



INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR – IM
Departamento de Educação e Sociedade – DES
Curso de Pedagogia



**Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos
multifuncionais: Políticas e Práticas**

Patrícia Cardoso Macedo

Nova Iguaçu, dezembro de 2011.



INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR – IM
Departamento de Educação e Sociedade – DES
Curso de Pedagogia



**Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos
multifuncionais: Políticas e Práticas**

PATRÍCIA CARDOSO MACEDO

Monografia do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Denise Pletsch

NOVA IGUAÇU

2011

**Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos
multifuncionais: Políticas e Práticas**

PATRÍCIA CARDOSO MACEDO

Orientador: _____

Monografia do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada por:

Presidente, Prof^a. Dr.^a Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio e Janeiro - UFRRJ

Prof^a. Dr.^a Ana Maria Marques Santos
Universidade Federal Rural do Rio e Janeiro - UFRRJ

Prof^a. Dr.^a Anelice Ribetto
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Nova Iguaçu, dezembro de 2011

As pessoas com necessidades educacionais especiais que enfrentam todos os dias não só os obstáculos comuns da vida (relativos às possíveis limitações inerentes a deficiência), mas também, aqueles impostos pelos homens... A todos que trabalham para uma educação com qualidade e com respeito as especificidades.

Agradecimentos

Sou grata essencial e primordialmente ao meu Deus pelo dom da vida, por Seu sustento, graça e bênçãos dispensadas a mim. Serei eternamente agradecida ao meu Senhor por ver suas promessas sendo cumpridas em minha vida, pelas oportunidades que me foram dadas ao longo de minha trajetória e por colocar cada pessoa encontrada neste percurso que ajudaram a constituir a mulher que sou hoje. **Minha luz, força e razão de viver.**

À minha família - benção incomparável de Deus - por todo carinho que sempre tiveram comigo. Ao meu irmão que, mesmo que sem perceber, ajudou a despertar em mim um fundamental lado crítico. Em especial, agradeço aos meus pais, Alfredo e Neusa (as pessoas mais honestas, responsáveis e generosas que conheço!), por todo investimento feito em mim e por sempre acreditarem no meu sucesso. Por terem lutado a cada dia para sermos uma família feliz, pelo amor sem medida e por terem me fornecido condições para que chegasse até aqui. **Minha base, essência e exemplo.**

Aos meus amigos que entenderam, respeitaram e apoiaram meus momentos de renúncia em função deste trabalho e estudo e que, por diversas vezes, foram minha fuga. **Minha alegria.**

Não podia deixar de falar, especificamente, daqueles que no início eram apenas colegas de turma, mas que ao longo dos períodos e com o passar do tempo se tornaram verdadeiros amigos, companheiros de tantos trabalhos, leituras, projetos, textos, apresentações, discussões, brincadeiras, doidices e confusões. Um agradecimento especial a Clarinha, Denis, Flavinha, Lele e Vê. **Meu grupo.**

À minha amiga Letícia, companheira fiel e incansável que dividiu comigo descobertas, viagens, passeios, estudos, textos e sonhos. Irmã para todas as horas, minha parceira de madrugadas em claro frente ao computador, sem a qual não seria possível fazer grande parte desta pesquisa. **Minha companhia e meu ânimo.**

À Professora Ana Maria pela co-orientação deste trabalho e a Professora Anelice Ribetto pela participação na banca examinadora. A contribuição e gentileza de ambas foram muito importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. **Minha admiração.**

À Márcia Pletsch, que foi muito mais que professora e orientadora, foi uma amiga! A você que despertou em mim a vontade de estudar a Educação Especial, que desde o início se dispôs a estar ao meu lado e que me apresentou ao mundo da pesquisa:

Obrigada por acreditar no meu potencial, por me proporcionar experiências inesquecíveis e por tantos ensinamentos! **Minha referência e incentivo.**

À todas as pessoas que tornaram possível esta pesquisa permitindo o partilhar de suas vivências e experiências... **Meu campo.**

