



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I

PRISCILA COSTA DA SILVA

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SALA DE RECURSOS
COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE
LAURO DE FREITAS**

Salvador – BA

2013

PRISCILA COSTA DA SILVA

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SALA DE RECURSOS COMO
SUPORTE Á EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE LAURO DE
FREITAS**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Salvador – BA

2013

PRISCILA COSTA DA SILVA

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: SALA DE RECURSOS COMO
SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE LAURO DE
FREITAS**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de licenciado em Pedagogo.

Salvador, ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora:

Orientador: Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

Félix Marcial Díaz Rodriguez

Teófilo Galvão Filho

Dedico este trabalho, á Thiago meu primo, uma nova vida que acaba de chegar e traz consigo a esperança de um mundo melhor, mais justo e igualitário.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é admitir a importância que alguém teve em um determinado feito. É reconhecer a significativa e valiosa contribuição de uma pessoa ao final ou na conclusão de um projeto.

Dizer um muito obrigada a todas as pessoas que de certa forma colaboraram para a conclusão deste trabalho, é demonstrar minha gratidão pelo auxílio, apoio e amizade. Portanto compartilho com vocês o regozijo deste momento.

Agradeço primeiramente a Deus, amigo fiel, por estar sempre ao meu lado e principalmente nos momentos difíceis e de decisão, entre tantas pessoas queridas, agradeço ao meu pai, homem sonhador, ensinou-me que sonhar é o primeiro passo para concretização de um desejo. A minha mãe, mulher de fibra e garra, realista, que me ensinou a ver o mundo com os olhos da verdade e do coração. A minha irmã querida Laura Costa pelas palavras sábias e motivadoras. As minhas avós “mães”, Maria José e Mariene Moraes por sempre compartilharem suas trajetórias de vida, mostrando-me que para uma vida de vitórias e conquistas é necessário superar os desafios. Aos meus tios pelo apoio constante neste momento precioso. A minha grande amiga Jane Mary companheira, ser humano incrível, que sempre através de estímulos me auxiliou a vencer as angústias e medos. A professora e orientadora Nelma Sandes Galvão por mesmo com tantas dificuldades acreditar em meu potencial, pelos ensinamentos, ajuda e paciência. Com sua afeição, sabedoria e conhecimento me orientou e ensinou com grandeza e competência. Agradecer é uma pequena forma de retribuir tudo que me proporcionou. Aos docentes de todas as instituições de ensino as quais fiz parte, pois os mesmos contribuíram de maneira significativa com os seus conhecimentos para que eu chegasse nesse objetivo.

Ao meu querido e amado primo Filipe Moraes, você sempre estará nas minhas melhores lembranças, foi tão cedo para os braços do nosso Pai (Deus), mas tenho certeza que você estará presente todos os dias da minha vida. Obrigada por me ensinar que sabedoria é o bem mais valioso que se pode ter. Minha eterna saudade, admiração e agradecimento. A todos que proporcionaram – me condições possíveis e oportunidades, deixo registrado meu reconhecimento, gratidão, carinho e amor.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como objetivo analisar o papel da Sala de Recursos no cotidiano da escola inclusiva como rede de apoio para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos em turmas comum e a relação colocada entre os professores do Fundamental I que são participantes desse processo. Nesta direção, é imprescindível que a escola juntamente com o professor da Sala de Recursos crie estratégias e adequações para garantir um aprendizado expressivo para esses alunos. O principal objetivo desta pesquisa foi fazer uma reflexão sobre a atuação do professor da Sala de Recursos frente ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e a respeito do trabalho colaborativo posto entre os profissionais que agem na Educação Especial e na Educação Regular. Para alcançar tal propósito foi realizada uma pesquisa qualitativa de coleta de dados a observação participante em duas Salas de Recursos, entrevistas abertas e semi estruturadas com professores desses recintos e de classes comuns e uma coordenadora do Núcleo de Educação Especial. As informações coletadas revelaram que o serviço prestado pelas Salas de Recursos é adequado à inclusão e permite o estabelecimento de parcerias efetivas entre os profissionais da Educação Especial da Escola Regular. Comprovou-se também, fatores que representam barreiras para a real concretização do trabalho e, por conseguinte a inclusão do aluno com deficiência, tais como o elevado número de alunos matriculados em classe comum e na Sala de Recursos, heterogeneidade de alunado atendido por esses espaços, o que impede a especialização do professor, a falta da qualidade do tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos, entre outros. Contudo, a pesquisa conclui que a oferta das Salas de Recursos é fator primordial para a construção de uma rede de ensino verdadeiramente inclusiva e para a afirmação de parcerias entre todos os profissionais que estão envolvidos no processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva Sala de Recursos. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the role of the features classroom in the school routine as inclusive support network for the teaching and learning of students with disabilities, developmental disorders and high ability / giftedness who are placed in regular classes and the relations between the teachers who participate in this process. In this direction, it is essential that the school with the features classroom create strategies and adjustments to ensure a significant learning for these students. The main goal of this research is to show the performance of the teacher at the features room regarding to the process of educational inclusion of pupils with special educational needs and about the collaborative work among professionals who act in Special Education and Regular Education. To achieve this goal we conducted a qualitative survey data collection with participant observation in two feature rooms, open and semi-structured interviews with teachers of these enclosures and regular classes and a coordinator of the Center for Special Education. The information gathered revealed that the service provided by the feature rooms is suitable to inclusion and will allow the establishment of effective partnerships among professionals in the Regular School's Special Education. It was also shown factors that represent barriers to the implementation of real work and therefore the inclusion of students with disabilities, such as the high number of students enrolled in regular class and features class, heterogeneity of pupils served by these spaces, which prevents the specialization of teachers, lack of quality time for teachers to plan and strategize together, among others. However, the research concludes that the supply of feature rooms is a key factor for building a truly inclusive school system and to the affirmation of partnerships between all professionals involved in the inclusion process.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, feature Room, Collaborative work.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO ESCOLAR: UM LONGO PERCURSO	11
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE HISTÓRICO	11
2.2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA QUEM?	26
3.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
3.2	CONCEITUANDO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	28
4	CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	35
4.1	A SALA DE RECURSOS COMO OPÇÃO DE REDE DE APOIO	35
4.2	A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM NOVO MODELO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	41
5	A ÁRDUA ARTE DE PESQUISAR: TRILHAS E RUMOS DO ESTUDO	47
5.1	DA INQUIETAÇÃO À ESCOLHA: A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA	48
6	O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A SALA DE RECURSOS E O PROFESSOR DE CLASSE COMUM	54
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	67
	APÊNDICE I - Roteiro de questões para as professoras de classe comum	71
	APÊNDICE II - Roteiro de questões destinadas às professoras das Salas de Recursos.	72

1 INTRODUÇÃO

Qual a função da Educação Especial frente à Educação Inclusiva?

Este assunto sempre mostrou ser um grande desafio para mim do que o trabalho com as crianças com deficiência em classe especial. Auxiliar de classe comum, com alunos com deficiência em classe especial, a Professora que deveria dar respostas, era quem continuamente sempre retornava para sua casa repleta de questões. Como incluir os alunos com deficiência em classe comum de forma aceitável? Qual seria o lugar adequado para eles? Classe especial? Classe comum? Foi diante de muitas aflições surgidas na prática que nasceu o desejo em estudar sistematicamente as afinidades entre a Educação Especial, por meio das Salas de Recursos e o ensino regular. Em meu primeiro estágio como Auxiliar de professora, atuando em uma escola particular de pequeno porte, tinha nesta turma regular de Educação Infantil um aluno com autismo. Como profissional inexperiente e com pouca informação sobre a Educação Especial, pois tive o contato com esta realidade somente na teoria através de disciplinas que cursei durante minha trajetória na Universidade, foi neste momento que me vi aflita e perdida. Como agir? Como trabalhar? De onde terei ajuda? Que auxílio terei?

Questionamentos que não foram respondidos ao decorrer do ano letivo. Desamparada e sem conhecimento suficiente sobre o assunto, a instituição foi o “norte”. Entre desacertos e acertos, o ano chegou ao término. No entanto, não conformada com a situação e cursando Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), optei pela capacitação em Educação Especial, participando de eventos como Simpósios, Congressos e constantemente realizando cursos ligados à área como Libras e Braille.

A partir desta escolha, minha caminhada profissional e acadêmica vem sendo assinalada pela Educação Especial e pela Educação Inclusiva, assim também as questões que as mesmas permanecem em levantar. Qual a função da Educação Especial? Como inserir alunos em classe comum? Qual a formação cabível que o professor deve apresentar para trabalhar em uma turma com aluno com deficiência contido? Existe formação específica? Como deve ser realizado o acompanhamento deste aluno? E desse professor? Como trabalhar? Como avaliar? A inclusão traz benefícios para o aluno? Que suporte o aluno com deficiência e, classe comum deve receber? As minhas interrogações iniciais, com a experiência vêm se multiplicando.

Passados dois anos, ao ser aprovada em concurso público simplificado para o cargo de Auxiliar de Classe, ao estar efetiva na Rede Municipal de Lauro de Freitas dei prioridade

inicialmente por trabalhar com classes especiais, e, mais tarde, com alunos especiais “integrados”, como então eram “apelidados”, em turmas comuns, como Auxiliar de Classe de Sala de Recursos. Em meu ver, o trabalho feito nesse espaço entusiasma muito na inclusão dos alunos com deficiência.

A Sala de Recursos vem a ser esse espaço, cujo alvo é o de ser suporte á inclusão de alunos com deficiência que têm necessidades educacionais especiais e também de ajudar a escola á se adaptar no que for preciso para que este participe de todas as atividades realizadas.

As questões antes levantadas, o interesse pelo espaço e a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 19) deram configuração ao tema principal dessa dissertação. Pois nesse documento se estabelece a “criação e implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, previstas no projeto político pedagógico das escolas”; como sendo a principal rede de apoio ao aluno com deficiência inserido em turma regular.

Sob esta expectativa, o tema da atual pesquisa é a análise da Sala de Recursos como suporte á Educação Inclusiva no Município de Lauro de Freitas. A opção por esta investigação está pautada no interesse de compreender o trabalho que acontece neste espaço na prática cotidiana, o que ocorre neste ambiente, trazer uma clarificação acerca de como se sucede o desenvolvimento das práticas pedagógicas e das adequações de atividades e curriculares que ocorre, nesse local que funciona como apoio á inclusão de alunos com deficiência.

Outra pretensão deste estudo é compreender a relação que se põe entre o professor da Educação Especial que age na Sala de Recursos e o professor que leciona na classe regular. Por outro lado, é de interesse entender como o trabalho da Sala de Recursos entusiasma e/ou beneficia o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência.

Para alcançar tais objetivos propostos foi feita uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, tendo como instrumento de pesquisa de coleta de dados observação participante, entrevistas abertas e semi – estruturadas. As observações foram realizadas em duas Salas de Recursos situadas na mesma unidade escolar. Foram entrevistadas professoras da Sala de Recursos, professoras de classe comum que atendem os alunos que freqüentam a Sala de Recursos investigada e a Coordenadora do Núcleo de Educação Especial do Município de Lauro de Freitas.

O desenvolvimento de estudos críticos á respeito desta temática se faz premente, observado que na atualidade as Salas de Recursos são consideradas o fundamental suporte ao aluno com deficiência que estuda em uma turma comum e seu professor.

A presente pesquisa está repartida em quatro capítulos. No primeiro é feita uma breve introdução acerca do que será proposto para a realização deste trabalho. No Segundo capítulo será realizado um sucinto histórico sobre a Educação Especial no nosso país, tratando dos principais momentos e as políticas elaboradas até o estabelecimento da Educação Inclusiva como objetivo prioritário. Traz também uma reflexão sobre o papel da Educação Especial frente á Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, ergue uma discussão acerca do papel do perfil dos alunos atendidos pela Educação Especial e avalia o conceito de necessidades educacionais especiais, o qual é com frequência utilizada como sinônimo de deficiência.

No quarto capítulo, aborda as questões referentes á Sala de Recursos. Primeiramente foi feito um levantamento do processo histórico referente à criação desse espaço, além de tratar dos pontos legais que demarcam o trabalho e esclarecer sua organização. Desta maneira, foi proposto um debate sobre o conceito de Sala de Recursos Multifuncionais e os aspectos judiciais que demarcam o funcionamento dessas. No quinto capítulo é realizada a exposição da metodologia usada, bem como os motivos que impulsionaram a tal escolha.

No sexto capítulo, aborda a relação estabelecida entre esses docentes, o de turma regular e o da sala de recursos e discute os alcances e possibilidades do trabalho colaborativo.

Na conclusão, diante dos dados coletados e da fundamentação teórica, a complexidade do trabalho efetivado na Sala de Recursos e a semelhança posta entre os professores que atuam nela e os de classe comum. São assinaladas as principais barreiras encontradas pelos docentes, tais como o elevado número de alunos nas salas de aula e de Recursos, a difícil aceitação da comunidade escolar em relação à inclusão, entre outros. Além disso, foi tratada foi tratada com suma importância da Sala de Recursos como apoio a inclusão do aluno com necessidade educacional especial.

2 DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO ESCOLAR: UM LONGO PERCURSO

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE HISTÓRICO

Segundo Paulo Freire (1996), a Educação carrega consigo um elevado nível de esperança. Ela pode modificar a realidade, a depender da sua aplicação e o modo como a idealizarmos.

Para ele, a educação não é um “donativo” ou determinação, mas sim uma devolução dos teores arrecadados na própria sociedade, que logo após serem organizados e sistematizados, são retornados aos indivíduos na procura de uma edificação de consciências críticas diante o mundo.

É educando a partir da conscientização do educando que Paulo Freire (1996), substancia a junção entre a educação e o processo de modificação social.

Ao abandonarmos uma criança, estamos deixando de proporcioná-la condições favoráveis de acesso à educação, destituímos então, a sua vida de perspectivas e oportunidades. Simplesmente, “deletamos” este indivíduo das possibilidades de transformações, de desenvolvimento e de troca.

A educação por sua vez, quando ofertada se torna excludente, age como mecanismo seletivo para aqueles que são considerados “dignos” de uma vida em sociedade ativa e bem sucedida. E, durante um longo período de tempo, a pessoa com deficiência foi distanciada dos métodos educacionais, formais ou não.

Quando que no século XX por motivos das profundas mudanças ocorridas na sociedade, como o crescimento urbano e industrial, o crescimento tecnológico e científico, expandindo os meios de comunicação em massa, a batalha mulheres por uma participação ativa na sociedade, entre outras, permitiu que a educação fosse direito de todos. Foi então que a política de inclusão educacional começou a fazer parte da maioria dos discursos e debates internacionais, com o propósito de abolir com as “práticas que se limitam as potencialidades de escolarização e de atuação no contexto sócio-cultural de uma significativa quantidade de indivíduos.” OLIVEIRA (2008)

Dentre as pessoas que são integrantes deste grupo, podemos mencionar aquelas com deficiência que durante um longo espaço de tempo da história foram segregadas e eliminadas da escola, pois sempre foram rotuladas de improdutivo, incapazes, por conseguinte, sem necessidade de obter uma educação formal, ou seja, uma pessoa na qual não se deveria fazer nenhum tipo de investimento.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência nos países da Europa e nos Estados Unidos, teve início em meados do século XVIII, apesar de ter sido uma experiência de educação limitada, baseava-se em modelos médicos. Nesse caso conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, dentre outros locais especializados convinhavam como acolhimento para os deficientes. Segundo mencionado por Mazzotta (2005), foi fundada em Paris em 1770 pelo Abade Eppée a primeira instituição especializada para surdos-mudos e o Instituto Nacional de Jovens cegos (Institute Nationale de Jeunes Abeugles), também foi criado na mesma cidade em 1784, por Valentin Hauy, como assegura Bueno (2004), este foi o empenho que a sociedade moderna fez no intuito de promover uma educação equivalente com as necessidades das crianças excepcionais, entretanto eram práticas segregadoras.

