



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Thyene da Silva Bürkle

**A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do
Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**

Rio de Janeiro

2010

Thyene da Silva Bürkle

**A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:
das propostas legais à prática cotidiana.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Rio de Janeiro

2010

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

B959 Bürkle, Thyene da Silva.
A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana / Thyene da Silva Bürkle. – 2011.
138 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Recursos audiovisuais – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(815.3)

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

Assinatura

Data

Thyene da Silva Bürkle

**A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:
das propostas legais à prática cotidiana**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 25 de agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Rosana Glat (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Denise Pletsch

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Miryam Bonadiu Pelosi

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2010

Eu quase que nada sei, Mas desconfio de muita coisa.

Rosa, 1986

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação à Alícia, minha sobrinha, uma nova vida que chega e traz consigo a esperança de um mundo melhor, mais justo e igualitário.

AGRADECIMENTOS

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

Dizer obrigada a todas as pessoas que colaboraram para a conclusão deste trabalho é demonstrar minha gratidão pela ajuda, apoio e amizade. Portanto compartilho com vocês a alegria deste momento.

Entre tantas pessoas queridas, agradeço ao meu pai, homem sonhador, que tem no céu seu limite. Ensinou-me que sonhar é o primeiro passo para concretizar 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 amor.

A eles que me proporcionaram todas as condições e oportunidades, deixo consignado meu reconhecimento, gratidão, carinho e amor.

À Thaaty, amiga e irmã, grande incentivadora. Intelectual às avessas, possuidora de um discurso encantador. Por me fazer acreditar e aprender a lidar com minhas crises e incertezas.

Ao Henrique, o oposto do que sou, aquele que me completa e me faz melhor. Pela ajuda, estímulo, por ouvir minhas angústias e medos. Pelos gráficos, consertos de computador, pelas horas madrugada adentro. Pelo companheirismo e por me fazer uma pessoa mais feliz.

Ao pequeno Yuri, pelos momentos de diversão e descontração. Por me tirar um pouco do mundo responsável e me proporcionar momentos de alegria.

À amiga Annie Redig, pela ajuda, apoio e discussões intermináveis. Sua garra, força de vontade e dedicação são impressionantes e forma meu exemplo ao longo deste percurso.

À amiga Sheila Venancia, uma amiga querida, que foi uma força positiva. Por ter dividido comigo angústias e alegrias.

Ao amigo Bruno, pela ajuda nos momentos em que preciso e por ser uma pessoa tão especial em minha vida.

A professora e orientadora Rosana Glat por investir em meu potencial, pelos ensinamentos, ajuda e paciência. Com seu carinho, sabedoria e conhecimento me orientou e ensinou com grandeza e competência. Agradecer é uma pequena forma de retribuir tudo que me proporcionou.

Às diretoras e coordenadoras, Fátima, Tânia, Raquel, Catarina e Magali, por me auxiliarem na vida profissional e ajudarem na conclusão desse trabalho. Sem elas, esse caminho não seria possível.

Ao grupo de pesquisa pela ajuda e incentivo. Em especial, a Márcia Denise Pletsch, pelas trocas e indicações de leituras e a Paloma pelas inúmeras transcrições.

As professoras que participaram e compreenderam a importância desta pesquisa. Sem vocês ela não seria concretizada.

Por último, porém não menos importante, aos meus avós, Manoel e Tereza (in memoriam). Que não poderão participar dessa vitória. Que não contarão na fila do banco que a outra neta “se tornou mestre”. Que não falarão com orgulho de tudo que alcancei. Que não irão ao meu casamento, nem segurarão os bisnetos. A eles que devo muito do que sou, do que consegui e conseguirei na vida. Que estão presentes nas minhas melhores lembranças de infância. Que deixaram uma saudade que não se descreve com palavras. A eles que foram embora tão cedo para mim, mas estão presentes todos os dias da minha vida. Pela educação, escolhas, carinho e amor. Hoje sou parte deles. Obrigada por me ensinarem que sabedoria é o bem mais valioso que se pode ter. Minha eterna saudade, admiração e agradecimento.

RESUMO

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta pesquisa teve 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 incluídos em turmas comuns e a relação estabelecida entre os professores que participam desse processo. Nesta direção, é importante que a escola junto com o professor de Sala de Recursos desenvolva estratégias e adaptações para garantir um aprendizado significativo para esses alunos. O objetivo principal desta pesquisa foi refletir sobre a atuação do professor de Sala de Recursos frente ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e sobre o trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais que atuam na Educação Especial e na educação regular. Para atingir tal propósito foi realizada uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, tendo sido utilizado como instrumentos de coleta de dados a observação participante em duas Salas de Recursos, entrevistas abertas e semi estruturadas com professores desses espaços e de classes comuns e uma Coordenadora de Educação Especial e a análise documental. Os dados revelaram que o serviço prestado pelas Salas de Recursos é favorável à inclusão e possibilita o estabelecimento de parcerias efetivas entre os profissionais da Educação Especial da Escola Regular. Evidenciou, também, fatores que se representam obstáculos para a real realização do trabalho e consequente inclusão do aluno com deficiência, tais como o grande número de alunos matriculados em classe comum e na Sala de Recursos, a diversidade de alunado atendido por esses espaços, o que dificulta a especialização do professor, o pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos, entre outros. Entretanto, a pesquisa conclui que o oferecimento das Salas de Recursos é fator primordial para a construção de uma rede de ensino realmente inclusiva e para o estabelecimento de parcerias entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

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

ABSTRACT

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This research aimed to analyze the role of the Resource Classroom in the inclusive school daily routine, as a support network in the teaching-learning process of students with special educational needs, global developmental disorders and intellectual giftedness included in regular classrooms and the relations established between teachers that participate in this process. In this direction, it is important for the institution alongside the teacher of the Resource Classroom to design strategies and adaptations in order to assure a significant learning for these students. The main purpose of this work was to reflect on the role of the teacher of the Resource Classroom facing the process of educational inclusion of students with special educational needs and also the collaborative work between professionals of special education and general education. To accomplish this purpose, a qualitative survey, with ethnographic approach was conducted and also participant observation in two Resource rooms, together with open and semi-structured interviews of special education teachers in charge of these rooms, other regular teachers, a Special Education Coordinator and document analysis. Data findings revealed that the service offered in these classrooms is favorable to the inclusion and enables the creation of effective partnerships between special and standard education teachers. They also demonstrated factors that represent obstacles to the real execution of the work and subsequent inclusion of the special needs student such as the excessive amount of students registered in regular classes and Resource Classrooms, the diversity of the student serviced by these rooms, what renders difficult teacher's specialization, the short amount of time assigned for planning and setting up of strategies, amongst others. However, the research concludes that the offering of Resource Classrooms is vital for the successful construction of a really inclusive educational system and is also important for the completion of partnerships between all professionals involved in the inclusion process.

Key-words: Special Education. Inclusive Education. Resource Classroom. Collaborative work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Gráfico representativo dos alunos matriculados na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.	60
Mapa 1 - Coordenadorias Regionais de Educação e bairros de abrangência.	61
Gráfico 2 - Gráfico representativo dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no Município do Rio de Janeiro.	63
Gráfico 3 - Gráfico representativo das modalidades de atendimento oferecidas pela Educação Especial no município do Rio de Janeiro.	64
Gráfico 4 - Gráfico representativo dos alunos atendidos pela Sala de Recursos, matriculados na 3ª CRE do Município do Rio de Janeiro.	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modalidades de atendimentos oferecidos pela Educação Especial no Município do Rio de Janeiro.	62
Tabela 2 - Distribuição dos alunos conforme o grau de escolaridade na escola A.....	67
Tabela 3 - Caracterização dos alunos participantes.	73
Tabela 4 - Caracterização das professoras de Sala de Recursos e Coordenadora da Educação Especial participantes do estudo.	75
Tabela 5 - Caracterização das professoras de classe comum participantes do estudo.....	76
Tabela 6 - Quantidade de escolas analisadas por segmento de ensino.	94

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO E PECULIARES ATUAIS	17
1.1	Da segregação à inclusão escolar: um longo percurso	17
1.1.1	<u>Educação Especial: um breve histórico</u>	17
1.1.2	<u>Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva</u>	27
1.2	Educação inclusiva: para quem?	32
1.2.1	<u>Conceituando necessidades educacionais especiais</u>	35
1.3	CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	41
1.3.1	<u>A Sala de Recursos como opção de Rede de Apoio</u>	42
1.3.2	<u>A Sala de Recursos Multifuncional: um novo modelo de Atendimento Educacional Especializado</u>	48
2	SALAS DE RECURSOS E CLASSE COMUM: PESQUISA DE CAMPO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TRABALHO COLABORATIVO	54
2.1	A difícil arte de pesquisar: trilhas e rumos do estudo	54
2.1.1	<u>Da inquietação à escolha: a etnografia como opção metodológica</u>	55
2.1.2	<u>A Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro</u>	60
2.1.3	<u>Procedimentos preliminares e cenário da pesquisa de campo</u>	66
2.1.4	<u>Procedimentos de coleta de dados</u>	69
2.1.4.1	Observação participante;	69
2.1.4.2	Entrevistas abertas e semi-estruturadas;.....	71
2.1.4.3	Análise de documentos;.....	72
2.1.5	<u>Os participantes</u>	73
2.1.5.1	Os alunos	73
2.1.5.2	As professoras	74
2.1.6	<u>Procedimentos para a análise dos dados</u>	77
2.2	Cotidiano da Sala de Recursos: limites e possibilidades	79
2.3	“Quem poderá me ajudar”? A inquietação do professor de classe comum	94
2.4	O trabalho colaborativo entre a Sala de Recursos e o professor de classe comum	104

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ	131
ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	132
ANEXO C - Carta de apresentação às escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE	133
ANEXO D - Roteiro de perguntas para as professoras das Salas de Recursos	134
ANEXO E - Roteiro de perguntas para as professoras de classe comum	135
ANEXO F - Termo de concessão dos professores	136
ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores	137

INTRODUÇÃO

Eu jamais iria para a fogueira por uma opinião minha, afinal, não tenho certeza alguma. Porém, eu iria pelo direito de ter e mudar de opinião, quantas vezes eu quisesse.

Friedrich Nietzsche

Qual o papel da Educação Especial frente à Educação Inclusiva?

Esta questão sempre pareceu um maior desafio para mim do que o trabalho com as crianças com deficiência em classe especial. Docente de classe comum, com alunos com deficiência incluídos e de classe especial, *A Professora*, que deveria dar respostas, era quem sempre voltava para casa cheia de perguntas. Como incluir os alunos com deficiência em classe comum de forma satisfatória? Qual seria o melhor lugar para eles? Classe Especial? Classe comum? Foi dentre muitas inquietações surgidas na prática que nasceu o interesse em estudar sistematicamente as relações entre a Educação Especial, através das Salas de Recursos, e o ensino regular.

Assim que ingressei na carreira do Magistério, o interesse pela Educação Especial despontou. Em meu primeiro ano como professora, atuando em uma escola particular de pequeno porte, tinha em minha turma regular de Educação Infantil uma aluna com autismo. Como professora inexperiente e sem nenhuma informação sobre Educação Especial me vi aflita e perdida. Como proceder? O que fazer? Como trabalhar? Onde obter ajuda? Que parcerias estabelecer? Que apoio terei?

Questões que não foram respondidas ao longo do ano letivo. Sozinha e sem conhecimento sobre o assunto, a intuição foi o caminho. Entre erros e acertos, o ano chegou ao fim. Entretanto, inconformada com a situação, e já cursando Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), optei pela habilitação em Educação Especial

Desde então, meu caminho profissional vem sendo marcado pela Educação Especial e pela Educação Inclusiva, assim como as questões que as mesmas continuam suscitando. Qual o papel da Educação Especial? Como incluir alunos em classe comum? Qual a formação necessária que o professor deve ter para trabalhar em uma turma com aluno com deficiência incluídos? Existe formação específica? Como deve ser feito o acompanhamento deste aluno? E desse professor? Como avaliar? Como trabalhar? A inclusão beneficia o aluno? Qual o

critério que define o espaço para o aluno? Que apoio o aluno com deficiência em classe comum deve receber? As minhas dúvidas iniciais, com a experiência, vem se multiplicando.

Assim, ao me tornar professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro dei preferência inicialmente por trabalhar com classes especiais, e, mais tarde, com alunos especiais “integrados”, como então eram denominados, em turmas comuns, como professora de Sala de Recursos. Em minha visão, o trabalho realizado nesse espaço influencia muito na inclusão dos alunos com deficiência.

Como nos dizem Oliveira e Leite (2007, p.154) “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”. A Sala de Recursos vem a ser esse espaço, cuja finalidade principal é o de ser suporte à inclusão de alunos com deficiência que possuem necessidades educacionais especiais e também de auxiliar a escola a se adaptar no que for necessário para que este participe de todas as atividades desenvolvidas.

As perguntas 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 forma ao tema principal dessa dissertação. Pois nesse documento se determina 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 incluído em turma regular.

Sob esta perspectiva, o tema da presente pesquisa é a análise da Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana. A escolha por esta investigação está relacionada ao interesse de compreender o trabalho que ocorre neste espaço, como ele acontece na prática cotidiana, esclarecer como se sucede o desenvolvimento das práticas pedagógicas e das adaptações de atividades e curriculares que acontecem nesse local que funciona como suporte à inclusão de alunos com deficiência. Outra aspiração deste estudo é entender a relação se estabelece entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos e o professor que leciona na classe regular. Também é de interesse, compreender como o trabalho da Sala de Recursos influencia e/ou favorece o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, tendo como instrumento de coleta de dados observação participante,

entrevista abertas e semi-estruturadas e análise documental. As observações aconteceram em duas Salas de Recursos, localizadas na mesma unidade escolar. Foram entrevistadas professoras da Sala de Recursos, professoras de classe comum que atendem os alunos que frequentam as Salas de Recursos investigadas e a Coordenadora de Educação Especial da 3ª Coordenadoria Regional de Ensino, onde as escolas estão localizadas.

O desenvolvimento de estudos críticos sobre esta temática se faz premente, visto que na atualidade as Salas de Recursos são consideradas o principal suporte ao aluno com deficiência que estuda em turma comum e seu professor.

A presente pesquisa esta dividida em duas partes. A primeira tece uma análise da literatura, e está dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo é realizado um breve histórico sobre a Educação Especial no nosso país, abordando os principais momentos e as políticas elaboradas até a instauração da Educação Inclusiva como meta prioritária. Apresenta também uma reflexão acerca do papel da Educação Especial frente à Educação Inclusiva.

O segundo capítulo levanta uma discussão sobre o perfil dos alunos atendidos pela Educação Especial e analisa o conceito de necessidades educacionais especiais, o qual é frequentemente utilizado como sinônimo de deficiência.

O terceiro capítulo trata das questões referentes à Sala de Recursos. Inicialmente realizou-se um levantamento do processo histórico concernente a criação desse espaço, além de tratar das questões legais que delimitam o trabalho e elucidar sua organização. Desta forma, foi proposto um debate acerca do conceito de Sala de Recursos Multifuncionais e os aspectos legais que balizam o funcionamento dessas.

A segunda parte do texto apresenta a pesquisa de campo e a análise dos dados coletados. Também esta subdividida em três capítulos.

No quarto capítulo é feita a exposição da metodologia utilizada, bem como dos motivos que levaram a tal escolha. Além de apresentar o campo de pesquisa, os participantes e compartilhar questões que surgiram da peculiar e singular experiência da realização de uma pesquisa com professores. Também são desvendados os procedimentos preliminares de entrada no campo, de coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo amplia o debate acerca do trabalho realizado nas Salas de Recursos investigadas e descortina o cotidiano das Salas de Recursos e os limites e possibilidades que oferece. Para isso foram analisadas as entrevistas dadas pelas professoras de Sala de Recurso e a Coordenadora de Educação Especial da 3ª coordenadoria de ensino e a análise do diário de campo.

O sexto e último capítulo apresenta a análise referente às entrevistas concedidas pelas professoras de classe comum que tem alunos atendidos pela Sala de Recursos em sua turma regular. Aborda, também, a relação estabelecida entre esses docentes, e discute os alcances e possibilidades do trabalho colaborativo.

Na conclusão, a partir dos dados coletados e da fundamentação teórica, é discutida a complexidade do trabalho realizado na Sala de Recursos e a relação estabelecida entre os professores que atuam nela e os de classe comum. São apontadas as principais dificuldades encontradas pelos docentes, tais como o grande número de alunos nas salas, de aula e de recursos, a resistência da comunidade escolar em relação a inclusão, entre outros. Também foi tratada a importância da Sala de Recursos como suporte a inclusão do aluno com necessidade educacional especial.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO E PECULIARES ATUAIS

1.1 Da segregação à inclusão escolar: um longo percurso.

*Todas as mágoas são suportáveis quando fazemos delas uma história
ou contamos uma história a seu respeito.
(Isak Dinesen)*

O objetivo deste capítulo é reconstituir o percurso histórico da Educação Especial em nosso país, fazendo um levantamento dos principais momentos e políticas que desembocaram na concepção da Educação Inclusiva. Também se pretende discutir a diferenciação entre os conceitos de Integração e Inclusão, e propor uma reflexão sobre o papel da Educação Especial frente à nova política vigente de Educação Inclusiva.

1.1.1 Educação Especial: um breve histórico.

De acordo com Paulo Freire (1996) a Educação trás consigo um coeficiente muito grande de esperança. Ela pode transformar a realidade, dependendo de como a aplicamos e da maneira que a concebemos. A Educação, para ele, não é uma doação ou imposição, mas uma restituição dos conteúdos coletados na própria sociedade, que depois de sistematizados e organizados, são devolvidos aos indivíduos na busca de uma construção de consciências críticas frente ao mundo. É educando pela conscientização do educando que Freire fundamenta a união entre a Educação e o processo de mudança social.

Quando abandonamos uma criança, não lhe proporcionando condições para que receba Educação, destituímos sua vida de esperança e oportunidades. Excluímos este indivíduo das possibilidades de mudança, de crescimento e de troca. Por sua vez, quando a Educação oferecida é excludente, atua como mecanismos de seleção daqueles que são “merecedores” de

uma vida social ativa e produtiva. E, durante muito tempo a pessoa com deficiência foi excluída dos processos educacionais¹, sejam eles formais ou não.

Somente no século XX devido a profundas transformações ocorridas na sociedade, tais como a crescente urbanização e industrialização; o desenvolvimento tecnológico e científico, a expansão dos meios de comunicação de massa a luta das mulheres por uma participação efetiva na sociedade, entre outras, fez com que a Educação passasse a ser considerada um direito de todos. A política de inclusão educacional começou a fazer parte da maioria dos discursos e debates internacionais, com o objetivo de acabar com “as práticas que restringem as potencialidades de escolarização e de atuação no contexto sócio-cultural de um enorme grupo de indivíduos” (OLIVEIRA, 2008, p.17). Entre as pessoas que fazem parte deste grupo podemos citar aquelas com deficiência, que durante um longo tempo da história foram segregadas e excluídas da escola, pois a eles sempre foi dado o posto de improdutivo, incapaz e, conseqüentemente, sem necessidade de receber educação formal. Ou seja, uma pessoa na qual não se deveria se investir.

Nos países da Europa e nos Estado Unidos o atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se em meados do século XVIII, porém era uma experiência de educação limitada, baseada em modelos médicos. Nesse caso, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, entre outros locais especializados serviam como abrigo para os deficientes. Conforme citado por Mazzota (2005), a primeira instituição especializada para surdos-mudos foi fundada em Paris em 1770 pelo Abade Eppée, e o Instituto Nacional de Jovens Cegos (Institute Nationale de Jeunes Abeugles) foi criado, na mesma cidade em 1784, por Valentin Haüy. Como afirma Bueno (2004) este foi o esforço que a sociedade moderna fez no sentido de proporcionar uma educação compatível com as necessidades das crianças excepcionais, porém eram práticas segregadoras.

No Brasil, os primeiros atendimentos a este alunado ocorreram no final do século XIX. Em 1854, D. Pedro II fundou na Cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857, também na Cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, que em 1957 passou a ser chamado de Instituto Nacional de Surdos (INES). O INES e o IBC, vinculados ao Governo Federal, são considerados até hoje institutos de referência nacional em suas respectivas áreas.

¹ A educação, para Redig (2010, p. 20) “não se limita apenas à educação formal escolar, mas sim a todas as formas de educação, como por exemplo, em sociedades não letradas há a educação pela transmissão oral.”

Posteriormente, já no século XX, por iniciativa da sociedade civil, surgiram várias associações filantrópicas de atendimento à pessoa com deficiência. Na área da deficiência intelectual (mental) podemos citar a fundação da Sociedade Pestalozzi em 1935 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. A criação dessas associações tinha o objetivo de preencher uma lacuna deixada pelo Governo, que pouco fazia pela educação da pessoa com deficiência. Era a tentativa dos pais e profissionais de oferecer a esses indivíduos um atendimento especializado e multidisciplinar. Nestas instituições geralmente era oferecido atendimento nas áreas da Educação, Saúde e Assistência Social

Como lembra Glat:

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. (1998, p.18)

Essa fase da história da Educação Especial foi fortemente marcada pelo modelo médico/assistencialista. O atendimento a essa parcela da população era balizada por práticas centradas na patologia e que buscavam solucionar 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)”.

A partir dos anos 1960, como lembram Glat e Blanco (2007, p.20), houve “a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiência”. Nesta época a Educação Especial começou a perder sua caracterização médica e 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” (p.20). “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” (GLAT e FERNANDES, 2005, p.39).

Em 1962, a Educação Especial foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 88 afirma 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, declara que “toda iniciativa privada considerada relevante pelos conselhos estaduais de educação relacionados à educação de excepcionais, receberá dos poderes

públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”. (BRASIL, 1961).

Para Mazotta (2001) existiam dois sistemas educacionais distintos: o geral e o especializado. Ou seja, a Educação Especial era entendida como um sistema paralelo. Segundo Carvalho:

(...) 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 (2007, p.66).

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a classe especial foi à forma encontrada para que os alunos com deficiências participassem de ambientes escolares junto com alunos ditos “normais”. Esse foi o momento dos “métodos e técnicas” e de colocar em prática, agora dentro da escola regular, as especificidades da Educação Especial (educação para cegos, surdos, deficientes mentais, superdotados, etc.). Neste período acreditava-se que a “clientela” da Educação Especial poderia frequentar alguns espaços sociais, porém ainda ocorria a predominância do olhar de tutela, de proteção e de exclusão desta população.

As instituições e escolas especiais começaram a ser criticadas (STAINBACK e STAINBACK, 1999), pois esses espaços impossibilitavam o aluno da convivência social mais ampla e acabavam por reforçar a idéia de incapacidade que estigmatizava a pessoa com deficiência. A segregação educacional acabava reforçando a idéia de que as pessoas com deficiência não estariam preparadas para viver em sociedade e a instituição escolar falhava em uma de suas funções principais: a capacidade de integrar o indivíduo em sua cultura e sociedade e possibilitar uma aprendizagem significativa.

Foi nesse contexto de consolidação de uma resposta mais ampla da sociedade para o problema da educação da pessoa com deficiência que foram desenvolvidos na década de 1970 os conceitos de *integração* e *normalização*. Eles surgiram, de acordo com Aranha (2001) embasados na ideia de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais, mas que deveriam ser previamente, preparadas para tal, em função de suas peculiaridades.

Normalização é entendido entende-se como um conceito de cunho filosófico, que visa criar condições de vida mais normais possíveis para as pessoas com deficiência. Ou seja, 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 a que 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. (apud RIBEIRO, 2006, p.43)

Na esfera educacional, passou-se a defender a inserção dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, *no ambiente menos restritivo possível*, existindo a possibilidade de várias modalidades de ensino, desde classes especiais em escolas regulares até as classes comuns. O objetivo era acabar com a exclusão e a segregação que tais alunos sofriam.

O conceito de integração tem caráter educacional e prega a preparação prévia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Eles deveriam demonstrar ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, mediante apoio especializado e paralelo (GLAT & DUQUE, 2003; GLAT & BLANCO, 2007). Este movimento tinha também como meta garantir os direitos das pessoas com deficiência como qualquer outro cidadão, incluindo o direito à Educação.

Foi nesta época que ocorreu a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei de nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que no artigo 9 recomendava que os alunos com deficiências físicas ou intelectuais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos da Educação. Como lembram Ferreira e Glat (2003, pg. 24),

em 1973 foi criado o Ministério da Educação, o CENESP, Centro Nacional de Educação Especial (transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP), que introduziu a Educação Especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Também, sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

Apesar dos consideráveis avanços que este modelo trouxe para a Educação, a proposta da integração continuava tendo influencia do modelo médico da deficiência, que centrava o

problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, a qual caberia tão somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades do aluno com deficiência (BUENO, 2001; MENDES, 2003, PLETSCHE, 2009)

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 do recurso e o professor regente da sala de aula, em que o aluno com necessidades educacionais especiais estava integrado (2009, p.20).

Para superar este quadro, seguindo uma tendência mundial disseminada por diversos organismos internacionais, surgiu no final da década de 1980 e início da de 1990 a idéia da Educação Inclusiva. Este movimento tomou forma, principalmente, quando as Nações Unidas, através da UNESCO, propôs a democratização da educação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990. Essa conferência teve a participação de 155 governos, além de agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque da educação e demonstrou e reafirmou (...) “a necessidade de se garantir uma educação para todas as pessoas, independente de classe, raça, gênero ou deficiência, bem como do respeito à diversidade cultural e individual do ser humano” (PLETSCH, 2005, p.18).

Nessa conferência estabeleceu-se como objetivo o oferecimento de educação para todas as pessoas até o ano 2000. Ela apresenta a necessidade de universalização do acesso à educação e a garantia da equidade de condições, mas é no quinto parágrafo desse artigo que aparece a orientação para que sejam tomadas medidas que garantam “a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante de um sistema educativo” (UNESCO, 1990, *apud* RAMOS, 2009, p. 25).

Em 1993, ocorreu em Nova Delhi, na Índia outra importante conferência, onde foi reafirmado o compromisso assumido em Jontiem de se

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)

Porém foi em 1994, na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, que ocorreu elaboração de um documento, a conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que alertava quanto à necessidade e urgência de uma educação que atendesse a todos os alunos “capaz de reconhecer a diferença, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança, individualmente” (MACHADO, 2005, p.26). Carvalho (2007) atribui papel de destaque a esta declaração na construção do conceito de Educação Inclusiva, principalmente por considerar os esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados, capacitação de professores e estabelecimentos de recursos adequados.

Os princípios fundamentais 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 destacar que anteriormente às duas conferências mundiais, em 1988, a Constituição Federal Brasileira já apontava, em seu artigo 208, inciso III, como dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O mesmo texto se repete na Lei de Diretrizes e Bases -- Lei 9394/96 – (BRASIL, 1996) que substituiu o termo “portadores de deficiência” por “educandos portadores de necessidades especiais”². E finalmente 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.