Resumo

Este trabalho tem como tema de pesquisa o atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Pretende também refletir sobre como as políticas atuais de inclusão escolar vem sendo incorporadas nas políticas públicas de inclusão escolar na Baixada Fluminense, mais especificamente no município de Nova Iguaçu, através do acompanhamento do atendimento realizado em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola dessa rede. As bases metodológicas de nossa investigação seguiram os princípios da pesquisa qualitativa. Entendemos que pesquisas dessa natureza contribuem com as reflexões necessárias para compreender a realidade do atendimento educacional especializado levando em consideração o contexto social e político em que se localiza a instituição participante dessa pesquisa. Com base nos dados coletados é possível dizer que o atendimento educacional especializado tal qual como colocado pelas diretrizes oficiais ainda enfrenta inúmeros problemas. Nesse sentido, verificamos que para a efetivação de uma política de fato inclusiva em que o sujeito tenha acesso a escola com participação e desenvolvimento educacional, vai além da promoção de recursos tecnológicos uma ou duas vezes por semana com duração de 40 ou 50 minutos.

Palavras-chave: inclusão escolar; alunos com necessidades educacionais especiais; atendimento educacional especializado; salas de recursos multifuncionais.

Abstract

This work covers the research of specialized educational services offered in multifunctional resource rooms for students with disabilities, pervasive developmental disorders, and high skills. It also seeks to reflect on how the current policies of school inclusion have been incorporated into the public policies of school inclusion in the Baixada Fluminense and more specifically in the city of Nova Iguaçu by monitoring the care given in a schools' resource room in this multifunctional network. This research was conducted using qualitative principals. We believe that research of this nature helps contribute to the reflections necessary to understand the reality of specialized educational services and takes into account the social and political context in which the institution is located. Based on the data collected, it can be said that the specialized schooling as the guidelines are set now still has numerous problems. Accordingly, we find that for the realization of a truly inclusive policy in which the subject has access to school participation and educational development, the set time of once or twice a week lasting 40 or 50 minutes with the given technological resources is not enough.

Keywords: school enrollment, students with special educational needs, special classes, resource rooms multifunctional.

SUMÁRIO

Introdução	1
CAPITULO 1 - Um pouco de história sobre a Educação Especial no Brasil (1960-1999)	5
CAPITULO 2 - Um apanhado das diretrizes políticas específicas a partir dos anos 2000: em foco o Atendimento Educacional Especializado	15
2.1. Atendimento Educacional Especializado.....	18
CAPITULO 3 - O caminho metodológico percorrido	26
3.1. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em educação.....	28
3.1.1. Análise documental.....	29
3.1.2. Entrevistas, questionários e conversas.....	30
3.1.3. Análise dos dados coletados.....	31
3.2. Conhecendo e reconhecendo o campo da pesquisa: De onde e de quem se fala?!...31	
CAPÍTULO 4 – Sala de recursos multifuncionais: Um espaço em construção... sujeitos, histórias, desafios e experiências!	35
Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos	57

INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa se encontra no campo da Educação Especial, compreendida como uma “área do conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e a melhoria da educação de pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial” (PLETSCH, 2010, p.84), seja em decorrência de alguma deficiência mental, sensorial (auditiva e visual), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, psicose, síndromes), deficiências múltiplas, deficiências físicas e altas habilidades (superdotação).

O nosso estudo focará as salas de recursos multifuncionais implementadas no Brasil a partir dos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Mediante o cumprimento dessas diretrizes, este serviço especializado, denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica apoia e complementa o atendimento educacional oferecido a alunos com necessidades especiais realizado nas classes de ensino regular no contraturno (BRASIL, 2008, 2009).

Os pressupostos filosóficos e políticos do Atendimento Educacional Especializado foram instituídos oficialmente pela Resolução 4 de 2 de outubro de 2009 e desenvolvido como uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com necessidades educativas especiais.

Para ilustrar os principais marcos legais em defesa dos direitos sociais e legais das pessoas com necessidades educacionais especiais, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada em 1948 pelos países participantes da Organização das Nações Unidas, que se fundamentou no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade dos direitos, reconhecendo que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos”. Esta declaração assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, à educação fundamental e ao desenvolvimento pessoal e social.

Já, mas recentemente, podemos citar em termos de Brasil, a Constituição da República de 1988 que garante em seu art. 205, a educação como um direito de todos e, no art. 208, III “o atendimento educacional especializado será assegurado às pessoas com deficiência preferencialmente nas redes regulares de ensino”.

