala está empoeirada! Acho que é porque não é utilizada todos os dias... Seria interessante vir com a turma aqui para realizar a limpeza durante a atividade de treinamento” (Diário de campo, 16/06/11).

Assim, na atividade prática da turma para a próxima semana, a professora colocou no seu planejamento a limpeza da sala de Estudos e Pesquisas da escola. Dessa forma, além de praticar, os alunos estavam atendendo uma demanda da escola. Isso também acontecia, regularmente, no refeitório após o lanche dos alunos. Após o lanche, que era realizado no refeitório, no mesmo horário para toda a escola, os alunos da turma do curso de Serviços Gerais realizavam a limpeza desse ambiente. Sobre esta atividade, um dos funcionários da escola que atuavam na limpeza, relatou

Isso é muito bom porque a escola é grande e logo após o lanche temos que ajudar na questão do almoço... Sobra mais tempo. Tudo aqui é muito rápido e o almoço do turno da manhã não pode atrasar porque senão fica uma confusão porque chega os alunos da tarde... Eles ajudam, podia ser todo dia...(Nota de campo, 21/10/11)

Diante desta fala, podemos constatar a funcionalidade das atividades de capacitação no espaço da escola, na medida em que, como já mencionado, elas torna-se relevantes tanto para o treinamento dos alunos quanto para a própria dinâmica da escola.

Procuramos, também, perceber o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas no curso de capacitação. No que concerne à avaliação dos alunos, de uma maneira mais geral, por parte de alguns professores da unidade escolar, a questão sobre os parâmetros pra avaliar os alunos me chamou a atenção, conforme a nota de campo abaixo,

Durante a observação do desenvolvimento do Conselho de Classe, percebe-se que, embora o campo de pesquisa seja em uma escola especial, o padrão utilizado para

classificar os alunos, nas falas dos diferentes professores que atuam com os mesmos, está pautado no padrão de mérito. Nas falas os alunos, de uma maneira geral, não só os participantes do estudo, são classificados como melhores aqueles que “conseguem” ler e escrever ou ter uma habilidade de destaque, com por exemplo destreza numa modalidade esportiva. Também aconteceram apontamentos dos professores sobre a diversidade das turmas como um elemento complicador para realizar um trabalho melhor com os alunos (Nota de campo, 03/08/11).

A partir do exposto, consideramos importante que seja ressignificado na escola o modelo de avaliação formal dos alunos realizada pelos professores nas diferentes atividades. Segundo o Projeto Político Pedagógico, a missão da escola a é “oferecer Educação e Formação Profissional de qualidade às pessoas com deficiência intelectual por meio de práticas inovadoras com vistas à sua independência, autonomia e inclusão” (FAETEC, 2011, p.16).

Nesta perspectiva apresentamos a fala de uma profissional que trabalha na cozinha da escola ao se pronunciar sobre o curso de Auxiliar de Serviços Gerais, coloca que

Penso eu que é uma boa proposta, porque aqui tem uns alunos que tem animação, que gostam, mas não são todos não...Mas acho uma ideia excelente porque já são adultos e nada melhor do que ter uma ocupação. Eu acho que se eles forem bem dirigidos, vão se sentir muito bem [...] Esse espaço...eu não sei explicar cientificamente o que acontece mas quando eles se reúnem, quando vem aqui para o refeitório, essa integração social é importante para eles. [...] A gente percebe que tem que estar toda hora orientando e eu, sempre que estou aqui, estou dando uma “cutucada”, “tô” sempre ajudando. Porque se eles forem para o mercado de trabalho tem que aprender a obedecer uma ordem e também a ser chamado atenção quando necessário (FUNCIONARIA DA COZINHA, 24/08/2011).

Diante do que foi observado durante o campo de estudo, podemos dizer que a estrutura de desenvolvimento do curso de capacitação investigado, revela a importância da realização de atividades práticas em situações contextualizadas com a realidade. Ou seja, se era necessário limpar ou cuidar da conservação de um ambiente, isso era feito em ambiente real, assim os alunos praticavam em espaços semelhantes aos que encontrariam quando em uma situação real de trabalho. Inclusive, esta estratégia permitia uma melhor avaliação do trabalho realizado.

4.2 Perspectivas do aluno e seu familiar a respeito do curso de capacitação profissional

Nesta categoria foram analisadas as expectativas dos responsáveis e dos próprios alunos com o curso de capacitação, a partir do conteúdo das entrevistas com eles realizadas.

4.2.1 O que revelam as entrevistas com os responsáveis

De acordo com Glat e Duque (2003), a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e no modo como ele se insere na sociedade. As autoras salientam que em toda família há a influência do meio social, onde a conduta de seus membros sofre a influência de diferentes atores sociais (escola, igreja, governo, meios de comunicação, dentre outros) que atuam persuadindo na imposição de normas e padrões de comportamentos idealizados como “normais” pela cultura dominante. De onde concluem que existirão “variações consideráveis na composição da unidade familiar, dependendo do contexto social onde ela se constitui, trava relações e estabelece valores” (p.14).

O nascimento de um filho, independente da organização familiar, incide na projeção de sonhos, expectativas e planos. Mas quando essa criança apresenta uma deficiência, mesmo que ela tenha possibilidade de desenvolvimento no futuro, ela é vista como um ser imperfeito. Tal fato, então, resulta na destruição dos sonhos e expectativas criadas para este filho, aliada à incerteza sobre a sobrevivência e capacidade de desenvolvimento autônomo do mesmo. Dessa forma, familiares muitas vezes desenvolvem uma atitude protetora em relação a esse filho e abdicam de seus planos de vida para se dedicar a ele (GLAT; DUQUE, 2003).

No relato dos pais entrevistados, podemos perceber que os mesmos se consideram os responsáveis por tudo na vida daquele filho, o que lhes traz incerteza sobre a situação futura, quando não estiverem mais presentes.

O pai não ajuda... não faz nada... Às vezes eu peço a Deus... para ser eterna... eu fico muito preocupada... Esse mundo que “tá” hoje em dia... Não sei se eu sou zelosa ou sou... Acho que é preocupação (RESPONSÁVEL DO ALUNO 1, 2011)

É porque tem gente que fala assim: seu filho pode ser independente... Mas quem sabe sou eu. Eu acho que isso aqui [a escola] é uma maravilha. [...] Eu tenho dois imóveis, tenho dois filhos... Então eu tenho certeza que, no dia em que eu e minha mulher faltarmos, vai ter alguém que vai ficar com ele por causa do imóvel... A vida é muito difícil e uma casa... É uma casa... (RESPONSÁVEL DO ALUNO 2, 2011).

Quando nasceu, o médico não falou nada, mas eu percebi que ela era diferente. [...] Para ela trabalhar seria difícil, ela não vai saber ir e voltar... Eu queria trabalhar num lugar e ela me ajudar ou então ela podia trabalhar aqui na escola (RESPONSÁVEL DA ALUNA 3, 2011).

O conteúdo dos relatos acima, nos mostra o quanto esses sentimentos incidirão em assuntos relacionados à vida pós-escolar e conseqüentemente à inserção no mercado de

trabalho. Chamou a atenção que, aparentemente, os pais não tiveram participação na escolha do curso, conforme os depoimentos abaixo:

Eu só soube um tempo depois que ela estava neste curso. Eu acho que foi o primeiro que apareceu na escola. Mas ela gosta muito (RESPONSÁVEL DA ALUNA 1, 2011).

Eu acho que foi ele que escolheu... (RESPONSÁVEL DO ALUNO 2, 2011).

A minha filha começou fazendo curso de cozinha, mas depois trocaram. Eu não sei o motivo, mas ela gosta muito desse curso (RESPONSÁVEL DA ALUNA 3, 2011).

A seguir, apresentamos depoimentos que ilustram a perspectiva dos pais em relação a possibilidade de seus filhos ingressarem no mercado de trabalho após a conclusão do curso:

É... Pode até ser que ela trabalhe... Se for perto de casa, afinal nada é impossível. Às vezes ela me vê limpando alguma coisa e ela fala: mãe, tá tudo errado! E aí eu penso, ela já viu alguma coisa no curso... Então pergunto o que está errado, ela não explica, mas pega e me mostra o jeito certo. [...] Mas também converso com ela, filha acho que vou te tirar da escola... Porque entra ano e sai ano...Eu fico triste porque todo mundo passa de ano, sai da escola e vai fazer outra coisa e você fica aqui...Querida ver você trabalhando, casando...arrumando namorado...mas ela diz: eu quero ficar lá! E, ela consegue me dobrar... (RESPONSÁVEL DA ALUNA 1, 2011).