² Como será discutido mais adiante, embora sejam frequentemente usados como sinônimos, *necessidades educacionais especiais* não é o mesmo que *deficiência*.

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 aluno (...) 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)

Percebe-se, tanto nas recomendações internacionais quanto na legislação nacional, uma tendência a deslocar o foco do atendimento da patologia e a adaptabilidade, passando a tomar o desafio para a necessidade de que a escola se transforme, buscando oferecer atendimento adequado a todos os alunos. Neste novo paradigma educacional, o da Escola Inclusiva, o aluno não precisa mais se adaptar aos padrões da escola, é a instituição escolar que deve se reestruturar e se reorganizar para atender a todas as necessidades educacionais dos alunos. Este modelo postula que todas as crianças, jovens e adultas têm direito de ser inseridos em classes regulares de ensino e que deve lhes ser assegurado rede de apoios e adaptações curriculares e de acesso à escola quando necessário.

Para Mittler, a Educação Inclusiva tem diversas implicações, que vão muito além de colocar 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 e 34)

A Educação Inclusiva tem como objetivo garantir acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos que até então eram segregados ou excluídos do processo de ensino e aprendizagem, priorizando a diversidade. Como nos diz Ferreira (2006, p.144 e 146) a entrada dos alunos excluídos na escola gera uma tensão que “pelo fato altera a rigidez da estrutura escolar e possibilita movimentos favoráveis à plena educação do aluno. (...) É necessário à 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”.

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica necessariamente em mudanças nas propostas educacionais e na organização curricular. A educação que se apóia em uma concepção inclusiva deve refletir o que é próprio do meio físico, social e cultural em que a escola se localiza. Deverá ser elaborada a partir de um estudo das características da comunidade a que pertence e das necessidades do alunado que atende. Embora difícil de ser concretizada, ela não é utópica; porém, demanda inúmeras ações, tanto no campo 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).

Cabe ressaltar que a simples elaboração de leis não garante aos educando um ensino de qualidade, que atenda a toda a diversidade a peculiaridades existentes. Nas palavras de Glat e Blanco (2007, p. 18), “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.”

Senna (2007, p. 167-168) vai mais além, afirmando 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 consequência 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 prepondere sobre o de exclusão.

Vale ressaltar que, frequentemente, a inclusão escolar é tratada de forma simplista, como se o ato de colocar o aluno com necessidades educacionais especiais em uma classe comum, garantisse sua aprendizagem, sem que a escola precisasse se modificar para atender às suas necessidades. É por esta razão que muitas vezes os termos inclusão e integração são

usados como sinônimos, o que acaba reforçando e mantendo o paradigma tradicional de exclusão (OLIVEIRA, 2007; REDIG, 2007; REDIG & SOUZA, 2008; entre outros).

Como nos explica Machado, Integração e Inclusão são termos distintos, que expressam diferentes situações de inserção:

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 (2005, p. 26).

Para Beyer (2007) ainda não há uma forma única de utilizar essas expressões, tanto na produção teórica, quanto nas práticas às quais elas se referem. O autor também aponta que a origem da inclusão escolar se encontra no amadurecimento de práticas e projetos de integração escolar. Nesse contexto a integração parece ser o primeiro passo para a aproximação entre pessoas ditas normais e pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para Glat e Fernandes (2005), o modelo da integração ainda é o que prevalece, na prática, em nossos sistemas de ensino, apesar do discurso da inclusão. A diferença principal é que no modelo da integração a escola não se transforma e é o aluno quem tem que se adaptar, enquanto que na inclusão a escola precisa se adaptar às necessidades do aluno com deficiência. Mas como, por inúmeras razões, as escolas apresentam dificuldades para se modificarem e na prática ainda prevalece o modelo da integração.

Carvalho afirma que, ao se tratar dos termos 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. (1998, p.170)

De acordo com os estudos realizados por diversos autores, tais como Pletsch (2005 e 2009), Redig (2010), Fontes (2007) entre outros, a inclusão escolar vislumbra ser uma possibilidade para que a escola se transforme de forma a garantir o ensino de qualidade para todos os alunos que vivenciaram e vivenciam a exclusão. Porém como afirma Pletsch (2009, p.51) “o conceito de Educação Inclusiva ainda é abrangente, passível de inúmeras interpretações, algumas vezes contraditórias.” Essa proposta vem de encontro com as lutas

das pessoas excluídas pelos seus direitos sociais e civis. Ela propõe como diferenciação uma reestruturação dos moldes da escola, de seus valores e crenças. Desta forma a Educação Inclusiva pretende proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

1.1.2 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos 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, p.6

Com a publicação da Declaração de Salamanca, como já discutido, a Educação Inclusiva tornou-se um tema cadente das políticas educacionais. Incluir passou a ser a nova missão da escola, que deve se adequar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais. Neste momento a Educação Especial, de acordo com Pletsch (2009), defrontou-se com uma “crise de identidade”, pois não havia clareza sobre o seu papel frente à nova proposta educacional. Segundo Beyer (2005, apud Pletsch, 2009, pg. 2) a origem desta crise deve-se ao fato de que “historicamente a Educação Especial se constitui e funcionou como um sistema paralelo, desarticulado com o ensino regular. Quem trabalhava na Educação Especial ensinava os deficientes em classes ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino regular trabalhavam com os não deficientes.”

Esta visão da Educação Especial como uma modalidade educacional à parte do sistema regular, a acompanha desde o seu surgimento nos documentos oficiais brasileiros, por

volta do ano de 1960. Neste período sua finalidade era “garantir atendimento terapêutico e educacional a pessoa com deficiência”. (REDIG, 2010, 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 e BLANCO, 2007, p.25)

Com a nova política de inclusão escolar, a Educação Especial precisou ser reestruturada, 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 e FERNANDES, 2005, p.4)

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que percebe-se pela primeira vez a mudança de concepção da Educação Especial. Este documento denominou a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”. Esta mudança de compreensão foi ratificada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução CNE/CNB nº 002/01- BRASIL, 2001a) que regulamente os artigos da LDB e dispõe sobre a oferta da Educação Especial como parte integrante do Sistema Regular de ensino, definindo, entre outros, quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, a natureza dos serviços de apoio a educação para a classe comum e as exigências de formação de professores. Esta diretriz explica 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).

Em 2003, com a criação do *Programa de Educação Inclusiva, Direito à Diversidade*, do Ministério da Educação (BRASIL, 2003) vimos mais uma vez se reafirmar a importância da Educação Especial frente à Educação Inclusiva. Esse programa teve como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, desta forma garantindo o direito e acesso de todos a escolarização e a organização do atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade.

Porém foi com o Decreto nº 6571 (BRASIL, 2008a), intitulado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que o atendimento a pessoa com deficiência foi reestruturado e novamente regulamentado, passando a ser denominado *Atendimento Educacional Especializado*³. Nesta nova perspectiva, a Educação Especial se reafirma como uma modalidade de educação, que perpassa todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, seu objetivo é o de complementação e/ou suplementação (no caso dos alunos com altas habilidades) da educação regular, não sendo mais considerada sua natureza substitutiva ou segregadora. A Educação Especial deverá ser oferecida na modalidade de Salas de Recursos Multifuncionais⁴ e/ou atendimento complementar.

De acordo com a Secretária de Educação Especial, Cláudia Dutra “o documento contempla a necessidade de reorientação da Educação Especial e a articulação dos sistemas de ensino, dando visibilidade às dimensões conservadoras que perpassam o campo da educação e dificultam uma real transformação da escola” (2008, p. 01).

Uma das inovações trazidas pela *Política Nacional de Educação Especial 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 à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP/MEC, 2008, p.10).

³ Trataremos das especificidades desse atendimento em um capítulo posterior.

⁴ As Salas de Recursos Multifuncionais, são espaços com equipamentos e professores especializados, que atendem alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades no horário oposto ao que o discente frequenta a turma regular. Nos próximos capítulos faremos uma maior explanação a cerca do assunto.

De acordo com esse documento, também cabe 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, 2010, p. 33).

Os principais objetivos da política, conforme constam no *Decreto nº 6571* (BRASIL, 2008a), 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; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Entretanto, para o sucesso da Educação Inclusiva é necessário que a Educação Especial não esteja limitada a um sistema paralelo de ensino, ela deve fazer parte da educação geral, deverá ocorrer nas escolas regulares, num processo de trabalho colaborativo entre o ensino regular e a Educação Especial.

A Educação Especial, desta forma, é reafirmada como serviço de essencial importância para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, servindo de apoio e/ou suporte. Pletsch (2009) ressalta que a Educação Especial tem muito a oferecer ao ensino regular, por ser uma área de conhecimento que pode proporcionar recursos específicos para os alunos que apresentam singularidades peculiares a seu aprendizado, seja, na classe comum ou em classe especial.

De fato, diversos estudos como os de Glat, Fontes & Pletsch, 2006; Pletsch (2005), Pletsch *et al* (2008), Bürkle & Redig (2009), Giorgi (2007), entre outros, tem demonstrado a importância da Educação Especial como um continuum de serviços para o atendimento educacional da pessoa com necessidades educacionais especiais e sua efetiva inclusão no sistema de ensino regular. Porém, como colocam 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 expressa sob a forma de negação ou questionamento da Educação Especial. Lieberman (2003, apud REDIG, 2010, p.31) aponta que há um grupo de

educadores que defendem como estratégia política, a chamada *inclusão total*, que preconiza a descontinuidade dos serviços da Educação Especial, sobretudo escolas e classes especiais por os considerarem locus de segregação. Para 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 excluirá das suas turmas. (2005, p.6, grifo nosso)

Ainda de acordo 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”. (grifo nosso) Para os defensores da Educação Inclusiva total este movimento deve ocorrer de forma irrestrita, independente da organização do sistema educacional, das condições de acessibilidade (física ou curricular) da escola, ou das peculiaridades dos educandos.

Os mais radicais defendem a idéia da inclusão total, ou seja, pregam a eliminação de todo e qualquer serviço especializado (continuum de serviços da educação especial. Nela vigora a concepção de que todos os alunos devem frequentar apenas a escola comum de ensino regular em tempo integral, independente da deficiência ou grau de comprometimento da mesma. (PADILHA E FREITAS, 2005, p. 16)

Em sínteses, estes autores acreditam que somente através da inclusão total haverá a modificação da escola, e que será através desse processo que se formarão laços de amizade e socialização entre pessoas com e sem deficiências.

No entanto, como afirma Redig, (2010, p.32) “a proposta da Educação Inclusiva não está voltada apenas para a socialização”. Essa iniciativa deve privilegiar a educação e oferecer oportunidades para que todos os alunos se desenvolvam de acordo com suas potencialidades. E para que isso realmente aconteça é necessário que as escolas sofram mudanças, tais como redução no número de alunos por turma, formação de professores para a Educação Inclusiva, disponibilidade de espaços físicos e materiais adequados, entre outros.

É importante estar atento para que a inclusão não seja feita de forma irresponsável e que as experiências possam ser bem sucedidas, pois como afirma 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”. Esta visão vem de encontro com a proposição de inclusão, na qual corroboram 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. (2005, p. 16)

Acreditamos que a Educação Inclusiva é uma proposta viável e benéfica aos alunos anteriormente segregados dos processos educacionais, porém o trabalho colaborativo com a Educação Especial é de extrema importância para que se efetive com sucesso. Como afirmam 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 forma, 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 E BLANCO, 2007, p. 17).

Cabe a Educação Especial e ao Ensino Regular criar condições favoráveis para que todos os alunos frequentem à escola de forma realmente participativa, que a aprendizagem seja responsável por mudanças sociais e de vida e que a todos seja, consentindo o direito de ter esperança. Nas palavras de César (2003, pg. 124).

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.

1.2 Educação inclusiva: para quem?

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e seus ancestrais,

ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiriam, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro (...)

Arendt, 1979, p.188-189

Inclusão escolar, como visto anteriormente, se refere a uma educação que tem como objetivo atender à diversidade de discentes, principalmente, aqueles que estiveram historicamente excluídos do espaço escolar. E esse é o maior desafio que se apresenta atualmente para escola: romper com suas barreiras organizacionais, que permitem apenas que seja atendido o aluno que é dito “normal”, ou seja, que obedece a um padrão previamente estabelecido.

A Educação Inclusiva vem propor que todas as crianças, independente do sexo, cultura, origem socioeconômica, características físicas, condições orgânicas, ou padrão de aprendizagem, estejam na escola, em classe comum, se beneficiando de um ensino de qualidade, atendendo ao princípio de *Educação para Todos*. De acordo com Bueno (2001, p. 35) este tipo de educação cria a 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”.

Segundo 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. (2006, p. 301)

Para Santos (1997, p.39) 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.”

A Declaração de Salamanca, por sua vez, recomenda que

“(…) as escolas se ajustem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, lingüísticas, 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 conta a diversidade e a singularidade de cada aluno, respeitando as diferenças e valorizando a unicidade de cada indivíduo, seus desejos, anseios e peculiaridades. Vale ressaltar 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)

Entende-se dessa forma, que a Educação Inclusiva, abrange todo o sistema educacional, solicitando uma reconfiguração do mesmo e que beneficia a grande diversidade de alunos que sempre foi marginalizada e excluída. Por esta razão, se compreende que esta educação não é uma prerrogativa da Educação Especial, ela não favorece apenas a pessoas com deficiência. Abrange a toda a Educação e a todos os alunos. A Educação Inclusiva é a escola aberta à diversidade, e pretende dar conta de todos os tipos de alunos, sejam eles deficientes ou que tenham alguma dificuldade, temporária ou permanente, que interfira na sua aprendizagem. Representa uma escola que aceita as diferenças individuais como atributos e não como obstáculos.

No entanto, Educação Inclusiva ainda é, prioritariamente, considerada, como um desdobramento da Educação Especial, e a ela cabe a responsabilidade de implementação da proposta que fica restrita aos alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Como constaram, em pesquisa de âmbito nacional, Glat, Ferreira, Oliveira e Senna (2003, p. 60),

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

Conclui-se, então, que apesar das constantes discussões e formulações a cerca da Educação Inclusiva, muitas dúvidas ainda persistem e uma delas é sobre o aluno atendido. Para um melhor entendimento a respeito, a seguir faremos uma reflexão sobre quem são os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, levantando alguns subsídios sobre esse tema.

1.2.1 Conceituando necessidades educacionais especiais

O termo necessidades educacionais especiais foi criado com a finalidade de evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no meio escolar para designar o aluno que é (ou era) da Educação Especial. Retardado, excepcional, superdotado, incapacitado, deficiente, maluco, entre tantos outros, são termos que designavam os alunos que formavam a clientela da Educação Especial e com os quais eram rotulados e estigmatizados todos aqueles que fugiam ao padrão da normalidade. Atualmente não há um nome único para se referir a este aluno, existe uma grande dificuldade para se estabelecer uma conceituação ou nomeação.

Embora reconhecendo que as nomenclaturas são desnecessárias ao trabalho e fazer pedagógico, existe a preocupação de ressaltar e esclarecer quem é o público alvo da Educação Especial. Esta questão não é recente, e já vem sendo discutida há várias décadas. Telford e Sawrey, já abordavam a 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 (...). (1978, p.67).

Entretanto Barroso (2003), afirma que foi com a Declaração de Salamanca que esse termo ganhou força. Em seu texto institui o conceito se referindo 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” (PLETSCH, 2009, p.55)

Podemos então perceber, que o termo refere-se a uma gama de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou peculiaridades no seu processo de ensino-aprendizagem. Glat e Blanco explicam que necessidades educacionais, são aquelas apresentadas por todos os alunos e que necessidades educacionais especiais estão diretamente ligadas a uma condição específica de uma determinada pessoa. Para 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. (2007, p.25 e 26)

O conceito de necessidade educacional especial, então, engloba tanto, as características individuais do aluno, como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Assim, podemos dizer que costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social e necessitam, por um período ou durante todo o ano escolar, adaptações nas atividades realizadas, até sua adaptação e integração a nova cultura e língua.

Também é freqüente se manifestar necessidades educacionais especiais nos alunos das escolas e sistemas de ensino que oferecem currículos muito fechados e pouco flexíveis, sobretudo se estes forem pautados em valores e expectativas das camadas hegemônicas da população e desvinculados de vivências cotidianas dos alunos. Alunos que frequentam escolas em bairros mais carentes e que se mudam para outro estado ou bairro com uma posição econômica mais privilegiada, muitas vezes apresentam dificuldades em se adaptar as atividades ou demandas da escola e necessitam de atividades diferenciadas ou ajustes no currículo e nas atividades para que esses sejam condizentes com a sua realidade e vivência anteriores.

E finalmente, necessidades educacionais especiais são geralmente apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e /ou de comportamento

(transtorno global de desenvolvimento), e também aqueles com altas habilidades (superdotados) – alunos especiais, que configuram a população atendida pela Educação Especial e que muitas vezes necessitam de adaptações nas atividades, no mobiliário, no material que utilizam e de adequação no currículo para que estes possam atender a sua demanda e desta forma possibilitar sua real participação.

Porém, geralmente quando os professores e demais profissionais se referem aos alunos com necessidades educacionais especiais, usam o termo como sinônimo de deficiência. Contudo, a expressão refere-se a alunos cujas necessidades educacionais tanto podem decorrer de sua elevada capacidade como de dificuldades para aprender. Em outras palavras, são alunos que necessitam de metodologias ou procedimentos diferenciados 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 e 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, 2001b) definiu-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.

A intenção da visão apresentada é superar o modelo médico e centrar todos os esforços nas necessidades de aprendizagem. O foco desloca-se para a qualidade de ensino para todos os alunos, somando-se a isso a utilização de recursos, tecnologias, materiais didáticos,

profissionais especializados entre outros. O objetivo não é mais o de favorecer a um grupo específico, mas sim a todos aqueles que apresentam alguma dificuldade ou necessidade diferenciada para acompanhar o processo educacional. Isto porque reconhecemos que muitos alunos, tenham eles uma deficiência ou não, apresentam necessidades diferenciadas dos demais para aprender. Por este motivo o sistema de ensino precisa disponibilizar métodos, técnicas, currículos ou procedimentos específicos e adequados que proporcionem pleno desenvolvimento de todos os educandos.

A escola deverá levar em consideração a pluralidade, considerando que todos os alunos são diferentes e que cada um tem uma forma específica de aprender, cabendo a ela elaborar e criar estratégias que atendam a demanda e possibilitem condições especiais para os que necessitam, tais como adaptações de currículos, métodos e materiais. Com a utilização do termo necessidades educacionais especiais pretende-se tirar a responsabilidade da não aprendizagem do aluno, refletir sobre o papel da escola e como esta atende à demanda dos alunos e evitar termos depreciativos dentro do ambiente 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 ressaltar, também, que necessidades educacionais especiais não são permanentes. Se a escola realizar adaptações curriculares, modificações na forma de ensinar e nos métodos, o aluno pode obter sucesso em sua aprendizagem e em outro momento de sua vida escolar não mais necessitar de formas específicas 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 e BLANCO, 2007, p.27).

González (2002) afirma que as necessidades educacionais especiais abrangem os aspectos interativo e relativo. Seriam interativas quando estão relacionadas às condições pessoais dos alunos e as características do ambiente em que ele está inserido. Já a dimensão relativa está relacionada às particularidades do aluno em um momento e em determinado contexto. Como explica Pletsch (2009) essa dimensão daria a ideia de “processo” e “movimento”. Correia (2003) alerta para que não se deve confundir a necessidade intrínseca

do aluno com conseqüências de outros problemas, como por exemplo, o uso de metodologias distantes da realidade do aprendiz ou fora de um contexto lógico para o mesmo.

Ponderar sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos significa oferecer uma escola mais flexível, capaz de ter como foco a aprendizagem de cada aluno, com currículos menos rígidos e métodos menos tradicionais. Significa ter uma escola aberta para todos, que tem em seus espaços formativos um trabalho voltado para a diversidade e a complexidade humana.

Tendo em vista que o presente trabalho enfoca a Educação Inclusiva voltada aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou outras condições peculiares de aprendizagem, como as pessoas com altas habilidades, e que a Educação Especial no Município do Rio de Janeiro (onde a pesquisa foi realizada) destina-se ao atendimento desse público alvo, usaremos o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” para designar esse grupo que será a nossa referência. É importante lembrar, entretanto, que o termo necessidades educacionais especiais é muito abrangente e que por esta razão, muitas vezes, pode levar a rotulação, como nos esclarece Barroso

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. (2003, p.93)

Outro importante aspecto que deve ser sempre observado diz respeito à avaliação em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, pois nem todos os alunos com deficiência apresentam necessidades educativas especiais e quando as apresentam deve ser levado em consideração as condições específicas 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 e BLANCO, 2007, p. 26 e 27)

Vale lembrar que o uso indiscriminado do termo necessidades educacionais especiais nas escolas, pode gerar conseqüências negativas, levando muitas vezes à exclusão ou discriminação do aluno que as possui. Quando alunos são apontados como tendo necessidades educacionais especiais e passam a ser tratados de forma diferenciadas e considerados, conseqüentemente como se fossem um “problema” para a escola, que tem em seu ideal a homogeneização, o termo passa a ser um rótulo pejorativo. Ou seja, um conceito pedagógico, que deveria indicar a necessidade de modificação no processo de ensino-aprendizagem, tornou-se uma classificação, sinônimo de problemas de aprendizagem ou deficiência. Ao invés de trazer mudanças positivas para dentro da escola, muitas vezes o uso de tal termo é estigmatizante, pois o aluno deixar de *ter* uma necessidade educacional especial, para ser um aluno *com* necessidade educacional especial. O discente passa a ser “portador” de algo, geralmente uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, e a ênfase no fazer pedagógico não é mais o foco principal. Em suma, dependendo da forma como tal expressão é empregada não contribui com a escolarização bem-sucedida do alunado, pois ao invés de servir para definir as estratégias e os apoios para a sua educação, se torna um rótulo estigmatizante, preconceituoso, e impeditivo de propostas com fins educacionais.

Convém lembrar as recomendações de MAZZOTTA (2001) quanto ao perigo das generalizações, dos construtos arbitrários e abstratos que resultam em práticas e entendimentos equivocados. A terminologia necessidade educacional especial aqui apresentada não escapa ao descontentamento de muitos que encaram tal generalização como mera tentativa de encobrir, negar ou descaracterizar as especificidades das várias deficiências. Além disso, há os que consideram a polêmica desnecessária ou que serve, apenas, para desviar o foco das discussões primordiais. A expressão aqui utilizada não deve ser empregada para discriminar ou excluir os alunos a que ela se refere, bem como não deve ser sinônimo de termos pejorativos. O intuito do uso do termo é apenas caracterizar a população atendida pela Sala de Recursos, objeto desta pesquisa.

Buscou-se neste capítulo fazer uma explanação do que vem a ser necessidade educacional especial e um breve levantamento e conceituação das deficiências, do transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, não perdendo a ideia 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)

1.3 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

[...] a diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico

Silva, 2005, p.100-101

Este capítulo trata de questões referentes aos fundamentos que embasam o trabalho realizado nas Salas de Recursos⁵, que é uma modalidade de Atendimento Educacional Especializado. Estes espaços localizam-se em escolas regulares ou centros de referência e atendem os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades no horário oposto em que frequentam a classe comum. É um espaço, que preferencialmente, deve contar com um professor especializado e materiais pedagógicos adaptados. O atendimento ocorre individualmente ou em grupo.

Inicialmente apresentaremos esta modalidade de atendimento e sua concepção em nosso país, e como foi a sua evolução até o atual conceito de Atendimento Educacional Especializado. Trataremos das questões legais que delimitam o trabalho desse espaço e a sua organização. Ao final do capítulo discutiremos o conceito de Sala de Recursos Multifuncionais e os aspectos legais que balizam o seu funcionamento.

⁵ A Sala de Recursos não é o único suporte oferecido para a inclusão dos alunos com deficiência, porém como o presente trabalho trata desse tema, será o único mencionado. Podemos citar como exemplo o Ensino com Professor Itinerante como outro suporte, que é “um trabalho desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão. (BRASIL, 1994)

1.3.1 A Sala de Recursos como opção de Rede de Apoio.

Em meados da década de 1970, com o movimento de integração educacional, ocorreu a criação e a adoção pela Educação Especial de espaços denominados de Salas de Recursos. De acordo com Silva (2005, p.78) “esses espaços vieram a compor o modelo de integração escolar, era uma tentativa de substituir o modelo segregacional existente”.

Esses ambientes eram conceituados nos trabalhos de Cruisckshank e Johnson (1979) como sinônimo de sala de auxílio, e representava uma tentativa de minimizar os efeitos da comparação entre esses lugares e as classes especiais como promotores da integração dos indivíduos com deficiência. Para 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”. (p. 75)

Para Dunn (1997) esse espaço era destinado para “crianças excepcionais” que frequentavam turma regular. Esse autor foi uma dos primeiros a definir a 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. (1997, p.34)

Na visão de Dunn, apesar da Sala de Recursos ser destinada aos excepcionais, era um espaço que seria benéfico a todas as crianças que apresentassem dificuldade ao longo de sua trajetória educacional, já que com os recursos e apoios corretos, poderiam ter um bom rendimento na turma comum.

Outros autores conhecidos, Kirk e Gallagher, também se preocuparam em definir o trabalho e o espaço da Sala de Recursos, que para eles consistia 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. (1996, p. 56-57)

Percebe-se que, para esses autores, o ensino que ocorre nas Salas de Recursos deve diferenciar-se do que ocorre na sala de aula comum, pois o trabalho deve ser especial, como

por exemplo o ensino do Braille e da Libras. Eles também entendem que o professor que atua nesse espaço deve ter uma formação especializada.

Denari (1984), por sua vez, considera 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”.
(p. 84)

Nessa perspectiva, a Sala de Recursos é destinada a todos os alunos que apresentarem dificuldades ao longo de seu caminho escolar, tendo como objetivo o reforço acadêmico, não sendo destinada apenas aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Outro autor que pensa a Sala de Recursos como uma sala de apoio ou de reforço escolar é Mazzoli (1994). Para ele as crianças 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” (p.196)

A Sala de Recursos, então, mesmo tendo diversas definições, é vista como o espaço decisivo “para o processo de qualificação da integração dos indivíduos no ensino comum” (SILVA, 2008, p. 68). Porém o entendimento sobre a função desse espaço escolar é diferenciado, bem como seu funcionamento e a ação pedagógica, pois ora é determinado pela deficiência do aluno, ora pelo processo educacional.

Tavares (2004) argumenta que a Sala de Recursos deveria ser considerada sob uma perspectiva mais ampla.