Desde então, sobretudo a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca novos pressupostos tem norteado as diretrizes e leis no campo da Educação Especial brasileira. É partir dela que o termo “inclusão escolar” passou a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais no país. Os pressupostos filosóficos dessa Declaração propõem-se a inserir todos os sujeitos com deficiências no ensino regular. Segmento este que por muito tempo foi atendido no país pela filantropia e pela caridade em razão da desincumbência do Estado (PLETSCH, 2010).

Já na primeira década do novo milênio, encontramos a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (2006), publicada pela Organização das Nações Unidas e promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009, a qual enfatiza no art. 14, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a educação; onde será assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Ademais, foi estabelecida a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que define a função complementar e/ou suplementar do atendimento educacional especializado para a formação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A “educação inclusiva” é uma proposta educacional que tem por objetivo atender e responder as necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independente de suas condições sociais, econômicas, culturais, raciais e de desenvolvimento, todos os alunos deverão ser inseridos em escolas regulares. Atendendo o disposto na legislação em que o sistema educacional inclusivo assegura o acesso de todos os sujeitos na escola. Por isso, analisaremos o atendimento educacional especializado que está sendo oferecido como suporte e apoio ao aluno incluído.

Nesta direção a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, que buscam atender o objetivo geral de analisar a estrutura e o funcionamento do atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais, bem como analisar as políticas públicas dirigidas para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente, no que concerne ao atendimento educacional especializado. Pretendemos também, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncional e entender a relação entre professores da sala de recursos e os professores do ensino comum. Outro ponto a ser analisamos é o papel das salas de recursos para o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que a frequentam. Para tal, realizaremos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Posto isso, cabe dizer que a monografia está organizada em quatro capítulos, conforme discorreremos a seguir.

O primeiro e o segundo destinam-se a analisar o processo histórico da Educação Especial oferecida de forma segregada até os princípios da inclusão educacional, bem como, discutir as leis para este tema e revisar a literatura especializada. No terceiro capítulo, temos a exposta uma breve reflexão sobre o processo metodológico e a descrição do espaço pesquisado. Finalmente, o quarto capítulo, engloba as questões mais importantes vivenciadas na pesquisa de campo e nossas considerações sobre estas experiências, como também, análises críticas sobre o assunto e o contexto estudado.

Assim sendo, neste estudo direcionado para o atendimento educacional especializado, faremos uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico onde, como fase inicial, será utilizada a análise documental a nível Federal e municipal, bem como da literatura especializada na área; onde serão estudados os documentos que norteiam as ações realizadas na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil e, mais especificamente em Nova Iguaçu. Posteriormente, será feita análise dos dados e experiências advindos da pesquisa de campo, a serem colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas com as professoras das salas de recursos multifuncionais e da gestão e orientação escolar.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de estudos que analisem como vem sendo realizada na prática a incorporação de leis e diretrizes a nível nacional e municipal em relação à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Por mais que os debates em torno do atendimento educacional especializado não sejam tão novos assim, as práticas nele realizadas ainda se encontram imersas em dúvidas. Este estudo, também se faz relevante pela tentativa de compreensão da importância da utilização de recursos, metodologias, práticas pedagógicas e espaços específicos para a área da Educação Especial – por meio do oferecimento do atendimento educacional especializado - no desenvolvimento escolar e/ou não escolar desses alunos, moradores de um município pequeno situado na Baixada Fluminense, região periférica do Rio de Janeiro, com altos índices de analfabetismo, violência urbana, miséria e exclusão social.

Nesse sentido organiza-se em quatro capítulos.

No primeiro e no segundo apresentamos aspectos históricos e políticos no campo da Educação Especial, focando os períodos de 1960-1999 e a partir dos anos 2000, respectivamente. Ênfase especial é dada a discussão sobre o atendimento educacional especializado em voga nas diretrizes políticas atuais.

O terceiro capítulo prioriza os referenciais metodológicos, o campo de pesquisa, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa.

As considerações finais fecham nosso trabalho monográfico.

CAPÍTULO I

Um pouco de história sobre a Educação Especial no Brasil (1960-1999)

*Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;
temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos
descaracteriza.*

Boaventura de Souza e Santos (1999).