Os primeiros atendimentos a este alunado ocorreram no final do século XIX no Brasil, D. Pedro II em 1854 fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto Meninos Cegos depois em segundo denominado de Instituto Benjâmin Constant (IBC). Quando que em 1857, na mesma cidade do Rio de Janeiro foi criado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que em 1957 passa á ser intitulado de Instituto Nacional de Surdos (INES). Onde os mesmos são ligados ao Governo Federal, são considerados até a atualidade como institutos de referência nacional em suas respectivas áreas. Em seguida, no século XX, por iniciativa da sociedade civil, passam á existir várias associações filantrópicas de atendimento á pessoas com deficiência. No campo da deficiência intelectual (mental), podemos mencionar a fundação da Sociedade Pestalozzi em 1935 e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em 1954. Com a criação dessas associações, tinha-se como objetivo de completar uma brecha deixada pelo governo, que muito pouco fazia pela educação da pessoa com deficiência. Era desta forma que pais e profissionais tentavam proporcionar a esses indivíduos um atendimento especializado e multidisciplinar. Eram oferecidos na maioria das vezes nestas instituições o atendimento nas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social. Como adverte Glat (1998):

O crescimento das instituições para o deficiente em todo mundo conduziu ao desenvolvimento da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais. Transformou-se em um campo de saber próprio, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados. (GLAT, 1998, p. 18)

Esse momento da Educação Especial foi intensamente marcado pelo modelo médico assistencialista. A essa parcela da população o atendimento era delimitado por práticas

focadas na patologia e que procuravam resolver as limitações causadas pela deficiência. “A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos (Glat e Blanco, 2007, p.19)”.

Como recordam Glat e Blanco (2007, p. 20), a partir dos anos 60, “houve uma inquietação do sistema educacional público em garantir o ingresso á escola aos alunos com deficiência.” Neste momento, a Educação Especial deu início á perda da sua concretização médica e passa a se preocupar com a aprendizagem da pessoa com deficiência. “Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então aleijados da escolarização formal.” Assim, Glat e Fernandes (2005, p. 39) afirmam que, “A ênfase não era mais na deficiência do indivíduo, mas sim na falha do meio (escola, clínica e família) em proporcionar condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento social e acadêmico.”

A Educação Especial, em 1962 foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 88 e assegura que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade.” E no artigo 89, revela que “toda iniciativa privada considerada relevante pelos conselhos estaduais de educação relacionados á educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.” (BRASIL, 1961)

Na concepção de Mazotta (2001) haviam dois sistemas educacionais distintos, eram eles: o geral e o especializado. A educação Especial era compreendida como um sistema paralelo.

Conforme Carvalho (2007):

[...] o que não ficou claro foi à natureza dos serviços educacionais a serem oferecidos, nem seus vínculos com o sistema geral de educação. O tratamento especial a elas preconizado sob as formas de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções gerou muita polêmica pela indefinição das ações educativas oferecidas e dos critérios de eficiência da iniciativa privada e relativa à educação de excepcionais. (CARVALHO, 2007, p. 66)

A classe especial, de acordo com Glat e Fernandes (2005), foi a maneira encontrada para que houvesse a participação dos alunos com deficiências em ambientes escolares junto com os alunos ditos “normais”. Esse foi o período dos “métodos e técnicas” e pôr em prática, imediatamente dentro da escola regular, as especificidades da Educação Especial (educação

voltada para cegos, surdos, deficientes mentais, superdotados, etc). Neste momento esperava-se que a “clientela” da Educação Especial poderia frequentar alguns ambientes sociais, contudo ainda predominava o olhar de tutelo, de proteção e isenção desta população.

As escolas especiais e instituições começaram a ser retaliadas (STAINBACK e STAINBACK, 1999), pois esses espaços impediam o aluno de convívio mais amplo socialmente e acabaram reforçando a idéia de inaptidão que estigmatizava a pessoa com deficiência. A segregação educacional acabava revogando a idéia de que as pessoas com deficiência não estavam “prontas” para viver em sociedade e a instituição escolar pecava em uma de suas funções principais: a integração do indivíduo em sua cultura e sociedade e possibilitar uma aprendizagem expressiva.

Sendo nesse contexto de consolidação de uma resposta mais abrangente da sociedade voltada para o problema da educação da pessoa com deficiência que na década de 1970, foram desenvolvidos os conceitos de integração e normalização. De acordo com Aranha (2001), eles surgiram baseados na idéia de que as pessoas com deficiência possuíam o direito de conviver socialmente com as demais, porém deveriam ser preparadas com antecedência para tal, em virtude de suas particularidades.

Normalização é compreendida como um conceito de cunho filosófico, que busca a criação de condições de vida mais normais possíveis para as pessoas com deficiência. Pois, estes “indivíduos têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais na medida de suas possibilidades” (GLAT, 1998, p. 34).

Como explica Mikkelsen:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas as que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitas com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo é preciso ensinar o deficiente a conviver com a sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN apud RIBEIRO, 2006, p. 43)

Não obstante dos expressivos avanços que este modelo trouxe para a Educação, a sugestão da integração continuava tendo influência do modelo médico da deficiência que focava o problema nos alunos e tirava a responsabilidade da escola, a qual tinha o papel de tão somente educar os alunos que conseguissem acompanhar o ritmo das atividades regulares e

sem qualquer preocupação com as especificidades do aluno com deficiência (BUENO, 2001; MENDES, 2002, PLETSCHE, 2005).

De acordo com Ramos:

Este modelo de integração, como os anteriores, no Brasil, apresentava algumas dificuldades, tais como: a responsabilização ao aluno pelo fracasso escolar, o isolamento e a falta de diálogo entre o professor da sala de recursos e o professor regente da sala de aula, em que o aluno com necessidades educacionais especiais estava integrado. (RAMOS, 2009, p. 20)

Este quadro para ser superado, acompanhando uma tendência mundial espalhada por vários organismos internacionais, no final da década de 1980 e início da de 1990, embarca na idéia da Educação Inclusiva. Este momento tomou formato, especialmente, quando as Nações Unidas, por intermédio da UNESCO, discute a democratização da educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990. Nesta conferência tiveram a participação de 155 governos, assim também como agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de evidência da educação mostrou e ratificou “[...] a necessidade de se garantir uma educação para todos as pessoas independente de classe, raça, gênero ou deficiência, bem como o respeito á diversidade cultural e individual do ser humano.” (PLETSCH, 2005, p. 18)

Estabeleceu-se nessa Conferência, como finalidade, a oferta de educação para todas as pessoas até o ano 2000. Ela oferece a necessidade de universalização do contato com a educação e assegura a equidade de condições e a orientação para que sejam tomadas decisões que assegurem “[...] a igualdade de acesso á educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante de um sistema educativo.” (UNESCO, 1990 apud RAMOS, 2009, p. 25)

Outra importante Conferência, ocorrida em Nova Dellhi, na Índia em 1993, onde foi reafirmado o comprometimento assumido em Jontiem:

Buscar com determinação alcançar a meta de atender às necessidades básicas de escolarização e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Reconheceram que a educação é responsabilidade da sociedade, com a participação de governos, famílias, comunidades, organizações não-governamentais, exigindo a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (UNESCO, 1993, apud Ramos, 2009, p. 28)

Todavia, foi em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades em Salamanca, que aconteceu a confecção de um documento, a conhecida Declaração de Salamanca, (UNESCO, 1994), que dispertava quanto á precisão imediata de uma educação que provesse a todos os alunos, “capaz de reconhecer a diferença, promover a aprendizagem e atender ás necessidades de cada criança, individualmente” (MACHADO, 2005, p. 261). Segundo Carvalho (2007), esta declaração tem um importante papel na construção do conceito sobre a Educação Inclusiva, por considerar principalmente os empenhos no crescimento de escolas inclusivas e serviços especializados, capacitação de professores e locais de recursos adequados.

Os princípios essenciais da Declaração de Salamanca são:

- a) Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento;
- b) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias;
- c) Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados tendo em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- d) As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a tais necessidades;
- e) As escolas regulares, ao adotarem uma orientação inclusionista, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e de educação para todos. (UNESCO, 1994 apud PLETSCHE, 2005, p. 19)

Vale ressaltar que anteriormente ás duas Conferências mundiais, em 1988 a Constituição Federal Brasileira já assinalava, em seu artigo 208, inciso III como obrigação do Estado, garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). O mesmo escrito se reproduz na Lei de Diretrizes de Bases – Lei 9394/96 – (BRASIL, 1996) que supre o termo “portadores de deficiência” por “educandos portadores de necessidades especiais”. E por fim, culmina no parecer CNE/CEB 17/2001 de 15 de Agosto de 2001:

Dessa forma não é o aluno que se amolda ou se adapta a escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral [...] Tal compreensão permite entender a educação especial numa perspectiva de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. Trata-se, portanto,

de uma educação escolar que, em suas especificidades e em todos os momentos, deve estar voltada para a prática da cidadania, em uma instituição escolar dinâmica, que valorize e respeite as diferenças dos alunos [...] Dessa forma, a educação especial – agora concebida como conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que deve atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo, com ênfase, os grupos citados inicialmente. (BRASIL, 2001)

Nota-se, tanto nas sugestões internacionais, quanto na legislação nacional, uma disposição a desviar o foco do atendimento da patologia para a adequabilidade, transpondo a adotar o desafio para precisão de que a escola, estimulando que ela se transforme procurando oferecer atendimento que se adéqüe a todos os alunos. Neste novo paradigma educacional, o da Escola Inclusiva, não se faz necessário que o aluno se adapte aos padrões da escola, mas sim a instituição escolar que deve se reorganizar e se reestruturar a fim de atender a todas as necessidades educacionais dos alunos. Este padrão demanda que todas as crianças, jovens e adultos possuam o direito de serem inseridos em classes regulares de ensino e que seja-lhes garantido rede de apoios e adequações curriculares de acesso á escola quando se fizer necessário.

De acordo com Mittler, a Educação Inclusiva possui várias alusões que vão muito além de inserir o aluno com deficiência nas escolas:

[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não àquelas que são rotuladas com o termo – necessidades educacionais especiais [...] implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 16-34)

A Educação Inclusiva possui como meta garantir acesso, permanência e qualidade de ensino, voltada para todos os alunos que até então eram expelidos ou segregados do processo de ensino e aprendizagem, tendo como prioridade a diversidade. Como nos revela Ferreira (2006), a entrada dos alunos excluídos na escola provoca uma tensão que:

[...] pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis á plena educação do aluno. [...] É necessário a ação de educadores no sentido de garantir equidade no tratamento de oferta de oportunidades diferenciadas para que todos possam alcançar e manter padrões de aprendizagem com qualidade social. (FERREIRA, 2006, p. 144-146)

Para que ocorra a sustentação de um projeto escolar inclusivo se faz necessário mudanças nas propostas educacionais e na ordenação curricular. A educação que se sustenta em uma concepção inclusiva, deve refletir o que é o adequado do meio físico, social e cultural em que a escola se localiza. Sua elaboração deve acontecer a partir de uma análise das características da comunidade a que faz parte e das necessidades do alunado que recebe. Ainda que seja complicado de se concretizar, ela não é pura utopia, entretanto, demanda várias ações, tanto no ramo administrativo, quanto no educacional:

Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominaram —deficientes culturais nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada de ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito à vaga e permanência; demanda superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais consegue superar os limites do intolerável, do fracasso eminente. (SENNA, 2008, p. 202)

Vale salientar que a simples elaboração de leis não assegura aos educandos um ensino de qualidade que supra a toda diversidade e particularidades existentes. Na concepção de Glat e Blanco (2007):

[...] a implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com necessidades educacionais diversas dos demais no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma como um todo. (GLAT; BLANCO, 2007, p.18)

Senna (2007) vai mais longe, assegura que:

A perspectiva de uma abordagem de Educação Inclusiva a partir de sua dimensão conceitual no imaginário social permite que se possam alargar as possibilidades de diálogo com os pares da comunidade escolar no *processo* da educação, notadamente, os responsáveis, os gestores de políticas públicas e a sociedade civil, de modo a instalar-se a cultura da inclusão – dentro e fora da escola – como conseqüência de novas ideologias que dão sustentação a um projeto de sociedade em que o direito à diversidade não se compreenda como concessão episódica e restritiva, mas, sim, como direito, inalienável, de todo e qualquer ser humano. Desse modo – e somente assim -, as práticas de inclusão desenvolvidas no interior da escola serão legitimadas como um

bem universal, permitindo-se vislumbrar um futuro em que o conceito público de aluno deixará discriminar sujeitos incluídos de outros sujeitos, ditos normais, um conceito, portanto, no qual o sentido de agregação prepondera sobre o de exclusão. (SENNA, 2007, p. 167-168)

Cabe ressaltar Beyer (2007), que é freqüente a inclusão escolar ser direcionada de forma simplista, como se o fato de inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em uma classe regular (comum), desse garantia de sua aprendizagem, sem que fosse necessário que a escola modifique – se para atender às suas necessidades. Por este motivo que várias vezes os termos inclusão e integração são utilizados como sinônimos, o que acaba robustecendo e sustentando o paradigma tradicional de exclusão. (OLIVEIRA, 2007; REDIG, 2007; REDIG; SOUZA, 2008).

Como nos esclarece Machado (2005, p.26), Integração e Inclusão são terminologias distintas, que anunciam diferentes situações de inclusão:

Enquanto que, no modelo de integração, prevê-se que os alunos com necessidades especiais (geralmente oriundos do ensino especial) sejam —integrados na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de apoio, na proposta da inclusão, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem estar nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de se adaptar para atender às suas necessidades. A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e seja competente para trabalhar com todos os educandos. (MACHADO, 2005, p. 26)

Segundo Beyer (2007), ainda não existe uma única forma de utilizar essas expressões, tanto na produção teórica, quanto nos métodos aos quais eles se remetem. O autor também coloca que a origem da inclusão escolar encontra – se na maturação de práticas e projetos de integração escolar. A integração nesse contexto parece ser ponta pé inicial para aproximar pessoas ditas normais e pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na concepção de Glat e Fernandes (2005), o padrão da integração ainda é o que predomina na prática e em nossos sistemas de ensino, ainda que se faça presente o discurso da inclusão. A principal diferença é que no modelo da integração a escola não se modifica, mas é o aluno que tem que se adequar, enquanto que na inclusão a escola necessita se ajustar às necessidades do aluno com deficiência. Mas, por inúmeros motivos as escolas apresentam dificuldades para se transformarem e na prática prevalece ainda o modelo de integração.