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 integração sócio-educacional em uma escola abstrata. (TAVARES, 2004, p. 4-5)

Percebe-se assim, que no início do trabalho nas Salas de Recursos existe a dificuldade em caracterizar as atividades realizadas nesse espaço, bem como o público alvo e sua especificidade. Esse fato trará conseqüências para sua compreensão e definição atual, como veremos posteriormente.

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

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 à inclusão definida nesta portaria é a Sala de Recursos que no Art.7, foi definida 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).

Em 1979, com a publicação da *Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis* (BRASIL, 1979), a Sala de Recursos foi prevista

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 modalidade implicava 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 antevisto nessa época a necessidade de um profissional especializado e que o atendimento acontecesse em horário diferenciado ao que o aluno está em classe comum. Também era determinado que para freqüentar esse espaço o aluno deveria freqüentar a classe comum. A Sala de Recursos já era presumida como uma modalidade da Educação Especial e deveria orientar os professores e reforçar o ensino para os alunos com deficiência.

Em 1984, através da publicação do documento *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* pelo Ministério da Educação a Sala de Recursos era considerada

(...) 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 guiados ao atendimento das pessoas com deficiência e que esses alunos fossem integrados de forma gradativa desde a educação pré-escolar. Recomendava-se a implantação das Salas de Recursos, ou de outros serviços especializados, que tais estabelecimentos fossem de fácil acesso e que as adaptações necessárias fossem realizadas. Porém, não era vista como uma prioridade, uma vez que não era confirmada como um serviço essencial, sendo a sua implantação condicionada à disponibilidade de recursos financeiros e humanos. Ou seja, mesmo que houvesse necessidade, a criação de Sala de Recursos em uma escola não era garantida.

Para Oliveira (2004) as Salas de Recursos, de acordo com o referido documento, tinham a incumbência de realizar a observação, o diagnóstico prescritivo⁶, 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 momento, a responsabilidade imputada à Sala de Recursos sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência e ressaltada a importância de parceria entre a Sala de Recursos (Educação Especial) e o ensino regular.

Em 1986, através de iniciativa do CENESP foi promulgada a portaria nº 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”.

⁶ “Diagnóstico prescritivo – (...) avaliação cuidadosa, intervenção e orientação dos problemas de aprendizagem ou comportamento (...) objetiva a avaliação psicoeducacional visando à produção de dados que permitam a elaboração de objetivos instrucionais significativos, assim como a escolha de estratégias adequadas de ensino”. (BRASIL, 1984, p.43)

Rocha (2009, p.29) afirma que a referida portaria voltava-se para assegurar 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.”

Nesse documento a Sala de Recursos é definida 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. 6º da 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 da, já citada, *Declaração de Salamanca* e a postulação de que todas as crianças devem aprender juntas, as Salas de Recursos tornaram-se espaços mais valorizados como recurso possível para a efetivação da inclusão. Esta proposição é afirmada na própria Declaração quando explicita que “as crianças com necessidades educacionais 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 Recber a ajuda dos professores especializados e de pessoas de apoio externo” (UNESCO, 1994)

Em, 1994, no Brasil, com a Publicação da Política Nacional de Educação Especial a Sala de Recursos é definida 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 promulgada em 1996 (Lei nº9.394/96) é indicado que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado 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”.

Para Oliveira (2004, p. 62) 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.

A referida legislação, apesar de não utilizar o termo Sala de Recursos, garante ao educando com deficiência uma rede de apoio, com professor especializado e valoriza a importância do apoio pedagógico especializado. Porém, cabe ressaltar a possibilidade da permanência ou matrícula desse alunado em classes ou escolas especiais.

Na resolução CNE/CEB de 2001 é assegurado ao aluno com deficiência que esteja incluso em classe regular serviços de apoio pedagógico especializado em Salas de Recursos. Nestas, o professor especialista deve realizar a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos. Tais medidas visam garantir a “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” (CNE/CEB, 2001a).

Ainda nesse documento a Sala de Recursos é citada como um serviço especializado que ocorre no espaço escolar, ou seja, que deverá ser conduzido por professor com formação adequada que irá suplementar (no caso dos alunos com altas habilidades / superdotação) ou complementar (no caso dos demais alunos público alvo desse espaço) o atendimento educacional realizado nas classes comuns da rede regular de ensino

No Artigo 8 ocorre a seguinte indicação 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 de acordo com a resolução, as Salas de Recursos devem realizar-se em escolas, “em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2001a) adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentem a classe comum.

O conceito de Sala de Recursos, desta forma, foi se configurando como um serviço essencial à inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns. Entretanto, apesar de que, como vimos, não se trata de uma nova modalidade, ainda ocorrem interpretações errôneas sobre sua finalidade, muitas vezes, é considerado como substitutivo a classe comum ou um lugar onde deve ocorrer apenas o reforço escolar. Como afirma 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 elaboração do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) o conceito Sala de Recursos foi alterado para o de Sala de Recursos Multifuncionais, sendo considerado o espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado. Discutiremos esta nova concepção na próxima seção.

1.3.2 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) assegurou “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 preferencialmente em Sala de Multifuncionais na escola onde o aluno esteja matriculado, em outras escolas ou em centros de Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que perpassa todos os níveis de ensino e tem o objetivo de assegurar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades serviços, recursos e estratégias específicas que garantam um processo de escolarização nas turmas regulares de qualidade, além de sua interação no contexto educacional, social e cultural. A atual política contempla como tal atendimento apenas as Salas de Recursos Multifuncionais, porém 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. (p.67)

Desta forma, também faz parte do Atendimento Educacional Especializado, o professor itinerante, o professor mediador, as Salas de Recursos, ou seja, todos os serviços oferecidos que tem como objetivo auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais no seu processo de ensino-aprendizagem em classe comum.

Diferentemente de outras modalidades como a classe especial, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado é um apoio *não substitutivo* às práticas pedagógicas que acontecem em classe comum; ele visa complementar e suplementar o trabalho pedagógico regular da classe comum, atendendo à especificidade dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como explicado 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. (p.101)

Dessa mesma forma, Gomes (2007) enfatiza 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. (p. 26)

Alves (2006, p 34), corroboram com a ideia explicando 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.

Desta forma podemos considerar que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado está diretamente relacionado às especificidades do aluno que o recebe. Por exemplo, ao aluno com deficiência visual, cabe ao professor de AEE ensinar o Braille, adaptar os materiais que serão utilizados em sala de aula e instruir ao discente de como utilizá-lo. Não cabe a este atendimento o reforço escolar, a realização das tarefas enviadas para casa ou a substituição do ensino escolar.

De acordo com *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) esse atendimento é opcional, cabendo a família e ao aluno decidir sobre sua participação, devendo ser adotado quando houver real necessidade de apoio ou de adaptações nas atividades escolares ou materiais pedagógicos. Assim como nas Salas de Recursos mais tradicionais, o AEE deve ocorrer no horário oposto ao que aluno frequenta a classe comum, preferencialmente na mesma escola. Quando não existir essa possibilidade, poderá ser oferecido em outra escola, ou em um centro de referência. A preferência para que o Atendimento Educacional Especializado ocorra na mesma escola em que o aluno está matriculado se deve

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 importante ressaltar que nas políticas atuais, o Atendimento Educacional Especializado não significa um sistema paralelo de ensino, ele só deverá ocorrer concomitantemente ao ensino em classe comum. Os professores que atuam nesses espaços devem se relacionar de forma colaborativa, buscando estratégias para alcançar a melhor forma de trabalhar com o aluno.

O Atendimento Educacional Especializado visa romper com a idéia de integração, que muitas vezes ainda vigora. Ele busca auxiliar tanto a escola, como toda a sociedade educacional a se modificar para atender as necessidades de todos os alunos e proporcioná-los um ensino de qualidade, para que deste modo a inclusão ocorre realmente.

Esta modalidade de apoio à classe comum deverá ser de responsabilidade da escola em que o aluno está inserido. Portanto, seu projeto e idealização devem estar presentes na reorganização pedagógica das escolas, ou seja, em seu Projeto Político Pedagógico⁷.

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 professor especializado que será o responsável por sua elaboração e articulação, junto com os demais professores que atendem o aluno. Como elucidado por Gonzáles (2003, p.68)

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.

Como dito anteriormente, pela atual política de Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado deve ocorrer em Salas de Recursos Multifuncionais, as quais recebem esta denominação por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de alunos com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou superdotação. É este o aspecto que diferencia as Salas de Recursos das Salas tradicionais das Multifuncionais. Nesta nova concepção não existe mais agrupamento de alunos por deficiência ou especificidade. Espera-se que todos frequentem o mesmo Atendimento Educacional Especializado e que o professor tenha formação para atender a todas as necessidades apresentadas, prescindindo de formação específica, como anteriormente.

No entanto a organização temporal, de acordo com Melo (2008, p. 11)

“indicará, via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular.

⁷ De acordo com André (2001) e Veiga (1998) o projeto político pedagógico tem duas dimensões a política e a pedagógica. Ele "é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade" (André, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo". Essa última é a dimensão que trata de definir as ações educativas da escola, visando a efetivação de seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, p. 12).

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.”

Cabe lembrar que o atendimento a todos os alunos, independente de suas necessidades especiais / condição intrínseca (deficiência, transtorno global de desenvolvimento e alta habilidade) será feito por um único professor que deverá ter formação específica para atender a todas as demandas. Redig (2010) afirma 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” (p.43) Porém, pesquisa realizada por Müller e Glat (1999) indicou que uma formação ampla não “contempla as particularidades e complexidades do processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados” (p.39). Em outras palavras, se espera que o professor da sala de recursos multifuncional apresente uma gama de conhecimento e técnicas que atenda à heterogeneidade do alunado que é seu público alvo. Entretanto, acreditamos que esta formação diversificada dificilmente dará 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 e 33)

As diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) determinam “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.” De 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 visa possibilitar que as escolas

tenham recursos financeiros para adquirir materiais específicos e se tornarem espaços acessíveis que possam acolher os alunos com necessidades educacionais especiais.

O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade da Educação Especial que visa à inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino. É de fundamental importância que os professores, tanto do AEE quanto o de classe comum, desenvolvam uma relação de parceria e colaboração, para que as especificidades desse alunado seja atendida e o processo de ensino aprendizagem ocorra. Nos próximos capítulos analisaremos como acontece o trabalho nas Salas de Recursos de uma escola do Município do Rio de Janeiro e como se constitui o trabalho colaborativo entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional.

2 SALAS DE RECURSOS E CLASSE COMUM: PESQUISA DE CAMPO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, TRABALHO COLABORATIVO.

2.1 A difícil arte de pesquisar: trilhas e rumos do estudo.

*A Verdade Dividida*⁸
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.*

Que verdade é correta? A de quem relata ou a de quem ouve, lê? Existem verdades, meias verdades, verdades distorcidas, verdades inteiras? Quem determina a verdade? Quem possui o conhecimento? Quem detém o poder? Quem determina o que é verdade do que não é? Quem descobre a verdade? Como avaliar uma verdade?

Drummond, em seu poema “A verdade dividida” nos coloca que é preciso optar por qual verdade iremos escolher e que essa opção está relacionada aos nossos caprichos, ilusões ou

⁸ De acordo com o site www.algumapoesia.com.br, este poema sofreu ligeiras alterações entre a primeira publicação, que apareceu inicialmente no livro “Corpo”, de 1984, sob o título “Verdade”, e a segunda publicação, no ano seguinte, em “Contos Plausíveis”, de onde foi extraída a versão aqui apresentada.

miopias. Quantas ilusões temos ao decidir fazer uma pesquisa. Quantos sonhos velados e revelados trazem nossos pensamentos. Quantos caprichos e dissabores traçamos ao longo da pesquisa. Quantas portas fechadas, trancadas, travadas temos que abrir, para assoalhar nossa verdade. Toda pesquisa é uma escolha de verdade.

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

Esses questionamentos se originam da dificuldade de separar pesquisa, escolha e verdade. Em outras palavras, separar a atividade de busca da verdade, da atividade de sonhar com um futuro qualitativamente diferente do presente, no qual as pesquisas sejam capazes de revelar novas formas, outras dinâmicas, de contribuir para que o fazer seja diferente, ou reafirmar os antigos fazeres. A transformação e o pensar devem ser embasados em conhecimentos que surjam de pesquisas. Como afirma Macedo “não faz pesquisa quem não acredita na transformação; quem não se incomoda, não se implica”. (2008, p.44)

É possível alimentar a utopia quando mantemos 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, muitas vezes já contaminado de pessimismo, conformismo e pseudocertezas. Depor-se do lugar de quem, supostamente, detém o conhecimento – o docente – e admitir ocupar o lugar de quem não sabe e quer descobrir – o pesquisador– requer uma opção, uma escolha, uma ilusão ou um capricho, como nos lembra Drummond.

Neste capítulo discutiremos os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, a trajetória metodológica: participantes envolvidos, cenário e procedimentos para a coleta e análise dos dados. Discutiremos os meios que utilizamos para chegar a uma verdade, porém, ressaltando, que não se realizou a busca por uma verdade correta, inquestionável ou imutável. Foi apenas a busca por uma verdade... a que foi encontrada.

2.1.1 Da inquietação à escolha: a etnografia como opção metodológica.

A pesquisa em ciências humanas pode ter diversos enfoques, envolver diferentes metodologias. A definição do tipo de estudo dependerá da visão que o pesquisador tem de seu tema e do referencial que toma 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 o intuito de atingir os objetivos elaborados para essa pesquisa, consideramos que a metodologia escolhida constitui um grande desafio por pretender desenvolver uma pesquisa *com* professores e não apenas *sobre eles*. Pois, como afirmam Duarte, Oliveira, Augusto e Melo (2008, p.222) o envolvimento dos professores no processo de investigação não deve ser o de meros informantes, mas sim de sujeitos autorizados e estimulados a pensar sobre o seu trabalho, sobre as dificuldades existentes e dispostos a contribuir para sua interpretação.

Neste sentido, foi nossa intenção estabelecer com os professores e demais participantes da pesquisa, tais como diretor da escola, alunos e diretores uma relação de troca 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 E BIKLEN, 1994, apud, VIÉGAS, 2007, p. 104)

Para tal foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, pois esta permite 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 significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à

operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa se preocupa com a relação humana, com os sentidos dessas relações estabelecidas, procurando analisar as dimensões objetivas e em profundidade de extensão. Busca, também, a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos envolvidos, considerando-os como tendo voz e que tomam decisões constantes em relação ao seu fazer e suas colaborações.

A educação ocorre através de um processo de interação e que só pode ser analisado e compreendido através de uma prática de pesquisa reflexiva, que permita o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada. Por isso como método de pesquisa facilitador optamos 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, p. 44). A etnografia, busca descrever a realidade, ou melhor, um caso em particular de modo a compreender os significados construídos sob a perspectiva dos sujeitos nela envolvidos. Para Mattos (2006)

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 determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador.

Pletsch (2009) nos explica que os primeiros estudos etnográficos foram realizados por antropólogos preocupados em compreender sociedades desconhecidas e sua cultura — hábitos, valores, linguagens, representações, crenças —, a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos que a compunham. De acordo com essa autora a etnografia implica 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.” (p.45) Nas palavras de Viegas (2007, p. 104)

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.

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 E BIKLEN, 1994, *apud* DELGADO e MULLER, 2005, p. 169). Na pesquisa etnográfica a especificidade das ações, as perspectivas e significado dos atores sociais são consideradas. A interpretação dos atos e dos fazer é fator central nas pesquisas de cunho etnográfico.

Para Viégas (2007) a abordagem etnográfica nas pesquisas em escolas, possibilita um contato face-a-face com a realidade das instituições, permitindo uma compreensão mais 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 analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem.

Quando se faz 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 unívoca, 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, p47)

Desta forma, podemos considerar que o pesquisador é um colecionador. Seu trabalho é recolher situações, indícios, falas, olhares, expressões, opiniões. Reconhecendo sempre que não tem o todo, mas que o dia a dia no trabalho de campo irá se somar aos demais de forma única, tornando a pesquisa qualitativamente diferente a cada nova observação. Somente o contato direto entre o pesquisador e a situação pesquisada permitirá a reconstrução desse cotidiano e das relações estabelecidas. Porém é importante ressaltar que não é apenas a

observação e a descrição do ambiente que constituirá a pesquisa etnográfica, mas a reflexão a cerca dos dados obtidos. Por isso é necessário a quem realiza 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 permitem a análise do contexto escolar, através da visão de quem vive seu dia-a-dia, permeado por uma multiplicidade de sentidos, que fazem parte do seu universo, o qual será estudado pelo pesquisador.

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

Como afirma André (2008), quando o pesquisador escolhe utilizar a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ele assume e compreende que é o principal instrumento de coleta de dados, que haverá momentos que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Da mesma maneira, como ser um instrumento humano, ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o desafio inicial que o pesquisador deverá enfrentar.

No caso desta pesquisa, é importante reconhecer que o papel de professor e pesquisador muitas vezes se confundem, que não existe neutralidade, mas que é necessário se

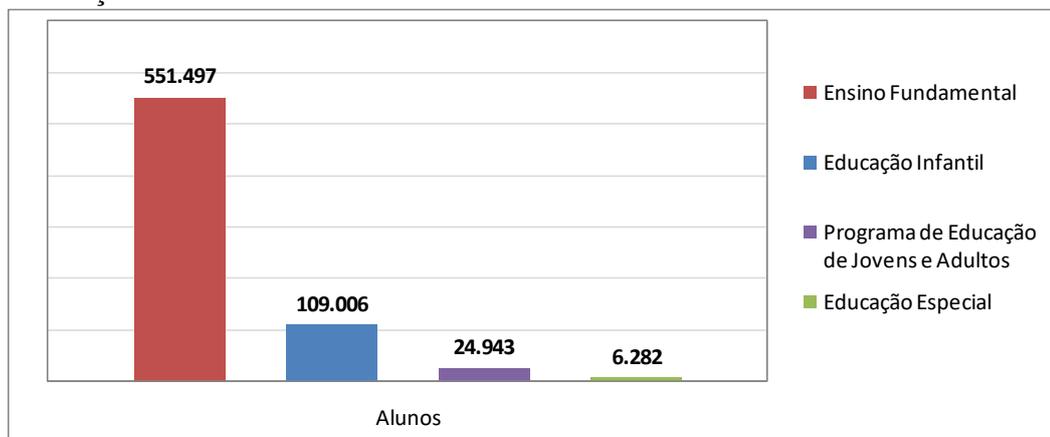
distanciar para vislumbrar novas descobertas e acontecimentos. Professor e pesquisador são colecionadores de visões de mundo selecionadas de acordo com seu idealismo e crença.

Por considerar a investigação qualitativa com abordagem etnográfica a mais apropriada a responder as questões levantadas, e a mais adequada para revelar as verdades que desejamos descobrir, optou-se por essa metodologia. A seguir apresentaremos aspectos importantes na construção da pesquisa.

2.1.2 A Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro.

O município do Rio de Janeiro, local escolhido para a realização da pesquisa está localizado na região sudeste do Brasil. Possui 6,2 milhões de habitantes⁹ e tem a maior rede de educação pública na América Latina, com 1063 escolas¹⁰, 255 creches públicas municipais em funcionamento, 170 creches conveniadas, sete espaços de desenvolvimento infantil, 13 clubes escolares, dez núcleos de artes e 20 pólos de educação pelo trabalho. Toda a rede atende a 691728 alunos. Para acolher a todos os educandos a prefeitura conta com 35483 professores e 13239 funcionários de apoio administrativo. O quadro abaixo mostra a distribuição desses discentes por modalidade de educação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Gráfico 1 - Gráfico representativo dos alunos matriculados na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.



Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme. Acessado no dia 10 de junho de 2010

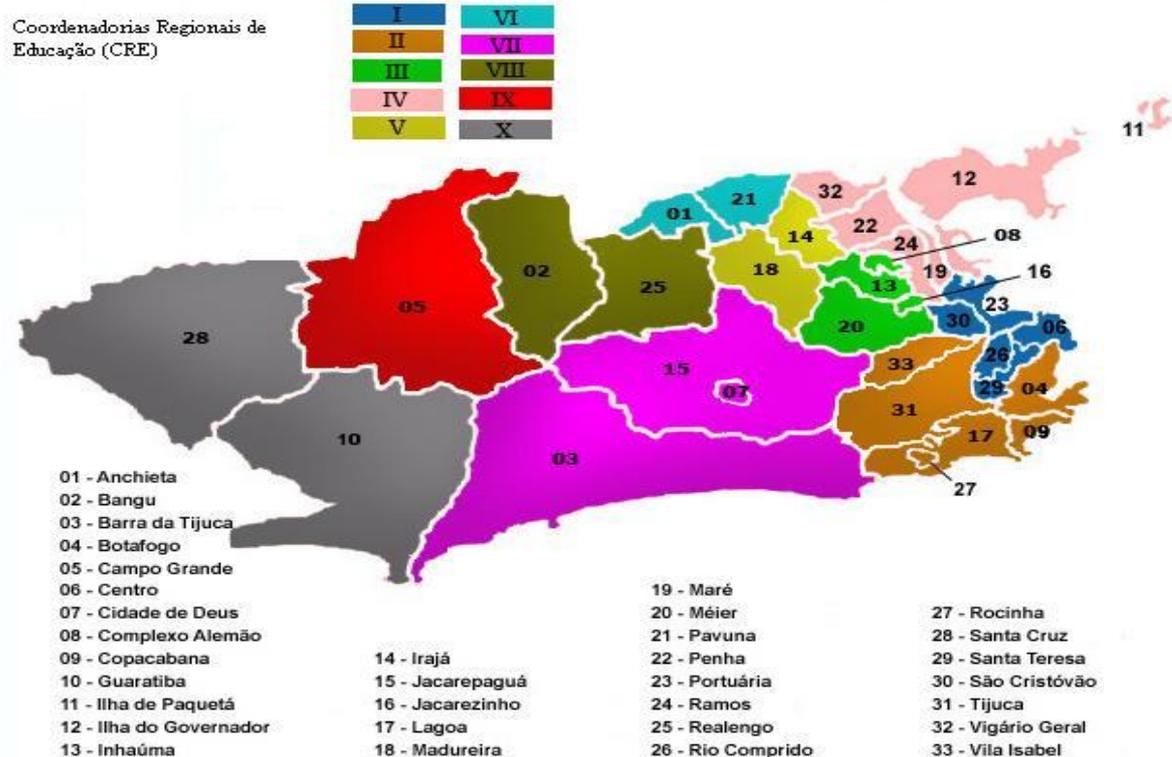
⁹ Informação obtida no site: <http://www.ibge.gov.br> (acessada no dia 10 de junho de 2010) que se referem ao ano de 2009. Os dados referentes ao ano de 2010 ainda não foram publicados.

¹⁰ Deste total, 138 escolas (13,98%) são de horário integral.

Vale observar que apesar de conter vários números em relação à matrícula dos alunos na rede, não é indicado o quantitativo referente aos alunos atendidos pelas Salas de Recursos.

A administração do sistema escolar do município do Rio de Janeiro ocorre de forma descentralizada por dez Coordenadorias Regionais de ensino (CREs), que agrupam diferentes bairros, conforme indicado no mapa a seguir:

Mapa 1 -Coordenadorias Regionais de Educação e bairros de abrangência.



Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme. Acessado no dia 28 de agosto de 2010.

Diversas modalidades de Educação Especial são disponibilizadas aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades, com o objetivo de “oferecer a estes alunos oportunidades de desenvolver sua aprendizagem, dentro de uma política inclusiva, de convívio entre os demais colegas de turma¹¹”. O quadro abaixo elenca as diversas formas de oferecimento da Educação Especial pela prefeitura:

¹¹ Citação retirada do site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro www.rio.rj.gov.br/sme, acessado no dia 20 de agosto de 2009

Tabela 1 - Modalidades de atendimentos oferecidos pela Educação Especial no Município do Rio de Janeiro.

MODALIDADES DE ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹²	
Escola Especial	“Destinada a alunos portadores de necessidades educacionais que precisem de uma de uma quantidade maior de adaptações físicas, materiais e curriculares, assim como funcionários de apoio, para realizar sua locomoção e higiene.”
Classes Hospitalares	“São abertas em hospitais conveniados com a Prefeitura para atender a crianças e adolescentes internados em enfermarias, a fim de proporcionar-lhes aprendizado.”
Classes Especiais	“Funcionam em escolas regulares, sendo uma das alternativas de educação inclusiva, em que portadores de necessidades educacionais especiais compartilham com os demais colegas atividades comuns a todos na escola.”
Salas de Recursos	“Prestam atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes regulares. Nestes espaços, são utilizados recursos específicos que sirvam às necessidades deles e auxiliem o incremento do aprendizado. A frequência à sala de recursos é em horário diferente ao da classe regular.”
Professor Itinerante	“Assessora o trabalho desenvolvido com o aluno portador de necessidades educacionais especiais, já integrado em turma regular. Acompanha e dá suporte à escola que recebe este aluno, ao professor e ao responsável.”
Professor Itinerante Domiciliar	“Atendem os alunos portadores de necessidades educacionais especiais em suas residências.”
Pólos de Educação Infantil	“São destinados ao trabalho educacional com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses.”

Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme. Acessado no dia 28 de agosto de 2010.