Este capítulo pretende fazer uma análise sobre a história recente da Educação Especial no Brasil, focando nas diretrizes legais que compreendem o período de 1960 até 1999. A discussão será permeada com reflexões sobre as diferentes políticas que dispõem sobre a escolarização oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências físicas, mental ou sensorial (auditiva ou visual); transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas); altas habilidades ou superdotação.

Nosso referencial para este capítulo foram, entre outros autores, Kassir (1999), Glat (2007), Laplane (2004), Pletsch (2010 e 2011). Além desses referenciais, usaremos também os documentos federais que norteiam o tema em discussão.

Faz-se necessário, primordialmente, explicitarmos aqui como entendemos o conceito de necessidades educacionais especiais que abordaremos ao longo de todo o texto. Concordamos com a definição de Glat (2007), que assim o define:

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 (grifo original, GLAT, 2007, p. 26).

Portanto, as necessidades educacionais especiais levam em consideração a especificidade de cada aluno, como também, seu contexto sócio-histórico e cultural; assim sendo, são construídas socialmente como produtos de sua interação no (e com) contexto escolar. Esse pequeno recorte inicial servirá como base para pensarmos as políticas públicas e práticas pedagógicas existentes para esse alunado.

Para uma melhor contextualização dos acontecimentos na área da Educação Especial que relataremos a seguir, é imprescindível lembrar, também, que a proposta de

“educação para todos” ganhou força após as duas grandes guerras mundiais, a partir da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, estabelecendo que: “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória” (ONU, 1948, p.10). Somando a isso, a Constituição de 1946 já reconhecia a educação como um direito universal, portanto, as mudanças legais e as políticas para a educação que foram feitas nas décadas seguintes tomaram como base esta concepção do “direito universal de educação para todos”. Dentro desse contexto, a Educação Especial começou sua expansão – já que, até então, as únicas instituições públicas para atender as pessoas com deficiências eram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos¹ -, com atendimento baseado na concepção clínica e para o tratamento da deficiência, como aponta Pletsch (2010):

Nesse período, com base nos preceitos do pensamento evolucionista presente na ciência moderna em consonância com o discurso liberal, foram criadas as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os “normais” dos “anormais” (PLETSCH, 2010, p. 69).

Nesse contexto, a Educação Especial estava ligada ao modelo clínico, a partir de exames médicos e psicológicos realizados por profissionais da área da saúde — como, por exemplo, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos —, que identificavam como necessário a escolarização de pessoas com deficiências (em sua maioria, se encontravam em hospitais psiquiátricos). Entretanto, a escolarização destes indivíduos era vista como secundária, à medida que o processo educacional estava voltado ao desenvolvimento de atividades básicas da vida diária (GLAT e BLANCO, 2007).

Na década de 1960, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961, na qual, pela primeira vez, aparece o interesse na “educação dos excepcionais” (como eram chamados na época) nos **Art. 88 e 89 (Revogados pela Lei nº 9.394, de 1996)**. Até então, o Estado não tinha uma preocupação direta e abrangente com a Educação Especial (KASSAR, 1999; BUENO, 2004). A partir dessa lei, a legislação brasileira explicita o compromisso com atendimento aos alunos com deficiências. Com isso, o país passa a organizar espaços para a escolarização em

¹ Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Imperial Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos fundados no Rio de Janeiro nos anos de 1854 e 1856, respectivamente. Estas foram as primeiras instituições criadas para o atendimento a pessoas com deficiências no Brasil (JUNNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

algumas classes especiais públicas. No entanto, o Estado não assumiu a responsabilidade pela maioria do atendimento especializado, que se dava em instituições privadas de caráter assistencial. Dessas entidades de caráter filantrópico-assistencialistas, temos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP), sendo as mais conhecidas e procuradas na época e, que ainda hoje, em muitos lugares, são referência no atendimento a crianças e jovens com deficiências (PLETSCH, 2010).