Assim como afirma Carvalho (1998), que ao se referir aos termos de inclusão e integração:

Parece haver uma luta entre dois campos de força: um (o do termo inclusão) que ocorre no espaço mental, racional, pontilhado de interferência afetivo-emocionais e o outro (do termo integração) que ocorre no espaço sócio-histórico, em que se combinam variáveis que fogem do controle, do desejo e da razão. (CARVALHO, 1998, p. 170)

Diante dos estudos realizados por vários autores, como Pletsch (2005 e 2009), Redig (2010), Fontes (2007), entre outros, a inclusão escolar enxerga ser uma possibilidade para que a escola se transforme de maneira a assegurar o ensino de qualidade, voltado para todos os alunos que vivenciaram e vivenciam a exclusão. Assim como afirma Pletsch (2009, p. 51) “O conceito de Educação Inclusiva ainda é abrangente, passível de inúmeras interpretações, algumas vezes contraditórias.” Essa sugestão vem de encontro com as batalhas das pessoas distanciadas dos seus direitos sociais e civis. Ela traz como proposta de diferenciação uma reestruturação dos moldes da escola, de seus valores e crenças. Desta maneira a Educação Inclusiva espera proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade

2.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da publicação da Declaração de Salamanca, como já discutido, a Educação Inclusiva passou a ser um tema “cadente” das políticas educacionais, inserir e incluir passou a ser a mais nova incumbência da escola que deve se adaptar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Neste período a Educação Especial, segundo Pletsch (2009), deparou-se com uma “crise de identidade”, pois não existia clareza sobre o seu papel diante da nova proposta educacional. De acordo com Beyer (2005, apud PLETSCHE, 2009, p. 2) a procedência desta crise se deve ao fato de que historicamente falando, a Educação Especial se compõe e funcionou como um sistema equivalente desarticulado com o ensino regular. Na Educação Especial quem trabalhava com ela era quem lecionava para os deficientes em classes ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino regular realizavam o trabalho com os não deficientes.

Esta ótica da educação como uma modalidade educacional á parte do sistema educacional regular, á segue desde o seu aparecimento nos documentos oficiais brasileiros, por volta de 1960. Neste momento, seu alvo era “garantir atendimento terapêutico e educacional a pessoa com deficiência.” (REDIG, 2012, p. 29).

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados – especiais, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25)

A partir da nova política de inclusão escolar a Educação Especial necessitou ser reorganizada, pois não é mais desejável uma educação segregada e excludente.

O movimento em prol da Educação Inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial, mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educacionais especiais, ampliando-se aí o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, já que agora considera-se, também, qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária. (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 4)

Entretanto, foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), no 9394/96 (BRASIL, 1996), que nota-se pela primeira vez a alteração de concepção da Educação Especial. Este documento “apelidou” a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. Esta transformação de compreensão foi aprovada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução CNE/CNB n° 002/01) que regulamente os artigos da LDB e dispõe sobre a oferta da Educação Especial como parte complementar do Sistema Regular de ensino, determinando, entre outros, quem são os educandos com necessidades educacionais especiais, o caráter dos serviços de apoio a educação para a classe comum e as reivindicações de formação de professores (BRASIL, 2001a). Esta diretriz elucida que:

Educação Especial é um processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 69).

Com a criação do Programa de Educação Inclusiva, *Direito a Diversidade*, do Ministério da Educação, observamos mais uma vez a reafirmação da importância da Educação Especial diante a Educação Inclusiva. Esse programa teve como meta transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, desta maneira assegurado o direito e acesso de todos a escolarização e organização do atendimento educacional especializado e a ascensão de acessibilidade. (BRASIL, 2003)

Entretanto, foi com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o atendimento a pessoa com deficiência foi reestruturado e mais uma vez regulamentado, passando a ser chamado de Atendimento Educacional Especializado. Neste novo ponto de vista, a Educação Especial se reafirma como uma modalidade de educação, que percorre todos os patamares de ensino, desde a Educação Infantil até o ensino Superior, sua finalidade é o de complementação e/ou suplementação (no fato dos alunos com altas habilidades) da educação regular, não sendo mais considerada sua natureza de substituição ou segregadora. A Educação Especial deverá ser ofertada na modalidade de Salas de Recursos Multifuncionais e/ou atendimento complementar. (BRASIL, 2008)

Uma das novidades trazidas pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da Educação Especial que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Diante este documento também é cabível a “Educação Especial organizar e orientar a criação de redes de apoio, formação continuada e em serviço de professores, identificação de recursos e a realização de práticas colaborativas.” (REDIG, 2012, p. 33)

Os fundamentais objetivos da política, segundo constam no Decreto n° 6571 (BRASIL, 2008), são:

- O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação

nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais;

- Transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No entanto, para o sucesso da Educação Inclusiva é imprescindível que a Educação Especial não esteja restrita a um sistema paralelo de ensino, ela deve ser parte integrante da educação geral, deverá acontecer nas escolas regulares, num método de trabalho colaborativo entre o ensino regular e a Educação Especial.

Desta forma, a Educação Especial, é reafirmada como serviço de suma importância para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo serventia de apoio e/ou suporte. Pletsch (2009) adverte que a Educação Especial tem muito a oferecer ao ensino regular, por ser uma área de conhecimento que pode oferecer recursos específicos para os alunos que demonstram singularidades peculiares a seu aprendizado, seja na classe comum, ou na classe especial.

Vários estudos com os de Glat, Fontes e Pletsch (2006); Pletsch (2006); Pletsch (2005), Pletsch et al (2008), Bürkle e Redig (2009), Giorgi (2007), entre outros, têm demonstrado a grande importância da Educação Especial como uma continuação de serviços voltados para o atendimento educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais e sua efetiva inclusão no sistema de ensino regular. Contudo, como expõem Glat e Blanco (2007, p.18), “Alguns autores vêm pontuando, direta ou indiretamente uma dicotomia entre Educação Inclusiva e Educação Especial, como se o advento de uma modalidade representasse a descontinuidade da outra.”

Essa dicotomia muitas vezes é propagada sob a forma de negação ou questionamento da Educação Especial. Liberman (2003, apud REDIG, 2010, p.31), assinala que existe um grupo de educadores que protegem como estratégia política, a chamada inclusão total, que preconiza a falta de continuidade dos serviços da Educação Especial, especialmente no lócus de segregação. De acordo com Ropoli, Mantoan, Santos e Machado:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas. (2005, p.6)

Ainda em concordância com Mantoan (2006, p. 196), a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Para os que são a favor da Educação Inclusiva total, este movimento deve ocorrer de forma irrestrita, independente do preparo do sistema educacional, do estado de acessibilidade (física e curricular) da escola ou das particularidades dos educandos.

Em resumo, estes autores esperam que somente por intermédio da inclusão total haja a transformação da escola e que será por meio desse processo que se formarão vínculos de amizade e socialização entre pessoas com e sem deficiências.

Entretanto, como afirma Redig, (2010, p.32) “a proposta da Educação Inclusiva não está voltada apenas para a socialização.” Essa ação deve privilegiar a educação e proporcionar oportunidades para que todos os alunos tenham desempenho de acordo com suas potencialidades. E para que isso aconteça efetivamente é necessário que as escolas passem por mudanças dolorosas, como redução do número de alunos por turma, formação de professores para a Educação inclusiva, disposição de espaços físicos e materiais apropriados, entre outros.

É de fundamental importância estar atento para que a inclusão não seja realizada de forma irresponsável e que as experiências possam ser bem sucedidas, pois como diz Pletsch (2009, apud REDIG, 2010, p. 33), “colocarmos crianças com deficiências severas nas classes comuns, sem nos preocuparmos com a gravidade das suas limitações é colocar em risco o seu desenvolvimento e aprendizagem.” Este ponto de vista vem de encontro com a suposição de inclusão, na qual apoiam Padilha e Freitas:

[...] a tendência mais moderada prima pela manutenção dos serviços especializados e reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente. Sendo assim, admite limitações da escola comum para acolher e prover as necessidades dos alunos com deficiências mais acentuadas. (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 16)

Acreditamos que a Educação Inclusiva é uma sugestão viável e que traz benefícios aos alunos anteriormente segregados dos processos educacionais, contudo o trabalho colaborativo com a Educação Especial é de suma importância para que se efetive com êxito. Como asseguram Oliveira e Leite (2007, p. 514) “o êxito da educação inclusiva, dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.” Desta maneira, conclui-se que a “Educação Especial encontra-se, também, em processo de resignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender.” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17)

Compete a Educação Especial e ao Ensino Regular criar meios de condições favoráveis para que todos os alunos freqüentem a escola de maneira realmente participativa, que a aprendizagem seja responsável por modificações sociais e de vida e que a todos seja dado o direito de ter esperança. Nos escritos de César (2003):

Relembrando Freire (1987, 1997, 1999), educar implica aceitar riscos, nomeadamente aqueles que envolvem desafios ligados à inovação, ao enriquecimento das práticas, ao que é (ainda) desconhecido. [...] Educar implica (sempre!) fazer escolhas, que podem ser mais ou menos conscientes, mas que não deixam de ser feitas. Implica subscrever determinados princípios epistemológicos em detrimento de outros. E, a partir deles, ir delineando um percurso em que vamos co-construindo conhecimentos, desenvolvendo a capacidade de mobilizar competências, ajudando a definir projetos de vida, mais ou menos viáveis, mas que sem a esperança num futuro não deveria deixar de existir. (CÉSAR, 2003, p. 124)

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PARA QUEM?

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como visto anteriormente, Inclusão escolar, faz referência a uma Educação que possui como objetivo atender à diversidade de alunos, especialmente, aqueles que permaneceram historicamente excluídos do ambiente escolar. E esse é o maior desafio que se mostra atualmente para a escola; romper com seus empecilhos organizacionais que possibilitam apenas que seja atendido o aluno que é considerado “normal”, ou seja, que acata a um padrão que antecipadamente é estabelecido.

A Educação Inclusiva vem sugerir que todas as crianças, independentemente do sexo, cultura, origem socioeconômica, aspectos físicos, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem estejam presentes na escola, em classe comum beneficiando – se de um ensino de qualidade, acatando ao princípio de Educação para Todos. Segundo Bueno (2001, p. 35) este tipo de educação gera perspectiva de se “[...] construir um sistema escolar de qualidade para todos e a constatação de que todas as crianças possuem características, interesses, habilidades e necessidades individuais, o que torna imprescindível que a escola se adapte a ela.”

Conforme Rodrigues:

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 301)

Por conseguinte, para Santos (1997), a escola inclusiva:

[...] é uma escola aberta à diversidade, que pretende dar conta de todos os tipos de alunos, sejam eles portadores de uma deficiência ou de alguma dificuldade, temporária ou permanente, que interfira na sua aprendizagem escolar. Uma escola que aceita as diferenças individuais como atributos e não como obstáculos. (SANTOS, 1997, p. 39)

Por sua vez, a Declaração de Salamanca (1994), adverte que:

[...] as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, linguísticas, incluindo aquelas que vivem nas ruas, as que trabalham, as nômades, as de minorias étnicas, culturais e sociais, além das que se desenvolveram à margem da sociedade. (UNESCO apud WERNECK, 2007, p. 50)

A Educação Inclusiva deve levar em consideração a diversidade e a particularidade de cada aluno, respeitando as diferenças e apreciando a unicidade de cada indivíduo, suas vontades, anseios e peculiaridades. Vale salientar que o princípio básico da Educação Inclusiva é que

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...] (UNESCO, 1994 apud MENDES, 2002, p. 75)

Compreende-se desta forma, que a Educação Inclusiva envolve todo o sistema educacional, requerendo uma reconfiguração do mesmo e que favorece a grande diversidade de alunos que continuamente foi marginalizada e excluída. Por este motivo, entende – se que esta educação não é um privilégio da Educação Especial, ela não beneficia apenas as pessoas com deficiência. Compreende a toda a Educação e a todos os alunos. A Educação Inclusiva é a escola aberta á diversidade, e almeja corresponder a todos os tipos de alunos, sejam eles deficientes ou que apresentem alguma dificuldade momentânea ou permanente, que intervenha na sua aprendizagem. Representa uma escola que aceita as diferenças pessoais como atributos e não como barreiras.

A Educação Inclusiva, no entanto, ainda é prioritariamente ponderada, como um desdobramento da Educação Especial, e a ela compete o compromisso de implementação da proposta da proposta que fica limitada aos alunos com deficiências e a outras condições anormais de desenvolvimento como constaram, em pesquisa de domínio nacional, Glat et al (2003):

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para a classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar. (GLAT et al, 2003, p. 60)

Conclui-se, então, que apesar dos constantes debates e formulações sobre a Educação Inclusiva, muitos questionamentos ainda persistem e um deles é sobre o aluno atendido. Para uma melhor compreensão acerca, será realizada uma reflexão a respeito de quem são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, levantando alguns dados sobre esse tema.

3.2 CONCEITUANDO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

O termo necessidades educacionais especiais foi criado com o objetivo de impedir os resultados negativos de expressões usadas no ambiente escolar para indicar o aluno que é/era da Educação Especial. Retardado, excepcional, superdotado, incapacitado, deficiente, maluco, são tantos que assinalavam os alunos que formavam a clientela da Educação Especial e com os quais eram considerados e estigmatizados todos os que escapavam ao padrão da normalidade. Na atualidade, não existe um único nome para se referir a este aluno, existe uma enorme problema para se pôr uma conceituação ou nomeação.

Ainda reconhecendo que as nomenclaturas não são necessárias ao trabalho e fazer pedagógico é uma preocupação ressaltar e esclarecer que é o público alvo da Educação Especial. Esta questão não é atual, e já vem sendo debatida há várias décadas. Telford e Sawrey já tratavam da temática na década de 1970.

A tendência é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança. [...] Embora a redenominação de antigas categorias reflita em parte as concepções cambiantes e a maior precisão na definição e classificação, ela é antes um reflexo de nossa ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem iguais e de nossa tentativa de evitar as conotações de inferioridade intrínseca que eventualmente se acrescentam aos termos empregados com referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes. Embora os rótulos sejam necessários para alguns fins, há uma tendência a utilizá-los tão pouco quanto possível, em vista dos estigmas associados a muitos deles [...]. (TELFORD; SAWREY, 1978, p.67)

No entanto, Barroso (2003) assegura que foi com a Declaração de Salamanca que esse termo ganhou força. Em seu texto institui o conceito fazendo referência ao aluno como sendo aquele

[...] que no decorrer da escolaridade apresenta: “I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificulte o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2008 apud PLETSCHE, 2009, p. 55)

Podemos então compreender que o termo faz referência a uma gama de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (e/ou) particularidades no seu processo de ensino-aprendizagem. Glat e Blanco (2007) esclarecem que necessidades educacionais especiais estão diretamente atreladas a uma condição exclusiva de uma determinada pessoa. Segundo essas autoras:

Necessidades Educacionais são as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária pela comunidade à qual a escola faz parte. Necessidades Educacionais Especiais são aquelas demandadas exclusivas dos sujeitos que para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e ou suportes educacionais. [...] O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 25-26)

O conceito de necessidade educacional especial, então abrange as características particulares do aluno com a situação histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Deste modo, podemos dizer que costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, a exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, culturas, e valores diferentes que já vinham sendo instituídos por eles na convivência familiar e social, e precisam por um tempo ou durante todo o ano escolar adequações nas atividades realizadas, até sua acomodação e integração a nova tradição e língua.