O Instituto Helena Antipoff (IHA) é o órgão responsável pela implementação das ações e acompanhamento escolar dos alunos com deficiência¹³. Atua na perspectiva da Educação Inclusiva acompanhando as diretrizes e metas propostas pela *Política Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1994), produz conhecimento, confecciona recursos e atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental. De acordo com Oliveira (2008, p. 49 e 50)

o IHA acompanha a proposta escolar de aproximadamente 9000 crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. O IHA atua diretamente em todas as CREs, contando, para

¹² Tabela criada com base nos dados fornecidos pelo site: www.rio.rj.gov.br/sme, acessado no dia 20 de agosto de 2009

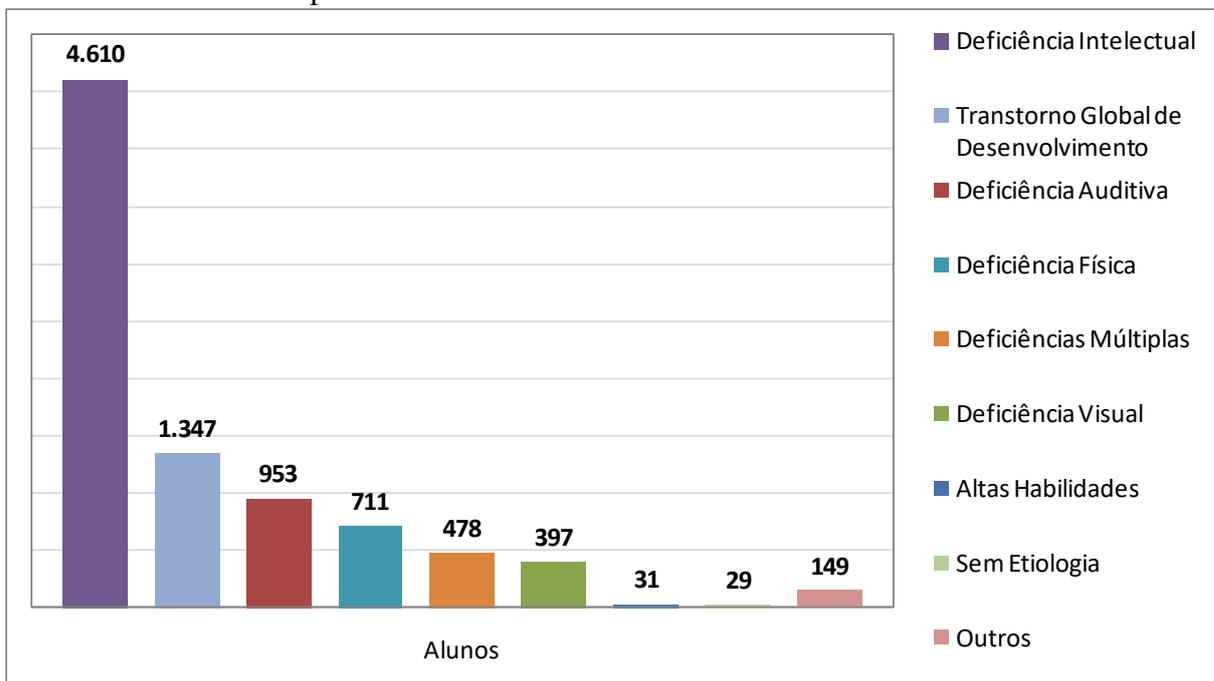
¹³ De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação, “para efeito de conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que pode ter restringida sua participação plena na escola e sociedade. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro de autismo e psicose infantil, além de crianças com altas habilidades/superdotação.”

isso, com dez equipes, cada uma composta, em média, por três profissionais. Estes profissionais são especializados em, pelo menos, uma área de deficiência – deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência múltipla, deficiência física – e ainda condutas típicas de síndromes neurológicas, quadros psiquiátricos e psicológicos graves, e altas habilidades. Esta equipe de profissionais especializados está organizada em grupos de estudos, nos quais desenvolvem pesquisa e aprofundamento teórico sobre as peculiaridades do ensino e da aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais oriundas de tais situações.

Cada CRE, por sua vez, conta com professores especializados distribuídos pelas diversas escolas, que recebem suporte da equipe do IHA a ela designada. Fazem parte também da estrutura das CREs os chamados *Agentes de Educação Especial* - profissionais encarregados, entre outras funções, da condução e acompanhamento dos encaminhamentos relativos à Educação Especial no âmbito de sua região.

Em consonância com os dados fornecidos pelo IHA no primeiro semestre de 2009, referente às matrículas do ano de 2008, o quantitativo de alunos que recebem atendimento da Educação Especial é de 8705 crianças e adolescentes. O gráfico a seguir mostra o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nessa Rede de Ensino:

Gráfico 2 - Gráfico representativo dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados no Município do Rio de Janeiro.



Fonte: IHA/SME

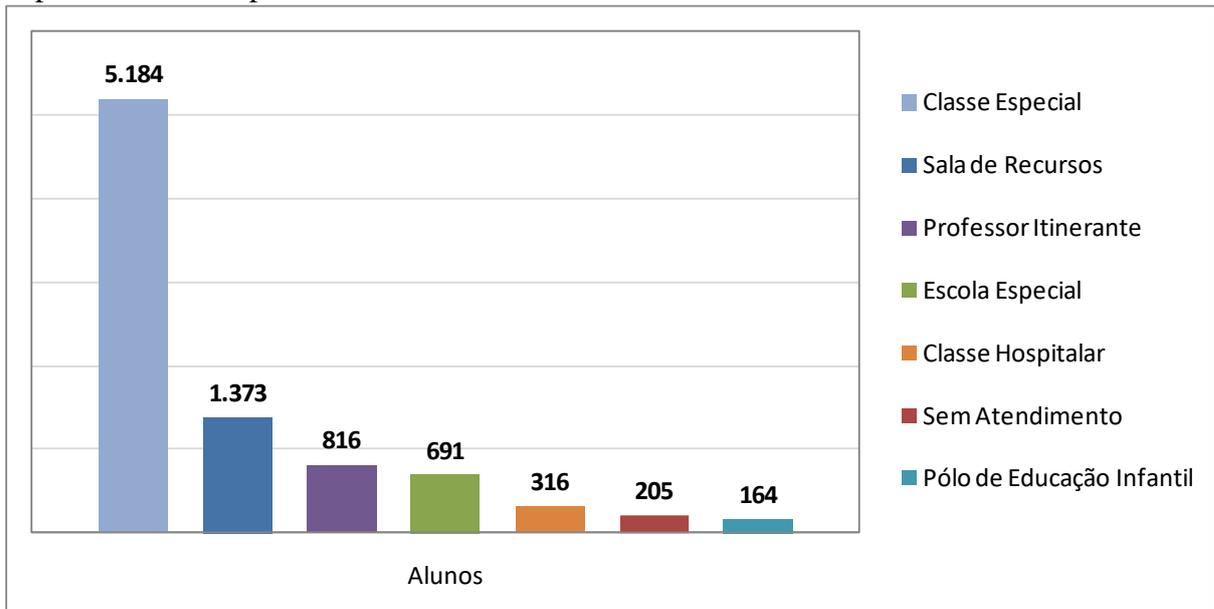
Através da observação do gráfico é possível perceber que a maior parte dos alunos atendidos pela Educação Especial são os com deficiência mental. Como afirma Redig (2010, p.73),

este dado, por si só, aponta para a necessidade de aprofundar e estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem desses educandos, bem como a formação dos

professores que serão apoio/suporte nesse aprendizado. A deficiência intelectual além de ser a condição com maior índice de pessoas afetadas é também a que traz dificuldades diretas na aprendizagem formal ou escolarização.

Em relação às modalidades oferecidas de atendimento pela Educação Especial, podemos agrupar os alunos, conforme informa o quadro abaixo:

Gráfico 3 - Gráfico representativo das modalidades de atendimento oferecidas pela Educação Especial no município do Rio de Janeiro.



Fonte: IHA /SME

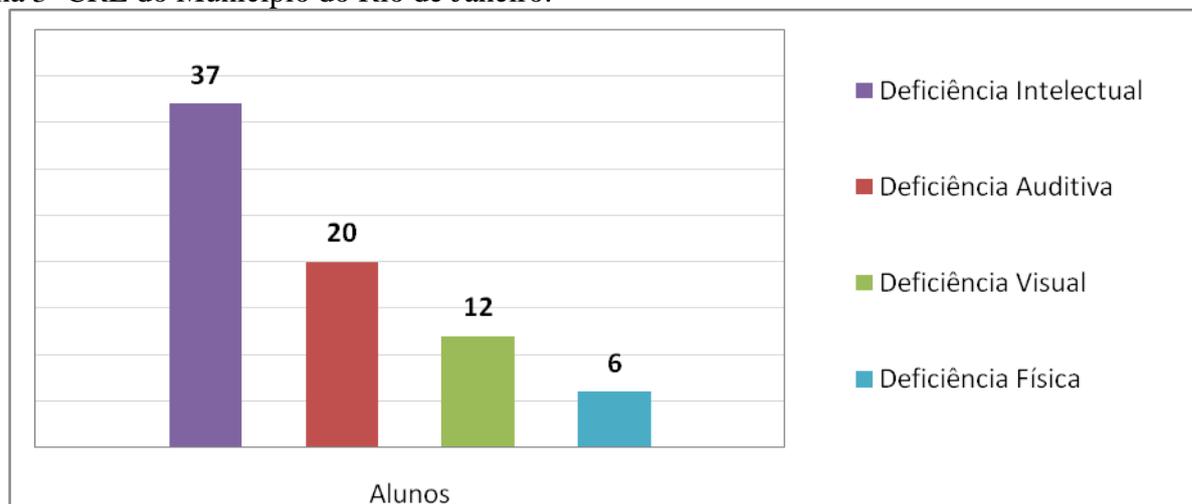
Com base neste gráfico, percebemos que, apesar da política de Educação Inclusiva, a maior parte dos alunos ainda frequentam a classe especial, modalidade considerada segregada, já que é voltada para alunos com um tipo de necessidade especial de forma substitutiva da classe comum.

As Salas de Recursos, objeto de estudo desta pesquisa, atende a apenas 15,69% dos alunos auferidos pela Educação Especial. Entretanto, de acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) os alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades devem ser incluídos em classe comum e receber atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais. Essa ideia vem corroborar com a meta exposta no site Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que é a de “inclusão de todas as crianças da creche ao 3º ano. Para isto, dentre as ações programadas esta o oferecimento de atendimento em Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais¹⁴”.

¹⁴ Site acessado no dia 29 de agosto de 2010.

A Coordenadoria de Educação escolhida para a realização deste estudo foi a 3ª CRE, localizada na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro. Essa CRE possui nove Salas de Recursos, as quais são distribuídas por modalidade de atendimento da seguinte forma: uma sala para atendimento de alunos com deficiência visual; cinco salas de “Educação Especial” que atendem alunos com deficiência física (com paralisia cerebral), deficiência intelectual e transtorno global de desenvolvimento, que não consideradas multifuncionais e três salas de atendem alunos surdos. No momento não existem nessa CRE Salas de Recursos que atendam alunos com altas habilidades, de complementação à classe especial para alunos surdos¹⁵ ou Salas de Recursos Multifuncionais. O quantitativo de alunos está distribuídos como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Gráfico representativo dos alunos atendidos pela Sala de Recursos, matriculados na 3ª CRE do Município do Rio de Janeiro.



Ressalta-se, novamente, que o maior número de atendimentos ocorre em relação aos alunos com deficiência intelectual. Por esse motivo, optou-se por pesquisar as Salas de Recursos denominadas de Educação Especial, com a finalidade de obter dados sobre o suporte/apoio prestado ao aluno e ao professor de classe comum e o trabalho realizado nesses espaços com esses discentes.

¹⁵ A Sala de Recursos de complementação da classe especial para alunos surdos tem o objetivo de desenvolver conversação, seja ela oral ou através do uso de LIBRAS.

2.1.3 Procedimentos preliminares e cenário da pesquisa de campo¹⁶.

(...) Qual a diferença entre pesquisa e viagem? Na verdade o que queremos propor é a idéia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe a colhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.

Amorim, 2004, p.26

A escolha da 3ª CRE ocorreu por indicação do IHA e por ser de fácil acesso. Após o consentimento para a investigação¹⁷, entramos em contato com a Coordenadoria de Educação, que indicou as escolas que possuíam Sala de Recursos de Educação Especial (alunos com deficiência intelectual, física e transtornos globais de desenvolvimento) e forneceu as cartas de apresentação (Anexo III) que deveriam ser enviadas para as escolas.

A escola A¹⁸ foi selecionada por possuir duas Salas de Recursos que funcionavam em dois turnos (manhã e tarde) e atendia alunos da própria escola e de outras escola da 3ª CRE. Neste espaço ocorreram as observações e algumas entrevistas. Nas demais escolas, onde os alunos que frequentavam as Salas de Recursos estão matriculados em classe comum, foram realizadas apenas entrevistas com as professoras que os atende.

A instituição onde foram realizadas as observações localiza-se numa área central da Zona Norte, em um bairro de classe média, de fácil acesso pelos meios de transportes públicos. Segundo as professoras de Sala de Recursos e Direção da unidade escolar, apesar de estar “bem localizada”, ela atende alunos de comunidades pobres e de facções (do tráfico) diferentes. Por estar situada em uma área não dominada por nenhuma facção do crime

¹⁶ O presente trabalho foi aprovado pelo comitê de Ética da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ (Anexo I)

¹⁷ A entrada em campo aconteceu no final do primeiro semestre de 2009, porém a previsão do começo do trabalho era para o início do semestre. Tal atraso ocorreu devido à dificuldade de conseguir autorização para a pesquisa. O procedimento de entrega de documentação ocorreu em novembro de 2008, contudo com a troca de governo e a mudança de normas, os documentos entregues não foram encontrados e foi necessário, em março de 2009, quando foi reaberto o processo de autorização, começar todo o percurso novamente. Por esta razão, apenas em maio de 2009 ocorreu a permissão para o início da pesquisa, com a devida autorização (Anexo II).

¹⁸ As escolas serão indicadas através de letras com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

organizado, os alunos que não são bem recebidos em uma comunidade se dirigem para lá para “*poderem estudar sem maiores problemas*” (Diretora Paloma¹⁹).

A escola atende a cerca de mil alunos em dois turnos, manhã e tarde, da Educação Infantil (pré-escolar) ao último ano do Ensino Fundamental (9º ano). A distribuição dos alunos por anos de escolaridade esta representada no quadro abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos alunos conforme o grau de escolaridade na escola A

Ano	Quantidade de alunos
Educação Infantil (pré-escolar)	42
1º ano	18
2º ano	29
3º ano	42
4º ano	56
5º ano	66
6º ano	207
7º ano	166
8º ano	150
9º ano	116
PEJ 1 Bloco 1	31
PEJ 1 Bloco 2	29
PEJ 2 Bloco 1	55
PEJ 2 Bloco 2	66

Fonte: www.rio.rj.gov.br/sme. Acessado dia 19 de agosto de 2009

É importante salientar que as Salas de Recursos não são indicadas na página da SME, tampouco há informação sobre o número de alunos que são atendidos por este serviço. A escola também não mencionou na entrevista o número de alunos com necessidades especiais incluídos no ensino comum.

Para atender aos alunos a escola conta com uma diretora, uma diretora-adjunta, uma coordenadora pedagógica, cerca de 45 professores, além de inspetores, merendeiras, equipe de limpeza (COMLURB) e profissionais readaptados que trabalham em serviços gerais.

A escola possui três pavimentos. No primeiro está localizada a sala dos professores, secretaria, refeitório, cozinha, quadra, Sala de Recursos, duas salas de Educação Infantil, sala de leitura, rádio escola, depósito de materiais, sala com núcleo e um pequeno parquinho desativado. No 2º pavimento se encontram oito salas de aula, auditório e laboratório de informática. No último pavimento (3º) estão situadas outras oito salas de aula. Possui, no térreo um pátio amplo e pavimentado.

¹⁹ Todos os nomes são fictícios.

A Sala de Recursos está localizada próxima à Direção, ao refeitório, à sala de leitura e à Rádio Escola²⁰; porém fica distante das demais salas de aula. É uma sala pequena, com duas mesas e quatro cadeiras cada uma, sendo o mobiliário de Educação Infantil, uma mesa de professor com cadeira e um computador. A sala tem diversos “cantinhos” (da leitura, jogos, ciências e matemática), mural, alfabetário, lista de ações, calendário, cartazes com passado, presente e futuro, relógio, trabalho dos alunos, numerais e quadro valor de lugar. As duas salas funcionam no mesmo espaço e as professoras alternam seus horários de atendimento.

A Sala de Recursos 1 (SR1) atende 10 alunos, cinco pela manhã e cinco no horário da tarde. Essa sala funciona às quartas-feiras e sextas-feiras no horário da tarde e às terças-feiras e quintas-feiras no horário da manhã. Às segundas-feiras a professora tem o dia reservado para atividades tais como: planejamento, visita às outras escolas e visita aos profissionais de Saúde que atendem os alunos.

A Sala de Recursos 2 (SR2) atende 11 alunos, cinco pela manhã e seis no horário da tarde. Essa sala funciona às terças-feiras e quintas-feiras no horário da tarde e às segundas-feiras e sextas-feiras no horário da manhã. Às quartas-feiras a professora tem o dia reservado para as demais atividades.

A recepção na escola foi bastante acolhedora. A equipe de Direção foi extremamente solícita desde a primeira visita, apresentando o espaço e me deixando livre para circular nos diversos ambientes escolares, realizar as observações quando fosse mais conveniente e sempre fornecendo às informações necessárias à pesquisa. Esse fator foi de grande importância para o prosseguimento das investigações. Como afirma Geertz (1989, p. 35) “é fundamental contar com a aceitação da escola para que o estudo seja realizado, sem o que as relações de confiança ficam dificultadas, quando não impossibilitadas.”

Como será explicado mais adiante, as demais escolas participantes da pesquisa, não serviram de cenário para observação participante apenas foram feitas entrevistas com os professores regentes das turmas com alunos especiais incluídos por esta razão não será feita uma descrição desses espaços.

²⁰ Sala onde os alunos realizam programas simulando uma rádio verdadeira. A sala conta com equipamentos que permitem que a transmissão seja realizada para toda a escola via áudio.

2.1.4 Procedimentos de coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa etnográfica permite “descrever as relações e processos configuradores da experiência cotidiana dos agentes envolvidos no contexto investigado, por meio da relação direta entre o pesquisador e o pesquisado” (PLETSCH, 2009, p. 106). Para tal foram usados como procedimentos para a coleta de dados: observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas e análise documental, os quais serão descritos a seguir.

2.1.4.1 Observação participante;

A observação participante é um importante instrumento de coletas de dados, pois permite que o investigador mantenha contato direto, pessoal e estreito com os participantes da pesquisa e com os acontecimentos pesquisados. Busca-se através desse procedimento a descrição detalhada das situações, tentando, desta forma, compreender os episódios e as relações estabelecidas no ambiente pesquisado.

O observador se coloca na vida da comunidade de modo a poder ver, ao longo de um certo período de tempo, o que as pessoas normalmente fazem enquanto realizam seu conjunto diário de atividades. Ele registra suas observações o mais breve possível depois de fazê-las. Ele repara nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e as consequências da interação, e como ela é discutida e avaliada pelos participantes e outros depois do evento. (BECKER, 1994, p. 120)

Esse tipo de observação é considerada participante porque o pesquisador e os sujeitos pesquisados estabelecem uma situação de interação, em maior ou menor grau, dependendo do momento. Desta forma, os participantes são afetados mutuamente. De acordo com André (2008, p.18)

(...) a natureza da observação participante é indicada pelo termo mesmo, pois o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. O pesquisador está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada. Assim, a observação etnográfica é inerentemente crítica, mas não dá como dada nenhuma realidade costumeira onde o observador participante tenta continuamente ser simultaneamente um estranho e um familiar no ambiente do campo.

Esse tipo de procedimento requer uma investigação mais detalhada, uma relação face a face estabelecida entre o pesquisador e os demais participantes. Como explica Haguette (1987), “deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhamento, não somente com atividades externas do grupo, mas com processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos”. (p.63)

No presente estudo, as observações foram realizadas duas vezes por semana. Buscou-se observar diferentes situações, tais como: aulas na Sala de Recursos, merenda, reunião com a equipe do IHA e centros de estudos. A maior parte das observações ocorreram nas Salas de Recursos, onde ficava durante a maior parte do período em que eu permanecia na escola. Neste período de tempo, em alguns momentos ficava distante do grupo fazendo observações, em outros interagia com os alunos e auxiliava nas atividades. Às vezes trocava informações com as professoras e, quando solicitado, ajudava no planejamento de novas atividades. Na reunião com a equipe do IHA permanecia próximo ao grupo de professores, porém fui apenas observadora, fazendo as anotações no diário de campo.

Durante toda a observação a grande preocupação foi de como manter distante aquilo que é tão familiar. Como despir-se de ideias pré-existentes e se abrir ao novo e desconhecido. O maior desafio foi saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o distanciamento que requer o trabalho científico. “Distanciamento este que não é *sinônimo de neutralidade*, mas requer sempre rigor” (HAGUETTE, 1987, p.49, grifo nosso), por isso a pesquisa é considerada participante. Para Lüdcke e André (1986, p. 64) a observação é instrumento “válido e fidedigno de investigação, desde que seja realizada de modo controlado e sistemático, o que supõe seu planejamento cuidadoso e o rigoroso preparo do pesquisador. Duas estratégias sugeridas são o estranhamento e a triangulação das informações”

É importante relatar que durante as observações, com o passar dos dias, a minha relação com os participantes foi sendo transformada. O formalismo inicial foi deixado de lado para dar lugar ao estreitamento de laços e o estabelecimento de vínculos de confiança e amizade. Muitas vezes percebi que durante uma atividade as professoras me buscavam com o olhar, a fim de obter a cumplicidade. Em determinados momentos pediam ajuda ou dividiam uma situação que as angustiavam.

O registro dos acontecimentos observados foi feito através de um diário de campo.

Um Diário de Campo não fornece tudo da vivência de quem o escreveu. É somente um traço. Sendo um instrumento de trabalho que deve se esgotar no relatório final ou no trabalho publicado, é feito de notas, lembretes, desenvolvimentos de imagens, idéias, experiências, desejos e sonhos, ficando longe dos rigores metodológicos ou teóricos (CALDAS, 2000, p.84).

No diário de campo foram anotadas as situações vivenciadas, geralmente no momento em que aconteciam. Quando não era possível, assim que se encontrava em um lugar adequado, os relatos eram feitos. Todos os participantes tinham livre acesso ao diário de campo e todo o conteúdo nele registrado.

2.1.4.2 Entrevistas abertas e semi-estruturadas;

As entrevistas, sejam elas abertas ou semi-estruturadas, ocupam papel importante nas pesquisas etnográficas, pois permitem “escutar o que o sujeito ou o grupo de sujeitos que vivenciam a situação têm a dizer sobre ela” (MÜLLER e GLAT, 1999, p. 20). O momento da entrevista, permite a interação entre o pesquisador e o participante, pois ela acontece de modo dialógico. A entrevista pode ser definida

como uma técnica que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessem a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL *apud* MANZINI, 2008, p. 13)

Entrevistas são consideradas abertas quando não possuem um roteiro rígido, pré-estabelecido. As entrevistas semi-estruturadas, por sua vez, possuem “um esquema de roteiro básico, o qual não é aplicado de forma rígida, possibilitando que o pesquisador faça as devidas adaptações durante as entrevistas” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45). Esse tipo de entrevista permite perceber “opiniões de diversas pessoas sobre o mesmo fato em diferentes locais” (REDIG, 2010, p. 68).

As entrevistas constituem o momento em que os participantes refletem sobre aquilo que foi observado pelo pesquisador. Para Oliveira (2000) este é o momento do “ouvir”. Para essa autora é importante “saber ouvir”, pois é necessário “estar aberto à compreensão do sentido do que foi observado para os participantes da pesquisa, (...), ou seja, cria-se uma relação de interação, na qual a influência entre quem pergunta e quem responde é recíproca.” (p. 33)

Um cuidado que se deve ter com as entrevistas, sinalizado por Jobim, Souza e Castro (1997), é o caráter opressor ou hierárquico que pode se configurar na relação entre o

pesquisador e o pesquisado. É necessário estabelecer uma relação de confiança e de respeito, para que desta forma o entrevistado sinta-se livre para expor suas opiniões.

No presente estudo foram realizadas duas entrevistas-piloto, com professoras de Sala de Recursos e classe comum (uma com cada docente) , a fim de avaliarmos a pertinência do roteiro a ser utilizado. Após a análise dessas entrevistas reformulei os roteiros, acrescentando perguntas e eliminando aquelas que considerei desnecessárias. Os roteiros finais passaram a ser compostos de 24 perguntas para os professores de Sala de Recursos e 11 perguntas para os docentes de classe comum. (Anexos IV e V, respectivamente). As docentes de classe comum responderam as entrevistas semi-estruturadas, já as de Sala de Recursos e a Coordenadora de Educação Especial da 3ª CRE responderam a estas e as abertas, que ocorreram quando percebi a necessidade de aprofundar algum assunto ou observação.

No momento das entrevistas, foi explicado o objetivo da pesquisa, pedido autorização para a gravação em áudio e para a publicação dos relatos, por meio de um termo de consentimento dos professores (anexos VI e VII). Das 11 professoras entrevistadas, uma não autorizou a gravação em áudio²¹ e por esta razão as suas respostas foram anotadas.

As entrevistas gravadas em áudio foram transcritas na íntegra, como o recomendado. Desta forma, quando forem utilizados trechos destas, será mantida a linguagem coloquial usada nos diálogos para sustentar a fidelidade ao que foi narrado.

2.1.4.3 Análise de documentos;

Inicialmente foi feito um levantamento dos documentos, nacionais, estaduais e municipais, relativos à Educação Especial e à política de inclusão, publicados e que seriam de interesse para os fins desse estudo. Esta análise teve início antes mesmo do começo da pesquisa e prosseguiu até a sua conclusão.

Também foram analisados documentos escolares, tais como relatórios de alunos, caderno de planejamento, diários de classe, entrevista com responsável (realizada pelos professores de Sala de Recursos) e relatórios de visita dos professores de Sala de Recursos as classes comuns. Tal análise teve como objetivo complementar a observação e as entrevistas.

²¹ Vale ressaltar que a professora não se opôs a gravação, porém a Direção da unidade escolar não autorizou tal procedimento.

O acesso a tais documentos foi relativamente fácil, porém não foi permitido fazer a cópia, o que dificultou a apreciação dos dados relativos a esse procedimento.

2.1.5 Os participantes

Com o objetivo de manter o anonimato dos participantes todos serão identificados por uma letra do alfabeto ou nomes fictícios. “Essa prática segue as normas preconizadas em pesquisas que envolvem sujeitos humanos” (GLAT E DUQUE, 2003, *apud* PLETSCHE, 2005, p. 51)

2.1.5.1 Os alunos

Os alunos que frequentam a Sala de Recursos da escola estão matriculados em classes comuns de diversas escolas da 3ª Coordenadoria de Educação. Foi observado o trabalho com nove alunos. A idade e o grau de escolaridade variavam, porém, para o efeito deste estudo, foram considerados apenas os alunos que frequentam até o 5º ano.

A tabela abaixo deixa explícito alguns dados sobre os alunos participantes:

Tabela 3 - Caracterização dos alunos participantes.

Aluno	Idade	Ano de escolaridade	Entrada na Sala de Recursos	Diagnóstico	Sala de Recursos que Frequentam
A	13	5º ano	2008	Sem etiologia	SR1
C	11	5º ano	2008	Transtorno global de Desenvolvimento	SR1
M	12	3º ano	2008	Deficiência intelectual	SR1
D	12	3º ano	2008	Sem etiologia	SR1
B	12	5º ano	2009	Deficiência física	SR1
T	10	3º ano	2008	Deficiência intelectual	SR2
E	14	5º ano	2008	Deficiência intelectual	SR2
F	11	4º ano	2008	Deficiência intelectual	SR2
P	19	5º ano	2008	Deficiência intelectual	SR2

Ao longo da pesquisa o aluno D abandonou o atendimento na Sala de Recursos, devido à distância existente entre a escola e sua residência. No decorrer da pesquisa o aluno P foi encaminhado para o Programa de Educação de Jovens devido à sua idade avançada e continuou freqüentando a Sala de Recursos, e os alunos F e E foram encaminhados para a classe especial, deixando de freqüentar o espaço onde ocorriam as observações.