Ele está bem, ele gosta. Chega em casa e quer fazer algumas coisas, tem tomado iniciativa para limpar... Mas para trabalhar, a gente não tem certeza se vai dar certo...(RESPONSÁVEL DA ALUNO 2, 2011).

Para ela trabalhar seria difícil, ela não vai saber ir e voltar. Eu acho que aqui na escola pode. Mas lá fora é diferente... (RESPONSÁVEL DA ALUNA 3, 2011).

As palavras acima revelam que, apesar dos alunos participarem de uma proposta de capacitação profissional e já estarem matriculados há mais de dois anos no referido curso, não existe expectativa, por parte de seus pais que eles venham a ingressar no mercado de trabalho formal. Nota-se que não há descrédito sobre a qualidade da capacitação oferecida, visto que os pais reconhecem que seus filhos aprenderam uma série de habilidades no curso. Entretanto, se percebe uma falta de confiança em uma vida para seus filhos fora do contexto seguro que o ambiente da escola especial oferece.

Nas palavras desses pais, desvela-se uma impressão de que não há grandes expectativas em relação ao futuro de seus filhos. Conforme já discutido, pais de crianças e jovens que não possuem uma deficiência, comumente conversam sobre as possibilidades de futuro para seu filho.

Estes relatos, por sua vez, impactaram pelo uso de palavras como “eu acho”, “eu só soube”, “eu não sei o motivo” para se referirem a esta fase importante da vida de seus filhos, que é a escolha por uma profissão. Estes dados vêm de encontro com pesquisa com pais de jovens com deficiências, Glat e Duque (2003).

4.2.2 O que revelam as entrevistas com os alunos

A decisão de escutar os alunos neste estudo visou criar a oportunidade de potencializar a voz da pessoa com deficiência intelectual sobre um tema que incide diretamente sobre a sua vida, que é a escolha por uma habilitação profissional.

Entre algumas pesquisas na linha de incentivar a participação da pessoa com deficiência, destaca-se trabalho de Glat (1989) que ouviu o depoimento de mulheres com deficiência intelectual, Glat e Freitas (1996) em que foram investigados comportamentos e concepções de sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, Mascaro (2000) que pesquisou o lazer sob a ótica de alunos com deficiência intelectual e Antunes (2012) que ouviu alunos com deficiência intelectual sobre seu processo de escolarização no ensino comum.

Nesse sentido procuramos perceber a visão dos sujeitos em relação ao trabalho na área de auxiliar de serviços gerais, sobre a o curso que estavam realizando e as suas expectativas após o término do mesmo. As entrevistas foram embasadas num roteiro semiestruturado, com o planejamento de captar as questões que se buscava desvelar em relação a capacitação profissional na escola especial. Porém, mesmo assim, foi muito difícil trazer a tona com as perguntas propostas, e até mesmo com perguntas surgidas no momento da entrevista propriamente dita, as opiniões dos três alunos sobre a satisfação com a capacitação. Para todos eles, tudo estava muito bom.

Quando perguntamos à aluna 1 sobre o que ela gostaria de falar sobre a escola, ela simplesmente abaixou a cabeça, demonstrando constrangimento. Também não respondeu há quanto tempo estava na escola, nem porque estudava nesta escola. Sobre o curso fez a seguintes afirmações:

Tem muito tempo que faço esse curso. [Ao perguntar sobre quanto tempo estava no curso] Quem escolheu foi a professora. Queria ganhar dinheiro para ir a Madureira comprar coisas ... “Tô” gostando do curso... (ALUNA 1, 2011).

O aluno 2, a resposta sobre responde a questões sobre a escola com a seguinte fala

A escola é muito boa, eu gosto de todo mundo aqui. Eu entrei no ano de 2001, foi uma moça que me colocou aqui [respondendo sobre porque estuda na escola]. A aula que eu mais gosto é de Informática porque eu escrevo lá, com o computador (ALUNO 2, 2011)

A aluna 3, por sua vez, assim se expressou:

Gosto das coisas que aprendo aqui. Queria aprender a escrever... Gosto dos meus amigos. Eu quero trabalhar igual a minha colega aqui da escola, mas a minha mãe não deixa porque é longe...Queria ganhar dinheiro...Eu gosto de limpar, faço isso em casa...(ALUNA 3, 2011).

Em relação ao desejo em trabalhar na atividade de Auxiliar de Serviços Gerais as seguintes respostas foram dadas

Queria trabalhar no Merck [um laboratório de medicamentos], limpar os vidros, varrer o chão (ALUNA 1, 2011).

Queria trabalhar no Carrefour [supermercado] (ALUNO 2, 2011).

Eu gosto de limpar as coisas. [...] Queria trabalhar para comprar coisinhas 'pra' mim... Uma bolsa... Mas a minha mãe não deixa (ALUNA 3, 2011).

Pelos relatos apresentados percebe-se tanto o desejo dos alunos em trabalhar na área, como, no caso da aluna 1 e do aluno 2, também expectativas em relação aos possíveis locais em que poderão atuar. A aluna 3, por sua vez demonstra em sua fala o interesse pela atividade, porém já antecipa uma situação familiar que será um entrave em seu processo de inserção laboral pós-escola.

4.3 Aprender a ensinar em novos contextos

4.3.1 O processo de formação da professora para atuar na capacitação profissional

Conforme relatado anteriormente o curso de capacitação profissional foi implementado na Escola Especial Favo de Mel, em 2009. Visando investigar sobre novas formas de ensinar, que se anunciaram a partir das mudanças relativas à ressignificação da referida escola, tornou-se um dos objetivos a formação do profissional que atuaria nos cursos da escola. Consultando documentos na secretaria da escola verificamos que não havia sido definido o perfil desse quem seria esse profissional, ou seja, se seria um instrutor - que tem uma formação técnica para atuar com uma área da capacitação profissional - com

especialização em Educação Especial ou um professor de Educação Especial com um formação técnica da área do curso a ser implantado.

Para efeitos da pesquisa, conforme já explicitado selecionamos a professora do curso de Auxiliar de Serviços Gerais tinha experiência em Educação Especial, mas nunca havia atuado como instrutora de um curso de capacitação profissional. Visto que enquanto professora de Educação Especial, instigava-me como eu poderia atuar neste segmento, ou seja, de formação profissional para os alunos da escola especial. Descrevendo seu processo de formação continuada a professora assim se expressou,

Senti a necessidade de buscar conhecimentos para atuar com esses alunos em uma nova situação. Pesquisando sobre o assunto [no caso o curso de Auxiliar de Serviços Gerais] busquei um curso teórico e prático numa empresa que presta serviços na área de limpeza e conservação (PROFESSORA, 2011).

Nesta empresa todos os candidatos a uma vaga precisam passar por esse treinamento teórico e prático que acontece em um centro de treinamento próprio na sede da mesma. A professora relatou que além de aprender os conteúdos da capacitação na área, procurou também, com os funcionários da empresa, captar as diferentes formas de passar o que aprendia para os alunos da escola.

Assim, a partir do que nos relatou, podemos deduzir que a professora organizou suas aulas tendo como norteadores a matriz curricular da escola, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua experiência como professora de Educação Especial e os conteúdos e práticas assimilados no curso da empresa.

4.3.2 A parceria com a empresa na proposta pedagógica

Conforme relatado, a professora foi buscar conhecimentos teóricos e práticos numa empresa da área de Serviços Gerais. Esta vivência, de acordo com seus relatos, foi muito útil para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos, pois representou uma capacitação dentro da área específica do que teria que ensinar aos seus alunos.

Foi no curso de formação na empresa que pude compreender o cotidiano de um auxiliar de serviços gerais e pensar em diferentes procedimentos de ensino com os alunos da minha turma. Porém para o trabalho com os alunos também precisava de materiais e equipamentos específicos.[...] Entrei em contato com a assistente social da empresa e solicitei uma visita com a turma no local de treinamento. O interesse pela atividade foi mútuo e a data foi marcada. Na ocasião da visita, os alunos foram recebidos no centro de treinamento e assistiram a uma palestra sobre as atividades da empresa. Ao final do encontro foi agendada uma visita da responsável pelo Serviço Social da empresa à escola (PROFESSORA, Nota de Campo, 20/06).

E, de acordo com o relato da professora, no dia da visita da responsável pelo Serviço Social da Empresa, surgiu a proposta de montar um Laboratório de Serviços Gerais na escola

A partir de então, iniciou-se um processo referentes a questões burocráticas para implementação do laboratório, onde a equipe da escola atuou para viabilizar tais questões, como pro exemplo protocolo para o recebimento de matérias e equipamentos que seriam doados pela empresa.