Além disso, é freqüente identificar-se necessidades educacionais especiais nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos muito restritos e pouco flexíveis, principalmente se estes forem ajustados em valores e perspectivas das camadas hegemônicas da população e desvinculadas de experiências diárias dos alunos. Alunos estes que estudam

em escolas de bairros carentes e que mudam de um estado para outro ou de um bairro para outro com uma posição econômica mais distinta, muitas das vezes apresentam problemas diferenciados ou adequações no currículo e nas atividades, para que esses sejam compatíveis a sua realidade e vivências anteriores.

Finalmente, necessidades educacionais especiais geralmente são apresentadas pelos alunos com alterações qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais (e/ou) de comportamento (transtorno global de desenvolvimento), e aqueles também com altas habilidades (superdotados), alunos especiais que configuram a população atendida pela Educação Especial e que muitas das vezes precisam de adequações nas atividades, seja do mobiliário, no material que usam de adaptações no currículo para que estes possam atender a sua demanda e desta maneira possa permitir sua concreta participação.

Todavia, geralmente quando os professores e demais profissionais referem-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, utilizam o termo como sinônimo de deficiência. No entanto, a expressão se refere a alunos cujas necessidades educacionais tanto podem ser provenientes de sua elevada capacidade como de dificuldades para aprender, ou seja, são alunos que carecem de metodologias ou procedimentos individualizados para que ocorra a aprendizagem.

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos é importante frisar que *necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência*. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26)

No Brasil, “o termo necessidades educativas especiais foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (Resolução nº 2, de 11-9-01, com base no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado pelo MEC em 15-8-01).” (SASSAKI, 2003, p. 39)

Com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2006 b), determinou-se que:

[...] entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados:

1- Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- 1.1 – aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 1.2 - aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 - 2 – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentem surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem;
 - 3 – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes.
- (BRASIL, ANO, p.)

A intencionalidade da visão apresentada é superar o modelo médico e focar todos os esforços nas necessidades de aprendizagem. O centro articula-se para a qualidade de ensino para todos os alunos, somando – se a isso o uso de recursos, tecnologias, materiais didáticos, profissionais especializados entre outros. A finalidade não é mais beneficiar a um grupo específico, mas sim a todos aqueles que apontam alguma dificuldade ou necessidade diferenciada para seguir o processo educacional. Por esta razão o sistema de ensino necessita disponibilizar métodos, técnicas curriculares ou procedimentos específicos e apropriados que promovam pleno desenvolvimento de todos os educandos.

A escola deverá levar em conta a pluralidade, analisando que todos os alunos são diferentes e que cada um tem uma forma particular de aprender, competindo a ela elaborar e formular estratégias que atendam a demanda e adéqüem condições especiais para os que necessitam, tais como adaptações de currículos, métodos e materiais. Com o uso do termo necessidades educacionais especiais espera-se tirar a responsabilidade da não aprendizagem do aluno, fazer uma reflexão acerca do papel da escola e como esta atende á demanda dos alunos e impedir termos depreciativos no interior do espaço da escolar,

[...] Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais especiais, quando exigem respostas específicas adequadas. (BRASIL, 2003, p. 27)

Vale advertir, também, que necessidades educacionais especiais não são permanentes. Caso a escola realizar adaptações curriculares, modificações na maneira de ensinar e nos métodos, o aluno pode alcançar sucesso em sua aprendizagem e em outro instante de sua vida escolar não necessitar mais de formas peculiares e diferenciadas de ensino.

Isso não significa que a deficiência esteja — curada, ou que as condições emocionais, sociofamiliares ou culturais do aluno tenham se modificado. Porém, a transformação na prática pedagógica possibilita que ele tenha um bom desempenho e integração escolar. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 27)

Gonzáles (2002) assegura que necessidades educacionais especiais envolvem os aspectos interativos e relativos. Interativos seriam quando estão atreladas às condições individuais dos alunos e as características do ambiente em que ele está inserido. Já a dimensão relativa está pautada nas peculiaridades do aluno em um momento e em uma determinada situação. Como esclarece Pletsch (2009) essa dimensão daria a noção de “processo” e “movimento”. Correia (2003) alerta para que não deve-se confundir a necessidade intrínseca do aluno com decorrências derivadas de outros problemas, como exemplo, a utilização de metodologias distanciadas da realidade do aprendiz ou fora de um contexto para o mesmo.

Avaliar sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos significa proporcionar uma escola mais flexível, capaz de ter como alvo a aprendizagem de cada aluno, com currículos menos rigorosos e métodos menos tradicionais. Denota ter uma escola aberta para todos, que possui em seus espaços formativos um trabalho que tenha um retorno para a diversidade e a complicação humana.

Tendo em vista o trabalho que focaliza a Educação Inclusiva voltada aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou outras condições que caracterizem a aprendizagem, como os indivíduos com altas habilidades, é que a Educação Especial do Município de Lauro de Freitas (onde a pesquisa foi realizada) se destina ao atendimento desse público alvo, utilizaremos o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” para indicar que esse grupo que será nossa referência. É importante salientar, porém que o termo necessidades educacionais especiais é muito abrangente, é que por este motivo que muitas vezes pode-se levar a rotulação, como nos explica Barroso (2003):

[...] o termo NEE não está isento destas considerações sociopolíticas, tendo sido usado, tal como a deficiência, como um instrumento de “rotulação”. Este processo de “rotulação” contribui para o reforço da utopia da homogeneidade na medida em que se duas pessoas têm o mesmo rótulo (isto é, a mesma categoria de dificuldade ou deficiência), logo se conclui que as suas necessidades educativas são iguais. (BARROSO, 2003, p. 93)

Outro aspecto importante que deve ser constantemente notado diz respeito à avaliação em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, pois nem todos os alunos com

deficiência apresentam necessidades educacionais especiais e quando as apresentam deve-se levar em consideração as condições individuais de cada aluno.

O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara.

Necessidade educacional especial não é uma característica homogênea fixa de um grupo etiológico também supostamente homogêneo, e sim uma condição individual e específica; em outras palavras, é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida. Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência, pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem de apoio especializado. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26-27)

Vale salientar que a utilização indiscriminado do termo necessidades educacionais especiais nas escolas, pode causar conseqüências negativas, levando muitas das vezes a exclusão ou discriminação do aluno que as possui. Quando alunos são assinalados como tendo necessidades educacionais especiais e passam a ser tratados de maneira diferenciadas e considerados conseqüentemente como um “problema” para a escola, que possui em seu ideal a homogeneização, o termo passa a ser um rótulo pejorativo, ou seja, um conceito pedagógico que deveria advertir a necessidade de alteração no processo ensino-aprendizagem, tornando-se uma categorização, sinônimo de problemas de aprendizagem ou deficiência. Em vez de trazer mudanças positivas para dentro da escola, muitas vezes a utilização de tal termo é estigmatizante, pois o aluno deixa de ter uma necessidade educacional especial para ser um aluno com necessidade educacional especial. O aluno passa a ser “portador” de algo, na maioria das vezes uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, e a ênfase no fazer pedagógico não é mais o alvo principal. Em resumo, á depender da forma como tal expressão é posta, não colabora com a escolarização bem sucedida do alunado, pois ao invés de convir para determinar as estratégias e apoios para a sua educação, torna-se um rótulo preconceituoso e impeditivo de propostas com intuitos educacionais.

Convém lembrar as sugestões de Mazzotta (2001) referentes ao perigo das generalizações, dos construtos arbitrários e abstratos que derivam em práticas e compreensões equivocadas. A nomenclatura necessidade educacional especial aqui apresentada não foge ao descontentamento de muitos que enfrentam tal generalização como mera tentativa de ofuscar, negar ou descaracterizar as particularidades das várias deficiências. Por outro lado, há aqueles que consideram a polêmica dispensável, ou que serve, somente para desviar o alvo das

discussões primordiais. A expressão aqui usada não deve ser aplicada para discriminar ou excluir os alunos a que ela se refere, além de que não deve ser sinônimo de termos pejorativos. A finalidade da utilização do termo é tão somente caracterizar a população atendida pela Sala de Recursos, objeto desta pesquisa.

Buscou-se, então, neste capítulo fazer uma explanação do que vem a ser a necessidade educacional especial, não perdendo a noção de que “os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes.” (BARROSO, 2003, p. 93)

4 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

4.1 A SALA DE RECURSOS COMO OPÇÃO DE REDE DE APOIO

Em meio à década de 1970, como o movimento de integração educacional, adveio à criação e a adoção pela Educação Especial de ambientes denominados de Salas de Recursos. Segundo Silva (2005, p. 78) “[...] esses espaços vieram a compor o modelo de integração escolar, era uma tentativa de substituir o modelo segregacional existente.”

Esses espaços eram conceituados nos trabalhos de Cruisckshank e Johnson (1979) como sinônimo de sala de auxílio, e representava uma tentativa de tornar mínimos os resultados da comparação entre esses locais e as classes especiais como agentes da integração dos sujeitos com deficiência. De acordo esses autores “a sala de auxílio envolve a presença de um professor de educação especial localizado num estabelecimento escolar único. Entretanto, ele atende as crianças somente naqueles aspectos em que necessitam de ajuda”. (CRUISCKSHANK; JOHNSON, 1979, p. 75)

Para Dunn (1997) esse espaço era voltado para “crianças excepcionais” que freqüentavam a turma regular. Esse autor foi um dos primeiros a definir Sala de Recursos como:

Indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum, que ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência. (DUNN, 1997, p. 34)

Na concepção de Dunn, apesar da Sala de Recursos ser voltada aos excepcionais, era um espaço que traria benefícios a todas as crianças que apresentassem dificuldade no decorrer da sua trajetória educacional, já que os recursos e apoios adequados, poderiam ter um satisfatório resultado no rendimento da turma comum.

Autores conhecidos como Kirk e Gallagher (1996), também se inquietaram em definir o trabalho e o espaço da Sala de Recursos que para eles incidia no:

[...] oferecimento do ensino especial em um ambiente o mais próximo do normal que possibilite o domínio do conteúdo e das habilidades. [...] Geralmente é uma sala pequena para a qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial. (KIRK; GALLAGHER, 1996, p. 56-57)

Nota-se que, para esses autores, o ensino que acontece nas Salas de Recursos deve diferenciar-se do que ocorre na sala de aula comum, pois o trabalho desenvolvido deve ser “especial”, como a exemplo o ensino do Braille e da Libras. Eles também compreendem que o professor que atua nesse espaço deve possuir uma formação especializada.

Por sua vez, Denari (1984), analisa a Sala de Recursos como sendo uma sala de reforços.

A sala de recursos representa uma tentativa de intervenção nas séries elementares do 1º grau, de melhorar o padrão de desempenho dos alunos. Após cumprirem o horário regular diário, determinados alunos (os que apresentam rendimento mais baixo) retornam à escola em períodos adicionais para aulas de “reforço ou recuperação”. (DENARI, 1984, p. 84)

Nesse ponto de vista, a Sala de Recursos é voltada a todos os alunos que apresentarem dificuldades no decorrer de seu caminho escolar, tendo como meta o reforço acadêmico, não sendo destinada somente aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Outro autor que reflete acerca da Sala de Recursos como uma sala de apoio ou de reforço escolar é Mazzoli (1994). Para ele, as crianças que são encaminhadas para esse serviço devem ser aquelas que “não aprendessem por serem portadoras de um distúrbio de aprendizagem ou por qualquer outro motivo dessa natureza, deveriam permanecer no ensino comum, com reforço de programas específicos para o seu problema numa sala de recursos” (MAZZOLI, 1994, p. 196)

Então a Sala de Recursos mesmo tendo várias significações é vista como o espaço decisivo “[...] para o processo de qualificação da integração dos indivíduos no ensino comum.” (SILVA, 2008, p. 68). No entanto a compreensão sobre a função desse espaço escolar é diferenciado, assim como seu funcionamento e a ação pedagógica, pois ou é determinado pela deficiência do aluno, ou pelo processo educacional.

Tavares (2004) tem como argumento que a Sala de Recursos deveria ser considerada sob um aspecto mais abrangente.

Dessa forma, ela (a Sala de Recursos) vinha se aproximando do ensino comum na falta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, quer no âmbito dos sistemas, quer no âmbito das instituições escolares ou da sala de aula. Reconhecer essa aproximação podia gerar uma compreensão fundamentadora do modelo pedagógico dessa sala, onde a ação não determinada pela deficiência estava dependente de outros fatores, que não os próprios da escola e do processo de escolarização. Estes fatores não estavam presentes na literatura especializada quando descreviam a ação e função das salas de recursos, configurando-a num

espaço imaginário ora ocupado pelos métodos e processos diferenciados de ensino – de competência do professor -, ora pela ideia de preparação para a integração sócio-educacional em uma escola abstrata. (TAVARES, 2004, p. 4-5)

Compreende-se, então, que no início do trabalho nas Salas de Recursos existe a grande dificuldade em caracterizar as atividades que são realizadas nesse espaço, assim com o público alvo e sua especificidade. Esse fato acarretará consequências para sua compreensão e definição atual, como será observado posteriormente.

Na legislação brasileira, a Sala de Recursos foi mencionada pela primeira vez em 1978, na portaria nº 186/78 (BRASIL, 1978, apud SANTOS, 1997), que em seu 6º artigo usou o termo Atendimento Educacional Especializado para indicar o local onde os alunos com deficiência deveriam receber atendimento diferenciado. Esta portaria definiu:

[...] que os alunos com necessidades educacionais especiais tem direito a atendimento educacional especializado que são alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequado às necessidades educativas do alunado e que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados, que consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento educacional. (CENESP/MEC, 1978, apud SANTOS, 1997, p. 21)

Uma das modalidades de Atendimento Educacional Especializado como suporte á inclusão acentuada nesta portaria é a Sala de Recursos que no Art.7, foi marcante como “alternativa de atendimento realizada por professor especializado ou por equipe composta de especialista que, periodicamente, trabalham com o educando com necessidades especiais e com professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação ou supervisão especializada (CENESP/MEC, 1978, apud SANTOS, 1997, p. 21)

Com a publicação da Proposta Curricular, em 1979 para deficientes Mentais Educáveis (BRASIL, 1979), a Sala de Recursos foi antecipada:

Como um local, onde num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Esse espaço ou modalidade implica que o aluno permaneça em sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém assistência especializada nessa sala de recursos. (BRASIL, 1979, p. 7)

Já era previsto nessa época a necessidade da presença de um profissional especializado e que o atendimento ocorresse em horário diferenciado ao que o aluno está em classe comum.

Era também determinado que para estar freqüentemente nesse espaço, o aluno deveria freqüentar a classe comum. A Sala de Recursos já era presumida como uma modalidade da Educação Especial e deveria dar orientação aos professores e reforçar o ensino para os alunos com deficiência.