È importante constatar que grande parte dos alunos encontravam-se defasados no que diz respeito à relação idade X série. Este fato, de acordo com as professoras de Sala de Recursos, acontece porque *“são alunos que ficam retidos várias vezes. Como não são alfabetizados não avançam na escolarização. Os ciclos²² não reprovavam e eles chegaram nessas séries mais avançadas”*. (Professora Eduarda).

Todos os alunos observados iniciaram sua vida escolar em classe comum e nunca frequentaram classe especial, o que evidencia a política de inclusão do município. Porém, como mencionado acima, no decorrer do estudo, dois alunos foram encaminhados para a classe especial, *“devido à dificuldade de acompanhar a turma”* (Professora Eduarda)

2.1.5.2 As professoras

Participaram da pesquisa dez professoras, sendo duas de Sala de Recursos, sete de classe comum, além de uma Coordenadora de Educação Especial do IHA que atua na 3ª CRE. Inicialmente a pesquisa seria realizada com 11 docentes, porém uma não quis participar, pois para ela o tema inclusão era “bastante polêmico”. Duas educadoras tinham em sua turma comum dois alunos incluídos observados, o que ocasionou seis entrevistas com professoras de classe comum.

As professoras de Sala de Recursos me receberam muito bem, demonstraram muito entusiasmo e grande interesse na participação. Desde o início buscaram conversar comigo com o intuito de obter informação a cerca do trabalho, solicitando sempre contribuições para a sua prática. Ao longo da pesquisa a professora da Sala de Recursos 1 demonstrou muito entusiasmo e preocupação com sua prática, sempre procurando novos conhecimentos e ajuda. A professora da Sala de Recursos 2, apesar de buscar aperfeiçoar sua prática, demonstrou ao

²² “O sistema de ciclos propõe uma nova organização dos tempos e espaços escolares, rompendo com a lógica da seriação. Os ciclos têm duração média de dois anos, onde os alunos têm a oportunidade de participar de diferentes grupos de estudo de acordo com seu nível de desenvolvimento e sua vivência em cada eixo curricular.” (FONTES, 2007, p. 76)

longo do período cansaço e insatisfação com a política que começava a ser implementada no município, durante as observações e as conversas informais se apresentava indignada com algumas situações. Estes fatores levaram que essa docente pedisse afastamento do trabalho na Sala de Recursos ao final do ano letivo, indo atuar no ano de 2010 em outro espaço.

Apesar do acolhimento na escola ter sido bastante caloroso, ao longo da pesquisa poucos laços foram estabelecidos com os demais profissionais de unidade de ensino, tais como Coordenadora e demais professores de turma regular. Sempre que eram solicitadas informações essas eram dadas, porém não foram possíveis conversas longas ou entrevistas, talvez em função do grande número de atividades acumuladas pela equipe de Direção que lhes deixava pouco tempo livre para o estabelecimento de vínculos mais profundos.

A coordenadora de Educação Especial que participou da pesquisa foi sempre muito acolhedora e solícita, sempre fornecendo os dados ou informações necessárias.

A tabela abaixo desenha o perfil profissional das professoras de Sala de Recursos e coordenação da Educação Especial pesquisadas, considerando a formação inicial, o tempo de serviço na educação, o período de atuação na Educação Especial e na Sala de Recursos e a formação específica em Educação Especial.

Tabela 4 - Caracterização das professoras de Sala de Recursos e Coordenadora da Educação Especial participantes do estudo.

Nome	Formação	Tempo de experiência no magistério	Tempo de serviço na Educação Especial	Tempo de Serviço na Sala de Recursos	Formação específica em Educação Especial
Eduarda	Superior em Pedagogia (habilitação em supervisão escolar e magistério)	42 anos	5 anos	5 anos	Cursos oferecidos pelo IHA
Tatiana	(habilitação em supervisão escolar)	22 anos	2 anos	2 anos	Pós-graduação em Educação inclusiva
Fernanda	Psicologia	16 anos	13 anos	Não atuou	Pós-graduação em Educação Especial

O primeiro contato com as escolas, onde os alunos que frequentavam Sala de Recursos estavam matriculados em classes comuns, se deu através de telefonemas, onde me apresentei, expliquei o objetivo da pesquisa e a necessidade de realizar as entrevistas. Tais explicações também foram fornecidas quando cheguei às unidades escolares. Porém ao chegar lá me deparei com um receio em relação a receber, para fazer entrevistas, uma pessoa estranha ao universo escolar. Algumas professoras demonstraram receio de conversar abertamente e de responderem às perguntas. Muitas indagaram se era obrigatório a participação, o que prontamente era explicado que não. Somente uma professora desejou não participar.

A tabela a seguir traça o perfil profissional das professoras de classe comum, considerando a formação, o tempo de serviço na educação, experiência prévia com alunos especiais e a formação específica em Educação Especial.

Tabela 5 - Caracterização das professoras de classe comum participantes do estudo.

Nome	Formação²³	Tempo de experiência no magistério	Experiência com aluno incluído	Formação específica em Educação Especial
Amanda	Superior em Direito	40 anos	Primeira vez	Não
Fátima	Superior em Pedagogia	27 anos	Já lecionou para 4 alunos incluídos	Não
Nice	Superior em Arqueologia	23 anos	Primeira vez	Sim
Bruna	Superior em Ciências Contábeis	17 anos	Já lecionou para alunos incluídos	Não
Catarina	Superior em Pedagogia e Pós-graduação em orientação e supervisão escolar	13 anos	Primeira vez	Não
Cátia	Superior em Pedagogia	25 anos	Já lecionou para alunos incluídos	Não

Chataway (2001) explica que o processo de negociação do pesquisador na escola faz parte do trabalho de campo, e está presente nas pequenas e grandes decisões. Cabe buscar construí-las de forma participativa, democratizando o processo de condução da pesquisa. Foi com essa perspectiva que o estudo foi dirigido, entendendo que todas as pessoas envolvidas e

²³ Todas as professoras possuem formação inicial no Magistério, a nível de Ensino Médio. Formação exigida para o concurso público e posterior ingresso na carreira.

que fazem parte das unidades escolares são elementos fundamentais para a construção de uma investigação e que sua contribuição é valiosa e por esta razão devem ser respeitadas em sua singularidade, limites e possibilidades.

2.1.6 Procedimentos para a análise dos dados

A análise dos dados ocorreu durante toda a pesquisa de campo com o objetivo de delimitar cada vez mais o foco do estudo, de formular novas questões e aprofundar os questionamentos através da pesquisa bibliográfica. Porém foi com o término da coleta de dados, que tal procedimento correu de forma mais intensa. Foram retomadas as perguntas que movimentaram a investigação, ao mesmo tempo em que surgiram novos questionamentos com base no material reunido.

A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo onde o “ponto de partida é a mensagem, mas deve ser considerado as condições contextuais de seus produtores e assentase na concepção crítica e dinâmica da linguagem (PUGLISI e FRANCO, 2005, p. 13)”. Este tipo de análise tem sido muito usada em pesquisas como as realizadas nas ciências humanas e sociais, pois é “uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal e não-verbal, que se desenvolvem nas relações entre os indivíduos pesquisados.” (QUEIROZ, 2004)

A análise de conteúdo tentaria compreender para além dos significados das comunicações e teria como objetivos: 1) *ultrapassar a incerteza frente à mensagem*, ou seja, aquilo que pessoalmente é julgado na mensagem deverá ser compartilhado por outros, conferindo a esse julgamento um caráter de validade e generalização; 2) *enriquecer a leitura do material*, ou seja, se um julgamento ou olhar pessoal traz um dado de conteúdo, uma leitura sistemática aumentaria a produtividade e pertinência desse julgamento a partir da descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam o que se procura demonstrar em relação às mensagens (MANZINI, 2008, p.105, grifo do autor).

Durante a análise de conteúdo deve ser considerado, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens e a observação. Minayo (1994, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a

serem seguidos”. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

Para realizar tal análise, é necessário fazer uma leitura de todo o material coletado com o objetivo de criar categorias de análise. Para tal, utilizei a análise temática, “que consiste em recortes de um assunto e, quando for necessárias a criação de sub-tema.” (REDIG, 2010, p. 71). As categorias temáticas foram tratadas de forma flexível, tal como sugere um estudo com abordagem etnográfica. “Nesse tipo de procedimento as informações dos relatos podem ser analisadas de forma que o conteúdo apareça em mais de um unidade/sub-tema.” (MANZINI, 2008, p. 106). Tais categorias temáticas decorreram do próprio processo de investigação e foram construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo intenso entre a teoria e os dados obtidos. Foram baseadas em aspectos recorrentes, que chamaram a minha atenção, mas também levei em consideração os discrepantes e contraditórios. Além do sentido explícito, também foi considerado o que estava oculto, através da anotação no diário de campo e das interpretações dadas ao material recolhido, ou seja, “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (MICHELAT, 1980, p.48).

Para a criação de tais categorias o material obtido foi lido e relido, como sugerido por Michelat (1980)

é preciso ler e reler o material até chegar a um espécie de impregnação do seu conteúdo. Essas leituras devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. (p.48)

A leitura e releitura possibilitaram a análise dos dados que serão divididos em três temas: 1) A delimitação e possibilidades do trabalho na Sala de Recursos; 2) A inquietação do professor de classe comum frente ao trabalho com alunos incluídos e 3) O trabalho colaborativo entre a Educação Especial e a classe comum. Estes temas constituirão os próximos capítulos.

2.2 Cotidiano da Sala de Recursos: limites e possibilidades

O percurso do crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar.

Goés, 2002, p. 44

Este capítulo tem como objetivo apresentar o cotidiano das Salas de Recursos, o trabalho desenvolvido nesse espaço, as possibilidades e limites que oferece. Para atingir esta finalidade, serão analisadas as respostas dadas nas entrevistas pelas professoras de Sala de Recursos e a Coordenadora de Educação Especial, além das observações relatadas no diário de campo.

A proposta de funcionamento das Salas de Recursos como suporte à Educação Inclusiva não é nova, porém foi a partir de 2008, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) que esse espaço ganhou visibilidade e importância, passando a uma nova proposta e dessa forma recebendo materiais específicos para seu funcionamento e sendo designadas de Salas de Recursos Multifuncionais, como explicado anteriormente.

As Salas de Recursos observadas não se enquadram nessa modalidade, sendo ainda Salas de Recursos de Educação Especial e atendem alunos com deficiência intelectual, deficiência física e transtorno global de desenvolvimento, que estão incluídos em turmas comuns. Foram observados nove alunos entre os 21 matriculados no espaço.

De acordo com a política de Educação Inclusiva, a Sala de Recursos deve ser “organizada com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial” (ROPOLI et al., 2010, p. 32 e 33). Porém os espaços observados não possuíam mobiliários adaptados aos alunos, sendo utilizados os característicos da Educação Infantil, tais como mesas e cadeiras baixas e coloridas, o que ocasionava dificuldade no trabalho com os educandos, conforme relatado pelas professoras.

“O P. não quer mais vir para a Sala de Recursos porque tem que sentar nessas cadeiras, diz que é coisa de bebê. Também reclama que dói (sic) as costas e as pernas. Ele já é grandão. Como pode um aluno de 19 anos sentar nessa cadeirinha? As mesas grandes foram retiradas da sala porque a escola precisou delas em outro lugar. As mesas de jardim estavam sobrando e por isso foram utilizadas. Também acham que aqui pode colocar qualquer coisa, porque o aluno não aprende, porque ele vem para brincar e ai não faz diferença. Acham que a deficiência faz dele sempre uma criancinha que vem para a escola colar papelzinho, usar massinha, essas coisas de E.I.
Hoje eu sento com ele na minha mesa. Porque eu não quero que ele deixe de vir por esse motivo”. (Professora Eduarda. Nota do diário de campo, 30/06/09)

A narrativa da professora expõe criticamente a ideia estereotipada de infantilização das pessoas com deficiência. Diversos estudos abordam essa temática, como os realizados por Müller e Glat (1999), Carlo (1999) e Maffezoli (2004), entre outros. É importante romper com esta visão, pois a forma

infantilizada pela qual são tratados os jovens e adultos com deficiência, constitui um fator de grande peso que dificulta ou lentifica seu desenvolvimento, desde os aspectos cognitivos, em geral mais visualizados em termos educacionais, até aqueles relativos à sua formação cultural, contribuindo para a acomodação e relação de dependência desses sujeitos para com essas instâncias e pessoas que fazem parte de seu cotidiano. (MAFFEZOLI, 2004, p. 57)

Também se observou que as Salas de Recursos, contavam com um computador e livros paradidáticos, não adaptados, ambos conseguidos pelas professoras através de doações familiares e de compras com recursos próprios. Os demais recursos utilizados, tais como letras móveis, jogos adaptados, quadro para colagem de letras, lápis engrossados, entre outros, foram confeccionados pelas docentes com materiais reciclados, como por exemplo, tampas de garrafa, caixas de fósforo, papelão e etc.

Silva (2008) afirma que “a organização do espaço das salas de recursos por estar estreitamente relacionada com as necessidades educativas dos alunos, implica na caracterização de uma sala diferenciada” (p. 83). Apesar de ser uma sala diferenciada, não se percebeu esforços da unidade escolar ou de outras esferas em equipar o espaço com materiais adequados e diferenciados. Esta questão foi observada em estudo anterior de Müller e Glat (1999). Para essas autoras, o baixo investimento na Educação Especial, demonstra a pouca aspiração em “disponibilizar as condições materiais para a dinamização de um processo educativo” (p. 59). Porém também lembram que “a falta de recursos matérias, embora limite as ações pedagógicas, não é impeditiva para a realização de um trabalho de qualidade” (p. 59)

Além disso, é importante destacar que, como já mencionado, a sala observada ficava localizada longe dos demais espaços de circulação de alunos, em um local que foi desativado

anteriormente por ser pequeno e sem estrutura. Este fato, por si só, revela a pouca importância dada ao trabalho pedagógico ali realizado.

Essa caracterização do espaço o torna único e revelador da separação existente entre os alunos que o frequentam e os demais discentes matriculados na escola. Parece-nos que a percepção é que eles não fazem parte da unidade escolar, principalmente porque a grande maioria está matriculado em classe comum de outras escolas. O mesmo foi percebido em relação aos professores. Apesar de manterem uma relação de amizade e cordialidade com os demais funcionários da unidade, não se percebeu essa participação efetiva em relação aos aspectos pedagógicos. As docentes, por trabalharem com alunos de outras instituições, não participavam dos centros de estudos da escola, conselho de classe ou festas comemorativas. Acreditamos que isso aconteça devido a um fator que Glat (1998) definiu como “estigma por contaminação”, ou seja, “todas as pessoas relacionadas diretamente com o deficiente são como eles identificados e igualmente rotulados. Esse processo contribui ainda mais para o processo de isolamento e marginalização” sofrido pela Educação Especial. (MÜLLER & GLAT, 1999, p. 42). Vale ressaltar que os dados observados vão de encontro a pesquisa realizada por Müller e Glat há uma década, o que evidencia pouca, ou nenhuma mudança, em relação a valorização do trabalho realizado pela Educação Especial.

A Educação Especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações – às vezes suas próprias reflexões, vivem em espaço comum, mas separado. Em parte para atender às expectativas, em parte para sua própria afirmação. (FERREIRA, 1995, p. 67)

Por ser um espaço distinto dos demais existentes na escola, a Sala de Recursos ainda é percebida como uma classe especial, que permanece isolada do contexto da unidade. Assim, seus alunos, apesar de incluídos em classe comum, ainda são estigmatizados por frequentarem o espaço e são vistos como “os diferentes”.

A aluna B chegou a Sala de Recursos e não queria entrar no espaço. A professora dirigiu-se até a porta e começou a conversar com ela.

Prof: Por que você não quer entrar?

Aluna: Não estou com vontade.

Prof: Por quê? Não gostou de ficar aqui? (era o segundo dia da aluna na SR).

(silêncio)

Prof: Vamos fazer um trato? Você não pode sair aqui da porta, quando estiver com vontade, você entra. Se você não sentir vontade até o A ir embora eu chamo sua mãe.

Após algum tempo B entrou na sala e sentou em uma cadeira.

A professora propôs algumas atividades, mas nenhuma era aceita pela aluna.

Após a saída de todos os alunos, Tatiana(a professora) e B ficaram sozinhas na sala e começaram a conversar.

B falou para a professora que não queria ficar ali, que aquele lugar era “sala de gente com doença” (sic.) e que ela não era doente.
 A professora explicou o trabalho que iria realizar com a aluna e que o objetivo era ajudá-la na escola e que todos os alunos estavam ali para isso.
 Após a longa conversa, a aluna aceitou utilizar o computador e começar as atividades. (Notas do diário de campo, 03/07/2009)

A Sala de Recursos tem como objetivo auxiliar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, como afirmam Miranda, Rocha e Santos (2009, p. 98) “esse espaço se constitui em um meio favorável para a inclusão escolar desses sujeitos”.] Evidenciou-se diversas vezes que ainda acarreta sobre os alunos o peso da marca, por eles frequentarem um espaço diferenciado dos demais. A observação nos fez perceber que a deficiência ainda ocasiona estigmas e impregna as pessoas de mitos e preconceitos. Por esta razão entendemos que a aluna se negou, inicialmente, a frequentar o espaço numa tentativa de “se recusar a aceitar o lugar social que lhe é destinado” (GOFFMAN, 1988, p.105)

O número de alunos que a Sala de Recursos recebe varia de acordo com a demanda, podendo chegar ao máximo de 16 alunos frequentando o mesmo espaço em horários diferenciados.

Isso é uma questão que depende da demanda, então assim, ano passado a gente tinha em média seis, sete alunos em cada sala de recursos. Esse ano, a gente está em média com oito, dez alunos em cada sala de recursos, isso responde muito a determinada área e demanda. Pode chegar a ter 16 alunos em cada espaço. Porque, por exemplo, existem determinadas áreas que a professora tem muitos alunos, porque o número de sala de recursos é muito pequeno. Há determinadas áreas que a gente tem muito mais quantidade de salas conseqüentemente um número menor de alunos em cada espaço. (relato da Professora Fernanda)

Esse fato é apontado pelas professoras como um grande empecilho ao trabalho:

Eu tenho 11 alunos, seis nesse horário que você vem. Agora me diga, como eu faço quando todos eles estão aqui? Fazer um trabalho diferenciado, de acordo com a necessidade de cada um é difícil, porque eles não são alunos calmos ou quietos. Tem uns que até são, mas aí você deixa sentado o tempo todo, sem fazer nada? As necessidades também são únicas. Não dá para fazer um trabalho comum a todos. Eu trabalho com o que cada um precisa, com a necessidade. (relato da professora Tatiana)

Relato semelhante foi ouvido diversas vezes durante as visitas. As professoras dividiam os alunos em grupos e tinham que dar atenção a todos, o que resultava em um constante levantar e sentar de cadeiras. Muitas vezes a atividade era interrompida porque um discente que queria sair da sala, ou outro que começava a fazer algo indevido. A atenção e o fazer pedagógico ficavam prejudicados por esta constante mudança e agitação.

Os alunos encaminhados para as Salas de Recursos são avaliados pela Equipe de Educação Especial da CRE, de acordo com as singularidades de sua aprendizagem, não sendo necessário a pré-existência de um laudo que comprove a deficiência. (BÜRKLE & REDIG, 2008):

(os alunos) São encaminhados pela gerencia de educação, avaliados primeiramente na escola, avaliados se seriam beneficiados pelo trabalho da sala de recursos, e ai as agentes de educação encaminham para o espaço sala de recursos. (relato da professora Ludmila)

Não é pedido laudo para o aluno estar aqui. Laudo não. Muitas vezes, nem sempre é pedido, mas muitas vezes seria um atestado alguma coisa nesse sentido, do médico, pode até ser encaminhado para lá. Mas não é necessário, elas são avaliadas de acordo com o pedagógico. (relato da professora Eduarda)

Os alunos são encaminhados por intermédio da escola que sinalizou a CRE, ao ensino especial, e o ensino especial avaliou se realmente havia ou não a necessidade desse atendimento, então eles vieram pra cá. (relato da professora Tatiana)

Os professores da Sala de Recursos não têm qualquer participação na avaliação desse alunado. No entanto, quando questionadas sobre a razão de sua exclusão no processo de avaliação, demonstraram-se inseguras para realizar tal procedimento, alegando que Agentes de Educação Especial²⁴ lotadas nas CREs são as pessoas indicadas para tal ponderação. Porém, cabe ressaltar que esses profissionais não possuem necessariamente formação específica para o cargo. Além do mais, como afirma Redig (2010), “esses profissionais desenvolvem uma avaliação clínica, o que contraria a própria política do Município de avaliação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem desses educandos, o que seria mais apropriado ser realizado pela professora de sala de recursos” (p. 113).

O período que os alunos frequentam a Sala de Recursos também varia de acordo com a necessidade educacional especial apresentada e a disponibilidade de horário. Geralmente ocorre duas vezes por semana, sempre em horário oposto ao que o aluno está matriculado em classe comum; com um mínimo de 2 horas de atendimento e um máximo de 4 horas e 30 minutos, diários. O agrupamento é feito de acordo com a avaliação das necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno, podendo, em alguns casos, o atendimento ser individual.

²⁴ Agentes de Educação Especial são professoras que atuam na Coordenadoria de Educação e que tem como atribuição acompanhar o trabalho realizado pela Educação Especial (classes especiais, Salas de Recursos, professor itinerante e escola especial) nas escolas, avaliar e encaminhar alunos para o atendimento da Educação Especial, além de orientar os responsáveis desses discentes.

Então o trabalho é feito de acordo com a necessidade de cada aluno. Por isso existe um grupo que sai na metade do tempo, entra 12h e sai às 14h. E existe um grupo que sai às 15h, existe um grupo que chega às 14h e sai às 16h. Esse tempo normalmente é dividido de acordo com a necessidade do aluno, então o aluno que precisa de mais tempo na sala de recursos, ele fica mais tempo, ele entra 12h e sai às 15h, o aluno que já é mais autônomo, fica um pouquinho menos de tempo. (relato da professora Ludmila)

É de acordo com os horários que eles têm, óbvio se ele estuda de manhã, ele vem a tarde, o que eu procuro fazer é de acordo com a dificuldade que precisa ser trabalhada, então eu procuro trabalhar, agrupar de acordo com a dificuldade. Às vezes dá certo, as vezes não dá certo, porque tem aluno que precisa mais de um apoio para que ele lá na sala regular, possa interagir melhor. Então aonde você vai agrupar essa criança, ele pode ficar aqui o dia inteiro, todos os dias, mas na maioria das vezes é de acordo com a dificuldade que eles têm. (relato da professora Tatiana)

Eu agrupo os alunos em alfabetizados e não alfabetizados, para tentar unificar um pouco mais o trabalho. (relato da professora Eduarda)

Silva (2003) definiu como uma das categorias de seus estudos acerca das Salas de Recursos, o tempo, revelando essa autora uma prática que muito bem marca um dos diferenciais desses serviços de educação especial.

Algumas características do tempo escolar, a sua organização, suas práticas, sua estrutura nos diferentes sistemas de ensino, implicavam definições diferenciadas sobre a arquitetura temporal da educação. Dada a premência da necessidade de escolarização dos alunos com deficiência e de assegurar o acesso à escolaridade básica, a sala de recursos instituiu jornadas de trabalho distintas. A visão temporal vinha permeando a prática educativa, o distanciamento dessa modalidade de atendimento das outras e, principalmente, a possibilidade de homogeneização das necessidades do grupo de alunos. (SILVA, 2003, p. 28 -29).

Os grupos constituídos nas Salas de Recursos são heterogêneos, apesar das professoras tentarem formá-los por proximidade de necessidade educacional especial. De fato, pode-se perceber que existem diferenças tanto nos hábitos de trabalho, quanto nas atividades propostas para cada educando, quanto nos interesses apresentados e nos estilos de aprendizagem.

A pesquisa mostrou que são muitas as variáveis utilizadas para organização das turmas, ficando isso a critério do professor. Identificou-se na informação dos professores cinco fatores que orientam na organização das turmas, sendo: dificuldade, conveniência de horário, nível de aprendizagem e/ou conhecimento, condição de locomoção e nível de habilidades. O horário de frequência também fica a cargo do docente, que decide de acordo com os fatores elencados acima.

O procedimento mais utilizado para o agrupamento desses alunos (os que frequentam Sala de Recursos), nos diferentes tempos de permanência e frequência, tem sido organizado em torno dos comportamentos, correspondência em níveis de

aprendizagem acadêmica, na perspectiva de construção de grupos que apresentam certa homogeneidade nesses aspectos. (SILVA, 2003, p. 87)

O principal objetivo da Sala de Recursos é prestar um apoio pedagógico de caráter complementar²⁵ a alunos especiais incluídos no ensino regular ou formal. São concebidas como espaço de apoio à inclusão. “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

Porém, durante toda a observação do cotidiano das Salas de Recursos, as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a alfabetização, ou o reforço das atividades escolares. Diversas vezes as professoras olhavam os cadernos dos alunos e a partir daí sugeriam atividades. Em alguns momentos foram realizados “trabalhos de casa” ou pesquisas escolares.

O planejamento das atividades é individual. O que você pode fazer é dar um tema geral para todos e depois você tem que direcionar de acordo com cada, vamos dizer, dificuldade que a criança precisa ser trabalhada. O planejamento acontece de acordo com o dia-a-dia do aluno, ou de acordo com o dia anterior.. Eu olho o que a professora está fazendo e acompanho, reforço aquilo com ele. Muitas vezes ele tá com aquilo no caderno, mas não aprendeu. Ai eu explico, faço exercícios com ele. De acordo com o desempenho que ele teve naquele dia, eu planejo o outro dia seguinte. (relato da professora Tatiana)

O objetivo é exatamente dar o suporte ao trabalho que está sendo feito na sala de aula, a gente dá suporte ao professor, para que ele possa encaminhar o trabalho com esse aluno. Se o aluno tem dificuldades a gente dá o suporte para o trabalho do professor da turma comum. Geralmente trabalhamos de acordo com o que é feito na turma comum. Meu principal objetivo aqui, além desse apoio, é alfabetizar, porque a maior parte das crianças não são alfabetizadas. (relato da professora Eduarda)

De acordo com Silva (2003), ainda se identifica uma cultura na escola que vincula as Salas de Recursos com a reprodução do trabalho da classe comum, principalmente na questão da fixação dos conteúdos didáticos e como ajuda à aquisição do conhecimento formal o que igualmente foi observado em nossas investigações.