Após os trâmites oficiais relativos a documentação para a parceria, a escola reservou o espaço físico para montar o laboratório, que é o local onde acontecem as aulas teóricas e práticas do curso. A parceria firmada entre a escola e a empresa tem a duração de cinco anos, podendo ser renovada após esse primeiro momento. Além dos equipamentos, a empresa oferece os materiais de consumo que tornam a pratica possível em diferentes espaços da escola (PROFESSORA, Nota de Campo, 20/06).

Com a montagem do laboratório na sala de aula do curso, as atividades práticas puderam ser melhor contextualizadas,

Com os produtos e equipamentos na escola ficou bem mais fácil planejar atividades prática para os alunos do curso dentro do ambiente escolar. Foi possível limpar o refeitório, sala da Direção e a própria sala de aula dentro dos padrões que eram ensinados na empresa (PROFESSORA, Nota de Campo, 20/06).

Diante do exposto podemos dizer que a busca da professora por sua própria formação continuada foi relevante para o desenvolvimento do curso, resultando em uma melhor organização das atividades e procedimentos. Também se destaca a parceria com a empresa, por ela buscada, que disponibilizou equipamentos e materiais que a escola não teria como oferecer. Além disso, cabe destacar também o caráter ímpar da formação continuada realizada pela professora para trabalhar com os alunos em um novo contexto que é o da capacitação profissional numa escola especial.

4.3.3 Encontros da pesquisadora e a professora

Neste estudo, o trabalho de campo contou, além da observação e das entrevistas, com momentos de encontros entre a professora da turma e a pesquisadora. Nestes momentos eram discutidos aspectos observados no desenvolvimento do trabalho com os alunos do curso de *Auxiliar de Serviços Gerais*, bem como outras questões de ordem mais geral.

Tais encontros, seguindo a metodologia de pesquisa-ação, foram sendo planejados de acordo com as discussões surgidas desde os primeiros encontros. Por exemplo, a pesquisa sobre a individualização do ensino para favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com

deficiência intelectual, processos de formação continuada para professores da Educação Especial, dentre outros temas.

Estes encontros serão melhor explicitados no quadro 8 referente à síntese dos encontros ocorridos entre a professora e a pesquisadora durante o estudo, tendo como fonte as notas e diários de campo.

Encontro 1	Apresentação da proposta do estudo com a turma e o motivo da escolha da mesma para ser participante do estudo.
Encontro 2	Conversa com a professora com objetivo de saber como estava sendo a prática com a turma. Neste dia a pesquisadora conversou sobre o trabalho do grupo de pesquisa da UERJ e a professora que disse que seria interessante que nos próximos encontros que fossem trazidas as propostas de estudo do grupo para que auxiliassem sua prática.
Encontro 3	Conversa sobre os alunos, troca de informações para seleção dos participantes focais do estudo. Conversa sobre o estudo do grupo de pesquisa sobre os planos de ensino individualizados.
Encontro 4	Seleção dos participantes focais do estudo. Neste encontro foram disponibilizados para a professora o inventário de habilidades utilizado na pesquisa do grupo. Após conversa o instrumento e os objetivos do mesmo, a professora combinou de aplicá-los com os alunos da turma.
Encontro 5	Conversa sobre o início da aplicação do inventário e informou que sentiu necessidade da colaboração da professora da Disciplina de Linguagem do curso dos alunos para responder algumas questões.
Encontro 6	Discussão e orientação sobre a aplicação do inventário de habilidades.
Encontro 7	Conversa sobre as atividades realizadas, após a aplicação do inventário. Foi proposta pela pesquisadora a elaboração de uma artigo em parceria com a professora, sobre o processo de formação continuada de professores. O artigo foi montado por meio de troca de e-mails com o objetivo de apresentá-lo no VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina que aconteceu em novembro de 2011. O trabalho foi apresentado na categoria pôster com o título: <i>Cursos de formação inicial e continuada para alunos com deficiência intelectual: quem é formando e formador, ou seja, quem está ensinando e quem está aprendendo?</i> (MASCARO & SARMENTO, 2011).
Encontro 8	Discussão sobre os estudos sobre a individualização do estudo, onde a pesquisadora apresentou a proposta de um formulário de organização de metas prioritárias adaptado de Pacheco et al (2008). A professora considerou interessante a proposta e combinamos de realizar o preenchimento com base na necessidade de cada aluno do estudo por meio do inventário de habilidades.
Encontro 9	Diálogo sobre o formulário das metas. Discussão sobre algumas prioridades para os alunos. Os formulários com as metas foram preenchidos para os três alunos. A pesquisadora propôs a elaboração de um plano individual de atividades para os alunos participantes, tendo como embasamento as metas estabelecidas.
Encontro 10	Encontro no qual foi preenchido, o plano individual, que havia sido enviado para a professora por e-mail para análise. Após a discussão sobre o mesmo e a avaliação do tempo disponível para elaboração do plano durante o período da pesquisa, foi preenchido o plano individual de apenas um dos alunos do estudo, que posteriormente foi apresentado a Direção da escola como proposta para o próximo ano letivo.

Quadro 8: Síntese dos encontros com a professora

Fonte: O autor, 2012.

Os encontros permitiram o diálogo entre a professora e a pesquisadora sobre os caminhos do estudo, resultando na aproximação de conhecimentos produzidos na academia e a prática do professor no cotidiano escolar.

Dessa forma, a professora participante e a pesquisadora puderam juntas, refletir sobre o currículo escolar e a sua adequação às necessidades dos alunos com os quais estavam trabalhando. Este tipo de procedimento caracteriza uma pesquisa-ação colaborativa.

4.3.4 O desenvolvimento da proposta do plano individualizado

Descrevemos agora, uma parte da pesquisa sobre a elaboração de um plano de individualização para os alunos do curso que teve como base os estudos sobre essa temática no grupo de pesquisa da Uerj e os encontros com a professora da turma. Os alunos do curso, conforme citado, encontravam-se no período da realização da pesquisa no último módulo do curso. A escola especial não possui uma normatização em relação a terminalidade para os alunos, mesmo os que estão matriculados em cursos de capacitação profissional. Em um dos encontros com a professora da turma, a partir das discussões sobre o citado inventário de habilidades, os estudos sobre individualização do ensino, surgiu a proposta de elaborar para os alunos do estudo um plano de acompanhamento para atividades referentes ao próximo semestre na escola, enfatizando as atividades que potencializassem independência e autonomia desse aluno e favorecessem a inserção no mundo trabalho.

Após o preenchimento de um Inventário de Habilidades (PLETSCH, 2009) (Apêndice B), no qual eram solicitadas informações sobre o desenvolvimento do aluno em diferentes áreas, a professora relatou que

Quando parei para pensar no aluno e preencher o inventário, percebi que precisava da informação de professores dos anos anteriores e também da professora que dava as aulas de Linguagem. Fiquei impressionada por constatar que os alunos não conheciam as notas e cédulas do sistema monetário, sendo que teve um que nem diferenciar uma coisa da outra sabia (Nota de campo, 14/09/2011).

Em um dos encontros a professora também relatou a seguinte situação

Conversando com a professora da disciplina de Linguagem da turma sobre o inventário de habilidades tivemos a ideia de visitar o comércio local para realizar pequenas compras. Durante a atividade percebi a importância para os alunos de realizar uma atividade desse tipo, mas antes fizemos várias atividades na sala de reconhecimento das notas e cédulas como também trabalhamos questões práticas sobre o uso do dinheiro no cotidiano. Falamos de salário, de gastos e também das nossas necessidades (Nota de campo, 28/09/2011).

Destacamos que, a partir do preenchimento deste inventário a professora percebeu que não poderia apenas trabalhar com a turma os conteúdos teóricos e práticos do curso. Justificou

tal mudança visto que estava formando futuros profissionais que também precisariam saber manusear dinheiro em diferentes situações do seu cotidiano.