Em 1984, por meio da publicação do documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial pelo Ministério da Educação, a Sala de Recursos era avaliada como:

[...] uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material de recursos adequados, aos DME que frequentam a classe comum, visando sua orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como recursos humanos devidamente preparados. (BRASIL, 1984, p. 21)

De acordo com essas orientações, os estabelecimentos de ensino eram conduzidos ao atendimento das pessoas com deficiência e que esses alunos fossem agregados de maneira gradativa desde a Educação Pré-escolar. Aconselhava-se a implantação das Salas de Recursos, ou de outros serviços especializados, que estes estabelecimentos fossem de fácil acesso e que as adaptações necessárias fossem cumpridas. Todavia, não era vista como uma prioridade, uma vez que não era aprovada como um serviço essencial, sendo sua implantação condicionada á disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Ou seja, ainda mesmo que houvesse a necessidade da criação de Sala de Recursos em uma escola não era garantia.

Segundo Oliveira (2004), as Salas de Recursos, de acordo com o documento mencionado, tinham a incumbência de realizar a observação, o diagnóstico prescritivo, o ensino e avaliação.

Para seu funcionamento, sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da integração do aluno com deficiência na classe comum. (OLIVEIRA, 2004, p. 59)

Observa-se nesse período a grande responsabilidade atribuída á Sala de Recursos sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência e advertida a importância de parceria entre a Sala de Recursos / Educação Especial e o ensino regular.

Em 1986, por meio de iniciativa da CENESP foi divulgada a portaria n° 69 (BRASIL, 1986) contendo “normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino públicos e particulares”. Rocha (2009, p. 29) assegura que a citada portaria, voltava-se para garantir a integração dos:

[...] educandos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, sendo incisiva para a ação do especial, garantindo qualidade e permanência, a criação do apoio pedagógico especializado e a sala de recursos. A função adjetivadora do “especial” tinha um foco na ação do professor, no material e nos demais recursos pedagógicos. (ROCHA, 2009, p. 29)

Nesse documento, a Sala de Recursos é acentuada como “local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados para atendimento complementar aos alunos com necessidades especiais que freqüentem a turma comum”. (BRASIL, 1986, p. 26)

Ainda no Art. 6° contido na mesma portaria o Atendimento Educacional Especializado é definido com “a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado.” (BRASIL, 1986)

Com a publicação em 1994, a Declaração de Salamanca postula que todas as crianças têm que aprender juntas e as Salas de Recursos passaram a ser espaços mais valorizados como o recurso possível para concretização da inclusão. Esta proposição é assegurada na própria Declaração quando menciona que “as crianças com necessidades educativas especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva e recomenda que “deverá ser dispensando apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação, quando necessário, para Receber a ajuda dos professores especializados e de pessoas de apoio externo,” (UNESCO, 1994)

Em 1994, no Brasil, a partir da Publicação da Política Nacional de Educação Especial a Sala de Recursos é determinada como:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. (BRASIL, 1994)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anunciada em 1996 (Lei nº9 394/96) é mostrado que o Atendimento Educacional Especializado deve ser feito em “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996)

De acordo Oliveira (2004), na LDB:

[...] evidencia-se a referência ao atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, preferencialmente, nas escolas de ensino regular e o oferecimento de todas as condições necessárias para o acesso e permanência, assegurando: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Além disso, a exigência de professores com especialização adequada de nível médio ou superior, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns, o que ressalta em seu ideário o aparo do apoio pedagógico especializado como uma necessidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 62)

A mencionada Legislação, apesar de ainda não utilizar o termo Sala de Recursos, afiança ao educando com deficiência, uma rede de apoio com o profissional especializado e estima a importância do apoio pedagógico especializado. No entanto, cabe salientar a possibilidade da continuação ou matrícula desse aluno em classes ou escolas especiais.

Na resolução CNE/CEB de 2001, é garantido ao aluno com deficiência que este esteja incluso em classe regular e em serviços de apoio pedagógico especializado em Salas de Recursos. Nestas, o professor especialista deve realizar a complementação ou suplementação curricular, fazendo o uso de procedimentos, equipamentos e materiais exclusivos. Estas medidas visam garantir “[...] sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.” (BRASIL, 2001a).

Ainda nesse documento a Sala de Recursos é mencionada como um serviço especializado que acontece no espaço escolar, ou seja, que deverá ser conduzido através do professor com formação apropriada o qual irá suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação) ou complementar (no caso dos demais alunos público almejado desse espaço), o atendimento educacional concretizado nas classes comuns da rede regular de ensino.

No Artigo 8, sucedeu a seguinte recomendação para as Salas de Recursos:

Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. (BRASIL, 2001a)

Ainda em acordo com a resolução, as Salas de Recursos devem realizar-se em escolas, “em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos.” (BRASIL, 2001a), apropriados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo se estender a alunos de escolas próximas, nas quais não se tinha esse atendimento. Pode ser efetivado de maneira individual ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais similares, em horário oposto daquele que freqüentem a classe comum.

O conceito de Sala de Recursos, desta maneira foi configurando-se como um serviço indispensável á inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. No entanto, como se nota não se trata de uma modalidade nova, ainda que sim ocorram interpretações errôneas sobre seu alvo, muitas vezes, é considerado como uma substituição a classe comum ou um local onde deve-se ocorrer somente o reforço escolar. Como assegura Silva (2005, p. 33) “[...] a produção do conceito de sala de recursos no tecido de um espaço escolar determinado foi por si mesmo uma variável geradora de sua imagem como sala de aula racionalmente planejada ou como espaço marginal e diferenciado.”

Em 2008, com a preparação do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* o conceito Salas de Recursos foi modificado para o de Sala de Recursos Multifuncionais, sendo considerado o local destinado ao Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2008)

4.2 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM NOVO MODELO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu “às pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar” à sua escolarização que deve acontecer de preferência em Sala de Recursos Multifuncionais na escola onde o aluno permaneça matriculado, em outras escolas ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que transcorre todos os níveis de ensino e tem a finalidade de garantir a todos os alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/ altas habilidades, serviços, recursos e estratégias peculiares que assegurem um processo de escolarização nas turmas regulares de qualidade, além de sua influência mútua no contexto educacional, social e cultural. A recente política contempla como tal atendimento somente as Salas de Recursos Multifuncionais, entretanto de acordo com Carvalho (2000):

[...] podemos considerar atendimento educacional especializado tanto do ponto de vista de quem o oferece – o Profissional que se especializa – como do ponto de vista do sujeito que o recebe e que, como indivíduo, é um ser particular, singular em seus interesses, em suas características pessoais e sociais. (CARVALHO, 2000, p. 67)

Desta maneira, também faz parte do Atendimento Educacional Especializado, o professor itinerante, o professor intermediário (mediador), as Salas de Recursos, ou seja, todos os serviços ofertados que possuem como objetivo auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais no seu método de ensino-aprendizagem em classe comum.

Diferente de outras modalidades como a classe especial, á exemplo, o Atendimento Educacional Especializado é um apoio não substitutivo às práticas pedagógicas que ocorrem em classe comum; ele busca complementar e suplementar o trabalho pedagógico regular da classe comum, atendendo a especificidade dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/ superdotação. Como esclarecido por Lieberman (2003) o Atendimento Educacional Especializado:

requer que se olhe para além de conteúdos acadêmicos e se veja o aluno como entidade individual. [...] Requer que se olhe para as necessidades do aluno e a possibilidade de intervenção através de um conjunto diferenciado de circunstâncias que, em geral, não está disponível nos meios das classes regulares. (LIEBERMAN, 2003, p. 101)

Dessa maneira Gomes (2007) destaca que:

[...] o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo limita as ações do professor especializado [...] O processo de conhecimento (no AEE), ao contrário do ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (GOMES, 2007, p. 26)

Alves (2006) confirma com a ideia elucidada que:

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino de Libras o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. (ALVES, 2006, p. 34)

Desta maneira, podemos analisar que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado está diretamente ligado às especificidades do aluno que o recebe. Como exemplo, ao aluno com deficiência visual, compete ao professor do Atendimento Educacional Especializado ensinar o Braille, adequar os materiais que serão usados em sala de aula e ensinar ao discente de como utilizá-lo. Não compete a este atendimento o reforço escolar, a concretização das tarefas encaminhadas para casa ou a substituição ensino escolar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse atendimento é opcional, competindo a família e ao aluno a decisão sobre a sua participação, devendo ser adotado quando houver verdadeiramente a necessidade de apoio ou de ajustes nas atividades escolares ou materiais pedagógicos. Assim como nas Salas de Recursos mais tradicionais, o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer no horário contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, de preferência na mesma escola em que o discente está matriculado, deve-se:

[...] à possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola. (ROPOLI et al., 2010, p. 17-18)

É de suma importância ressaltar que nas políticas recentes, o Atendimento Educacional Especializado não significa um sistema paralelo de ensino, ele somente deve acontecer simultaneamente ao ensino em classe comum. Os professores atuantes nesses

espaços devem se relacionar de maneira colaborativa, visando estratégias para alcançar a melhor forma de como trabalhar com o aluno.

O Atendimento Educacional Especializado busca romper com a idéia de integração que muitas das vezes ainda vigora. Ele procura auxiliar tanto a escola, como toda a sociedade educacional a se transformar para atender as necessidades de todos os alunos e adaptá-los em um ensino de qualidade, para que deste modo a inclusão aconteça efetivamente.

Esta modalidade de apoio á classe comum, ficará á cargo da escola em que o aluno está inserido. Deste modo, seu projeto e idealização devem estar presentes na reorganização pedagógica das escolas, ou seja, em seu Projeto Político Pedagógico:

De acordo com as *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, publicada pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, em abril de 2009, o Projeto Político Pedagógico da Escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas, em articulação com as demais propostas da escola comum. (ROPOLI et al., 2010, p. 20)

Deverá contar com o apoio do professor especializado que será o responsável por sua elaboração e articulação, juntamente com os demais professores que atendem o docente. Como ilustrado por Gonzáles (2003):

O professor da educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais e será da sua responsabilidade a sensibilização dos diversos intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir um círculo de apoio para resolver possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação. (GONZÁLES, 2003, p. 68)

Como anteriormente dito pela atual política de Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado precisa acontecer em Salas de Recursos Multifuncionais, as quais recebem este nome por agregar em sua organização materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo de alunos com distintas deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação. A expectativa que se tem é que os alunos freqüentem o mesmo Atendimento Educacional Especializado e que o professor possua formação para atender a todas as necessidades apresentadas, prescindindo de formação específica, como anteriormente.

No entanto, a organização temporal, em concordância com Melo (2008):

[...] indicará, via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular. Ainda em relação à configuração espacial, convém destacar sua organização em momentos diferenciados para realizar trabalhos nas áreas de deficiência intelectual, surdez e deficiência auditiva, cegueira ou deficiência visual e deficiência física. (MELO, 2008, p. 11)

Cabe recordar que o atendimento a todos os alunos, seja qual for suas necessidades especiais, condição essencial (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e alta habilidade) será realizado por um único professor que deverá possuir uma formação específica para atender a todas as questões. Sobre esse aspecto, Redig (2010, p.43) assegura que “com a política da Educação Inclusiva, há uma tendência em formar o especialista, com habilitação ampla, para atender as diferentes deficiências, inclusive para trabalho no contexto das salas de recursos multifuncionais.” Porém, uma pesquisa feita por Muller e Glat (1999, p. 39) advertiu que uma formação ampla não “contempla as particularidades e complexidades do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados.” “Traduzindo”, espera-se que o professor da Sala de Recursos Multifuncional ofereça uma gama de conhecimento e técnicas que atenda á heterogeneidade do alunado que é seu público almejado. No entanto, acreditamos que esta formação diversificada dificilmente conseguirá dar conta de atender a todas as necessidades apresentadas pelos alunos.

A Sala de Recursos de acordo com o material ou equipamento que tiver disponível será categorizada como sendo do Tipo I ou do Tipo II.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituída dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis. (ROPOLI et al., 2010, p. 32-33)

As Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) decidem:

[...] apoio técnico e financeiro, indicando que as despesas constantes desse movimento sejam de responsabilidade do próprio Ministério de Educação indicando inclusive redistribuição orçamentária junto ao FUNDEB em função da duplicidade de matrícula deste aluno na escola da classe ou e no estabelecimento em que se dá o AEE. (BRASIL, 2009)

Em acordo com o Decreto N° 6571 “o aluno matriculado neste atendimento (e em classe comum) deverá ter sua matrícula computada em dobro.” (BRASIL, 2008). Essa iniciativa pretende possibilitar que as escolas possuam recursos financeiros para obtenção de materiais específicos e tornarem-se espaços acessíveis para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que almeja a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino. É de suma importância que os professores, tanto do Atendimento Educacional Especializado quanto o da classe comum, desenvolvam uma relação de parceria colaboração para que as particularidades desse alunado seja atendida e o processo de aprendizagem aconteça.

5 A ÁRDUA ARTE DE PESQUISAR: TRILHAS E RUMOS DO ESTUDO

A Verdade Dividida
Carlos Drummond de Andrade

*A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil da meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(FONTE)

Que verdade é a correta? A de quem descreve ou a de quem ouve, lê? Existem verdades, verdades pela metade, verdades distorcidas, verdades completas? Quem determina a verdade? Quem detém o conhecimento? Quem decide o que é verdade do que não é? Como se descobre a verdade? Como analisar uma verdade?

Drummond (ANO), em seu poema *A verdadeira dívida*, coloca-nos que é necessário optar por qual verdade iremos optar e que essa opção esteja relacionada aos nossos caprichos, fantasias ou “miopias”. Quantas ilusões temos ao escolher em fazer uma pesquisa, quantos sonhos escondidos e revelados trazem nossos pensamentos. Quantos caprichos e sabores traçamos no decorrer da pesquisa. Quantas portas blindadas, trancadas, fechadas temos que abrir para desvendar nossa verdade. Toda pesquisa é uma opção de verdade.

Definir a metodologia é decidir, sob a ótica do pesquisador, qual é a mais apropriada aos seus objetivos. Determinar os instrumentos de pesquisa é escolher os meios que te levarão a um fim. Decidir um referencial teórico (ou vários) é mencionar a verdade dos autores em que se acredita. Resolver o campo de pesquisa é optar a verdade que se quer divulgar.

Esses questionamentos originam-se a partir da dificuldade de separar a pesquisa, escolha e verdade. Em outras palavras, separar a atividade de busca da verdade, da atividade

de sonhar com um futuro qualitativamente distinto do presente, no qual as pesquisas sejam capazes de mostrar novas maneiras, outras dinâmicas, de contribuição para que o fazer seja diferente, ou reafirmar os antigos fazeres. A transformação e o pensar devem ter embasamento em conhecimentos que surjam de pesquisas. Como assegura Macedo (2008, p. 44), “não faz pesquisa quem não acredita na transformação; quem não se incomoda, não se implica.”

É possível alimentar a utopia quando conservamos viva a capacidade de estranhar mesmo o que nos é muito familiar. No caso deste trabalho significa estranhar a escola, a Sala de Recursos e seu dia a dia, por sua vez já contaminado de pessimismo, conformismo e pseudocertezas. Depor-se do lugar de quem, de maneira suposta, atém o conhecimento – o professor – e admitir tomar o lugar de quem não sabe e deseja descobrir – o pesquisador– requer uma opção, uma escolha, uma ilusão ou um capricho, como nos lembra Drummond.