Os espaços averiguados, na verdade, são locais onde as necessidades educativas especiais dos alunos sejam trabalhadas, respeitando a individualidade de cada um. Devem servir como suporte nas especificidades de cada educando, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades ou competências que o auxiliem na classe comum. Por exemplo, cabe a Sala de Recursos ensinar a um aluno cego a escrita e leitura em Braille, o uso do soroban, entre outros recursos, além de adaptar o material que será utilizado na classe comum e orientar o professor

²⁵ A sala de recursos tem caráter suplementar para alunos com funções cognitivas superiores à média, ou seja, os considerados com altas habilidades.

em relação ao uso desse material e confecção de outros. Quando necessário cabe ao professor da Sala de Recursos, trabalhar de forma adaptada um conteúdo escolar, sem ser ele o único responsável pela aprendizagem desse aluno.

O professor de Sala de Recursos deve ajudar o aluno nas suas necessidades específicas, a sala de recursos até ajuda no trabalho da turma regular, afinal de contas é uma das modalidades de rede de apoio a escola regular. Mas o trabalho da sala de recursos basicamente é atender a questão das necessidades específicas daquele aluno. Por exemplo, um aluno PC²⁶ que não estabelece comunicação. Qual o papel desse professor? Ensinar comunicação alternativa. Estabelecer um código de comunicação com esse aluno, que faça com que ele seja entendido na escola. Um aluno cego, o professor de SR ensina o braile. (relato da professora Fernanda)

Outro aspecto observado foi a responsabilização das Salas de Recursos pela aprendizagem dos alunos incluídos. Isto que muitas vezes faz com que esses espaços se assemelhem a uma classe especial, pois eles são os únicos incumbidos de ensinar o aluno com deficiência. A classe comum fica com a responsabilidade de “socializar” esse aluno e a Educação Especial de promover a aprendizagem.

Olha, eu nem gosto de falar sobre isso. Porque eu fico revoltada quando um aluno chega aqui com um papel e fala assim:

- Tia, minha professora mandou você me ensinar isso daqui.

E aí eu perguntou: - O que você fez na escola hoje? Brinquei, merendei e pinteí. Ou seja, eu que tenho que ensinar. Tá entendendo? O professor deixa ele lá, como se fosse só pra fazer amigo. (relato da professora Eduarda)

Carnine e Kameenui, (1990 *apud* LIEBERMAN, 2003, p.105) esclarecem que nenhum grupo, seja ele de professores de Educação Especial ou ensino regular deveria deter maior responsabilidade em relação a alunos com deficiência. Para esses autores devem ser estabelecidas parcerias entre todos os atuantes na educação desses estudantes, sejam eles educadores especiais ou regulares, com o objetivo de eliminar as barreiras que levam a não aprendizagem. Esse trabalho colaborativo será tratado no próximo capítulo

Um ponto importante que aparece na fala das professoras é a alfabetização dos alunos. Tendo em vista que do total dos alunos observados seis não são alfabetizados, esta preocupação é fundamentada.

As práticas de ensino nas salas de recursos, garantindo o espaço da interpretação verbal, da emergência do conhecimento e da aprendizagem dos alunos, sistematizada em tempos diferenciados, instaura momentos importantes nas relações de ensino. Nesse percurso, essas práticas acabam aprisionadas pelo do processo de alfabetização, qual seja, o ensino da língua escrita. Esse aprisionamento, talvez não

²⁶ Referindo-se ao aluno com Paralisia Cerebral

leve ao reconhecimento dessa prática como “especializada”, mas evidencia o conflito entre na cultura da deficiência e a universalização do ensino escolar. (SILVA, 2003, p. 97)

Quando analisamos os anos de escolaridade a ansiedade das professoras se torna mais crescente, pois apenas um aluno dos não alfabetizados estava no 3º ano de escolarização; os demais frequentavam o 5º ano, o que representa uma grande defasagem no conhecimento solicitado para a permanência dos alunos nesses níveis de ensino. É foi, justamente, pelo fato de não estarem alfabetizados que dois alunos observados no estudo foram encaminhados para a classe especial. Ou seja, a relevância de qualquer aprendizagem pelos alunos está condicionada ao fato dele saber ou não ler, saber ou não escrever, o que demonstra e reafirma um modelo de racionalidade instrumental do ato da leitura e escrita e que este é um pré-requisito para a aquisição de demais conhecimentos.

As professoras das Salas de Recursos entrevistadas enfatizaram a necessidade de contribuir para a participação efetiva do aluno na turma regular em que está inserido; entretanto, enfatizaram que o trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado, deve ser diferenciado, em relação a metodologia, da classe comum. Relato, que em alguns momentos demonstrou ser contraditória à prática observada, pois as professoras refaziam as atividades escolares ou elaboraram novos exercícios seguindo os anteriormente trabalhados na classe comum. Também pontuaram que em sua ação existe uma grande necessidade de flexibilização e atuação variada. Devido ao número de alunos e suas diferentes especificidades é importante lidar com a diversidade nos planejamentos e nas atividades diárias. A pluralidade e diversificação necessária ao trabalho do professor de Educação Especial foi um fator evidenciado por Pletsch (2005) em pesquisa realizada com professores que também atuam nessa modalidade de ensino.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, as professoras acreditam que o trabalho deva ser baseado nas possibilidades dos alunos e nas aprendizagens que eles podem construir através do “fazer junto”.

Especial é o nosso modo de encaminhar o trabalho com ele, e não uma metodologia diferenciada, não é isso. Nós procuramos trabalhar com aquilo que ele já sabe e a partir daí propor novas atividades, novos conhecimentos. Sempre sento ao lado deles e mostro o que faremos, o que iremos “descobrir”. Às vezes eles não querem fazer, porque tem medo de errar. Porque já vivenciaram o fracasso, o insucesso. E eu proponho fazer junto, dando o passo a passo. No início eles precisam da gente ali, mas depois constroem a aprendizagem e podem fazer sozinhos. Muitas vezes peço a alunos que já sabem fazer determinada atividade para ajudar o colega. Não é fazer por ele, é facilitar, é mediar. Geralmente eles precisam apenas desse apoio inicial. (relato da professora Tatiana)

Nesse sentido, as professoras propõem que a intervenção ocorra de forma significativa nos processos de desenvolvimento da criança, no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades encontradas, auxiliando-as a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento. Desta forma o planejamento é constante, pois é formulado de acordo com o que aluno constrói de aprendizagem no seu dia-a-dia. Para Gardner (1995, p. 47) “é importante identificar potencialidades e dificuldades num ponto inicial, para que elas se tornem parte do planejamento educacional.” É a partir das potencialidades percebidas nos alunos que as professoras de Sala de Recursos introduzem as novas questões ou as dificuldades, e é através da superação dessas que eles avançam no ensinamento de novos conteúdos ou conceitos.

Essa posição, dos docentes, converge, de acordo com Redig (2010) com a noção que se deve avaliar continuamente o sujeito.

A partir dessa ação, o professor poderá atuar na zona de desenvolvimento proximal e não se limitar às dificuldades apontadas pelo laudo e pelo estado inicial do indivíduo. Sendo assim, romperá com o diagnóstico eterno que alguns profissionais da saúde estipulam para seus pacientes. (p. 63)

A zona de desenvolvimento proximal é um conceito desenvolvido por Vigotski, que está relacionado com a concepção de desenvolvimento sócio-histórico. Para esse autor

a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112)

Nesse sentido, as educadoras buscam trabalhar com esse conceito, considerando sempre o nível de desenvolvimento real dos alunos para sugerir as atividades, ou seja, as funções mentais das crianças/ adolescentes que já estão prontas, considerando aquilo que ele já aprendeu e já internalizou. A zona de desenvolvimento proximal são as novas aprendizagens que serão construídas, ou seja, as novas funções mentais que serão estabelecidas. Quando o professor de Sala de Recursos trabalha com mediação/apoio, sua intenção é desenvolver a zona de desenvolvimento proximal desse aluno.

Para Vigotski (1998) somente através da interação com outras pessoas em seu meio e da troca de experiências é que a criança despertará diversos processos internos de desenvolvimento, o que levará a novas aprendizagens. A função da escola é estimular essa interação e o consequente desenvolvimento real das suas potencialidades. A criança com

deficiência apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único e cabe à Sala de Recursos oferecer os meios para que ela amplie seu conhecimento.

Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz de outra maneira, por outros meios; e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade deste caminho pelo qual deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o menos da deficiência no mais da compensação. (VIGOTSKI, 1997, p.76):

Outro aspecto observado foi o uso dos termos *integração* e *inclusão* como sinônimos. Diversas vezes, os professores empregavam o termo “aluno integrado”. Termo esse que ainda é utilizado nos documentos oficiais do município quando se refere aos alunos com necessidades especiais incluídos em turmas comuns. Pletch (2005) e Redig (2010) também evidenciaram esse conflito de termos em suas pesquisas. Ramos (2009) assinala que esta não é uma diferença apenas semântica, mas sim conceitual. Glat e Fernandes (2005), afirmam que embora a integração e a inclusão sejam políticas de inserção escolar que aconteceram em momentos diferentes, ainda coexistem nos sistemas escolares. Pletsch (2005) acredita que essa confusão no uso dos termos ocorra devido a uma “‘transição’ entre o uso do conceito integração e inclusão. No entanto (...) pode-se verificar que o uso mesclado de um ou outro não tem gerado maiores implicações sobre a prática pedagógica dos professores.” (p. 71), observa-se que de forma geral, todos os envolvidos, de forma mais atuante ou não, buscam realizar um trabalho que beneficie o aprendizado do aluno e sua real inclusão.

No que se refere ao ingresso no trabalho na Sala de Recursos, todas as professoras relataram não ter experiência anterior com alunos com deficiência, antes de atuarem nestes espaços.

Eu fui convidada pelos colegas da equipe de educação especial. Eu estava tendo experiência na alfabetização, elas gostaram do meu trabalho e me convidaram para vir para a Sala de Recursos. (relato da Professora Eduarda)

Eu vim trabalhar na Sala de Recursos meio que por acaso mesmo. Eu estava querendo fazer um trabalho diferente, aí eu procurei uma colega, perguntei a ela se haveria possibilidade de fazer. Primeiro eu queria participar da itinerância, se tinha uma vaga. Na época não tinha, então quando eu fui me oferecer para fazer esse tipo de serviço, estava essa Sala de Recursos aberta com a vaga do professor. Perguntaram se eu queria e aí eu aceitei. Fiquei com um pouco de receio, porque era uma coisa nova, e eu nunca tive nesses anos todos de regência um aluno integrado. Então era realmente uma coisa muito nova pra mim, mas eu estava disposta a fazer o trabalho, a ver como funcionava. (relato da Professora Tatiana)

As falas acima deixam explícito que para atuar na Sala de Recursos, não é necessária nenhuma formação específica ou experiência anterior. Müller e Glat (1999, p.39), observaram situação semelhante com professores de classes especiais. Essas autoras explicam, que geralmente “o professor da classe especial começa a atuar nesse espaço, por curiosidade, por influência de outros profissionais, por terem pessoas deficientes na família, por remuneração adicional, ou por terem uma formação acadêmica voltada para a área”

As professoras relataram que apesar de possuírem formação em nível superior na área de Pedagogia, após começarem a atuar com esses alunos, sentiram necessidade de uma formação adicional. Por essa razão buscaram cursos de pós-graduação na área, ou curso de capacitação oferecida pelo Instituto Helena Antipoff, que visam à formação em serviço. De acordo com Mazzota (1996, *apud* MÜLLER e GLAT, 1999) “uma formação em serviço adequada deve proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos.” (p. 37) e é com essa finalidade que as professoras buscam a formação adicional, porém ainda se sentem despreparadas para lidar com toda a diversidade que encontram em seu trabalho.

Apesar da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (p.12), observou-se que esse não foi um pré-requisito para o ingresso das participantes da pesquisa. O desejo foi o fator de maior influência para a entrada dessas profissionais nessa modalidade de ensino.

Outro ponto que merece ser ressaltado é a existência de um dia para planejamento e realização de demais atividades, que não sejam de atendimento direto ao aluno. Esse dia é chamado de 5º dia.

Elas (as professoras) têm como proposta básica no 5º dia fazer uma atividade, e aí, uma – artigo indefinido, uma atividade que ajude o seu aluno. Então entenda, essa atividade que vai ajudar o aluno pode ser, uma visita a escola para orientação ao professor, pode ser a confecção de um material que possa ajudar ao aluno, pode ser uma visita a equipe da área médica que atenda ao aluno para poder fazer uma troca, pode ser uma orientação a pais, enfim... (Relato da Professora Fernanda)

Geralmente no 5º dia eu faço visitas, vou às escolas, visito o aluno, converso com o professor, converso com a equipe também, pergunto como o aluno está, como a sala de recursos pode colaborar com o professor. (Relato da professora Tatiana)

A orientação é para que a gente faça visitas escolares, e é isso que acontece. A gente tem um cronograma de escolas para visitar. Normalmente esse 5º dia você vai a escola, conversa com o coordenado, conversa com o professor. Às vezes tem acesso

a sala de aula, as vezes tem acesso a rotina do aluno dentro da sala, às vezes não, às vezes esse professor não pode receber. E quando esse aluno é do 6º ao 9º ano, é muito difícil você conseguir ir à sala de aula. Você conversa na maior parte das vezes com o coordenador, com algum professor que esteja ali no momento, mas ele é um dia, onde você vai coletar informações, onde você vai passar as experiências em sala de recursos, o que tem dado e certo, o que tem dado errado, o apoio da família a escola, a frequência do aluno. (Relato da professora Ludmila)

As atividades realizadas no 5º dia são variadas e diversificadas, porém é nesse momento que os professores buscarão estabelecer contato e parcerias com seus colegas das turmas regulares. Entretanto, conforme relatado pelas entrevistadas, o grande número de alunos frequentando diferentes escolas que necessitam ser visitadas é um dos maiores empecilho ao desenvolvimento de um trabalho de excelência.

Eu tenho 11 alunos em nove escolas diferentes. Como eu tenho apenas um dia por semana para fazer essas visitas demoro mais de dois meses para retornar em cada escola. É difícil estabelecer uma comunicação realmente efetiva. Nós tentamos estabelecer a troca através de um caderno de recados, mas ela é prejudicada. A melhor forma é através do encontro pessoal, onde podemos avaliar e construir, juntos. (relato da Professora Tatiana)

Outra dificuldade apontada diz respeito às adaptações curriculares ou adaptações das atividades pedagógicas. Segundo Bürkle & Redig (2008) a sala de recursos tem como objetivo auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais na sua inserção escolar e no processo de ensino-aprendizagem, bem como orientar os professores das classes comuns para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, minimizar suas dificuldades, estabelecer relação com a família e elaborar adaptações / adequações curriculares de pequeno porte, quando necessário. Porém, com a ausência de encontros e a dificuldade de comunicação entre esses profissionais, o professor de Sala de Recursos não obtém os dados necessários para que tais adaptações sejam realizadas e acaba sendo o único responsável por realizar essas adaptações, sem que elas sejam efetivamente utilizadas em turma regular.

As adaptações curriculares ou adequações curriculares podem ser de dois tipos: adaptações curriculares significativas ou de grande porte e não significativas ou de pequeno porte. A primeira refere-se às adaptações de responsabilidade dos gestores da escola, como mudanças no projeto político pedagógico, objetivos, avaliação, temporalidade, currículo, materiais. A segunda são as adaptações de encargo dos professores regentes, como nos objetivos, metodologia, temporalidade, avaliação. Essas adaptações apesar de serem direcionadas para cada profissional, não significa que uma não esteja interligada com a outra, pois o ato de adaptar o processo de ensino-aprendizagem é de responsabilidade de todos os profissionais da educação. (REDIG, 2010, p. 62)

Pletsch (2005) nos lembra que “incluir não é ‘largar’ o aluno com necessidades especiais juntos com outros ‘não especiais’, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais” (p. 25). As adaptações curriculares e das atividades são de grande importância para a permanência e sucesso do aluno com deficiência, pois sem elas o aluno tem que se adaptar ao processo de ensino-aprendizagem, que geralmente são homogêneos e padronizados e dessa forma não permitem a real participação do aluno e o respeito as suas peculiaridades.

Nos depoimentos coligidos as professoras demonstraram muita preocupação em relação a não adaptação das atividades e das avaliações enviadas pela Secretaria Municipal de Educação²⁷, pois elas exigiam uma unificação dos alunos, principalmente no que concernem às respostas dadas pelos alunos.

As avaliações enviadas pelo município não tem adaptação, só tem adaptação para os alunos com deficiência mental (intelectual), ct (aluno com transtorno global de desenvolvimento) e deficiência física. Para o DV (deficiente visual) e pro DA (deficiente auditivo) tem adaptação. E nós trabalhamos com currículo adaptado muitas vezes, adaptando aquilo que o aluno consegue aprender, até onde ele consegue ir naquele momento, naquele período, ele pode até chegar lá adiante daqui a 6 meses, a 1 mês, a 1 ano, eu não sei, é o tempo do aluno. Mas a avaliação esta sendo assim, geral, igual para todo mundo.

Nosso aluno tem que fazer essa avaliação na turma regular, e nem sempre nos podemos estar lá, embora orientemos o professor, embora a gente esteja sempre querendo mostrar para ele. A gente orienta que o professor leia para ele ou com ele, que facilite na hora de marcar as respostas, pois é necessário marcar o cartão resposta e eles tem dificuldade.. Muitas vezes responde oralmente de forma correta, inclusive explicando porque está dando essa resposta. Mas não é levado em consideração. Nossos alunos fazem as avaliações como os demais. (relato da Professora Eduarda)

A falta de adaptações curriculares e de atividades inviabiliza o processo ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência, e reforça, em um círculo vicioso, a manutenção de atitudes segregacionistas, pois como ele não aprende, é visto como o incapaz. Como lembra Bueno (1999) a manutenção das práticas escolares tradicionais e a não diferenciação dos processos de ensino aprendizagem, com base na homogeneização dos alunos ratifica os processos de exclusão e marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

Um aspecto interessante mencionado pelas entrevistadas foi a resistência do professor de turma regular em receber o aluno com deficiência.

²⁷ No ano de 2009 a Secretaria Municipal de Educação enviou bimestralmente avaliações de português e matemática únicas para as escolas.

A minha maior dificuldade no trabalho é ser a favor da inclusão do aluno. Se eu entrar em uma escola e falar: - Não, esse aluno precisa de uma classe especial. As coisas ficam muito mais fáceis, sou bem recebida e consigo estabelecer um diálogo com todos.

Agora, se eu disser: - Não esse aluno pode ficar na educação regular, a gente ajuda, a gente dá suporte. As coisas mudam de figura. Muitos professores passam a te ignorar, não concordam com a sua avaliação. (relato da professora Fernanda)

Nesses meus anos de Sala de Recursos já encontrei professores que foram colocados para trabalhar com aluno com deficiência por acaso. Ele não quis fazer um trabalho com aquele aluno porque achava que o aluno não deveria estar ali. Ele acredita que não tem responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno. (relato da Professora Tatiana)

Devido à resistência a trabalhar com um aluno com deficiência, o professor de turma regular, muitas vezes também se opõe ao trabalho da Sala de Recursos, como será discutido adiante. Esse fator pode ser entendido como um sentimento de incapacidade do professor frente ao que é novo e desconhecido. Paula (2004) revela que esse sentimento surge, por ser a inclusão uma ação relativamente nova, imposta sem a participação efetiva do professor nas discussões relativas a esse movimento. A falta de informação é apontada por essa autora como um dos fatores responsáveis pela resistência à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Neste capítulo foram abordados os diversos aspectos referentes ao trabalho nas Salas de Recursos, foram levantados os limites e as possibilidades relacionados a esse espaço.

Como visto, as Salas de Recursos são os espaços responsáveis por apoiar e favorecer a inclusão dos alunos com deficiência, através do estabelecimento de parcerias com as professoras de classe comum. Porém é importante lembrar que as docentes que operam nessas redes de apoio, não são as únicas responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos ali matriculados, e que os professores de turma regular precisam participar de forma efetiva nesse processo. Bem como, é necessário que a escola, como um todo, perceba que a inclusão dos alunos não é um processo realizado exclusivamente pela Educação Especial. Todos são elementos importantes na construção de uma escola inclusiva.

O trabalho das professoras de Sala de Recursos é diversificado e por esta razão é necessária a constante capacitação em serviço desses profissionais. Porém, mesmo com essa formação, é importante refletir sobre as peculiaridades de cada deficiência. Pois apesar desse profissional ter ações e atitudes diferentes com os alunos, a fim de atingir seus objetivos, a presença de alunos com diferentes deficiências em um mesmo espaço, requer uma gama de conhecimentos que os professores ainda não dispõe. É preciso refletir sobre os benefícios desses espaços se tornarem multifuncionais e quais as consequências, a fim de não se tornar

espaço de segregação e afirmação da incapacidade de se oferecer uma rede que realmente sustente a inclusão.

2.3 “Quem poderá me ajudar”? A inquietação do professor de classe comum.

Gostaria de reafirmar que não acredito
que a educação vai resolver os problemas do mundo,
mas certamente sem ela é impossível resolvê-los.
A educação hoje é um direito do homem,
construção e conquista humana,
e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade
para todas as pessoas.

Kassar, 2007, p.65

Neste capítulo analisaremos as narrativas das seis professoras de classe comum que possuíam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, os quais eram atendidos pelas Salas de Recursos observadas. Pela política de Educação Inclusiva, os professores das turmas comuns que tem alunos frequentando o Atendimento Educacional Especializado --- no caso, Sala de Recursos – devem receber suporte dos professores especialistas. Estas docentes lecionavam no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental em escolas localizadas na 3ª Coordenadoria Regional de Ensino da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. As escolas estão localizadas em diferentes bairros e de forma geral, pode-se dizer que ficam distantes da Sala de Recursos frequentada por seus alunos. As unidades escolares das quais fazem parte essas turmas, também possuem características singulares. Os segmento de ensino de cada escola, está relatado na tabela abaixo:

Tabela 6 - Quantidade de escolas analisadas por segmento de ensino.

Segmento	Quantidade de escolas
Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental	2
Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental com classe especial	1
Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental e Programa de Educação de Jovens e Adultos	1
5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental	2

Em média, as classes pesquisadas são constituídas de cerca de 30 alunos. Este quantitativo, de acordo com discurso das professoras, compromete a qualidade do trabalho pedagógico, principalmente quando se tem aluno com necessidade educacional especial incluído na turma. Ou seja, o número excessivo de educandos impossibilita as educadoras de mediar diretamente durante a realização das atividades com esses alunos ou de fazer um trabalho individual e diferenciado.

Ela (referindo-se a aluna especial com necessidades educacionais especiais) não me dá trabalho. Se eu deixar, ficará sentada no cantinho dela o tempo todo, sem fazer nada. Mas não é para isso que ela vem para a escola. Quando eu a chamo na minha mesa, ou sento do lado dela, demonstra muita vontade de aprender, quer fazer as atividades, tem interesse, é caprichosa. Mas como darei atenção todo dia a ela com 35 alunos na sala? Fica difícil, eu fico chateada por perceber que às vezes no final do dia ela não fez nada, não produziu uma atividade. Se fossem todos iguais e só ela com uma dificuldade eu poderia focar no trabalho com ela. Mas eu tenho vários grupos aqui na sala, desde os que lêem, mas não compreendem a leitura, até os que fazem textos mais elaborados e interpretações ótimas.

São diferentes grupos. Eu posso te dizer que existem uns quatro grupos distintos aqui na sala. Tem dias que me sinto um pouco cansada, porque fazer quatro tipos de atividades diferentes, corrigir, explicar, é uma loucura. Às vezes não sei como fazer. Divido o quadro em duas, três partes e passo atividade para cada grupo ou todo mundo faz o mesmo trabalho? Sempre tenho essa dúvida. Tem dias que pego atividades com as professoras das outras turmas. A do C.A. (1º ano) sempre me dá bastante atividade de leitura aí eu dou para a F (referindo-se a aluna incluída) fazer, mas não é só para ela, têm os outros que não sabem ler. (relato da professora Nice)

Apesar da portaria E/DGED nº 39²⁸ (MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, 2009), limitar o número de alunos por turmas, quando houver aluno com deficiência incluído em turma regular, percebeu-se que as professoras ainda consideravam esse quantitativo alto. Dados semelhantes foram encontrados por Pletsch (2005 e 2009) Fontes (2007), Machado (2005), Giorgi (2007), Bürkle e Redig (2009). É importante observar que apesar da portaria limitar em 33 alunos o número máximo de matrículas em turmas com alunos incluídos, a professora citada acima, por exemplo, tinha 35 em sua classe.

Beyer (2007, p.79) afirma que uma condição imprescindível para que a Educação Inclusiva se efetive é “a redução numérica dos alunos nas turmas de inclusão. É importante que isso aconteça, para possibilitar a ação educativa específica e a interação dos alunos em sala de aula, em que a situação diferenciada dos alunos com necessidades especiais seja

²⁸ Segundo a referida portaria: “As turmas do 1º Ciclo de Formação (1º, 2º e 3º ano) poderão ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem a mesma deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 25 (vinte e cinco) alunos. Na organização das turmas do 2º Ciclo de Formação (4º, 5º e 6º ano), o quantitativo deverá ser de 35 (trinta e cinco) alunos. O acréscimo de 10% a este quantitativo ocorrerá quando não houver ainda atendimento à demanda de alunos, com exceção daquelas turmas onde existam alunos com deficiência. As turmas do 2º Ciclo de Formação poderão ter incluídos até 2 (dois) alunos que apresentem a mesma deficiência. Havendo alunos integrados, o quantitativo máximo será de 33 alunos”.

considerada.” O número excessivo de alunos gera nas professoras entrevistadas sentimento de frustração e incapacidade, pois aparentemente elas não conseguem exercer sua prática pedagógica da forma que consideram ser adequada.

Outro aspecto importante que devemos destacar na fala das professoras é em relação à heterogeneidade da turma e a dificuldade para ensinar a todos, seja por falta de tempo ou de preparação para lidar com a diversidade. Ferreira e Ferreira (2007) explicam que

temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. (p.37)

Desta forma, é correto afirmar que o sistema educacional investigado não consegue incluir crianças com dificuldades de aprendizagem ou com alguma diferença que fuja do padrão de “normalidade”, e que a inclusão do aluno com deficiência representa um grande desafio para os professores. Porém no relato de todas as professoras, sendo elas a favor ou não da inclusão, foi observada preocupação com a aprendizagem do aluno e inquietação pela sua aparente defasagem em relação aos demais.