Dando continuidade ao processo de estruturar um trabalho individualizado com os alunos participante do estudo, o passo seguinte foi traçar metas prioritárias para cada um conforme o quadro abaixo, foi elaborada com base em Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson,(2008). O exemplo, apresentado foi elaborado para a aluna 1:

Aluno(a): Participante 1 - Período: Março a Julho	
METAS ACADÊMICAS	
Necessidades	Soluções
1.Comunicação oral e escrita	Participação durante o semestre na disciplina de Linguagem
2.Raciocínio lógico-matemático	
3.Informática	Participação na disciplina de Informática
Modo de implementação	
1 e 2: A aluna participará das disciplinas acima no grupo referência dos alunos do curso de Auxiliar de Serviço Gerais tendo como ênfase o Letramento.	
3. Deverá participar também de aulas de Informática com foco na aprendizagem como usuária com ênfase no acesso a Internet.	
METAS SOCIAIS	
Necessidades	Soluções
1.Autonomia de locomoção	Atividades em contexto real.
2.Relacionamento social	Participação em dinâmicas temáticas.
Modo de implementação	
1.Acompanhamento de professor/instrutor itinerante duas vezes por semana em situações de contexto real, podendo ser realizada em grupo de até 5 alunos.	
2.Participação em oficinas voltadas para o grupo de alunos do Ciclo II da escola uma vez por semana.	
METAS INCLUSÃO LABORAL	
Necessidades	Soluções
1.Desenvolvimento de habilidades para processos seletivos	Participação em dinâmicas temáticas
2.Prática laborativa em contexto real	Treinamento na rede Faetec
Modo de implementação	
1. Participação em oficinas voltadas para o grupo de alunos do Ciclo II da escola uma vez por semana.	
2. Inclusão da aluna em um setor ou unidade da Faetec como aluna de treinamento 5 vezes por semana 4 horas por dia com monitoramento de um professor itinerante. Caso a aluna consiga a inserção no mercado de trabalho formal, poderá ser estudada a possibilidade de um professor itinerante acompanhar o desenvolvimento desse treinamento na empresa.	
Participação da família	
Dificuldades	Soluções
Incentivo para ingresso no mercado de trabalho formal	Trabalho com Serviço de Orientação Educacional-SOE
Modo de implementação da melhora na participação	
Participação quinzenal em reuniões com o SOE, ocorrendo em uma quinzena de forma individual e na seguinte de forma coletiva com demais pais da unidade escolar.	

Quadro 9: Formulário de metas

Fonte: O autor, 2012.

Após a seleção das metas prioritárias, os encontros subsequentes trataram da forma como essas metas poderiam ser planejadas e posteriormente trabalhadas. Dada a questão do tempo, foi elaborado apenas o exemplo para um dos três alunos do estudo (a aluna 1), onde as

metas foram distribuídas em atividades para serem trabalhadas no semestre seguinte, conforme o formulário (quadro 10) elaborado pela pesquisadora no quadro abaixo.

Aluno(a): Participante 1	Idade: 23	Período: Semestre 1/12
Histórico do(a) aluno(a): Ingressou na escola especial em 1996, oriunda da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. Não possui Benefício de Prestação Continuada- BPC. Possui laudo médico do diagnóstico de deficiência intelectual. Entrou para escola municipal aos seis anos, e teve histórico de várias repetências. Ao ingressar na unidade apresentou o registro de 1º ano do ensino fundamental. Não faz nenhum acompanhamento médico ou terapêutico. Possui experiência de trabalho formal numa grande rede de lanchonetes, na qual atuou como auxiliar de serviços gerais. No momento não está empregada.		
Área: <input type="checkbox"/> Acadêmica <input checked="" type="checkbox"/> Habilidades Sociais <input checked="" type="checkbox"/> Inclusão Laboral		
Docente responsável:	Ciclo:	Turno:
Colaboradores: Nome/ função: Professor itinerante Nome/ função: Orientadora Educacional Nome/ função: Professor de Linguagem Nome/ função: Funcionário do setor de treinamento ou local de trabalho		
Potencialidades:		
Necessidades: <ul style="list-style-type: none"> • Participação na disciplina de Linguagem no grupo referência dos alunos do curso de Auxiliar de Serviço Gerais tendo como ênfase o Letramento. • Aulas de Informática com foco na aprendizagem como usuária com ênfase no acesso a Internet. • Atividade de autonomia de locomoção com acompanhamento de professor/instrutor itinerante duas vezes por semana em situações de contexto real, podendo ser realizada em grupo de até 5 alunos. • Participação em oficinas voltadas para o grupo de alunos do Ciclo II da escola uma vez por semana. • Participação em oficinas voltadas para o grupo de alunos do Ciclo II da escola uma vez por semana. • Treinamento em um setor ou unidade da Faetec 3 vezes por semana 4 horas por dia com monitoramento de um professor itinerante*. • A responsável da aluna terá participação quinzenal em reuniões com o SOE, ocorrendo em uma quinzena de forma individual e na seguinte de forma coletiva com demais pais da unidade escolar. 		
Local de treinamento: (Em planejamento)		
Avaliação: Elaborada pela equipe por meio de estudo de caso.		
Observações: *Caso a aluna consiga a inserção no mercado de trabalho formal, poderá ser estudada a possibilidade de um professor itinerante acompanhar o desenvolvimento desse treinamento na empresa.		

Quadro10: Plano de acompanhamento individualizado

Fonte: O autor, 2012.

Nas palavras da professora da turma, pensar uma proposta individualizada para os alunos foi importante porque

[...] após conversar com a professora de Linguagem passamos a utilizar os dados do inventário de habilidades, que apesar da proposta da pesquisa se r para os três alunos do estudo, resolvi aplicá-lo em todos os aluno, tanto nas aulas dela como nas minhas aulas teóricas. A partir daí foi importante a interação com os alunos soletrando, percebendo a compreensão deles na hora de interpretar uma história, sabendo responder a perguntas sobre endereço, família etc. E também poder ensiná-los a ver horas. Acho que o inventário de habilidades modificou para melhor a parte teórica

do curso. É viável sim trabalhar com plano individualizado, eu gostaria muito de estar revendo as proposta. Desejo trabalhar com esses alunos a questão da da autonomia de ir e vir, pois nenhum de meus alunos vem para a escola sozinho. Apenas uma aluna teve essa experiência, mas não deu certo... Aconteceu um problema, no qual a mesma foi parar no ponto final do ônibus e a responsável resolveu colocá-la novamente em uma condução particular (Nota de campo, 19/11/11).

O relato da professora corroborou com a proposta de apresentar o trabalho desenvolvido para a Direção da escola como sugestão de trabalho para o próximo ano letivo com os alunos do curso. A pesquisa realizada foi apresentada, pela pesquisadora junto com a professora da turma, à Direção e equipe pedagógica da escola, numa reunião no início do ano letivo de 2012, já como parte da responsabilidade da pesquisadora em dar uma devolução dos resultados do estudo à comunidade escolar.

Na ocasião a pesquisadora e a professora, relataram e apresentaram o modelo referente ao plano de acompanhamento individual como sugestão, que se embasou no fato de que no ano seguinte, os alunos não teriam que cumprir disciplinas teóricas do curso de *Auxiliar de Serviços Gerais*. Sendo assim, o horário semanal da escola poderia ser preenchido conforme a necessidade dos alunos, após o término das disciplinas comuns que constam no plano de curso.

Foram pontuadas para a equipe a importância da parceria entre o professor responsável pelo curso e demais professores, como por exemplo, os professores de atividades complementares do curso. Também foi destacado pela professora a validade do instrumento para elaboração do plano individualizado para os alunos da turma, visto que todos já concluíram as disciplinas teóricas do curso. A Direção e equipe reconheceram a importância do trabalho, ressaltando que seria avaliada a utilização dos referidos instrumentos, e como também a melhor forma de trabalhar na perspectiva de um plano de ensino individualizado.

No próximo capítulo serão apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa realizada, lembrando esta foi o estudo de caso de uma experiência diferenciada numa escola especial. A intenção não foi a de apresentar conclusões determinadas, mas sim colaborar com os estudos da área de Educação Especial no que concernem as propostas de capacitação profissional para alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós temos que atuar nas instituições existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção de novos objetivos. Do contrário, ficaremos inutilmente sonhando com instituições ideais (SAVIANI, 1993, p. 72).

Apresentamos neste capítulo as considerações finais sobre a pesquisa. Conforme já citado, objetivamos no trabalho desenvolver um estudo de caso de um curso de formação profissional em uma escola especial para alunos com deficiência intelectual da rede Faetec.

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

Este estudo, assim, focalizou a educação profissional de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual. Buscamos, na introdução do trabalho, esclarecer a justificativa pela escolha do tema, no âmbito das alternativas programáticas que uma escola especial vem buscando na sua resignificação.

No primeiro capítulo discorremos sobre o diálogo entre a Educação Especial e os pressupostos da proposta de Educação Inclusiva. Após uma breve descrição histórica sobre o desenvolvimento da Educação Especial em nosso país, apresentamos a legislação educacional atual, enfatizando a demanda por mudanças advindas do paradigma da Educação Inclusiva. Também discutimos as possibilidades de novas formas de atuação para a Educação Especial, corroborando com Glat e Blanco (2009) ao lembrarem que a experiência tanto nacional quanto e internacional vem demonstrando que os pressupostos da inclusão escolar dificilmente serão implementados sem o suporte da Educação Especial.

Pontuamos ainda que, neste novo cenário educacional, a escola especial necessita rever as suas funções e ampliar o seu escopo de atuação. Nesse sentido, parafraseando Saviani (1993) nossa pesquisa foi impulsionada pela intenção, não de relatar a experiência de uma escola ideal, mas sim de demonstrar uma experiência de busca por novos objetivos para a unidade escolar, por meio do estudo sobre a implementação de um curso de capacitação profissional diferenciada para alunos com deficiência intelectual.