Neste capítulo, serão debatidos os caminhos percorridos para a concretização da pesquisa, a trajetória metodológica.

5.1 DA INQUIETAÇÃO À ESCOLHA: A ETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A pesquisa em ciências humanas pode apresentar diversos aspectos, envolver diferentes metodologias. A definição do tipo de estudo dependerá da ótica que o pesquisador possui sobre seu tema e do referencial que adota como orientação para seu trabalho.

Para Bakhtin (2003), as ciências humanas são as ciências do discurso, uma vez que o seu objeto é o ser expressivo e falante que nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e seu significado. Diferentemente das ciências exatas, que são uma forma monológica do saber em que o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela, a pesquisa que se propõe a conhecer o sujeito caracteriza-se por um movimento dialógico, que se manifesta nos limites da tentativa de compreensão e de diálogo com o Outro. (MACHADO, 2008, p. 36)

Com a intenção de atingir os objetivos formados para essa pesquisa, consideramos que a metodologia selecionada constitui um grande desafio por almejar desenvolver uma pesquisa com professores e não apenas *sobre eles*. Pois, como assegura Duarte et al (2008, p.222) o envolvimento dos professores no processo de investigação não deve ser o de somente informantes, mas sim de sujeitos autorizados e instigados a pensar sobre o seu trabalho, sobre as dificuldades que existem e dispostos a cooperar para sua interpretação.

Neste sentido, foi à intencionalidade estabelecer com os professores e demais participantes da pesquisa, tais como diretor da escola, alunos e diretores uma relação de permuta de informações e conhecimento.

[...] não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud VIÉGAS, 2007, p. 104)

Para tal foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, pois esta admite um aprofundamento de dimensões da vida social que não podem ser quantificadas, como é o caso do objeto de estudo desta investigação.

A escola como instituição que desempenha um papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho é caracterizada por uma multiplicidade de relações. Para investigá-la, faz-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilite a análise de suas dimensões objetivas em profundidade e extensão, assim como a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos que nela atuam acerca do problema que se deseja conhecer.

A abordagem qualitativa responde a essas condições, uma vez que se preocupa com o universo dos significados, das ações e das relações humanas e reconhece os sujeitos envolvidos na investigação como capazes de elaborar conhecimentos e de produzir práticas para intervir nos problemas que identificam. O pesquisador desempenha papel fundamental, porém o conhecimento é concebido aqui como uma obra coletiva. (DUARTE et al., 2008, p. 223)

Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que satisfaz a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser diminuídos à operacionalização de variáveis. Na pesquisa qualitativa, tem-se a preocupação com a relação humana, com os sentidos dessas relações constituídas, procurando analisar as dimensões objetivas e em profundidade de extensão. Busca, também, a preocupação e a interpretação das percepções dos sujeitos envolvidos, considerando-os como tendo voz e que assumem decisões constantes em relação ao seu fazer e suas cooperações.

A educação ocorre por meio de um processo de interação e que só pode ser avaliado e compreendido através de uma prática de pesquisa reflexiva, que possibilite o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Por isso como método de pesquisa facilitador foi feita a opção pela utilização da etnografia. A palavra etnografia tem origem grega, onde “graf (o)”

significa *escrever sobre*, escrever sobre um tipo particular um “etn (o)” —, ou uma sociedade em particular (MATTOS, 2006). A etnografia procura descrever a realidade, ou seja, um caso em particular de modo a compreender os significados estabelecidos sob a perspectiva dos sujeitos nela abrangidos. Para a autora:

A etnografia é um processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo. Deste modo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas, muitas vezes, têm que ser formuladas ou criadas para atenderem à realidade do trabalho de campo. Nesta perspectiva, o processo de pesquisa será determinada explicita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2006)

Pletsch (2009) nos esclarece que os primeiros estudos etnográficos foram realizados por antropólogos que tinham a preocupação em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura, hábitos, valores, linguagens, representações, crenças, a partir das interações postas pelos sujeitos que a compunham. De acordo com essa autora, a etnografia sugere “em escrever sobre outras pessoas ou sobre determinados grupos sociais, com o objetivo de compreender as relações estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais.” (PLETSCH, 2009, p. 45). Segundo palavras de Viegas (2007):

Etnografia é um método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”. Assim, ela representa a tentativa de estudar a sociedade e a cultura, seus valores e práticas, a partir de sua descrição densa, entendida como mais do que a mera compilação de fatos externos ao pesquisador. (VIEGAS, 2007, p. 104)

Nesse sentido,

[...] o termo “significado” é central nos estudos etnográficos, pois estamos interessados no modo pelo qual diferentes pessoas dão um sentido para fatos das suas vidas, como elas próprias interpretam as suas experiências ou estruturam o mundo social no qual vivem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, apud DELGADO; MULLER, 2005, p. 169)

Na pesquisa etnográfica a especificidade das atuações, as expectativas e significado dos atores sociais são considerados. A interpretação dos atos e do fazer é fator essencial nas pesquisas de cunho etnográfico.

Para Viégas (2007), a abordagem etnográfica nas pesquisas em escolas, permite um contato direto com a realidade das instituições, consentindo uma compreensão ao mesmo tempo densa e profunda dos processos até então considerados invisíveis.

A abordagem etnográfica permite descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado por meio da relação direta entre pesquisador e pesquisado. Além disso, permite entender o dia-a-dia dessas relações, constituídos por mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2008, p. 41)

Sarmiento (2003, p. 56) escreve que a “etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados”. Nos estudos etnográficos, avaliamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam essenciais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os acontecimentos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Ao se realizar um estudo com abordagem do tipo etnográfica é importante captar e descrever:

[...] os significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes (nas quais se inclui a do próprio pesquisador), mesmo se contraditórias entre si. Atento ao contexto, compreendido como multidimensional, o foco de olhar reside nos processos e não nos produtos, suscitando perguntas do tipo “como” e “por que”. (ANDRÉ, 2008, p. 47)

Desta maneira, podemos ponderar que o pesquisador é um colecionador. Seu trabalho é coletar situações, indícios, falas, olhares, expressões, opiniões. Reconhecendo sempre que não possui o todo, mas que o dia a dia no trabalho de campo irá se juntar aos demais de forma única, tornando a pesquisa qualitativamente distinta a cada nova observação. Somente o contato direto entre o pesquisador e a situação pesquisada consentirá a reconstrução desse cotidiano e das relações estabelecidas. Porém é importante salientar que não é apenas a observação e a descrição do ambiente que formará a pesquisa etnográfica, mas a reflexão a cerca dos dados obtidos. Por isso é indispensável a quem desempenha a pesquisa:

Observar e paralelamente interpretar. Selecionar do contexto que há de significado em relação à elaboração teórica que está realizando. Criar hipóteses, realizar uma multiplicidade de análises, reinterpretar, formular novas hipóteses. Construir o conteúdo dos conceitos iniciais, não o pressupondo. Ao deparar-se com o aparente “caos” da realidade, que costuma provocar de imediato juízos etnocêntricos, aprende a abandonar a formulação abstrata e demasiadamente precoce, pois é necessário “suspender o juízo” por um momento. Assim, é possível construir um objeto que dê conta da organização peculiar do contexto, incluindo as categorias que expressam relações entre os sujeitos. No duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria. (ROCKWELL, 1986, p. 50)

Assim, as pesquisas qualitativas de cunho etnográfico em sala de aula comportam a análise do contexto escolar, através do olhar de quem vive seu dia-a-dia, permeado por uma multiplicidade de sentidos, que são participantes do seu universo, o qual será observado pelo pesquisador.

Algumas apreensões nortearam o uso da abordagem etnográfica nesta pesquisa, por exemplo: entender como ocorre a relação entre as várias esferas observadas: professores de Sala de Recursos e de classe comum e em que contexto essas relações acontecem; estudar o contexto de forma global e aprofundada; envolver os sujeitos da pesquisa, buscando sua participação ativa e revelar e interpretar as relações significativas, de maneira a relacioná-las com a teoria, realizando um diálogo entre empiria e teoria. Escolher por fazer este estudo significa compreender que os dados são inacabados e que não se espera comprovar teorias ou fazer grandes generalizações. Significa estudar um contexto, compreender uma situação, revelar os acontecimentos e a multiplicidade de significados, sem perder uma base teórica sustentável.

Como garante André (2008), quando o pesquisador opta utilizar a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ele admite e compreende que é o principal instrumento de coleta de dados, que terá momentos que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir de imediato, realizar correções, descobrir novos horizontes. Do mesmo modo, por ser um instrumento humano, ele pode cometer erros, deixar passar oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Saber como agir diante dos prós e contras de sua condição humana é o desafio inicial que o pesquisador deverá encarar.

No caso desta pesquisa, é importante reconhecer que a função de professor e pesquisador muitas vezes se confundem, que não existe neutralidade, mas que se faz necessário se distanciar para enxergar novas descobertas e acontecimentos. Professor e

pesquisador são colecionadores de visões de mundo escolhidas de acordo com seu idealismo e crença.

Por considerar a investigação qualitativa com abordagem etnográfica a mais adequada a responder as questões levantadas, e a mais apropriada para mostrar as verdades que desejava descobrir optou-se então por essa metodologia.

6 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE A SALA DE RECURSOS E O PROFESSOR DE CLASSE COMUM

*História de uma ponte 33
(autor desconhecido)*

Quando chegou aquele homem pequeno, de olhos brilhantes e um rosto redondo, eu tinha apenas 17 anos e vivia do outro lado do riacho. Na primavera e no início do verão, a água descia das geleiras das montanhas e corria formando redemoinhos, arrastando troncos que se entrechocavam. Aquele homem construiu sua choça perto do riacho.

Durante a primeira semana ninguém o via. Depois fiquei sabendo que trabalhava na serraria dos irmãos Gomes. Durante um mês passou seus fins de semana olhando as águas, o bosque e o povoado. Olhava os outros e a nós com um olhar profundo e calmo, porém desconfiado.

*No segundo mês começou a cortar grandes árvores. Foi num fim de semana que apareceu em nossa cabana e pediu que lhe empreitássemos uma junta de bois. - Quero arrastar os troncos, disse. Meu tio, por curiosidade, foi olhar e viu que arrastava os troncos para perto do riacho.
- Vai fazer uma balsa! Disse meu tio.*

Meu assombro, porém, foi grande quando o vi cavar um buraco e enterrar um enorme tronco. Em seguida arrastou pedras para firmá-lo. Meu tio observou-o durante todo o dia e depois disse: - Está louco! Quer fazer uma ponte... Naquela noite sonhei com uma linda ponte de madeira que fazia um barulho como um tambor quando se andava sobre ela.

No domingo de manhã, saltei da cama e corri ladeira abaixo. Sem dizer uma palavra, comecei a arrastar pedras. Ao entardecer o homem disse: - Vai ser lindo quando pudermos passar sobre o rio! No outro fim de semana continuamos o trabalho. Era árduo, mas eu não me dava por vencido. Durante a jornada houve conversa e se contaram histórias.

Ao final da jornada o homem disse: - No Sábado que vem trabalharemos na outra margem do rio. Porém naquela mesma noite o volume de águas cresceu e arrastou consigo nossos troncos e empurrou enormes pedras como se fossem cascalhos.

No seguinte fim de semana éramos sete pessoas, algumas que se juntaram a nós durante todo o processo, limpando a costa para começar tudo de novo. Cinco meses depois, finalmente, colocávamos as proteções dos lados. - Coloquemos umas boas proteções para que as crianças possam correr pela ponte, sem perigo - nos disse o homem.

Foi quando chegou meu tio, o último a incorporar-se na empreitada. Naquela noite, mortos de cansaço fomos todos olhar nossa ponte e nos sentamos ao redor de um grande fogo. Então nos demos conta de que amávamos a ponte, o rio e que gostávamos de estar juntos. Esta união, não nos abandonaria nas iniciativas que haveríamos de tomar depois. Havíamos ligado dois lados, tornamo-nos vizinhos. Quantas pessoas usariam aquela ponte? Quantos atravessariam os lados sem se dar conta do trabalho da construção. Isso não importava. Agora nos olhávamos com estima e víamos tudo que tínhamos construído, quando nem sequer nos olhávamos.

O texto de abertura deste capítulo faz um convite para o debate sobre um trabalho realizado em parceria, de maneira colaborativa. Atuar em conjunto, com o intento de alcançar um objetivo comum, solicita que os membros tenham a mesma intencionalidade, que estejam permissíveis às idéias do outro, que realizem uma discussão juntos, busquem soluções para sanar o problema e que compartilhem as experiências e o que acontece no dia a dia. D'Ávila (2003, p. 64), conceitua o trabalho colaborativo como “trocas de experiências e informações ocorridas em grupos heterogêneos, que oportunizam o amadurecimento coletivo.”

Várias questões podem ser levantadas a partir dessa alegoria e algumas serão debatidas no decorrer desse texto. Para Perez (2007), a cultura colaborativa aparenta ser a chave para a

mudança na cultura escolar e, por conseguinte, de novos valores, saberes que modifiquem a escola num espaço de fato inclusivo. Essa ação colaborativa do professor da Educação Especial juntamente com o da classe comum tem sido alvo de várias investigações e nomeadas de diferentes maneiras. Mendes (2006, 2008) o define como trabalho colaborativo ou co-ensino, que para ele ocorre quando o professor da Educação Especial auxilia o professor da classe comum. Fontes (2007) chama esse trabalho como bidocência. Para essa autora o papel do professor da Educação Especial é dar apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular, e auxiliar o professor de turma comum no trabalho com esse aluno. Contudo, ressalta que “esse tipo de trabalho deve envolver, além dos professores de turma, outros agentes de inclusão da escola, como o professor de sala de leitura, de Educação Física, de Artes e etc.” (FONTES, 2007, p. 142)

Para os autores Glat, Pletsch e Fontes (2006):

As conquistas no campo da Educação Especial como área de conhecimento, pesquisa e prática profissional têm muito a contribuir para este processo [refere-se a Educação Inclusiva] e é a partir do diálogo entre estes dois modelos de Educação que uma nova forma de se pensar a escola poderá surgir, capaz de atender às necessidades educacionais especiais de cada um de seus alunos, não somente daqueles com deficiência, condutas típicas ou altas habilidades, mas todos aqueles atualmente marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2006, p. 25)

Na história, que inicia essa discussão podemos enfatizar sentimentos como medo, desconfiança, dúvida, solidariedade, desejo, interesse, parceria, disposição, esperança e orgulho. É importante observar que sentimentos similares foram expressos pelas professoras entrevistadas, tanto as de Sala de Recursos quanto as de classe comum, quando tratamos a temática do trabalho feito entre elas.