Imerso no Regime Militar — iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964 — que dominava o Brasil, os anos de 1970 representam um marco no que se refere à institucionalização da Educação Especial no país, à medida em que neste período iniciava-se uma preocupação do sistema público em garantir aos alunos com deficiências o acesso à escola. Esta preocupação é evidenciada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692 de 1971. Ainda nesse contexto, é criado, dentro do Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, o qual no Art. 2º ressalta sua atuação para proporcionar oportunidades e estratégias que orientem a Educação Especial, tendo em vista a participação progressiva na comunidade dos educandos que nela são atendidos. Podemos entender melhor a importância histórica deste momento para a escolarização de pessoas com deficiências com o trecho abaixo retirado de Glat (2007):

Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis... (GLAT, 2007, p.20).

Segundo a referida autora, no entusiasmo com o surgimento de novas técnicas e metodologias de ensino e com o avanço da ideia de que o deficiente também poderia aprender, reconhecemos, neste período, uma mudança de paradigma, onde o modelo clínico e reparador dá lugar ao modelo educacional, que visa proporcionar meios e garantir condições para o maior desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

É em meio a esse contexto, ainda na década de 1970, que “tomam força” em nosso país as lutas pelas minorias excluídas, dentre as quais se encontravam as pessoas com deficiências. Enquanto o Brasil estava neste período de centralização administrativa e de coordenação de políticas por parte do Estado, o mundo vivia um

momento de movimentos baseados na filosofia da normalização (iniciado nos Estados Unidos e na Europa), trazendo princípios como a integração em todos os setores da atividade humana das crianças e jovens com necessidades especiais. Partindo do pressuposto que a pessoa com deficiência possui os mesmos direitos das demais pessoas de ter condições de vida “comuns e normais”, respeitando suas limitações, este modelo caracterizou-se pela oferta de serviços de avaliação e reabilitação, buscando integrar essas pessoas depois de já terem sido habilitadas ou reabilitadas. Podemos perceber, aqui, o rompimento com atitudes e mecanismos de segregação total destes indivíduos (GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010, 2011).

Com esta filosofia tomando conta das discussões e medidas na área educacional, o paradigma da integração passou a ser uma realidade na sociedade brasileira, onde os alunos deficientes eram colocados para conviver, aprender e trocar experiências com os demais alunos considerados “normais”, dado que a proposta era oferecer aos mesmos um espaço escolar mais acessível. Com estas mudanças, muitos alunos passariam a ser inseridos totalmente em classes comuns de escolas regulares ou em propostas alternativas, estudando em alguns momentos em classes comuns e, em outros, nas classes especiais. Como sinaliza Pletsch (2010):

Pode-se dizer que a proposta da integração continuava tendo como base o modelo médico da deficiência, que centrava o problema nos alunos e desresponsabilizava a escola, à qual caberia tão somente educar os alunos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (PLETSCH, 2010, p. 73).

É exatamente neste momento que se inicia a proposta do atendimento paralelo para os alunos com deficiências em salas de recursos ou em quaisquer outras modalidades especializadas (GLAT, 2007). No entanto, as escolas especiais continuariam tendo o maior número de matrículas no que se refere à educação desses alunos, já que a proposta da integração não sugeria acabar com esse tipo de atendimento. Ainda hoje o maior número de alunos estuda em classes especiais (BRASIL, 2008).

A década de 1980 é conhecida mundialmente por ser um período de inúmeras transformações, não só em nível educacional, como também em termos econômicos, sociais e políticos. No país, passamos de um período chamado de milagre econômico

para uma grande recessão e uma inflação muito alta. Esta é uma época considerada também como o “divisor de águas” entre a idade industrial e o início da idade da informação, tendo a via eletrônica como meio de comunicação em tempo real. No âmbito social e político, o Brasil se via pressionado com o processo de redemocratização que influenciou diversas atitudes tomadas em relação à educação brasileira e aos sistemas educacionais públicos.

Em 1984, temos um movimento de grande importância política e cultural no país, o das Diretas Já — movimento que pedia a volta das eleições diretas para presidente do Brasil —, que culminou com o fim do Regime Militar, em 1985. No ano seguinte, em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) passou a ser transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), criada pelo Decreto n° 93.613, de 21 de novembro. Com a criação desta Secretaria, foram elaboradas inúmeras diretrizes institucionais, que serviram como parâmetro para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Estes fatos são fundamentais para discutirmos a elaboração da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, em vigor até os dias de hoje.