As considerações do capítulo nos permitiram concluir que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para que pessoas com deficiências ou outras limitações, que se traduzam em dificuldades educacionais especiais, possam receber um educação de qualidade. E, que nesse caminho incluem-se a demanda de transformações do espaço escolar que permitam um trabalho diferenciado para aqueles que dele necessitam. Também é relevante, entre outros fatores, uma formação inicial e continuada para os professores que realmente considere a diversidade e valorize um trabalho colaborativo.

No segundo capítulo discutimos as possibilidades da escola no que concerne a inclusão escolar e laboral do aluno com deficiência intelectual. Concluímos que se pretendemos postular um trabalho na perspectiva da inclusão escolar, é preciso que se disponibilize de apoio e suporte advindos dos conhecimentos específicos da área da Educação Especial.

Discutindo a formação profissional de alunos com deficiências ou outros transtornos, Glat, Mascaró, Antunes e Marin (2011, p.52-53), lembram que

[...] contamos em nosso país com um respaldo legal que incentiva a formação profissional e a empregabilidade desta população, mas não é o bastante. É importante que haja um maior investimento na pesquisa por diferentes estratégias de ensino e treinamento que viabilizem este processo em sujeitos com necessidades especiais diferenciadas.

Fogli (2010, p.143), em um já citado estudo sobre inclusão na Faetec, destaca que existem questões que precisam ser repensadas, como

a forma com a qual a deficiência intelectual vem sendo tratada. Apesar de existir uma densa quantidade de estudos sobre esta temática, ainda se mostra como um desafio a ser superado, visto que grande parte destes alunos ainda enfrenta barreiras à aprendizagem e à participação.

Para a autora, o início de ações que objetivam repensar tais questões na rede Faetec pode ser percebido pelo processo de resignificação da Escola Especial Favo de Mel que

vem investindo em pesquisas sobre metodologias inovadoras de preparação e inclusão laboral – como o trabalho customizado realizado na EE Favo de Mel – buscando assim uma possibilidade de inclusão no mundo do trabalho e na sociedade em geral. Recomendamos ampliação dos estudos e projetos nesta área (FOGLI, 2010, p.143).

Neste sentido, a pesquisa realizada veio coadunar com a proposição do estudo de Fogli (2010). Conforme apresentado no terceiro capítulo, a metodologia utilizada foi da pesquisa-ação. Tal opção justificou-se pela intenção de realizar um estudo que pudesse conceber a um trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como referencial a perspectiva histórico-cultural que possibilita a compreensão do sujeito a partir de sua relação com as diferentes esferas da sociedade (PLETSCH, 2010).

Os resultados da pesquisa-ação realizada, descritos no quarto capítulo, foram divididos em três categorias de análise, a saber: a) *atividades desenvolvidas na proposta de capacitação*, b) *perspectivas do aluno e seu familiar com a capacitação profissional* e c) *aprender a ensinar em novos contextos*. Os dados analisados demonstraram pontos positivos como o desenvolvimento de uma proposta diferenciada de formação profissional, a capacitação continuada da professora para aprender a ensinar em um novo contexto, a iniciativa da escola na busca de parcerias para implementação de mudanças. A escuta dos alunos e de seus familiares contribuiu para a proposição de novas ações dentro do contexto investigado que serão posteriormente pontuadas.

Também vale enfatizar a importância da parceria com a universidade, no caso a UERJ e UFRRJ, na discussão e estudos voltados para a ressignificação da escola especial Favó de Mel. Cabe destacar aqui, uma crítica de Ferreira (2003, p. 60) num artigo em que analisa o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão, onde pontua que

em tempos de combate à exclusão, estudos produzidos em programas de pós-graduação, que não se propõem à intervenção na realidade e ao rompimento das barreiras ao desenvolvimento humano e à cidadania, tornam-se papéis sem valor social.

Para esta autora os problemas da escola devem ser debatidos “no âmbito da ação dos programas de pós-graduação e da formação de educadores-pesquisadores a que estes se propõem” (FERREIRA, 2003, p. 61). Dessa forma, destacamos que procuramos enquanto pesquisadores dialogar com a escola alvo, realizando um estudo que tivesse validade social e colaborasse com resposta aos seus atuais desafios. A partir da trajetória traçada por esta pesquisa, podemos destacar que a experiência analisada aponta um caminho que tem a intenção de corroborar as proposições de Ferreira (2003) no que se refere às pesquisas com viés para o combate a exclusão e promoção da inclusão.

A parceria da instituição especializada com a universidade vem se traduzindo em experiências positivas para escola, sobretudo pelo desenvolvimento de estudos embasados nos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação. Como lembram Glat e Pletsch (2011, p.110)

Tais pressupostos justificam a utilização do método de pesquisa-ação como base para programas de formação continuada em escolas, pois o pesquisador, ao se tornar parte do contexto, pode estimular e mediar a reflexão coletiva propositiva sobre os desafios vivenciados cotidianamente no universo escolar.

Como relatado na introdução, o presente estudo teve como antecedente nossa participação na pesquisa sobre o trabalho customizado na referida escola especial denominado *Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual na rede Faetec*. Ao analisarem o estudo desenvolvido na instituição, Carvalho, Mascaro, Redig e Rocha (2011), comentam

A construção de planos de trabalho para os alunos mostraram a aplicabilidade prática da pesquisa, assim como a possibilidade de sua replicação com novos professores, focando outros alunos. Percebemos que esta metodologia, por basear-se nas habilidades e experiências centradas nos jovens com deficiência, facilita o seu desenvolvimento profissional e social (p. 2.141).

A partir das produções oriundas do processo de ressignificação da escola que objetivavam discutir propostas de ensino individualizadas (PLESTCH; MASCARO; CRUZ; GLAT; VIANNA, 2010; VIANNA; PLESTCH; MASCARO, 2011; CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011; OLIVEIRA; LOPES; MASCARO, 2011) consideramos válidos os pressupostos do trabalho individualizado elaborados em parceria com a professora da turma no contexto da presente investigação.

Pontuamos também nestas considerações que a proposta do estudo, ao buscar relacionar a planificação de objetivos para atender metas individualizadas para cada aluno, está em consonância com o manual da AAIDD (2010) que se baseia no planejamento de suportes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Acreditamos que o plano individual, conforme o modelo apresentado na análise do estudo, pode ser uma alternativa para o planejamento de um processo de transição para a vida pós-escola, de forma mais efetiva, com base nas necessidades dos alunos para alcançar a independência e autonomia.

No que concerne à educação profissional desse aluno, destacamos as palavras de Fogli (2010, p.143),

Acreditamos ser importante salientar que a educação profissional ocupa um papel decisivo no desenvolvimento da socialização e autonomia do aluno, podendo contribuir significativamente em seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, quando bem dirigida ao aluno com deficiência intelectual pode auxiliá-lo em seu desenvolvimento socioeducativo, gerando novos desafios e oportunidades.

No que tange o fazer pedagógico da professora durante a realização da pesquisa, consideramos relevante o diferencial de sua proposta de trabalho e sua busca por uma formação continuada. O fato do seu planejamento pedagógico, buscar a conciliação de conhecimentos teóricos com atividades práticas contextualizadas foi fundamental para o resultado do trabalho com os alunos, tanto os que foram sujeitos focais do estudo, como para os demais educandos da turma.

Dessa forma, podemos afirmar que as parcerias realizadas, com a universidade e com a empresa de serviços gerais foram determinantes para o processo de formação continuada da professora, pois lhe permitiram melhor atuar no contexto da capacitação profissional de alunos com deficiência intelectual.

Concluimos que a implementação de cursos capacitação profissional em uma escola especializada requer dos docentes a instituição de novas formas de ensinar e avaliar os alunos. Caso contrário, a escola estará reforçando a atitude de muitos empregadores que exigirem uma certificação educacional de Ensino Médio para o exercício de funções que não requerem conteúdos desta etapa de escolarização. Isto não significa que não consideramos esses sujeitos capazes de alcançar esta etapa na vida educacional, apenas que ela não é imprescindível para um grande número de postos de trabalho.

Considerando proposições de diferentes estudos (GLAT, 1989; GLAT; FREITAS, 1996; NUNES; GLAT; FERREIRA; MENDES, 1998; MASCARO, 2000; ANTUNES, 2012) nossa pesquisa procurou colaborar com propostas de investigação referentes a auto percepção e visão de mundo sob a ótica das próprias pessoas com deficiência, na medida em que realizou entrevistas com os alunos participantes do estudo.