Quando a gente chega, entra na sala do professor regente ele já nos olha indiferença. Como se eu fosse fiscalizar, criticar ou até mesmo censurar o trabalho dele, então já cria ali um certo bloqueio. No 5º dia eu vou à escola para auxiliar o professor, esclarecer sobre o meu trabalho e fazer com que esse professor se torne meu amigo. Porque se ele me encarar de uma forma diferente o trabalho não acontece. Então, o objetivo é esse, oferecer a ele o trabalho de sala de recursos para que ele possa realizar um bom trabalho com aquele aluno. (Relato da Professora Tatyane – Sala de Recursos)

No relato acima, a professora da Sala de Recursos enfatiza que a professora da turma regular sente receio em relação a sua presença na classe. Pletsch (2005) analisa que a resistência dos professores do ensino regular ao receber em sua classe os da Educação

Especial indica um problema mais grave, “algo como um misto de preconceito em relação ao aluno com necessidades especiais e o receio em recebê-lo num quadro escolar precário pode provocar sentimentos de incapacidade e insegurança no professor de turma regular.” (PLETSCH, 2005, p. 83). Esse sentimento é ratificado no depoimento abaixo:

Quando ela chegou aqui no primeiro dia, eu não gostei. Parece que vem alguém te fiscalizar, avaliar o seu trabalho. Ela me esclareceu o que estava fazendo aqui, como era realizado o trabalho na Sala de Recursos, mas não adiantou, ela sentada em minha sala foi muito angustiante para mim. Eu queria dar atenção a ela, conversar mais, foi tudo muito confuso. (Relato da Professora Jouse – turma comum)

As professoras relatam que de um modo geral, o medo logo de início é superado á proporção em que as relações estreitam – se, e o trabalho na Sala de Recursos passa a ser enxergado como um auxílio para a atuação do educador de turma regular.

No início é muito complicado. Eu não gosto de fazer a primeira visita, porque nem sempre você é “visto com bons olhos”, mas depois isso muda. E na maior parte das vezes passamos a ter uma boa relação. Quando eu vou a sala pela primeira vez procuro saber da professora o que ela está trabalhando, o que ela vai trabalhar, o que ela percebe que o aluno necessita de maior apoio, em que ela precisa de ajuda. Trago isso tudo registrado comigo, e procuro caminhar por ali. Essa primeira visita é a que vai definir a maneira como vou trabalhar com esse aluno. (Relato da Professora Lindinalva- Sala de Recursos)

Para Bürkle e Redig (2008) logo após o primeiro contato com o professor regente e o relato das dificuldades, tanto do aluno quanto do professor, o especialista apresentará ao professor da turma comum táticas e metodologias para o ensino dos conteúdos, os quais os alunos encontram dificuldades. Este plano de ação no início é preparado no espaço da Sala de Recursos e em seguida, encaminhando os professores os professores das classes comuns, o que toma uma forma colaborativa quando esses educadores se encontram, pois nesse momento irão debater o plano, adicionar idéias e discutir possíveis soluções para a sua implementação em sala de aula. Após um tempo de aplicação, juntos realizarão uma análise dos resultados obtidos e elaboração de estratégias futuras.

A colaboração entre o professor de classe comum e o da Sala de Recursos surge a partir do instante em que ambos notam que é por meio da relação de cumplicidade e ajuda recíproca que o trabalho de inclusão acontecerá verdadeiramente. Entretanto é importante destacar que essa cooperação deverá acontecer sempre, pois ela é recomendada nas políticas

públicas e essencial ao desenvolvimento do trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais.

A professora da sala de recursos está sempre disponível a ajudar, sempre procurando, respondendo as minhas inquietações e as minhas questões, dividindo as dificuldades, contando e exemplificando outros casos para eu perceber que é possível fazer da forma que ela está propondo. Quando surgem dúvidas eu mando recado por email, ou ligo para ela. Ela também faz dessa forma. Juntas nós fazemos o planejamento para ele. Não o planejamento do dia-a-dia, mas como as atividades serão feitas de forma geral, como devem ser as adaptações, como devo explicar as atividades para ele, aplicar as avaliações. Nós constantemente discutimos as melhores maneiras de trabalhar com ele. Essa forma de trabalhar é bem acolhedora, sempre me senti muito pautada, muito ajudada com relação a isso, sem problemas algum. (Relato da professora Cátia-classe comum)

No relato acima nota-se que os profissionais buscam encontrar respostas para as dificuldades encontradas ou das vivências ressaltadas, há uma troca de informações para que o planejamento elaborado tenha em vista, atender às necessidades educacionais especiais do aluno.

Dessa maneira, se espera que os profissionais envolvidos trabalhem juntos e compartilhem o planejamento, a avaliação e as adaptações e dessa forma dêem assistência no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial. Dentre os benefícios do ensino colaborativo, notou-se que o auxílio entre os professores ofereceu oportunidade para acrescentar conhecimentos especializados e gerais entre ambos os profissionais envolvidos, fato esse que pode ser ressaltado nos relatos a seguir:

Nós sempre trocamos as informações para fazer o melhor por ele. Outro dia ela trouxe um texto sobre deficiência mental (intelectual) para mim. Tinha várias dicas de como facilitar a aprendizagem. Às vezes ela traz proposta de atividade, que termina servindo para vários alunos que tem dificuldade. Eu acho que isso é muito importante, porque é isso que faz ser um trabalho em conjunto. (relato da Professora Nice – classe comum)

Outro dia, eu fui à sala dela e ela estava ensinando contas de multiplicação usando material concreto. A atividade era muito legal e servia para alguns alunos aqui da Sala de Recursos. Eu aproveitei e fiz a atividade com meus alunos depois. Nós que trabalhamos com ensino especial durante muito tempo, às vezes nos esquecemos de coisas do ensino regular que dão certo. Eu gosto de visitar as turmas por este motivo. A gente acaba aprendendo também. (relato da professora Tatyane – Sala de Recursos)

Compreende-se, dessa maneira, que o processo de colaboração diferencia-se de supervisões, orientações e de aconselhamentos de profissionais:

[...] na medida em que o intercâmbio deve ser colaborativo, com ênfase no papel igualitário na contribuição para a resolução do problema, e na vontade de ambas as partes de estabelecer a parceria, sem a necessidade de imposições. O ensino colaborativo e a consultoria colaborativa são realmente potentes tanto para a resolução de problemas na escola, pedagógicos e/ou comportamentais, quanto para promover o desenvolvimento profissional e pessoal de todas as pessoas envolvidas (NUNES, 2008, p. 94).

Todavia, nos depoimentos coletados e nas observações feitas, comprovou-se que o estabelecimento dessa parceria, acontecia quando os professores já se relacionavam há mais de um ano, ou seja, foi resultado de uma construção ao longo do caminho percorrido. Os dados obtidos também demonstraram que a relação posta entre esses profissionais atinge diretamente o desempenho dos alunos, pois nas turmas onde o ensino colaborativo acontecia, nenhum aluno obteve conceito global I – insuficiente nas avaliações realizadas bimestralmente, o que mostra sucesso obtido no processo de ensino aprendizagem.

É de fundamental importância frisar, também, que algumas professoras de turmas comuns expressavam descontentamento em relação ao trabalho realizado na Sala de Recursos, queixando-se que não tinham apoio suficiente desses profissionais.

Não existe parceria, ela não traz atividades para ele e para a turma. Ela faz o trabalho dela lá e eu faço aqui, ou seja, realizamos o trabalho separadamente. Não existe nenhuma interligação, a não ser no trabalho de alfabetização. (Relato da Professora Conceição – classe comum)

Percebeu-se que algumas professoras não compreendiam o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos e que não disponibilizavam de atenção necessária para esse tipo de serviço, como notado no relato abaixo:

Outro dia eu cheguei em uma escola e a professora não quis conversar comigo. Disse que estava muito atarefada naquele dia. Realmente estava uma confusão na escola, eles estavam fazendo atividades no pátio referentes ao folclore. Terminei ficando na secretaria e conversando com a diretora e a coordenadora pedagógica. Mas não é a mesma coisa. (Relato da Professora Ana Paula – classe comum)

Tessaro (2007 *apud* REDIG, 2010) em entrevista com professores das classes regulares demonstra que o:

[...] entendimento que estes possuem sobre a Educação Inclusiva é insatisfatório, pois apesar de terem uma noção, não conhecem os princípios norteadores dessa política, no entanto, a relação entre professor especialista e o da turma comum é fundamental para o desenvolvimento do trabalho colaborativo da sala de recursos, bem como para a elaboração das adaptações/adequações curriculares. (TESSARO, 2007 *apud* REDIG, 2010, p. 116)

Entende-se que a dificuldade em estabelecer uma relação de parceria entre professores, pode ser conferida ao curto período em que o aluno estava freqüentando a Sala de Recursos, ou que a professora de turma comum trabalhava com ele. Pois todos os docentes que descreveram esse problema iniciaram o trabalho com o aluno no ano de realização desta pesquisa.

Outro fator que impede a criação de uma rede de colaboração é o exagerado número de alunos que as professoras de Sala de Recursos atendem o que dificulta que as visitas às escolas de turma regular do aluno, sejam de maneira freqüente e se estabeleçam laços de confiança e cumplicidade. De fato, as professoras precisam de um tempo maior para a criação desses vínculos, o que não ocorre apenas em um semestre letivo, como relata a professora Márcia:

Quando o aluno já é nosso a mais de um ano o trabalho fica mais fácil. Quando ele continua com o mesmo professor então é uma maravilha. Porque aquele professor já sabe como é o trabalho, já confia em você. Já acontece a troca de informações com facilidade. Você não precisa mais estar na escola toda hora. Agora quando troca de professor é um problema. Porque as visitas demoram pra acontecer. Geralmente ocorrem de dois em dois meses, quando não levam mais tempo para acontecer. E até o professor pegar confiança em você, apostar no trabalho é um processo. Você precisa construir tudo de novo e isso requer tempo. (Relato da Professora Márcia – Sala de Recursos)

Percebe-se dessa forma, que o expressivo número de alunos e o pouco período que o professor de Educação Especial tem para visitar as escolas, como citado anteriormente, os grandes impeditivos na concretização e realização desse trabalho. É gritante a necessidade de ampliação do número de profissionais que atuem nas Salas de Recursos e de abertura de espaços novos, para que desta maneira o trabalho seja realizado de fato de forma mais ágil.

Nunes (2008) recorda-nos que a constituição de uma rede colaborativa não é uma tarefa simples, pois:

[...] os profissionais, de modo geral, não têm sido formados com esta cultura de colaboração, seja porque muitos ainda preferem o antigo modelo de

retirada de alunos especiais de suas turmas, ou ainda porque nem todos os profissionais querem, ou mesmo tem habilidades e recursos pessoais para trabalhar de uma maneira colaborativa. (NUNES, 2008, p. 94)

Contudo, acreditamos que e por intermédio do estabelecimento de um trabalho de cooperação, a Sala de Recursos e o professor de classe comum que serão criadas condições adequadas para o desenvolvimento do aluno atendido pela Educação Especial. Pois é por meio da proposta de um trabalho colaborativo que acontecerão práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, uma vez que serão postas parcerias de trabalho entre os profissionais da Educação Especial e o da educação comum. A finalidade dessa parceria é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adequações curriculares, modelos de avaliação, elaboração de materiais e etc., mais cabíveis para o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com deficiência nas escolas regulares.

A colaboração e interação entre as redes de ensino é o fator fundamental para que a Educação Inclusiva aconteça efetivamente, pois como garante Nunes:

A colaboração é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, e a perspectiva da inclusão escolar deve transformar o panorama em direção ao crescimento da colaboração nas escolas. Se antes o significado da inclusão escolar era a mera colocação de um aluno com deficiência na classe comum de uma escola regular, hoje o conceito se amplia no sentido de abranger no conceito de “inclusão” não só a presença do aluno, mas também dos serviços de apoio e dos recursos, tendo à frente a perspectiva de que os dois sistemas que nasceram separados, a Educação Especial e a Educação Geral, possam finalmente unir seus esforços no sentido de buscar uma melhor educação para todos os alunos indistintamente. (NUNES, 2008, p. 94)

O ensino colaborativo compreende o professor de turma regular e o da Educação Especial, contudo é indispensável que todos os que estão envolvidos no processo educativo participem, se envolvam e colaborem. As parcerias estabelecidas proporcionam o desenvolvimento do ensino- aprendizagem mais apropriada às necessidades educacionais especiais do aluno, consentindo assim, que o processo de inclusão se concretize. Uma inclusão onde pertencer significa participar e não somente “estar junto”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1979, p. 247)

O pensamento de Arendt (1979) começa a última parte do texto, porque se considera que a educação da criança e do jovem representa a probabilidade de um futuro melhor, mais justo e igualitário. Um futuro quando cor, sexo, crença, deficiência e diferença não sejam causadores de preconceito e discriminação. Porém, para que esses dias futuros sejam qualitativamente diferentes é necessário que não abandonemos e excluamos as crianças e os jovens, com tudo que eles nos trazem de novo e admirável e com toda a sua singularidade. A escola é a instituição que insere a criança no mundo social, público e fica á cargo dela garantir a todos uma educação de qualidade.

Respeitar a diferença e a unicidade de cada indivíduo é o primeiro passo para se construir uma escola mais justa e capaz de mudar a realidade do nosso país. Porém não é possível pensar em uma escola inclusiva, quando nos deparamos com uma realidade em que a sociedade não inclui, e ainda não é adaptada para todos. Espaços em que a pessoa com deficiência não consegue se locomover devido à ineficiência e a não adequação dos transportes públicos, calçadas, ruas e prédios públicos inacessíveis. Fazer uma reflexão sobre uma Escola Inclusiva é questionar todo o aparato social.

Entretanto, como nos explica Mantoan (2006, p. 200), “a escola tem que ser o reflexo da vida. Todos ganham quando aprendemos a conviver com as diferenças.” Respeitar a diferença é fator primordial para a construção de uma Educação verdadeiramente Inclusiva. Disponibilizar acesso e permanência na Sala de Recursos a alunos que dela carecem, é uma forma de respeitar a sua singularidade e permitir pleno desenvolvimento dos educandos. Pois é por meio desse espaço, que serão organizadas estratégias que complementarão ou suplementarão suas necessidades educacionais especiais na classe comum.

Essa pesquisa tendeu compreender o desenvolvimento do trabalho que acontece nas Salas de Recursos que funcionam como suporte à inclusão de alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. De acordo com Glat e Blanco (2007),

[..] o sucesso da política de Educação Inclusiva depende diretamente da continuidade da existência dessa rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores especialistas nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino. Pois só o diálogo entre especialistas e generalistas fará com que a escola construa as melhores respostas educativas para todos os seus alunos. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 33)

Além disso, almejou-se compreender que relação é estabelecida entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos e o professor que ensina nas classes regulares. Também se buscou saber como o trabalho da sala de recursos entusiasma e/ou favorece o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência.

[...] uma escola inclusiva requer uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...]; as escolas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...], é importante desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência [...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...]. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 200)

A pesquisa teve como foco duas Salas de Recursos que atendem alunos com deficiência física, intelectual e transtorno global de desenvolvimento. Essas salas funcionam em uma mesma escola, em horários diferenciados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Por esta razão, e por não atender as intenções do presente estudo, não se procurou uma amostra estatística ou quantitativa.

Para se atingir o que foi proposto considera-se a abordagem etnográfica a mais adequada. Foi utilizado como instrumentos para coleta de dados a observação participante nas Salas de Recursos, as entrevistas abertas e semi-estruturadas com as professoras de Salas de Recursos, classes comum e coordenadora do ensino especial do Núcleo de Educação Especial.