As lutas da classe trabalhadora, dos movimentos sociais e do direito às minorias, foram refletidas nesta Constituição que teve abordagens mais democráticas que as anteriores. Nela, a população participou através de abaixo-assinados que resultaram em vários direitos sociais como: direito a voto dos analfabetos; direito a greve; liberdade sindical; 13° salário para os aposentados; divórcio; racismo como crime inafiançável e o reconhecimento dos indígenas e sua cultura. Esta Constituição foi fundamental para impulsionar políticas e medidas para melhorar a educação no país. Nela estão previstos o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiências e, em seu Art. 208, determina que o mesmo ocorra *preferencialmente*² na rede regular.

Nesse período, foi promulgada ainda a Lei 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), composto por 267 artigos, como fruto da luta dos movimentos sociais e de pessoas interessadas na garantia dos direitos das crianças e jovens brasileiros. Nele são revelados os direitos e deveres das crianças e adolescentes, como também dos adultos em relação a eles. O Estatuto da Criança e do Adolescente diz:

² Grifamos este termo, pois ele até hoje é alvo de discussão pelos profissionais da educação e gera inúmeros debates sobre o lugar de atendimento desse alunado que relataremos mais a frente. Para uma análise mais detalhada sugerimos a leitura do texto de Ferreira e Glat (2003).

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

No que tange aos artigos sobre as pessoas com deficiência, o ECA estabelece, no Capítulo VII, no Art. 208. II que quando não tiver oferecimento escolar especializado ou quando ele se der em oferta irregular, que os portadores (termo usado no documento) de deficiência terão direito ao atendimento educacional especializado.

A partir destas questões e somando-se a muitas outras, a diversidade passou a ser considerada como característica constituinte de uma sociedade, conseqüentemente da escola, levando a intensificação do debate sobre a defesa dos direitos humanos e do respeito às peculiaridades das minorias segregadas. Seguindo neste sentido, começou a discussão da necessidade de construção de espaços mais inclusivos — diferentemente do paradigma da integração no qual havia a necessidade do indivíduo estar preparado para ser integrado — que se adaptem às características específicas de pessoas com necessidades educacionais especiais. Com isso, “ao considerar as diferenças como parte integrante da condição humana e, portanto, da aprendizagem escolar, a escola abre espaço para as mudanças e dá o primeiro passo em direção ao respeito às deficiências” (OLIVEIRA, 2011, p.10). É nesse contexto que, nos últimos anos, a Educação Especial, com suas práticas tradicionais em espaços paralelos, passou a ser questionada. Levando, assim, à busca de novas alternativas pedagógicas que não fossem tão excludentes.

Nesse cenário, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Os países que dela participaram se comprometeram em elaborar Planos Decenais onde as diretrizes e metas dos planos criados na Conferência fossem contempladas. O Brasil, por sua vez, se comprometeu, através do Ministério da Educação, a cumprir o Plano Decenal de Educação Para Todos entre os anos de 1993 e 2003. É válido ressaltar aqui que, no ano

de 1992, foi implementada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), após a extinção da antiga SESPE.

Em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, na Espanha, que vem influenciando as diretrizes e leis no campo da Educação Especial no Brasil e, em grande parte, de diferentes países do mundo. A partir dela, o termo “inclusão escolar” passou a influenciar a elaboração de políticas públicas e práticas educacionais no país, que propõe inserir sujeitos com deficiências; transtornos globais do desenvolvimento (condutas típicas); altas habilidades ou superdotação; distúrbios de aprendizagem e/ou comportamento no ensino regular. De acordo com essa Declaração, as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas, a fim de poder corresponder às suas necessidades básicas de aprendizagem. Esta Declaração diz que “as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves” (BRASIL, 1994, p.3). Assim, defendendo a inclusão escolar e a escola integradora. Essa última é definida da seguinte maneira:

As escolas integradoras constituem um meio favorável à consecução da igualdade de oportunidades da completa participação; mas, para ter êxito requerem um esforço comum, não só dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não só é uma *tarefa* técnica, mas também depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (grifo nosso, BRASIL, 1994, p. 4).

Contudo, este pequeno trecho, como analisa criticamente Laplane (2004):

Não decorre que a tarefa é política e que ela envolve relações de poder, combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social, mas apenas que ela depende, antes de tudo, da convicção, do compromisso e da boa vontade de todos os indivíduos que integram a sociedade (LAPLANE, 2004, p.15).