A partir da análise dos dados obtidos nessas entrevistas, foi possível identificar o seu desejo de ingressar no mercado de trabalho, de ganhar e gerenciar seu próprio dinheiro. Apesar dos alunos frequentarem a escola especial há mais de dez anos, percebemos em seus relatos a satisfação de pertencerem a um curso de capacitação profissional, que é a vocação da rede Faetec.

De acordo com as investigações como o de Souza (1998), Glat e Duque (2003) entre outros, procuramos também ouvir os pais dos alunos. Os depoimentos dos mesmos trouxeram à luz algumas questões que merecem um olhar diferenciado da escola. Seus relatos mostraram, por exemplo, que, em contraste com os desejos dos alunos não há expectativa por parte dos pais de que seus filhos possam atuar no mercado de trabalho. Para eles estar na escola já é suficiente. Assim, apesar de reconhecerem que seus filhos estão aprendendo uma

atividade laboral, a ideia de se pensar num futuro fora da escola e a possível inserção no posto de trabalho formal não foi evidenciada na fala de nenhum dos três pais entrevistados.

Destacamos que os resultados desse estudo, não se esgotam nessas considerações, intencionamos que elas possam ser objetos de estudos posteriores. Por meio da escuta dos alunos e de seus familiares, desvelamos pontos cruciais que merecem ser trabalhadas. Dentre eles, pontuamos:

- Trabalho colaborativo com a família dos alunos envolvendo atualizações sobre a legislação, principalmente no que se refere às mudanças no BPC, dinâmicas com a equipe de orientação escolar visando demonstrar o potencial e as necessidades dos alunos em relação à transição para a vida pós-escola.
- Investimento no trabalho individualizado, desde os ciclos iniciais da escola, procurando potencializar as habilidades demonstradas pelos alunos e propiciar o desenvolvimento de outras, que sejam necessárias para o favorecimento de sua independência e autonomia.
- Realização de um trabalho pedagógico com os alunos de autogestão, que lhes incentive a fazer valer suas vontades e necessidades.

Entendemos que novas propostas educacionais não são viáveis a partir de estudos isolados, sendo assim, podemos dizer que a escola especial, onde esta pesquisa foi realizada, tem procurado encontrar caminhos para sua ressignificação por meio da aproximação dos conhecimentos acadêmicos voltados para a apropriação de novas metodologias no seu cotidiano.

Esperamos que os aspectos pontuados como necessários para melhor dinamização do trabalho pedagógico na unidade escolar, assim como os dados gerais da análise do estudo desenvolvido, possam ser percebidos como indicativos de novas propostas de pesquisas objetivando otimizar a ressignificação da escola.

Certamente, o trabalho aqui apresentado possui limitações, por se tratar de um estudo sobre uma experiência única de uma escola especial, mas essa característica não diminui a sua validade social. Dessa forma esperamos que ele possa ser discutido, analisado e complementado por demais pesquisadores, de forma que contribua como referencial para pesquisas educacionais voltadas para uma população específica, neste caso os alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Definition of Intellectual Disability*. 2010. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21> Acessado em: 05 de novembro de 2011
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AINSCOW, M. Tornar a Educação Inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; BARREIROS, D. (orgs). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.
- ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP v. 11, n. 2, p.253- 274, 2007.
- ANTUNES, K.C.V.; BRAUN, P.; MACHADO, K. S.; GLAT, R. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino aprendizagem foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010; ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2010. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial e VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2010.
- ANTUNES, K.C.V. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual de uma escola do campo: percurso escolar e a constituição da pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ARAÚJO, E. A. C. *Deficiência Mental, suporte comunitário e transição para o trabalho*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2008.
- BARROSO, J. Factores organizacionais da exclusão escolar à inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei Federal nº8213/1991*. Dispõe sobre a apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, disciplina a atuação do Ministério Público, define critérios e dá outras providências. 1991.
- _____. *Lei Orgânica da Assistência Social*. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993.

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

_____. *Decreto Nº 1.744 - DE 8 DE Dezembro de 1995*. Regulamenta o benefício de prestação continuada devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências.1995.

_____. Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v.134, n. 248, 22 dez. 1996.

_____. *Lei Nº 9.720, de 30 de Novembro de 1998*. Dá nova redação a dispositivos da Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, e dá outras providências.1998.

_____. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência*. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. MEC/SEESP, 1999.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal, 2001a.

_____. *Decreto nº 6949/2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 2009.

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

_____. *Decreto nº 6949/2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. 2009.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

_____. *Lei nº 12.470, de 31 de Agosto de 2011*. Dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, 2011^a

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei nº7853/89 e Decreto nº 914/93*. Os direitos das pessoas portadoras de Deficiência. Brasília, 1996a.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. Brasília: TEM, SIT, DEFIT, 2007.

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

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: MEYRELLES, D. J.; Baptista, C. R.; Victor, S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória, p.105-125, 2006.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, v.9, n. 54, p.21-27, 2001.

CAMARANO, A. A.; PAZINATO, M. T.; KANSO, S.; VIANNA, C. A transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios? *Boletim de Mercado de Trabalho: conjuntura e análise*, Rio de Janeiro, n. 21, 2003.

CANEJO, E. *A reintegração dos portadores de cegueira adquirida na idade adulta: uma abordagem psicossocial*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_2_carvalho.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. *Revista Temas de Psicologia da SBP*, v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, A.C.; MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A.G.; ROCHA, L.V. Formação docente para suporte à inclusão social de jovens e adultos com deficiência intelectual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. *Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. Londrina: [s. n.], 2011. p. 2131-2141.

CEZAR, K. R. *Pessoas com deficiência intelectual: inclusão trabalhista: lei de cotas*. São Paulo: LTr, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CRUZ, M. L. R. M. *Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

CRUZ, M. L. R. M.; MASCARO, C. A. A. C.; NASCIMENTO, H. A. Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: Percurso inicial para elaboração e aplicação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 6, 2011. *Anais do VI seminário internacional: as redes educativas e as tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 1-17

DALLABRIDA, A.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 75, 2008.

EADSNE. *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Disponível em: <www.european-agency.org>. Acesso em: 15/12/2010.

FAETEC. *Projeto Politico Pedagógico da Escola Especial Favo de Mel*. Rio de Janeiro, 2011.

FALVEY, M. A. *Community: Based curriculum instructional strategies for students with severe handicaps*. Baltimore: Paulo Brooks, 1982.

FERREIRA, W. B. Reflexão sobre o papel dos programas de pós-graduação na luta contra a exclusão educacional de grupos sociais vulneráveis. *INES – Espaço*, dez.2002-jul.2003.

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

FONTES, R. S; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P. ; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, Rio de Janeiro, p. 79-96, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. In: *NUANCES: estudos sobre educação*, ano 9, v. 9-10, p.189-208. jan/jun.; jul./dez. 2003

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A.S. Introdução. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. (Orgs). *Pesquisa em educação: alternativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

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

_____. *A Integração dos Portadores de Deficiência: Uma Reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 1995.

_____. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Projeto Prociência, 2008.

_____. *A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Relatório Científico PROCENCIA (2008-2011), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

GLAT, R.; FREITAS, R.C. *Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p.22-27, 2002.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil*. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 21 nov. 2003.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

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

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

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusã*, Brasília, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R.; MULLER, T. M. P &. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

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

GLAT, R.; MASCARO, C. A. A. C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho..* Rio de Janeiro: Altadena Comunicação, 2011. (Série Cadernos CIEE Rio)

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G. et al (Org.). *Pesquisa em Educação: alternativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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

LIEBERMAN, L. M. Preservar a educação especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. M. (Org.). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Portugal: Porto Ed., 2003.

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

LUECKING, R. *Preparar os jovens com deficiência para um local de trabalho cada vez mais técnico*. 2001. Palestra realizada no Fórum de Inclusão Laboral, Programa Integrando.

_____. *Inclusão laboral de pessoas com deficiências*. 2011. Palestra realizada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LUNA, S.V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 21-34

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. 2008. Tese (Livre-docência em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

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

MASCARO, C. A. A. C.; CARVALHO, A. C. ; ROCHA, L. V. Suporte à Inclusão Social de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual. *Democratizar*. v.V, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v5n1/democratizar_v.v.n.1jan.abr.2011carvalho_mascaro_rocha.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2011.

MASCARO, C. A. A. C.; SARMENTO, E. Cursos de Formação Inicial e Continuada para alunos com deficiência intelectual: quem é formando e formador, ou seja, quem está ensinando e quem está aprendendo? 2011. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. *Anais do VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*. Londrina, 2011. p. 2552-2562

McINERNEY, C. A.; McINERNEY, M.; RODRIGUES, P.; ROCHA MIRANDA, C. E. Programa Integrando: applications of the occupational therapy practice framework in Brazil. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 2007.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.33, 2006.