A partir da análise dos dados concluiu-se que a inclusão do aluno com deficiência é uma ação complexa e que requer investimentos e ações que favoreçam a inclusão, tais como adaptação do espaço escolar e do material utilizado pelos alunos, contratação de profissionais capacitados, além da afirmação de parcerias entre o ensino comum e a Educação Especial. As Salas de Recursos respondem aos objetivos de prática pedagógica inclusiva, pois os profissionais que nela atuam organizam serviços de Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando aos educadores e a toda a comunidade educacional, ferramentas pedagógicas

para a participação ativa do aluno, trazendo melhorias na sua aprendizagem em turma regular e possibilitando sua concreta participação em todos os ambientes da instituição.

A pesquisa verificou a viabilidade e importância do trabalho efetivado nesses espaços, pois eles representam eficazes instrumentos de inclusão no sistema educacional do Município do Lauro de Freitas. Os professores atuantes nestas Salas de Recursos são indispensáveis para o acolhimento do aluno especial na escola, realização das adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum. Como assegura Pletsch (2005), os professores da Educação Especial:

[...] atuam como agentes de mediação, sensibilização e mobilização pró-inclusão junto ao conjunto de personagens – diretores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais funcionários – responsáveis pela dinâmica cotidiana das escolas. Seu trabalho, portanto, não limita-se à questão pedagógica *stricto sensu*, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intra-escolares e da escola com a comunidade em torno. Isto é muito significativo, porque revela que a inclusão escolar depende de sobremaneira do esforço que o segmento dedicado a Educação Especial desempenha. (PLETSCH, 2005, p. 103-104)

Este estudo comprovou, porém, dificuldades na organização desses espaços, no cumprimento de seu trabalho pedagógico e no estabelecimento de parcerias com a educação regular. Apesar das Salas de Recursos avaliadas não serem denominadas de “multifuncionais”¹, ao mesmo tempo atendem a alunos com diferentes deficiências ou transtorno global de desenvolvimento. Esta configuração exige do professor uma gama de conhecimentos e competências diferenciadas que ele não possui, e um conjunto de recursos materiais que ainda não foi encaminhado para as escolas. É solicitado que “o professor seja multifuncional”, contudo não existem recursos para que esta proposta se viabilize.

Em termos quantitativos, vem acontecendo na Rede Pública Municipal de Lauro de Freitas um aumento dos atendimentos em Salas de Recursos, em relação aos anos anteriores, com ênfase na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, com a finalidade de atender às diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Todavia, no sentido qualitativo ainda não vem ocorrendo a transformação da cultura escolar, principalmente quanto ao pertencimento das Salas de Recursos ao meio educacional onde estão inseridas. É premente que se avalie esse espaço como parte integrante e prioritário das escolas e do sistema educacional como um todo. Para que a inclusão se realize, os professores de suporte da Educação Especial necessitam participar efetivamente no conjunto das decisões escolares, e não somente no que tange aos

seus alunos. A Sala de Recursos permanece sendo um espaço à parte na escola, e segregar, alunos e professores, é estigmatizá-los por serem diferentes e por trabalharem com aqueles que fogem a normalidade.

De fato, observou-se, a precisão de inserção das Salas de Recursos nas propostas pedagógicas, regimentos escolares e no projeto político pedagógico da instituição. A falta de adequação do espaço físico para o seu funcionamento também foi outro fator bastante acentuado e que demanda alterações imprescindíveis.

A carência de professores especializados para atuarem nesses espaços foi um dos problemas mais graves diagnosticados pela pesquisa. Devido à falta de profissionais, as Salas de Recursos estão superlotadas, o que impossibilita o estabelecimento de parcerias efetivas, já que inviabiliza o acompanhamento sistemático do professor de classe comum, o desenvolvimento de adaptações, além, do atendimento individualizado que muitos alunos necessitam.

O grande quantitativo de alunos na Sala de Recursos, problema comum com a educação regular, tem como resultado que o pouco contato dos professores que trabalham com o aluno. Esta situação é agravada pelo motivo dos docentes da Sala de Recursos só disporem de um dia na semana sem turma. Este é destinado para acompanhar as diferentes escolas de seus alunos (que ficam distantes umas das outras), para poder se encontrar com os demais profissionais que trabalhem com o aluno, para planejamento do atendimento aos pais, além das reuniões promovidas pelo Núcleo de Educação Especial. Este fator comprova que, na prática, o trabalho fica mais voltado para o atendimento especializado direto ao aluno, do que para a interação com o professor regente que permita a transformação curricular e da prática pedagógica em classe comum. Ou seja, altera-se o discurso e a nomenclatura, mais as práticas continuam parecidas ao do modelo da integração escolar.

Seria de preferência que a Sala de Recursos funcionasse na mesma escola em que o aluno está matriculado, ou próximo a ela. Assim, o professor da Educação Especial teria melhores condições de observar e atender às necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno na classe comum, e atuar de forma mais intensa. Esta configuração consentirá uma troca mais constante com o professor regente, que juntos procurariam adaptações curriculares que trouxessem benefícios a aprendizagem e a inserção do aluno no ambiente educacional. Acredita-se que essa deve ser um objetivo a ser alcançado com urgência, para o efetivo estabelecimento de um ensino colaborativo.

A colaboração constante entre os professores da Educação Especial e da classe comum é a alternativa para enfraquecer a resistência da escola regular, observada durante a pesquisa,

em receber o aluno com necessidades educacionais especiais. Como garantem Bürkle e Redig (2009), a construção de uma Educação Inclusiva só será alcançada, com a parceria entre todos os profissionais da Educação.

Outro fator verificado foi que a prática pedagógica é um dos instrumentos fundamentais de inclusão ou exclusão do aluno na escola. As práticas que favoreciam as adaptações e adequações das atividades e dos métodos às necessidades educacionais dos alunos mostraram ser adequados à aprendizagem. Porém, a maior parte das práticas observadas em Sala de Recursos, ainda eram fundamentadas no planejamento e nos exercícios que os alunos desempenhavam em classe comum, que muitas vezes destacavam as limitações orgânicas apresentadas pelos alunos. Padilha (1997) nos explica que:

[...] as ações voltadas para o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência têm sido orientadas por concepções de desenvolvimento humano que enfatizam a dimensão biológica e, por consequência, o déficit que a deficiência representa, fazendo com que participemos de construções de histórias pessoais, que retratadas, nos chocam, nos envergonham e nos desafiam nas possibilidades de se fazer uma história ao contrário. (PADILHA, 1997, p. 39)

Por este motivo, é primordial a conscientização do professor da diversidade existente no alunado e da necessidade de que a prática pedagógica esteja voltada para a diferença. Pois, como nos esclarece Freire (1996) deve-se investir em uma prática pedagógica que modifique a diferença em benefício pedagógico. A homogeneidade deve dar lugar à heterogeneidade, que compõe toda sala de aula.

As mudanças que a Educação Inclusiva anseia são esclarecidas por todas as esferas educacionais. Mas é no dia-a-dia da escola que essas mudanças parecem arrastar a uma crise que aponta ao declínio dos modelos educacionais tradicionais, de forma geral. Escolas superlotadas, mal equipadas, com números elevados de evasão e fracasso escolar, degradação do ensino público e o analfabetismo são os principais impeditivos para a concretização desse modelo educacional. Desafios que corroboram com a exclusão. No entanto, apesar dos obstáculos ressaltados nesse trabalho, supõe-se a viabilidade da Educação Inclusiva, e que a Sala de Recursos é uma das formas de Atendimento Educacional Especializado que beneficiam essa prática.

Acredita-se nas Salas de Recursos como agentes de transformação da escola tradicional em escola inclusiva, por meio do ensino colaborativo entre todos os professores envolvidos no processo. Acredita-se que esses espaços sejam baseados pelos conhecimentos

que não negam a realidade histórico-cultural dos alunos e nem as suas necessidades educacionais especiais.

Atualmente, com o acesso de alunos com deficiência ao contexto de uma turma regular, amplia a importância de se saber o que deve ser realizado para que eles aprendam ou como atender suas características peculiares para aprendizagem. A esta questão, indiscutivelmente, é preciso fazer uma articulação do conhecimento pedagógico, em termos de fundamentos teóricos e metodológicos que apreciem saberes mais específicos. E é, exatamente, com esta perspectiva que defendo o valor do ensino colaborativo entre a Educação Especial e o ensino comum.

Ao concluir este estudo, fica - se com a convicção de que “o trabalho não se encerra quando é finalizado, mas só a partir de então ganha novos sentidos e significados, rompendo as fronteiras do seu tempo, na grande temporalidade.” (BAKHTIN, 1992, p. 364). Além do retorno que eticamente deve - se à instituição escolar que cedeu seus espaços e abriu as portas para esta investigação, acreditamos que as pesquisas acadêmicas em educação devem ir de encontro do seu foco principal, às escolas. Por este motivo comprometo-me a retornar e me encontrar com as professoras que participaram desse trabalho, para que juntas possamos debater e compartilhar os aspectos aqui abordados. Pois foram elas as interlocutoras desse trabalho e que me auxiliaram a voltar o meu olhar para imensidão do cotidiano escolar, através das Salas de Recursos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L.; BARRETO, M. A. S. C. & VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. p. 271-280. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007.
- _____; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15-35
- BRASIL. **Lei Federal nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em Diário Oficial da União de 27 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acessado em: 15 fev. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acessado em: 17 fev. 2013.
- _____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em 18 fev. 2013.
- BUENO, J. G. S. **Educação Inclusiva: princípios e desafios**. Revista mediação, ano n. 1, p. 22-28, 1999.
- DELGADO, A. C. e C. MÜLEER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 35, n. 125, p.161-179, maio/ago. 2005.
- DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. 95f. 1984. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Especial. Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro, Sete Letras, v. I, 2. ed. 1998.
- MACHADO. K. S. **A prática de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. Dissertação de

Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, N. M. R. **O que as crianças cantam na escola?** Um estudo sobre infância, música e cultura de massa. 220f. 2008. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2008.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 184-209.

MATTOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: **Revista Educação em Foco**, v. 11, n. 1, p. 1-13 Juiz de Fora, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PADILHA, M. S. e MARINS, S. C. F. (orgs). **Escola Inclusiva**. p. 61-85 São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.

NUNES, L. R. O. As relações: educação especial e educação inclusiva. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 91-94, julho/dezembro 2008.

OLIVEIRA, A.; LEITE, L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. In: **Ensaio**. São Paulo, 2007. p. 517-524

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. p. 32-40. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, F. M. das G. S.. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. 310f. 2004. Dissertação apresentada a. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Mestrado MS, 2004.

OLIVEIRA, M. C. **Avaliação de Necessidades Educacionais Especiais: construindo uma nova prática educacional**. 230f. 2008. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PADILHA, S. M. A. **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo, Plexus, 1997.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** 122f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

PÉREZ, V. M. O. **Cultura escolar y mejora de la educación.** Disponível em: <http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/cultura_escolar_mejora.pdf>. Acesso em: 30 fev. 2013.

RAMOS, V. de P. **Políticas e Estratégias de Atendimento Educacional para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Município do Rio de Janeiro, Brasil suas Implicações para o Desenvolvimento da Educação Inclusiva em Cabo Verde.** 218f. 2009. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

REDIG, A. G. **perspectiva da Educação Inclusiva por alunos do Curso de Pós-Graduação em Orientação Educacional e Pedagógica da Universidade Candido Mendes.** 78f. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional e Pedagógica, Universidade Candido Mendes (UCAM), 2007.

RIBEIRO, J. C. C.. **Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.** 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB/DF), Brasília, 2006.

ROCHA, H. F. da. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos.** Monografia apresentada ao Curso de Pós Graduação —Lato-Sensu— Universidade Federal do Rio de Janeiro, Petrópolis, 2009.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETE, J. e ROCKWELL, E (orgs.) **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** pp. 209-318. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, A. E. MANTOAN, M. T. E. SANTOS, M. T. C. MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva. In: **apostila do curso:** Curso de Formação Continuada para os Professores do AEE. MEC/SEESP: 2010.

SANTOS, B. F. C. **Sala de Recursos:** Uma Alternativa de Integração Escolar. Monografia apresentada ao Curso de Pós Graduação —Lato-Sensu— Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. IN: ZAGO, N. el. Al. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, cap. 2, p.137 – 179.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 20 de fevereiro de 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SENNA, L. A. O problema epistemológico da educação inclusiva. In: SENNA, L. A. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. pp. 149-170. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escola: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas escolas comum. n: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. p. 68-108 Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, F. de C. Estudo comparado das perspectivas conceituais das salas de recursos e de apoio: evoluções e tendências. UFMS/PUC-SP. In: Anais: **26ª Reunião ANPED**. GT15. Educação Especial. 2004.

TELFORD, C. W. SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

_____.; SOUZA, F. F. de. A concepção de educação inclusiva por alunos do curso de pós-graduação em orientação educacional e pedagógica. In: **Anais eletrônico do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008.

_____.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. p. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

_____.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D. KREBS, R. FREITAS, S. N. (Org.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**.. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 13-43.

_____. GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

APÊNDICE I - Roteiro de questões para as professoras de classe comum

1. Nome:
2. Idade:
3. Que formação possui?
4. Quanto tempo de serviço você possui na educação?
5. Quanto tempo de serviço você possui na Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas?
6. Quantos alunos incluídos já teve?
7. Qual a principal barreira encontrada no trabalho com este aluno?
8. Como é feito o suporte da Sala de Recursos às classes regulares?
9. Você realiza alguma adaptação na realização do seu trabalho com o aluno integrado?
10. Qual a sua principal solicitação à Sala de Recursos?
11. Como você vê seu trabalho frente à Educação Inclusiva?

APÊNDICE II - Roteiro de questões destinadas às professoras das Salas de Recursos.

1. Nome:
2. Idade:
3. Que formação possui?
4. Quanto tempo de serviço você possui na educação?
5. Quanto tempo de serviço na Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas?
6. Quanto tempo de serviço você possui na Educação Especial?
7. Quanto tempo você atua nesta Sala de Recursos?
8. Possui alguma formação específica na área?
9. Como chegou a ser uma professora de Sala de Recursos?
10. Existe algum tipo de formação específica para atuar em Salas de Recursos? Quem promove?
11. Como os alunos freqüentam esta sala de Recursos chegaram até este espaço?
12. Qual o objetivo principal da Sala de Recursos?
13. Descreva um dia típico na Sala de Recursos.
14. Como ocorre o seu quinto dia?
15. Como é dado o suporte á classe regular do aluno?
16. Como é a sua relação com os professores de classe regular dos seus alunos?
17. Como ocorre o trabalho na Sala de Recursos?
18. Como os alunos são agrupados?
19. Qual o período de atendimento?
20. Qual o tempo em média de permanência de um aluno na Sala de Recursos?
21. Existe alguma solicitação principal dos professores de turma regular?
22. Na sua experiência, como os professores das classes regulares recebem os alunos da Educação Especial?
23. Quais as principais dificuldades encontradas para a realização do seu trabalho?
24. Como você vê seu trabalho frente á Educação Inclusiva?