Neste mesmo ano, é apresentada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Dentro desse contexto, a partir da política de educação inclusiva, que tem como princípio que todos os alunos sejam inseridos em escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender suas necessidades, a Educação Especial encontra-se em um processo de modificações e ressignificações. Com o advento dessa política, os alunos que antes eram atendidos de forma segregada em instituições e ou classes especiais, agora passam a ser matriculados no ensino comum da classe regular.

Tomando como base o exposto, antes de continuarmos o debate sobre as diretrizes legais, cabe, aqui, definirmos a política de educação inclusiva. Entendemos que ela se caracteriza como uma proposta educacional que tem por objetivo atender e responder às necessidades dos alunos, tendo como princípio básico que, independente de suas condições sociais, econômicas, culturais, raciais e de desenvolvimento, todos os alunos deverão ser inseridos em escolas regulares. Sendo assim, as ações deverão estar voltadas para um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para receber esses alunos especiais, propiciando seu acesso às classes comuns e aos professores dessas classes, um suporte técnico, com novas formas de avaliação, de ações e práticas pedagógicas e permitindo que estes alunos possam atingir ao máximo seus potenciais (GLAT & BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2010, 2011; MACEDO et al, 2011).

No ano de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), tendo um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial, no qual diz que o atendimento educacional especializado continuará em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas comuns do ensino regular. Vejamos a letra da Lei no que se refere a Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Mais tarde, três anos depois, em 1999, foi apresentada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que, entre outras medidas, estabeleceu a “matrícula compulsória” de alunos com deficiências nas redes regulares.

Como podemos visualizar a década de noventa se encerra com o ideário da “educação inclusiva” incorporado nos documentos oficiais e nas políticas públicas, começando a se fazer presente em quase todos os debates no campo da Educação e, especificamente, na área de Educação Especial, assim como nos espaços escolares. É válido ressaltar aqui que todas as políticas e medidas previstas que se referem de alguma forma ao tratamento diferenciado a pessoas com necessidades educacionais especiais, não dizem respeito à instituição de privilégios, mas sim, à disponibilização das condições e meios exigidos na e para a garantia da igualdade.

Apesar da ampliação dos direitos dessas pessoas, alguns autores fazem críticas à forma pela qual as referidas políticas vêm sendo implementadas em nosso país. Pletsch (2010), por exemplo, esclarece que o desempenho das políticas nessa direção no Brasil passou a ser medida de forma quantitativa, por meio de avaliações que determinam empréstimos e gastos nesta área. Alguns documentos internacionais revelam que a inclusão é uma medida mais econômica, ou seja, os custos são menores quando um aluno com necessidades educacionais especiais está inserido em classes comuns do ensino regular do que quando em escolas especiais. Outra questão que não pode ser ignorada é que o Produto Interno Bruto (PIB) nacional e internacional aumentaria se pessoas com deficiências participassem ativamente da economia. Portanto, educar estas pessoas e incluí-las no mercado de trabalho é bastante lucrativo para o país.

Ainda nessa direção, segundo Freitas (2004), os pressupostos filosóficos e políticos dessa proposta centram-se em uma visão de qualidade de ensino, onde, por meio da equidade de oportunidades, o aluno é responsável pelo seu sucesso escolar. Entretanto, Laplane (2004) enfatiza que o ingresso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, por si só, não garante a diminuição das desigualdades sociais e a melhora na qualidade do ensino.

Nesse sentido, com o processo de globalização e com a premissa de que a educação formal deve seguir o modelo empresarial decorrente do paradigma tecnológico, encontramos em alta a tese da “sociedade do conhecimento e da qualidade total”. Estas e outras questões estão diretamente relacionadas às políticas neoliberais³

³ As políticas neoliberais são características do neoliberalismo, que pode ser entendido, de forma mais superficial, como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, devendo haver uma total liberdade do comércio (KASSAR, 1999).

como uma tentativa de mercadorização de suas economias. Como menciona Kassar (1999):

Desde o início dos anos 90, o governo brasileiro tem se empenhado em “colocar o país no século XXI”, de modo a, na organização do mercado mundial globalizado pela expansão do modelo econômico capitalista, se descaracterizar como um país periférico (KASSAR, 1999, p. 35).