MENDES, E. G.; NUNES, L.R.O.P., FERREIRA, J.R. & SILVEIRA, L.C. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. In: *Temas em Psicologia da SBP*, v.12, nº02, pp.105-118, 2004.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. In: *Revista Brasileira da Educação*, v. 11, nº33 set/dez. 2006.

NAUJORKS, M. I. Pesquisa-ação nas pesquisas em educação especial: relato de uma experiência. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs). *Educação especial, diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

NORONHA, A. P. P. e AMBIEL, R. A. M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. *Psico-USF*, v. 11, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2006.

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

OLIVEIRA, D. F. O.; LOPES, S. M. F.; MASCARO, C. A. A. C. Inclusão laboral: perspectivas de aplicação de PDPI para aluna com deficiência intelectual e surdez. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. *Anais do VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*. Londrina, 2011. p. 2616-2627. 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S. & GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe, 2008. p. 129-154.

OLIVEIRA, M. C.; Pinto, R. G.; Souza, A. S. Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos afetivos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 11, p.16-27, 2003.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G.L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, S. M. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: FREITAS, S. N.; RODRIGUES, D.; KREBS, R. (Orgs.) *Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 13-43

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências na formação e atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. Introdução. In: PIMENTA, S.G.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

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

_____. MASCARO, CRUZ, M., GLAT, R., VIANNA Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010. *IV Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: UFSCar, 2010. p. 5.330-5.339.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da República, 1.ª série, n. 4, 7 de Janeiro de 2008.

PROGRAMA INTEGRANDO. *Material didático do curso de Capacitação de facilitadores do desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2009.

REDIG, A. G. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (Org). *Educação e Diferença*. Portugal: Porto, 2001.

RUBIM, M. H. *Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2003.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1985.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 40, jan/abr. 2009.

SOUZA, S. S. *O Lazer e Seu Efeito Facilitador Para a Integração Social de Indivíduos Com Deficiências e Suas Famílias*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

STEFEN, H. *A evolução da formação de conceitos em portadores de deficiência mental educados em escola especial: a importância do estímulo da linguagem*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

TOLDRÁ, R. C.; MARQUE, C. B. ; BRUNELLO, M. I. B. Desafios para a inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual: experiências em construção. *Revista de Terapia Ocupacional*, v.21, n.2, p.158-165, maio/ago.2010. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rto/v21n2/08.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.1, n.3, p.443-446, 2005.

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

VIANNA, M. M.; VAQUEIRO, C. C. S. Formação docente colaborativa e a constituição de planos individualizados. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS 6., 2011. *Anais do VI Seminário Internacional: AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: práticas/teorias sociais na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 1-17

VIANNA, M. M.; PLESTCH, M.D; MASCARO, C. A. A. C. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011. *Anais do VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial*. Londrina, 2011. p. 3150-3158.

VIEIRA, J.M. Transição para a vida adulta em distintos contextos de desenvolvimento: Brasil e Espanha em perspectiva. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO, 3., 2008. *Anais do III Congresso da Associação Latino Americana de População*. Córdoba, Argentina: ALAP, 2008. Disponível em: <http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_227.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – Roteiros de Entrevistas

- Roteiro de entrevista com o professor

1.	Qual o seu nome?
2.	Qual a sua formação?
3.	Porque a opção de trabalhar nesta escola?
4.	Há quanto tempo trabalha na unidade?
5.	Há quanto tempo atua no curso de Formação Inicial e continuada desta escola?
6.	Qual a sua disciplina?
7.	Com relação a sua formação, você acredita que ela está adequada para o trabalho que realiza na unidade escolar hoje?
8.	Caso a resposta anterior seja negativa, que necessidades de formação continuada você acredita serem necessárias para otimizar o desenvolvimento de seu trabalho?
9.	Qual a sua carga horária, número de turmas e total de alunos?
10.	Quais suas impressões sobre o desenvolvimento/aproveitamento dos alunos durante o curso em relação aos conteúdos da disciplina de prática?
11.	Quais as maiores dificuldades (caso existam) para que os alunos realizem uma transição para a vida adulta mais eficaz?
12.	Que experiências a escola, até hoje, tem proporcionado que você considera fundamentais no processo de transição para a vida adulta dos alunos?
13.	Após a conclusão do curso, em quais os locais que você acredita que seus alunos ele poderão se candidatar a um emprego?
14.	Você acha que os alunos precisarão de algum suporte para entrar no mercado de trabalho após a conclusão do curso?
15.	Caso a resposta anterior seja afirmativa, o que poderia ser feito neste caso?
16.	Como percebe as expectativas dos alunos em relação a uma formação profissional?
17.	Gostaria de acrescentar algum comentário?
18.	Observações da pesquisadora.

- Roteiro de entrevista com a profissional da cozinha

1.	Qual o seu nome?
2.	Qual a sua formação?
3.	Porque a opção de trabalhar nesta escola?
4.	Há quanto tempo trabalha na unidade?
5.	Há quanto tempo atua na escola?
6.	Quais as suas atividades na unidade?
7.	Com relação aos cursos de formação inicial e continuada que estão sendo implementados na unidade, o que pensa da proposta para os alunos da unidade?
8.	Quais cursos você tem tido oportunidade de acompanhar mais de perto durante as atividades práticas?
9.	Sobre o curso de Auxiliar de Serviços Gerais, quais são suas impressões sobre a participação dos alunos nas atividades realizadas no refeitório?
10.	Teria alguma sugestão em relação a participação dos alunos durante o treinamento realizado no local?
11.	Acredita que os alunos pudessem ter uma participação em outras atividades na cozinha?
12.	Que experiências a escola, até hoje, tem proporcionado que você considera fundamentais no

	processo de transição para a vida adulta dos alunos?
13.	Após a conclusão do curso, em quais os locais que você acredita que os alunos poderão se candidatar a um emprego formal?
14.	Você acha que os alunos precisarão de algum suporte para entrar no mercado de trabalho após a conclusão do curso?
15.	Caso a resposta anterior seja afirmativa, o que poderia ser feito neste caso?
16.	Como percebe as expectativas dos professores/instrutores em relação a formação profissional oferecida na escola?
17.	Como percebe as expectativas dos alunos em relação a uma formação profissional?
18.	Gostaria de acrescentar algum comentário?
19.	Observações da pesquisadora.

- Roteiro de entrevista com o responsável

1.	Qual o seu nome?
2.	Sua idade/data de nascimento?
3.	Porque escolheu esta nesta escola para seu filho?
4.	Há quanto tempo ele estuda aqui?
5.	Qual o seu curso em que está matriculado?
6.	Há quanto tempo está neste curso?
7.	Por que ele está fazendo este curso?
8.	Fazendo este curso, após a conclusão quais os locais que você acredita que ele poderá se candidatar a um emprego?
9.	Ele já trabalha? Se sim, onde e fazendo o quê?
10.	Caso trabalhe, onde trabalha e a carga horária e salário?
11.	Caso não trabalhe, possui o Benefício de Prestação Continuada - BPC ou alguma ajuda financeira?
12.	Caso possua o benefício ou outra ajuda, é ele que administra a quantia recebida?
13.	Se ainda não trabalha (mesmo tendo o BPC ou outra ajuda financeira), você acredita que ele possa trabalhar um dia?
14.	Acredita que conseguirá um emprego na modalidade do curso que está fazendo?
15.	Quais suas impressões sobre o desenvolvimento do aluno no curso?
16.	Quais as maiores dificuldades (caso existam) para que seu filho realize uma transição para a vida adulta mais eficaz?
17.	Com relação a escola, o que poderia ser feito para facilitar o processo de transição para a vida adulta?
18.	Que experiências a escola, até hoje, tem proporcionado que você considera fundamentais no processo de transição para a vida adulta do seu filho?
19.	Após terminar o curso, caso não consiga um emprego ou não queira trabalhar na área, pretende que seu filho realize outro curso aqui na escola?
20.	Gostaria de acrescentar algum comentário?

- Roteiro de entrevista com o aluno

1.	Qual o seu nome?
2.	Sua idade/data de nascimento?
3.	Porque estuda nesta escola?

4.	Há quanto tempo estuda aqui?
5.	Qual o seu curso?
6.	Há quanto tempo está neste curso?
7.	Por que está fazendo este curso?
8.	Fazendo este curso, após a conclusão quais os locais que você poderá se candidatar a um emprego?
9.	Você já trabalha? Se sim, onde e fazendo o quê?
10.	Caso não trabalhe, possui o Benefício de Prestação Continuada - BPC ou alguma ajuda financeira?
11.	Caso possua o benefício ou outra ajuda, sabe explicar o que é e quanto é o valor recebido?
12.	Se ainda não trabalha (mesmo tendo o BPC ou outra ajuda financeira), pretende trabalhar um dia?
13.	Acredita que conseguirá um emprego na modalidade do curso que está fazendo?
14.	O que você mais gosta neste curso?
15.	O que você não gosta neste curso?
16.	Após terminar o curso, caso não consiga um emprego ou não queira trabalhar na área, pretende realizar outro curso aqui na escola?
17.	Gostaria de acrescentar algum comentário?