Eu acredito que seja o fato de eu ter que dar atenção a todo o resto da turma prejudique o meu trabalho com ele. A turma não é homogênea, quer dizer, o resto do grupo é dividido em 4, 5 grupos, com graus de dificuldades diferentes, alunos que eu preciso também atender individualmente
E esse aluno, por exemplo, o M. necessita que eu esteja o tempo todo falando com ele, porque ele levanta, quer mexer com alguém, quer ir à janela, ou quer mexer em alguma coisa. Ele precisa que eu sente ao lado dele para fazer as atividades. E eu fico muito preocupa com ele. Eu quero que ele aprenda, que evolua. E como ele já evoluiu. Não é porque eu acredito que um lugar com menos alunos seja melhor para ele que não farei nada. Imagina! Meu maior objetivo é que ele aprenda a ler até o final do ano e ele já começou a juntar letras e fazer sílabas. Ele não pode ir para a 3ª série (4º ano) sem saber ler. (relato da professora Cátia)

Percebe-se, que apesar da fala da professora ser contrária a inclusão do aluno na turma regular, ela se sente responsável pelo processo ensino-aprendizagem e mesmo tendo dificuldades em seu dia a dia parte para buscar soluções. Oliveira e Glat (2003) corroboram com esta visão, ressaltando que

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. E de fato, umas das principais dificuldades apontadas pelos próprios professores é seu despreparo para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem, esses alunos com dificuldades e ritmos de aprendizagem ainda mais diversos que os demais. (p.3)

No entanto, apesar de demonstrarem preocupação e envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, apenas duas professoras relataram fazer adaptações nas atividades desenvolvidas para turma, buscando atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. Essas adaptações não significavam o empobrecimento do currículo, eram mudanças no desenvolvimento das atividades ou nos objetivos, com a finalidade de uma maior participação do discente.

Para ele eu sempre entrego o texto digitado, ele nunca copia o texto do quadro, somente as questões, quando necessário. Ele é mais lento que os demais, se ele for copiar, só fará isso. Para ele eu sempre tento digitar com uma letra maior para poder acompanhar, sempre grifo as partes mais importantes, que é para chamar a atenção também. Quando o texto é muito grande, separo por parágrafos e relaciono mais ou menos a pergunta. Se for muito abstrato, tento colocar desenhos para que ele compreenda melhor o que está sendo falado. Em matemática, que a maior dificuldade dele, ele usa calculadora e material concreto. Em problemas ele não consegue abstrair. Caso o problema tenha mais de uma informação, ele não consegue fazer de jeito nenhum, então eu tenho que separar o problema por partes, grifar as palavras que dão dicas da conta que ele deverá fazer. Às vezes eu reduzo o número de contas ou exercícios. Porque ele perde a atenção rápido e se for muito repetitivo ele cansa. Eu sempre sento com ele. Se dou uma atividade para a turma que ele não sabe fazer, ou ainda não aprendeu totalmente aquele conteúdo, eu coloco um coleguinha que já saiba fazer e aí ele ajuda. (relato da Professora Catarina)

É importante destacar na fala da professora a formulação de projetos diferenciados para o aluno, os quais não estavam fora do contexto das atividades propostas para a os demais alunos. As duas docentes que relataram adaptar as atividades para os alunos demonstraram muita preocupação em lhes possibilitar o desenvolvimento de novas aprendizagens a partir daquelas pré-existentes, o que vem de encontro ao conceito de zona de desenvolvimento proximal discutido no capítulo anterior. Como afirma Vygotski (1997 *apud* GÓES, 2007, p. 74)

Numa visão dinâmica e prospectiva do desenvolvimento do indivíduo, é preciso investir em suas capacidades existentes e possibilidades emergentes, superando a noção de que as ações educativas devem apenas investir dentro dos limites estabelecidos pelos diagnósticos clínicos tradicionais.

Infelizmente essa visão prospectiva do desenvolvimento humano só foi observada no relato de duas entrevistadas; as demais ainda apresentaram uma visão do aluno com deficiência centrada no déficit, na falta. As atividades propostas visavam “eliminar” o que falta, com o objetivo de dar ao aluno prontidão para a aprendizagem.

O trabalho que eu faço com ela é baseado no que eu estou sentindo, porque ela está muito aquém da turma, eu estou tentando colocar alguma coisa a mais na cabecinha

dela. Foi como te falei, ela chegou de para quedas, então eu fui sondando o que ela já sabia. Ela tem muita dificuldade em coordenação motora e eu fui trabalhar essa questão, porque ela precisa saber copiar do quadro, ela precisa aprender a fazer isso. Então eu comecei dando atividades para ela cobrir. Inicialmente ela cobria as letras, depois frases. Hoje em dia ela consegue copiar a data do quadro. Eu fico muito satisfeita com isso. Às vezes eu trabalho com ela o que ela consegue fazer sozinha. Conta ela consegue fazer, desde que seja de mais e de menos, então ela faz contas quase todos os dias, porque eu tenho medo que ela esqueça o processo. Cobrir ela cobre, pinta muito bem, entendeu, então eu vou mais para esse lado. Porque ler ela não consegue, já tentei de tudo. Não sei mais o que fazer ela não consegue guardar as letras, não se concentra. (relato da professora Amanda)

A professora se referia ao caso de uma aluna com deficiência física e intelectual (de acordo com laudo médico) que se encontrava no 4º ano do Ensino Fundamental e ainda não sabia ler. Porém, percebe-se que em sua prática diária as atividades ainda estavam centradas na falta, no que precisa ser trabalhado, para compensar o déficit resultante da deficiência. Como a aluna não conseguia copiar do quadro devido a uma dificuldade motora, a professora disponibilizava atividades de cobrir “pontinhos”, linhas e tracejados, para que ela desenvolvesse a habilidade motora e conseguisse, futuramente, realizar o que era esperado: copiar do quadro. Porém nesse caso só era considerada a possibilidade de escrita com o lápis, não eram utilizados recursos diferenciados, como letras móveis, computador ou lápis adaptado.

É importante observar que não se pretende aqui negar a existência da deficiência: a deficiência existe, não é apenas uma construção imaginária. Mas o professor, bem como todos os profissionais que atuam na área, precisam modificar o seu olhar sobre ela. As necessidades educacionais especiais dos alunos precisam ser consideradas como condições que a escola precisa atender. (...) As dificuldades dos alunos têm que ser vistas como possibilidades de crescimento, como áreas que precisam ser desenvolvidas, não como impedimentos ao seu aprendizado. (MÜLLER & GLAT, 1999, p. 66)

Outro ponto que merece ser ressaltado na fala das professoras é a função da escola para os alunos com deficiência. Pelo que foi visto, a maioria acredita que o aluno frequenta aquele espaço basicamente para “se socializar”, e que este objetivo sendo atingido, a escola cumpriu o seu papel. Do total de professoras entrevistadas quatro abordaram essa questão. Todas essas professoras tinham em suas turmas alunos com deficiência intelectual, o que demonstra a baixa expectativa das educadoras em relação à aprendizagem desses alunos.

De qualquer forma ficar na escola é bom para ele, tem musica, tem trabalhinho, tem filme, tem história, vai ter a informática, a escola esta equipada com 18 computadores. Ele tem acesso a meios que não tem em casa. Ele conversa, troca ideia com as meninas. Se ele não vier para a escola, ficará em casa, porque a mãe trabalha o dia todo. Aqui ele se socializa, faz amizade e isso é muito importante. Nesse aspecto ele cresceu muito, porque no acadêmico ele evoluiu muito pouco. (relato da Professora Fátima)

O depoimento acima demonstra a “imobilidade” apresentada pela escola e a sua redução à função apenas de “socializar” o aluno com deficiência. Considerar o estar junto na classe como contribuição da escola é muito pouco quando se pensa no conceito real do que é incluir um aluno. Percebe-se, portanto, um desencontro entre o que é esperado pela política de Educação Inclusiva e o que realmente é realizado. Esse aspecto já foi levantado por diversos autores, como Liberman (2003); Correia (2003), Glat e Blanco (2007) e Fontes (2007). Como nos explica Amaral (1998), os educadores acabam concebendo a totalidade da pessoa com deficiência de forma indevida, reduzindo-a a própria condição de deficiência, de forma generalizada, uma ineficiência global. Fazendo com que nas suas atividades o fazer pedagógico seja secundário. E dessa forma, a escola perde a sua principal função, parafraseando Ferreira (2006)

Escola significa lugar de aprender, que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimento, onde a socialização, reduzida e atitudes de civilidade, apresenta-se como um objetivo distinto e de segunda ordem. (p. 148)

É necessário lembrar que incluir, significa dar oportunidade do aluno vivenciar experiências de aprendizagem e elaboração de novos conhecimentos, significa criar processos de mediação, novas vivências e dessa forma construir aprendizagem significativa, “com ênfase na competência básica de ler, escrever, calcular e na apropriação de conhecimentos que permitam qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs” (FERREIRA, 2003, p. 141). Como afirma Rossal (2000 *apud* Pletsch, 2009, p. 69)

Matricular na escola regular, sob o pretexto de oferecer um convívio social ou escolar aos diferentes, não garante aos alunos a concretização do processo de inclusão. É preciso que seja oferecido garantido a todas às crianças o acesso aos diferentes tipos de saber, o respeito às individualidades e a participação no processo educacional em toda dignidade e respeito que lhes são devido.

Apesar das críticas levantadas ao fazer pedagógico para alunos pessoa com deficiência, não podemos culpabilizar o professor. Entendemos que três fatores contribuem decisivamente com a dificuldade de trabalhar com alunos que divergem do modelo de “normalidade”: 1) a história da inclusão escolar no Brasil, não antecedeu a história da legislação na área; 2) o professor, dentro da escola, na maioria dos casos, é o único responsável pelo aluno com deficiência e 3) sua formação inicial e continuada não privilegiaram a diversidade.

Beyer (2007) considera que a experiência de inclusão no Brasil é crítica porque a publicação das leis precedeu as experiências em torno da inclusão educacional. Para esse autor avançou-se enormemente no sentido de assimilação do paradigma inclusivo, porém as escolas não realizaram experiências de inclusão com alunos com deficiência. Por este motivo,

(...) agora assistimos (os educadores e pesquisadores envolvidos) quase que a uma “ansiedade grupal”, enquanto os educadores ou professores, nos diferentes sistemas educacionais, discutem intensamente o projeto pedagógico inclusivo, buscando principalmente resposta a uma questão principal: “como” implementar, de uma forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas escolas em geral. (p. 75)

Ferreira e Ferreira corroboram com essa idéia:

Ao desconsiderar na educação a intrínseca participação dos personagens sociais que a materializam, a complexidade das relações que a engendram, o jeito próprio de fazer a educação, a maneira como se organiza e como o funcionamento dos sistemas estão constituídos, é pouco provável que a partir da instituição legal e textual sobre ela ocorrerão mudanças no sentido anunciado (FERREIRA & FERREIRA, 2003, p 35).

Entendemos que a ansiedade em tornar as escolas inclusivas e a dificuldade de fazê-lo, encontra-se no fato de que o projeto de Educação Inclusiva ocorreu sem uma participação efetiva dos professores e não foi realizada nenhuma alteração na escola, além da chegada do aluno com deficiência. “Tratou-se de deixar a escola assim, como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos de alteridade ‘anormal’. Somente isso, nada mais do que isso” (SKILAR, 2006, p.27)

A professora Bruna, apesar de se mostrar bastante favorável a inclusão dos alunos com deficiência, traz em seu relato a dificuldade que encontra no processo de inclusão.

Agora é lógico, eu tenho que ter uma atenção especial com ela, até mesmo na hora de subir e descer as escadas! Eu não deveria falar isso com você gravando. Mas veja que absurdo, ela tem uma deficiência física, puxa da uma perninha e de um braço, tem um lado um pouco paralisado e estuda no terceiro andar. Quando chega aqui (se referindo à sala de aula) está cansada. Estuda aqui porque não tem sala no térreo, porque não tem escola perto da casa dela que atenda ao ano que ela está. Se for para uma mais distante tem que pegar ônibus e a mãe não tem como pagar a passagem. Tem dias que eu evito fazer atividade lá embaixo porque é um sacrifício descer e subir. Ela copia, faz algumas atividades, mas em geral precisa que eu esteja perto ou com algum colega ajudando. Eu tenho 37 alunos em sala de aula. Eu acho que ela se beneficia de estar aqui nessa sala? Acho. Eu acho que esse é lugar dela? Claro que acho. Mas não dessa forma. Do jeito que é feito, não pode dar certo. Colocar propaganda na televisão de que todos devem estudar juntos, de que é legal incluir, isso é feito. Mas vê o que mudou na escola. Nada. Só colocaram o aluno aqui dentro e nada mais foi feito. (relato da professora Bruna)

Incluir traz aos sistemas educacionais inúmeros desafios, tais como redução do número de alunos em sala de aula, adaptação do espaço físico e dos materiais pedagógicos,

formação continuada do professor, investimento adequado na educação, disponibilização de Atendimento Educacional Especializado, entre outros. Todavia, Bueno (2001) nos lembra que

A perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente a pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais,(...) estas modificações demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, nas perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir de adiamento ‘ad eternum’ para a inclusão (...) mas (...) devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática. (p. 27)

A política de inclusão prevê “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008, p. 9). Todavia, nas escolas investigadas (tanto a unidade em que estava localizada a Sala de Recursos quanto as demais) os prédios não possuíam banheiros adaptados, rampas ou corrimão.

Entretanto, acessibilidade arquitetônica não é o único impeditivo para que a política de inclusão seja adequadamente implementada Segundo Machado (2005, p.29-30) “estudos realizados nos últimos anos têm apontado que, independente da importância político-filosófica desse modelo e da legislação vigente, inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas”. Ou seja, foram elaboradas lei e decretos, porém não se preparou escolas, comunidade escolar e professores para a inclusão.

Outro aspecto marcante nos depoimentos das professoras foi o receio que sentiram ao saber que receberiam um aluno com deficiência em suas turmas. Alegaram que tal sentimento ocorria por não possuírem formação adequada para a prática pedagógica com esse aluno e a responsabilidade que assumiriam sozinhas ao receber esse aluno.

Em relação à formação, esse é um dado muito relevante, visto que, apesar de todas as professoras possuírem nível superior, apenas três haviam cursado pedagogia e relataram que nesses cursos não tiveram disciplinas relativas a inclusão ou ao aluno com deficiência.

Em momento algum da faculdade estudamos sobre aluno especial em turma comum, nem em classe especial. (relato da professora Catarina).

Uma professora informou ter feito cursos de capacitação nas áreas de deficiência visual, física, intelectual e auditiva. Segundo ela, os cursos foram realizados por iniciativa

própria, não tendo vínculo com a Secretaria Municipal de Educação. Como lembra Redig (2010).

a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) desenvolve diversos cursos de capacitação e / ou atualização para seus professores. Este tipo de ação é fortalecida pela LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que preconiza a preparação dos profissionais da Educação para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais. (p.77)

Apesar das professoras reconhecerem que o Instituto Helena Antipoff oferece cursos ou capacitações na área, nunca tiveram condições de participar de tais encontros, pois, esses aconteceram sempre no horário em que estavam trabalhando ou aos sábados, quando não tinham disponibilidade.

Diversos autores, como Müller e Glat (1999), Prieto (2007) e Mendes (2008) defendem a formação em serviço, pois esta é uma prática que tende a beneficiar a Educação Inclusiva, tendo em vista a lacuna deixada pelos cursos de formação de professores, porque auxilia no diálogo entre a teoria e a prática. Não resta dúvida que os cursos de formação de professores deixam muito a desejar, principalmente quando nos referimos à Educação Especial. Carvalho (1996 *apud* MÜLLER E GLAT, 1999) constatou que

São poucos os cursos de formação de professores no Brasil que incluem disciplinas ou apresentam conteúdos sobre alunos portadores de necessidades educacionais especiais em seus programas. Esta autora concluiu, que, em sua maioria, os professores estão despreparados para lidar com alunos especiais e ressalta a necessidade de reformulação dos atuais programas de formação de professores, bem como de capacitação os atuais professores já atuantes nas escolas para que estes possam ir, paulatinamente, construindo uma ação pedagógica capaz de dar conta de clientela tão distintas. (p.36)

Pletsch (2009, p.42) mostra sua pesquisa que “a maioria das licenciaturas segue aspectos tradicionais e os cursos de pedagogia, mesmo aqueles com habilitação em Educação Especial, não oferecem qualquer disciplina e/ou conteúdos voltados para o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais.” Vale observar que pouco ou nada tem sido feito para adequar os cursos a demanda da Educação Inclusiva, pois o estudo realizado por Pletsch apresenta os mesmos dados que foram observados por Carvalho, ainda tendo ocorrido com uma década de diferença.

Outro dado importante encontrado na fala das professoras refere-se à grande responsabilidade que recai sobre elas ao receber um aluno especial.

“o ensino dentro da escola é solitário, é você (se referindo ao professor), e sua turma. Independente de quantos problemas tiver aqui dentro” (relato da professora Nice).

Foi me dito que eu ia pegar o M. Eu fiquei assim, apavorada porque é o meu último ano. Eu falei que não acreditava. Já estou louca para me aposentar, e tem outras preocupações, tem minha mãe com Alzheimer, que eu dou atenção, 4 filhos em casa, estou muito cansada, e eu achei que eu não ia dar conta. Ai me prometeram ajuda, que quando eu precisasse ficavam com ele, que colaborariam comigo, que eu poderia contar com as outras professoras. Essas coisas todas. Mas na verdade só quem toma conta dele na escola sou eu e a professora de Educação Física. E eu digo tomar conta porque eu não quero que ninguém dê aula para ele. Mas ele foge da sala às vezes, faz besteira, se pendura no muro da escada. E ninguém faz nada. Não segura, não toma conta. Fica só comigo. (relato da Professora Cátia)

A Educação Inclusiva deve ser encargo de todos os integrantes da unidade escolar, pois o projeto inclusivo não pode ser de responsabilidade de um único profissional, o professor regente da turma. Para que se alcance o sucesso nesse tipo de educação é necessária a criação de uma rede de colaboração e cooperação entre todos os funcionários da escola. Porém, os depoimentos coligidos indicam que na maioria das vezes o docente é o agente central no atendimento o aluno com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, assim como dos demais alunos. Beyer (2007) nos lembra que

A concepção da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola tem, como um dos seus principais fundamentos conceituais, a proposta de uma prática inclusiva que seja compartilhada por “todos” os sujeitos da comunidade escolar. Todos são chamados a compartilhar de tão complexa responsabilidade: família, equipe diretiva e pedagógica, professores, funcionários e alunos. (p. 80)

Não queremos, de forma alguma, negar o mérito do professor, que apesar de tantos obstáculos, de possuir uma formação que não contemple o que é diferente, de não ter suporte material pedagógico necessário ou ajuda humana suficiente, não se nega a ensinar. No entanto, em todos os relatos ficou claro o desejo e o pedido de ajuda e de colaboração. Questionamento que evidencia a angústia do professor frente à Educação Inclusiva e o anseio por seguir caminhos que sejam satisfatórios para a aprendizagem do aluno, sejam eles com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou não.

A Sala de Recursos é apontada como um fator que contribui para a inclusão e pode ser considerada uma resposta à pergunta: “*Quem poderá me ajudar*”? A seguir discutiremos a relação estabelecida entre a Sala de Recursos e o Professor de classe comum.

2.4 O trabalho colaborativo entre a Sala de Recursos e o professor de classe comum.

História de uma ponte 29

(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 estórias.

²⁹ O texto “História de uma Ponte” foi trabalho em uma reunião de professores de classes especiais da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2006. A fonte não foi disponibilizada.

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 que abre o capítulo faz um convite para a discussão sobre um trabalho feito em parceria, de forma colaborativa. Atuar em conjunto, com a finalidade de alcançar um objetivo comum, requer que os membros tenham a mesma intenção, que estejam abertos às ideias do outro, que discutam juntos, busquem soluções para resolver o problema e que partilhem as experiências e os acontecimentos do dia-a-dia. D'Avila (2003, p.64) define o trabalho colaborativo como “trocas de experiências e informações ocorridas em grupos heterogêneos, que oportunizam o amadurecimento coletivo”.

Inúmeras questões podem ser levantadas a partir dessa alegoria e algumas serão discutidas ao longo desse texto. Para Perez (2007), a cultura colaborativa parece ser a chave para a mudança na cultura escolar e, conseqüentemente, de novos valores, saberes que transformem a escola num espaço de fato inclusivo. Essa atuação colaborativa do professor da Educação Especial com o da classe comum tem sido alvo de diversas investigações e nomeadas de diferentes formas. Mendes (2006, 2008) o define como trabalho colaborativo ou co-ensino, que para ele acontece quando o professor da Educação Especial auxilia o da classe

comum. Fontes (2007, 2008) denomina esse trabalho como *bidocência*. Para essa autora a função do professor da Educação Especial é dar suporte ao aluno com necessidades educacionais especiais na sala regular, e ajudar o professor de turma comum no trabalho com esse aluno. Porém 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” (2007, p. 142)

Para 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 (p. 25).

Na história que abre nossa discussão podemos destacar sentimentos como medo, desconfiança, dúvida, solidariedade, desejo, interesse, parceria, disposição, esperança e orgulho. E é interessante observar que sentimentos semelhantes foram expressos pelas professoras entrevistadas, tanto as de Sala de Recursos quanto as de classe comum, quando abordamos a temática do trabalho realizado entre elas.

Quando a gente chega, entra na sala desse professor ele já olha diferente. Como se eu fosse fiscalizar, criticar 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 flui. Então, o objetivo é esse, oferecer a ele o trabalho de sala de recursos para que ele possa fazer um bom trabalho com aquele aluno. (relato da Professora Tatiana – Sala de Recursos)

No relato acima, a professora da Sala de Recursos destaca que a professora de turma regular sente temor em relação a sua presença na classe. Pletsch (2005) considera que a resistência dos professores do ensino regular em receber em sua classe os da Educação Especial sugere 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 já normalmente precário pode provocar sentimentos de incapacidade e insegurança no professor de turma regular” (p. 83). Esse sentimento é confirmado no depoimento abaixo

Quando ela chegou aqui da primeira vez, eu não gostei. Parece que vem alguém te fiscalizar, avaliar o seu trabalho. Ela me explicou o que estava fazendo aqui, como

era o trabalho realizado 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 Nice – turma comum)

As professoras relatam que, de modo geral, o medo inicial é superado à medida em que as relações se estreitam, e o trabalho na Sala de Recursos passa a ser visto como um auxílio para a atuação do educador de turma regular.

No início é muito difícil. 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 procura perguntar a professora o que ela está trabalhando, o que ela vai trabalhar, o que ela sente 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 forma como vou trabalhar com esse aluno. (relato da Professora Eduarda-Sala de Recursos)

Segundo Bürkle e Redig (2008) após o primeiro contato com o professor regente e o relato das dificuldades, tanto do aluno quanto do docente, o especialista apresentará ao professor da turma comum estratégias e metodologias para o ensino dos conteúdos que os alunos especiais encontram dificuldades. Este plano de ação inicialmente é elaborado no espaço de Sala de Recursos e posteriormente, encaminhado aos professores das classes comuns, o que toma uma forma colaborativa, quando esses educadores se encontram, pois nesse momento irão discutir o plano, acrescentar ideia e discutir soluções para a sua implementação em sala de aula. Após um período de aplicação, juntos farão uma análise dos resultados e elaborarão estratégias futuras.

A colaboração entre o professor de classe comum e o da Sala de Recursos surge a partir do momento que ambos perceberem que é através da relação de cumplicidade e ajuda mútua que o trabalho de inclusão de fato acontecerá. Porém é importante ressaltar que, essa cooperação deverá ocorrer sempre, pois ela é preconizada nas políticas públicas e essencial ao desenvolvimento do trabalho com o aluno com necessidades educacionais especiais.

A professora da sala de recursos, está sempre disposta a ajudar, sempre procurando, respondendo as minhas dúvidas 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, 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 sempre discutimos as melhores formas de trabalhar com ele. Essa forma de trabalhar é bem acolhedora, sempre me senti muito pautada, muito ajudada com relação a isso, sem problemas. (relato da professora Catarina- classe comum)

No relato acima percebe-se que as profissionais buscam respostas para as dificuldades do aluno através de uma relação de cumplicidade. Assim, a partir das dificuldades encontradas ou das vivências observadas, há troca de informações para que o planejamento elaborado vise atender às necessidades educacionais especiais do aluno. Gately e Gately (2001) reforçam essa posição quando escrevem que

Os profissionais envolvidos devem estabelecer os objetivos esperados para o aluno, aceitação mútua de responsabilidade e o julgamento comum das decisões principais, ou seja, o professor de educação especial e o professor da classe comum se responsabilizam pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo misto de estudantes com alunos com necessidades especiais incluídos. (p. 41)

Dessa forma, espera-se que os profissionais envolvidos trabalhem juntos e dividam o planejamento, a avaliação e as adaptações e dessa forma auxiliem no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial. Dentre os benefícios do ensino colaborativo, observou-se que o auxílio entre os docentes ofereceu oportunidade para adicionar conhecimentos especializados e gerais entre ambos os profissionais envolvidos, fato esse que pode ser observado nos relatos a seguir.

A gente sempre troca 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 importante, porque é isso que faz ser um trabalho em conjunto. (relato da Professora Cátia – classe comum)

Outro dia, eu fui à sala dela e ela estava ensinando contas de multiplicação usando material concreto. A atividade era muito bacana e servia para alguns alunos aqui da Sala de Recursos. Eu aproveitei e fiz a atividade com meus alunos depois. A gente que trabalha com ensino especial durante muito tempo, às vezes se esquece de coisas do ensino regular que dão certo. Eu gosto de visitar as turmas por causa disso. A gente acaba aprendendo também. (notas do diário de campo 17/09/09 – relato da professora Tatiana – Sala de Recursos)

Percebe-se, dessa maneira, que o processo de colaboração se diferencia 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).

Porém, nos depoimentos coletados e nas observações realizadas evidenciou-se que o estabelecimento dessa parceria, ocorria quando os professores já se relacionavam há mais de um ano; ou seja, foi fruto de uma construção ao longo do período. Os dados coletados também demonstraram que a relação estabelecida entre esses profissionais afeta diretamente o desempenho dos alunos, pois nas turmas onde o ensino colaborativo efetivamente acontecia, nenhum aluno obteve conceito global³⁰ I (insuficiente) nas avaliações bimestrais, o que indica sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar, também, que algumas professoras de turmas comuns expressaram insatisfação em relação ao trabalho realizado na Sala de Recursos, se queixando que não recebiam 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. Não existe nenhuma interligação, a não ser no trabalho de alfabetização. (Relato da Professora Fátima – classe comum)

Notou-se que algumas docentes não compreendiam o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos e que não disponibilizavam atenção necessária para esse serviço, como percebido 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 Tatiana – classe comum)

Tessaro (2007 *apud* Redig 2010, p. 116) em entrevista com professores das classes regulares mostra 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.