APÊNDICE B – Inventário de habilidades (PLETSCH, 2009)

NOME DO ALUNO: _____

Data: _____

IDADE: _____

GRUPO/CICLO: _____

Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza	Não foi observado
Comunicação Oral				
1. Relata acontecimentos simples de modo compreensível				
2. Lembra-se de dar recados após, aproximadamente, 10 minutos				
3. comunica-se com outras pessoas usando outro tipo de linguagem (gestos, comunicação alternativa) que não a oral				
4. Utiliza a linguagem oral para se comunicar				
Leitura e escrita				
5. Conhece as letras do alfabeto				
6. Reconhece a diferença entre letras e números				
7. Domina sílabas simples				
8. Ouve histórias com atenção				
9. Consegue compreender e reproduzir histórias				
10. Participa de jogos, atendendo às regras?				
11. Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária				
12. Sabe soletrar				
13. Consegue escrever palavras simples				
14. É capaz de assinar seu nome				
15. Escreve endereços (com o objetivo de saber aonde chegar)				
16. Escreve pequenos textos e/ou bilhetes				
17. Escreve sob ditado				
18. Lê com compreensão pequenos textos				
19. Lê e segue instruções impressas, por ex. em transportes públicos				
20. Utiliza habilidade de leitura para informações, por ex., em jornais ou revistas				
Raciocínio lógico-matemático				
21. Relaciona quantidade ao número				
22. Soluciona problemas simples				
23. Reconhece os valores dos preços dos produtos				
24. Identifica o valor do dinheiro				
25. Diferencia notas e moedas				
26. Sabe agrupar o dinheiro para formar valores				
27. Dá troco, quando necessário nas atividades				

realizadas em sala de aula.				
28. Possui conceitos como: cor, tamanho, formas geométricas, posição direita e esquerda, antecessor e sucessor				
29. Reconhece a relação entre número e dias do mês (localização temporal)				
30. Identifica dias da semana?				
31. Reconhece horas em relógio digital				
32. Reconhece horas exatas (em relógio com ponteiros)				
33. Reconhece horas não exatas (meia hora ou 7 minutos, por exemplo), em relógio digital				
34. Reconhece horas não exatas (em relógio com ponteiros)				
35. Associa horários aos acontecimentos				
36. Reconhece as medidas de tempo (ano, hora, minuto, dia, semana etc.)				
37. Compreende conceitos matemáticos, como dobro e metade				
38. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) com apoio de material concreto				
39. Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) sem apoio de material concreto				
40. Demonstra curiosidade. Pergunta sobre o funcionamento das coisas				
41. Gosta de jogos envolvendo lógica como, por exemplo, quebra-cabeça, charadas, entre outros				
42. . Organiza figuras em ordem lógica				
Informática na escola				
44. Usa o computador com relativa autonomia (liga, desliga, acessa arquivos e programas)				
45. Sabe usar a computador e Internet quando disponibilizado na escola				

Desenvolvimento cognitivo:

Relacionamento social:

Dificuldades encontradas:

Possibilidades observadas:

HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA ESCOLA: _____

RAZÕES DA INDICAÇÃO:

APRENDIZAGENS CONSOLIDADAS (CURRÍCULO ESCOLAR):

OBJETIVOS PARA ESTE ALUNO:

ANEXO A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

• TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR/FUNCIONÁRIO

A- Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar de que maneira a escola especial pode atuar no desenvolvimento de ações que promovam a formação profissional de alunos com deficiência intelectual.

B- Justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados: O estudo se justifica diante do contexto da ressignificação da Educação Especial, tendo em vista que desde a década de 1990, a Educação Inclusiva vem sendo uma questão prioritária para legisladores, gestores de políticas, pesquisadores, educadores de modo geral, torna-se imprescindível a realização de estudos sobre processos educacionais que possam propiciar aos alunos com deficiência intelectual uma minimização dos impactos no processo de transição para a vida adulta, principalmente no que se refere à educação profissional.

O objetivo geral deste estudo é realizar uma reflexão crítica sobre as perspectivas relacionadas ao processo de transição para vida adulta desses alunos. A intenção é discutir caminhos e alternativas pedagógicas que colaborarem com o desenvolvimento de estudos sobre a temática no cenário educacional brasileiro.

Como procedimentos para a coleta de dados serão utilizadas a observação participante da prática de sala de aula e minha participação no referido estudo será no sentido de emitir minha opinião e participação neste processo através de respostas a entrevistas abertas e semiestruturadas realizadas pela pesquisadora, as quais serão gravadas em áudio.

C- Benefícios esperados: Fui informado que, alguns benefícios podem ser esperados da pesquisa a se realizar, tais como: Esclarecimentos sobre *como* fazer para que a escola especial, a partir de sua ressignificação possa oportunizar caminhos em relação a transição para a vida adulta de alunos com deficiência intelectual. Tais esclarecimentos a médio e longo prazos poderão se constituir como uma proposta de um programa de transição para a vida adulta para alunos com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar.

D - Liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma: É a mim permitido o direito de me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e nem sofrer nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

E - Garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos e o anonimato das informações: Fica assegurado o respeito à minha privacidade, ou seja, o meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

F - Informação de que os dados da pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados, desde que garantido o disposto no item E: Concordo que os dados coletados durante a pesquisa podem vir a ser publicados e divulgados desde que garantida minha privacidade.

G- Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro e com ele poderei manter contato pelo telefone (21) 8585-3718.

Consentimento Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura dos Pesquisadores

• **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL**

Título da Pesquisa: “*Capacitação de pessoas com deficiência intelectual: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*”.

Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a): Prof. Dr^a Rosana Glat

Nome do Pesquisador: Cristina Angélica A. de C. Mascaro

a) Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar de que maneira a escola especial pode atuar no desenvolvimento de ações que promovam a formação profissional que é uma etapa determinante na vida de qualquer jovem, mas que traduz-se de forma primordial quando se refere à pessoa com deficiência.

b) Participantes da pesquisa: Alunos com deficiência intelectual, pais de alunos da escola especial, professores e instrutores de um curso de formação inicial e continuada da escola especial.

c) Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora realize entrevistas sobre o tema do estudo, a sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

d) Sobre as entrevistas: As entrevistas serão individuais, realizadas por meio de um roteiro de perguntas sobre o tema, audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

e) Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

f) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

g) Benefícios: Esperamos que este estudo colabore com informações relevantes sobre como fazer para que a escola especial, a partir de sua ressignificação possa oportunizar caminhos em relação a transição para a vida adulta de alunos com deficiência intelectual. Tais esclarecimentos a médio e longo prazos poderão se constituir como uma proposta de um programa de transição para a vida adulta para alunos com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

h) Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura dos Pesquisadores

• **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO**

Título da Pesquisa: “*Capacitação de pessoas com deficiência intelectual: estudo de caso de um curso de Educação Profissional*”.

Nome do Pesquisador Principal ou Orientador(a): Prof. Dr^a Rosana Glat

Nome do Pesquisador: Cristina Angélica A. de C. Mascaro

a) Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar de que maneira a escola especial pode atuar no desenvolvimento de ações que promovam a formação profissional que é uma etapa determinante na vida de qualquer jovem, mas que traduz-se de forma primordial quando se refere à pessoa com deficiência.

b) Participantes da pesquisa: Alunos com deficiência intelectual, pais de alunos da escola especial, professores e instrutores de um curso de formação inicial e continuada da escola especial.

c) Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo permitirá que a pesquisadora realize observações participantes do seu cotidiano escolar (aulas, recreio, passeios...) e também faça entrevistas sobre o curso que está matriculado na escola especial. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa solicitando contato com o pesquisador por seus professores ou seu responsável que possuem os telefones e também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa.

d) Sobre as entrevistas: As entrevistas serão individuais, realizadas por meio de um roteiro de perguntas sobre o tema, audiogravadas e posteriormente transcritas para análise.

e) Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

g) Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e o (a) orientador (a) terão conhecimento dos dados.

h) Benefícios: Os resultados do estudo poderão apontar caminhos que a médio e longo prazos poderão se constituir como uma proposta de um programa de transição para a vida adulta para alunos com deficiência intelectual matriculados na unidade escolar. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

i) Pagamento: Não existirá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável do Participante da Pesquisa

Assinatura dos Pesquisadores