Compreende-se que a dificuldade em estabelecer uma relação de parceria entre os professores pode ser atribuída ao pouco tempo em que o aluno estava frequentando a Sala de Recursos, ou que a professora de turma comum trabalhava com ele. Pois todos os professores

³⁰ Conceito global refere-se a um conceito atribuído ao aluno de acordo com as notas das avaliações e a sua participação nas aulas.

que relataram esse problema começaram o trabalho com o aluno no ano de realização desta pesquisa.

Outro fator que dificulta a criação de uma rede de colaboração é o excessivo número de alunos que as professoras de Sala de Recursos atendem, o que impede que as visitas à escola de turma regular do aluno sejam frequentes e se estabeleçam vínculos de confiança e cumplicidade. De fato, as professoras necessitam de um período maior para a criação desses laços, o que não ocorre em apenas um semestre letivo, como corrobora a professora Eduarda.

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

Percebe-se, dessa forma, que o grande número de alunos e o pouco tempo que o professor de Educação Especial tem para visitar as escolas são considerados, como já citado, os grandes impeditivos na efetivação desse trabalho. Urge a necessidade de ampliação do número de profissionais que atuem nas Salas de Recursos e de abertura de novos espaços, para que desta forma o quantitativo de alunos atendidos por um único docente seja reduzido e dessa forma o trabalho seja efetuado de fato e de forma mais ágil.

Nunes (2008) nos lembra que a constituição de uma rede colaborativa não é tarefa fácil, 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. (p. 94)

Porém, acreditamos que é através do estabelecimento de um trabalho de cooperação entre a Sala de Recursos e o professor de classe comum que serão criadas condições favoráveis para o desenvolvimento do aluno atendido pela Educação Especial. Pois é através da proposta de um trabalho colaborativo que ocorrerão práticas pedagógicas inclusivas bem sucedidas, uma vez que serão estabelecidas parcerias de trabalho entre os profissionais da Educação Especial e o da educação comum. O objetivo dessa parceria é o desenvolvimento de metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação, elaboração de

materiais e etc., mais adequadas 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 primordial para que a Educação Inclusiva de fato aconteça, pois como assegura 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 abrange o professor de turma regular e o da Educação Especial, porém é indispensável que todos os envolvidos no processo educativo participem, se envolvam e colaborem. As parcerias estabelecidas possibilitam o desenvolvimento de ensino-aprendizagem mais adequado às necessidades educacionais especiais do aluno, permitindo, assim, que o processo de inclusão se efetive. Uma inclusão onde pertencer significa participar, e não apenas “estar junto”.

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

Arendt, 1979, p.247

O pensamento de Arendt inicia a última parte do texto, porque consideramos que a educação da criança e do jovem representa a possibilidade um futuro melhor, mais justo e igualitário. Um futuro quando cor, sexo, crença, deficiência e diferença não sejam motivos de preconceito e discriminação. Porém, para que esses dias vindouros sejam qualitativamente diferentes é preciso que não abandonemos e excluamos as crianças e os jovens, com tudo que eles nos trazem de novo e surpreendente e com toda a sua singularidade. A escola é a instituição que introduz a criança no mundo social, público e é responsabilidade dela garantir a todos uma educação de qualidade.

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

Contudo, 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 realmente Inclusiva. Disponibilizar acesso e permanência na Sala de Recursos a alunos que dela necessitam, é uma forma de se respeitar a sua singularidade e possibilitar pleno desenvolvimento dos educandos. Pois é através desse espaço, que serão elaboradas estratégias que complementarão ou suplementarão suas necessidades educacionais especiais na classe comum.

Essa pesquisa visou compreender o desenvolvimento do trabalho que ocorre 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. (p.33)

Além disso, aspiramos compreender que relação se estabelece entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos e o professor que leciona nas classes regulares. Também buscamos saber como o trabalho da sala de recursos influencia 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 finalidades do presente estudo, não se buscou uma amostra estatística ou quantitativa.

Para alcançarmos o que foi proposto consideramos a abordagem etnográfica a mais apropriada. Usamos 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 da 3ª coordenadoria de ensino, além da análise documental.

A partir da análise dos dados concluímos que a inclusão do aluno com deficiência é uma ação complexa e que demanda investimentos e ações que beneficiem a inclusão, tais

como adaptação do espaço escolar e do material utilizado pelos alunos, contratação de profissionais capacitados, além do estabelecimento 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 toda a comunidade educacional, ferramentas pedagógicas para a participação efetiva do aluno, melhorando a aprendizagem em turma regular e possibilitando sua real participação em todos os ambientes da instituição.

A pesquisa constatou a viabilidade e importância do trabalho realizado nesses espaços, pois eles representam efetivos instrumentos de inclusão no sistema educacional do Município do Rio de Janeiro. Os professores que atuam nas Salas de Recursos são imprescindíveis 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 afirma Pletsch, 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. (2005, p. 103 - 104)

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

Em termos quantitativos, vem ocorrendo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro uma ampliação dos atendimentos em Salas de Recursos, em relação aos anos anteriores, com ênfase na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de atender às diretrizes da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Porém, no sentido qualitativo ainda não vem acontecendo a transformação

da cultura escolar, principalmente quanto ao pertencimento das Salas de Recursos ao meio educacional onde estão inseridas. É premente que se considere esse espaço parte integrante e prioritária das escolas e do sistema educacional como um todo. Para que a inclusão se concretize, os professores de suporte da Educação Especial precisam participar efetivamente no conjunto das decisões escolares, e não só no que tange aos seus alunos. A Sala de Recursos continua 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 necessidade de inserção das Salas de Recursos nas propostas pedagógicas, regimentos escolares e no projeto político pedagógico da instituição. A inadequação do espaço físico para o seu funcionamento também foi outro fator bastante relevante e que demanda alterações imprescindíveis.

A falta de professores especializados para atuarem nesses espaços foi um dos problemas mais graves diagnosticados pela pesquisa. Devido à escassez 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 demandam. Dados semelhantes foram encontrados em estudos realizados por Oliveira (2004), Pletsch (2005) e Giorgi (2007).

O grande quantitativo de alunos na Sala de Recursos, problema compartilhado com a educação regular, tem como conseqüência que o pouco contato dos professores que trabalham com o aluno. Esta situação é agravada pelo fato 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 se encontrar os demais profissionais que trabalhem com o aluno, para planejamento do atendimento aos pais, além das reuniões promovidas pelo Instituto Helena Antipoff. Este fator evidencia 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 semelhantes ao do modelo da integração escolar.

Seria preferível 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 agir de forma mais intensa. Esta configuração permitirá uma troca mais constante com o professor regente, que juntos buscariam adaptações curriculares que

beneficiassem a aprendizagem e a inserção do aluno no meio educacional. Acredita-se que essa deve ser uma meta a ser atingida 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 diminuir a resistência da escola regular, observada durante a pesquisa, em receber o aluno com necessidades educacionais especiais. Como afirmam Bürkle & Redig (2009), a construção de uma Educação Inclusiva só será alcançada, com a parceria entre todos os profissionais da Educação.

Outro fator constatado foi que a prática pedagógica é um dos principais instrumentos de inclusão ou exclusão do aluno na escola. As práticas que beneficiavam as adaptações e adequações das atividades e dos métodos às necessidades educacionais dos alunos mostraram ser favoráveis à aprendizagem. Porém a grande maioria das práticas observadas em Sala de Recursos, ainda eram fundamentadas no planejamento e nos exercícios que os alunos realizavam em classe comum, que muitas vezes enfatizam 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. (p. 39)

Por esta razão, 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 explica Freire (1996) deve-se investir em uma prática pedagógica que transforme a diferença em vantagem pedagógica. A homogeneidade deve dar lugar à heterogeneidade, que constitui toda sala de aula,

possibilitando dessa forma o aprendizado desafiador de compreender a singularidade e a pluralidade como traços constituintes do processo ensino aprendizagem. Um aprendizado nada fácil para quem aprendeu, ao longo da sua formação, a compreender a diferença como 'deficiência', como o que foge à norma, como desvio, como falta, como impossibilidade devendo, ser controlada." (p.21)

Uma grande dificuldade para tal transformação é a visão, ainda dominante, de que é necessário conhecer a patologia do aluno para poder intervir. Porém, a formação básica do professor não é orientada para esse cenário e os cursos de formação em serviço não atendem, de modo geral, os docentes da educação regular. Por isso há uma demanda de um número

maior de ações que possibilitem o aperfeiçoamento desse profissional, que articule teoria e prática. Como lembra Nóvoa,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p.25)

Outro ponto importante a ser elencado é o papel da alfabetização no processo de inclusão escolar. Geralmente são considerados aptos serem mantidos no ensino comum os alunos com necessidades educacionais especiais que são alfabetizados ou que demonstram algum desenvolvimento em relação ao mundo letrado e que, mesmo em ritmo diferenciado dos demais avançam em suas hipóteses sobre a construção da escrita. Garantir o acesso às ferramentas da leitura e da escrita ainda é considerada a principal função das escolas regulares. Por este motivo não nos surpreende que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento que não alcançam esse saber desejado sejam encaminhados para as classes especiais, pois não são avaliados como aptos a continuar no ensino regular

As mudanças que a Educação Inclusiva almeja são elucidadas por todas as esferas educacionais. Mas é no dia-a-dia da escola que essas mudanças parecem levar a uma crise que aponta a decadência dos modelos educacionais tradicionais, de forma geral. Escolas superlotadas, mal equipadas, com números elevados de evasão e fracasso escolar, deterioração do ensino público e o analfabetismo são os principais impeditivos para a efetivação desse modelo educacional. Desafios esses que corroboram com a exclusão. Contudo, apesar dos entraves ressaltados nesse trabalho, conjecturamos a viabilidade da Educação Inclusiva, e que a Sala de Recursos é uma das formas de Atendimento Educacional Especializado que favorecem essa prática.

Acreditamos nas Salas de Recursos como agentes de transformação da escola tradicional em escola inclusiva, através do ensino colaborativo entre todos os professores envolvidos no processo. Esperamos que esses espaços sejam fundamentados 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, aumenta a importância de se saber o que deve ser feito para que eles aprendam ou como atender suas características peculiares para aprendizagem. A esta questão, indiscutivelmente, é preciso articular o conhecimento pedagógico, em termos de fundamentos

teóricos e metodológicos que contemplem saberes mais específicos. E é, justamente, com esta perspectiva que defendemos a importância do ensino colaborativo entre a Educação Especial e o ensino comum.

Ao concluir este estudo, ficamos com a certeza 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 devemos à instituição escolar que abriu suas portas para esta investigação, acreditamos que as pesquisas acadêmicas em educação devem ir ao encontro do seu foco principal, às escolas. Por essa razão comprometo-me a voltar a me encontrar com as professoras que participaram desse trabalho, para que juntas possamos discutir os aspectos aqui abordados. Pois foram elas as interlocutoras desse trabalho e que me ajudaram a olhar a imensidão do cotidiano escolar, através das Salas de Recursos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira (Org.). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, pp. 11-30, 1998.

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1ª ed. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. IN. AMÉLIA D. de C. e CARVALHO, A. M. P. de C. (Orgs). *Ensinar a ensinar*. São Paulo, 2001, p.188- 1998.

_____, M. E. D. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2008, (Série prática pedagógica).

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*. Brasília, Ano XI, nº 21: LTR Editora LTDA., 2001

ARENDT, 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

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão escolar. In: RODRIGUES, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. pp. 25 – 36, Porto: Porto Editora, LTDA, 2003.

BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

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*. pp. 271-280. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007.

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 no dia 05 de fevereiro de 2010

_____. 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 no dia 05 de fevereiro de 2010

_____. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. V. 1. e 4. Brasília: MEC/CENESP, 1979.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1984.

_____. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1986.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. 1988. Disponível www.senado.gov.br. Acessado no dia 15 de fevereiro de 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 28 de fevereiro de 2010.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN* (Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996). Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 05 de fevereiro de 2010.

_____. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1999.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE* (Lei nº. 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001). Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 30 de outubro de 2009.

_____. *Resolução CNE / CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001a*. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 30 de outubro de 2009.

_____. *Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001b.

_____. *Parecer nº 1* do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. v.4, nº. 1, p.7-17. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a. Disponível no site www.mec.gov.br Acessado no dia 28 de fevereiro de 2010.

_____. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado*. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BUENO, J. G. S. *Educação Inclusiva: princípios e desafios*. Revista mediação, ano nº 1, p. 22-28, 1999.

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

_____. *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

BÜRKLE, T. da S. & REDIG, A. G. A Importância da Sala de Recursos e das Adaptações Curriculares para a Inclusão de Alunos com Condutas Típicas In: *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. pp. 1-10. São Carlos: UFSCar, 2008

CALDAS, A. L.C. *História oral numa comunidade do Rio Madeira*. Tese. (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

<http://www.unir.br/~albertolinscaldas/tese.html> . Acessado em 02 de dezembro de 2008.

CARLO, M. M. R. P. de. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*, 1ªed, SP, Plexus, 1999.

CARVALHO, E. N. S. *Interação entre pares na Educação Infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 250f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007a.

CARVALHO, R. E. *A Nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1998.

_____. R. E. *Removendo barreiras de aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 95-125.

_____, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. pp. 117-149. Porto: Porto Editora, LTDA, 2003.

CHATAWAY, C. J. Negotiating the observer-observed relationship: participatory action research. In: TOLMAN, D. BRYDON-MILLER, M. (Org.) *From subjects to subjectivities – a handbook of interpretative and participatory methods*. USA: New York University Press, 2001.

CORREIA, L. de M.(org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13)

CRUICKSHANK, W.M.B. e JOHNSON, G.O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. Porto Alegre: Globo, 1979, vol. 2.

D'AVILA, C. M. Pedagogia cooperativa e educação à distância: uma aliança possível. *Revista FAEBA – Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n° 20, p. 273-285, jul./dez. 2003.

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, pp.161-179, maio/ago. 2005

DENARI, F. E. 1984. 95p. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Especial. Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H. & MELO, S. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. In: *Cadernos de Pesquisa*. v.38, nº 133, p. 221-236, jan/abr. 2008.

DUNN, L. M. *Crianças excepcionais: seus problemas, sua educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1997

DUTRA, C. P. *Inclusão. Educação Especial*, Brasília, v. 4, n.1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

FERREIRA, J. R. *A integração do deficiente, nas perspectivas da Educação Especial*. Simpósio Científico do Campus de Marília, UNESP, Marília, São Paulo, 1995.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M.; SOUZA, S. R. de; MELETTI, S. M. F.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Inclusão*. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial). Editora da Universidade Estadual de Londrina (Eduel), Londrina/PR, p. 133- 144, 2003.

_____. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. 1 ed. Vitória: EDUFES, 2006, v. 01

_____. & FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R & LAPLANE, A. L. F. (Org.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. pp. 47-68. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. 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.

FONTES, R. de S. *A educação inclusiva no município de Niterói (R.J.): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007. Disponível no site: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br Acessado no dia 29 de agosto de 2009.

FONTES, R. A educação inclusiva e o desafio da bidocência: novas práticas de ensino junto a alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares. In: *Anais eletrônico do XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

GATELY, S. & GATELY, F. Understanding co-teaching components. *The Council for Exceptional Children*, nº 28, p. 1-16, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIORGI, H. O. P. *Sala de Recursos em São Bernardo do Campo: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro, Sete Letras, v.I, 2ª edição 1998.

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

_____. & DUQUE, M. A. T. *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. V), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2003.

_____. & FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Revista Inclusão*. Brasil: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, pp. 35-39, 2005.

_____. & FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, L. A. G. *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica*, Banco Mundial, 2003. Disponível em www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva . Acesso em 5 de julho de 2008

_____. & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. In: *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº 29, p. 3-8, 2004.

_____. & FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: *Cadernos de Educação Especial 6: Inclusão Social desafios de uma Educação Cidadã*. nº. 6, pp. 13-33. Duque de Caxias / RJ: Editora Unigranrio, 2006. Disponível no site: www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br. Acessado no dia 30 de outubro de 2009.

_____. & OLIVEIRA, E. da S. G. *Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro*. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acessado em 5 de julho de 2008.

GOÉS, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. REGO, T. C. (Org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderno, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª edição. Rio de Janeiro. LTC: 1988.

GOMES, A. L. L. V. et al. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental* Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007

GONZÁLES, J. A. T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Editora Artmed, Porto Alegre, 2002.

GONZÁLEZ, M. de C. O. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, L. de M.(org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13), pp.57 – 72

HAGUETTE, T. M. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

JOBIM E SOUZA, S. e CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: *Revista de Psicologia Clínica*. Vol. 9: 83-116. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia / PUC-Rio, 1997.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede de Ensino Regular: do quem e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R & LAPLANE, A. L. F. (Org.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. pp. 47-68. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

LIEBERMAN, L.M. Preservar a Educação Especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L. de M.(org.). *Educação Especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13), pp. 89-107

LÜDKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO. K. S. *A prática de inclusão de alunos com necessidades educativas 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*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da 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*. pp. 184-209. São Paulo: Summus, 2006.

MAFFEZOLI, R. R. *"Olha, eu já cresci": a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

MANZINI. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

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

MAZZOLI, L. *Classe especial: caracterizando o aluno portador de deficiência mental*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 1994.

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

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, 2008.

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

_____. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.. (Org.). *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. 1 ed. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, v. 5, pp. 25-41, 2003.

_____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Pp.29-42. Marília: ABPEE, 2006.

_____. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. & HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Pp. 92 – 119. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

- MICHELAT, G. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. Ed. Polis, 1980.
- MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.
- MIRANDA, T. G.; ROCHA, N. S. & SANTOS, P. A. dos. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. p. 2107 – 2116. In: *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina: PR, 2009.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MUNICIPIO DO RIO DE JANEIRO, *portaria E/DGED n° 39*, 2009.
- MÜLLER, T. M. P. & GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1999.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, p. 15-33, 1995.
- 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, E. da S. G. & GLAT, R. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. In: VALLE, B. de B. R., NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. S.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. *Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental*. Curitiba: IESDE, 2003.
- OLIVEIRA, A. & LEITE, L. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. pp. 517-524. In: *Ensaio*. 57 (15), 2007
- OLIVEIRA, F. M. das G. S.. *As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental*. Dissertação apresentada a. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Mestrado MS, 2004.
- 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*. pp. 32-40. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- OLIVEIRA, M. C. *Avaliação de Necessidades Educacionais Especiais: construindo uma nova prática educacional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- OLIVEIRA, R.C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000.
- PADILHA, S. M. A. *Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo, Plexus, 1997.

_____. & 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*. pp.13-43. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

PAULA, J. *Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social*. São Paulo, Jairo de Paula, 2004

PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 12, nº 4, pp. 91 – 107, 1996

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 Acessado dia 30 de setembro de 2009.

PIRES, C.; BLANCO, L. M. V.; OLIVEIRA, M. C; . Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. pp. 137- 152. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

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.

_____. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 254f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009.

_____; FONTES, R. S. . Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. pp. 172 - 206. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

_____; REDIG, A. G. & BÜRKLE, T. da S. A Educação Especial como suporte para a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: *Anais da IX Jornada de Educação Especial*. Marília: SP, 2008.

PRIETO, R. G. Professores especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. 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*. pp. 281-294. Porto Alegre: Mediação / Prefeitura Municipal de Vitória / CDV / FACITEC, 2007.

PUGLISI, M.L.& FRANCO, B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005

QUEIROZ, A. *Análise de conteúdo, 2004*. Disponível em: www.anaqueiros.com.br . Acessado dia 26 de outubro de 2008.

RAMOS-FORD, V. & GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N. ; DAVIS, G. A. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn e Bacon, 1991,pp. 55-64.

- 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*. 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*. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Orientação Educacional e Pedagógica, Universidade Candido Mendes (UCAM), 2007.
- _____. *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: narrativas de professoras especialistas*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010.
- _____ & 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.
- 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.
- ROSA, G. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- 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.
- SANTOS, M. P. dos. *Ressignificando a escola na proposta inclusiva*. 1997. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br, acessado em 15 de agosto de 2009.
- 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: 18 de fevereiro de 2009.

SCHIRMER, C.R. [et al]. *Deficiência física - Atendimento educacional especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 130p.

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

_____. *Formação docente e Educação Inclusiva*. Cadernos de pesquisa, v. 38, p. 195 – 219, jan / abr. 2008.

SILVA, A. F. [et al]. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acessado em: 11 de dezembro de 2009.

SILVA, F. de C. T.. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. 2003. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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*. pp. 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.

SKILAR, C. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Pp. 161-182. São Paulo: Summus, 2006.

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

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

TESSARO, N. S. *Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIÉGAS, S. L. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. In: *Diálogos Possíveis*. pp. 103-123, janeiro/junho 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998..

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

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UERJ



Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Sr2

Comissão de Ética em Pesquisa – COEP

Rua São Francisco Xavier, 524, bloco E, 3º. andar, sala 3018 - Maracanã.

CEP 20550-900 – Rio de Janeiro, RJ.

E - mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2569-3490

PARECER COEP 030/2009

A Comissão de Ética em Pesquisa – COEP, em sua 4ª Reunião Ordinária em 14 de maio de 2009, analisou o protocolo de pesquisa nº. **022.3.2009**, segundo as normas éticas vigentes no país para pesquisa envolvendo sujeitos humanos e emite seu parecer.

Projeto de pesquisa – “A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana”

Pesquisador Responsável: Rosana Glat

Mestranda : Thyene da Silva Burkle

Instituição Responsável: Pós-graduação em Educação- UERJ

Área do Conhecimento: 7:00 Ciências Humanas – 7.08 Educação

Palavras-chave: Educação inclusiva, rede de apoio, sala de recursos

Sumário: Trata-se de uma dissertação de mestrado, cujo assunto versa sobre alunos portadores de necessidade especiais e como a sala de recursos serve de suporte e apoio ao trabalho de inclusão destes alunos, auxiliando também a adaptar a escola às necessidades especiais dos candidatos para que possam participar de todas as atividades normais do estabelecimento de ensino.

Objetivo: Verificar a eficiência das salas de recurso no que se refere à inclusão de alunos portadores de necessidades especiais nas classes regulares da escola.

Considerações Finais: A COEP considerou o projeto relevante, bem detalhado, apresentado de forma clara e organizada, destacando a metodologia a ser empregada. O currículo da pesquisadora responsável demonstra que a mesma possui competência comprovada no tema da pesquisa. O TCLE é claro e de fácil compreensão. O Cronograma está adequado.

Ante o exposto, COEP deliberou pela **aprovação** do projeto.

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - **previsto para maio de 2010**, para cumprir o disposto no item VII. 13.d da RES. 196/96/CNS. Além disso, a COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Situação: Projeto Aprovado

Rio de Janeiro, 21 de maio de 2009.


Prof. Dr. Olinto Pegoraro

Coordenador da Comissão de Ética em Pesquisa - UERJ

ANEXO B - Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl.1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone: (21) 2503-2300 – Correio Eletrônico: cedsmed@rio.rj.gov.br

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr(a) Coordenador(a) da E/SUBE/ 3ª CRE

Autorizo THYENE DA SILVA BURKLE a realizar a “A SALA DE RECURSOS COMO SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DAS PROPOSTAS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA”, de acordo com o processo 07/030719/2009, na(s) escola(s) da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados da pesquisa à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Rio de Janeiro, 27 de maio de 2009

Denise Mendonça Palha da Silva
11/154897-3

ANEXO C - Carta de apresentação às escolas da 3ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
3ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Número : s;/nº

Data : 17/07/2009

Assunto : Apresentação para realização de pesquisa

Destino :

Sr (a) Diretor (a)

Apresento a aluna Thyene da Silva Burkle do Mestrado da UERJ para realizar pesquisa nas escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino sem qualquer vínculo empregatício .

Atenciosamente

Carmen Maria G. Almada
Secretária II / E / 3ª CRE / DED
Mat. 121101221-0

ANEXO D - Roteiro de perguntas para as professoras das Salas de Recursos

- 1- Nome:
- 2- Idade:
- 3- Que formação você possui?
- 4- Quanto tempo de serviço você possui na educação?
- 5- Quanto tempo de serviço você possui na secretaria municipal de educação?
- 6- Quanto tempo de serviço você possui na educação especial?
- 7- Quanto tempo 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?
- 10- Como os alunos que frequentam esta sala de recursos chegaram até este espaço?
- 11- Qual o objetivo principal da sala de recursos?
- 12- Descreva um dia típico na sala de recursos.
- 13- Como ocorre o seu quinto dia?
- 14- Como é dado o suporte à classe regular do aluno?
- 15- Como é a sua relação com os professores de classe regular dos seus alunos?
- 16- Como ocorre o trabalho na sala de recursos?
- 17- Como os alunos são agrupados?
- 18- Qual o período de atendimento?
- 19- Qual o tempo médio de permanência de um aluno na sala de recursos?
- 20- 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 à educação inclusiva?

ANEXO E - Roteiro de perguntas para as professoras de classe comum

1-Nome:

2-Idade:

3-Que formação você possui?

4-Quanto tempo de serviço você possui na educação?

5-Quanto tempo de serviço você possui na secretaria municipal de educação?

6- Quantos alunos integrados já teve?

7- Qual a principal dificuldade 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?

ANEXO F - Termo de concessão dos professores

Eu, _____,
AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado à Thyene da Silva Bürkle, mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para publicação, na íntegra ou em parte.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

Assinatura

R.G. n°. _____,

ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido dos professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG),

estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana”, cujos objetivos são: refletir sobre a atuação da sala de recursos frente ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais e a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na educação especial e os da educação regular. E se justifica pois contribuirá para a compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais que são acompanhadas por rede de apoio, neste caso as salas de recursos

A minha participação no referido estudo será no sentido de emitir minha opinião e participação neste processo através de respostas a entrevista realizada pela pesquisadora, que serão gravadas em áudio.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: esclarecimento sobre a importância da rede de apoio no trabalho dos profissionais da educação que à longo prazo será um importante instrumento para justificar a permanência desta rede de apoio no Município do Rio de Janeiro e melhoria na qualidade da educação do aluno com necessidades educacionais especiais.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, fico ciente de que a pesquisa pode não ter os resultados esperados e que a justificativa para a existência de tal rede de apoio pode não ser comprovada.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa,

não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos ,que são: responder aos questionários de forma escrita e não gravada.

O pesquisadorⁱ envolvido com o referido projeto é Thyene da Silva Burkle e com ele poderei manter contato pelo telefone (21) 88304386.ⁱⁱ

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: pagamento em espécie com comprovação dos casos por nota fiscal. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2009.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

ⁱ Pesquisadora principal: Professora Doutora Rosana Glat. Email: rglat@terra.com.br. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ)
Tel: (21) 2587-7535

Pesquisadora: Thyene da Silva Burkle. Email: thablebr@yahoo.com.nr. Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 Grupo 12.037-F CEP 20550-900 – Rio de Janeiro (RJ)Tel: (21) 2587-7535 ou 88304386

ⁱⁱ “Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2569-3490.”