Apesar dessas e outras críticas, é preciso dizer que não nos opomos às políticas de inclusão escolar no que se refere aos pressupostos humanitários nelas contidas, apenas ressaltamos que, diante das grandes transformações de nossa sociedade, é preciso compreendê-las de forma mais ampla, analisando suas conotações políticas e econômicas.

Em outras palavras, acreditamos que as políticas de inclusão escolar são muito importantes para se discutir os direitos das pessoas com deficiências, contudo, não se pode, simplesmente, baseados em questões financeiras como o ajuste fiscal e a redução de custos e de uma lógica empresarial de “qualidade total” e da formação de “capital humano” para o mercado de trabalho, aderir políticas internacionais. É essencial antes da adesão destas políticas, estabelecer uma reflexão crítica que analise e considere os diferentes contextos político, social e cultural do Brasil.

Mesmo com a legislação existente e o tema da inclusão em pauta, a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais “entrou” nos anos dois mil repleta de desafios e contradições, apesar de os documentos oficiais determinarem a garantia de uma escola aberta, preparada e habilitada para receber estes alunos. No próximo capítulo, analisaremos as políticas da década de 2000, no qual a ênfase será dada à proposta do atendimento educacional especializado, principalmente ao atendimento oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

CAPÍTULO II

Um apanhado das diretrizes políticas específicas a partir dos anos 2000: em foco o Atendimento Educacional Especializado

Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender.
Marion Welchmann

Neste capítulo, objetivamos apresentar as diretrizes oficiais que norteiam as políticas públicas no século XXI para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Analisaremos brevemente suas principais implicações na Educação Especial e a obrigatoriedade do oferecimento do atendimento educacional especializado, principalmente no que diz respeito às salas de recursos multifuncionais.

Iniciando o novo milênio, na década de 2000, encontramos a Lei nº 10.172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual ficou determinado o período de uma década para o cumprimento de algumas metas na área educacional. O PNE trouxe um diagnóstico da realidade da Educação Especial no Brasil que, dentre outras questões, legitimou através de dados oficiais que o atendimento dado às pessoas com necessidades educacionais especiais era de responsabilidade quase que prioritária da iniciativa (incluindo as entidades filantrópicas como APAEs e Associações Pestalozzi). Ou seja, este documento denuncia a pouca participação do setor público neste atendimento, revelando ainda que as matrículas desses alunos não chegavam a 300.000 em todo o território nacional (FONTES, 2003). Uma novidade importante desse documento se refere a reservar uma parcela dos recursos vinculados ao desenvolvimento da Educação Especial nas redes regulares de ensino fundamental. Como resume Fontes (2003):

Em linhas gerais, o Plano Nacional de Educação traz como grande proposta a construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, na qual a participação da comunidade é fator essencial no século que desponta (FONTES, 2003, p.39).

Dentro desse contexto, temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, nº 02/2001) que, seguindo a tendência das

demais políticas, define que o atendimento aos alunos com deficiências “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p.3). Acompanhando esse processo de mudança, no artigo 2º desta mesma resolução, fica determinado que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 2001, encontramos o Decreto 3.956, que promulga no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (conhecida como Declaração de Guatemala, estabelecida na Convenção de Guatemala em 1999). Esta Declaração afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos que qualquer pessoa sem deficiência, salientando em seu Artigo 2º que “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). Este Decreto promulgado no país em 2001, “tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p.11).

No ano seguinte, foi estabelecida a Resolução nº1, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento aponta o ensino superior e a responsabilidade de prever uma formação docente que atente para a diversidade de seu alunado e que garanta a construção de conhecimentos sobre as especificidades de alunos com deficiências (BRASIL, 2002). É conveniente destacar aqui que, neste mesmo ano, foi reconhecida a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, que abordam questões específicas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Sistema Braille, respectivamente.

O ano de 2003, com a posse de um ex-operário como presidente, foi um aspecto histórico para o Brasil. Com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência, foram adotados programas sociais que visavam combater as desigualdades

sociais e econômicas como, por exemplo, o Bolsa Família⁴. Para a área educacional, especificamente, foi criado no ano de 2004, pela Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni). Foram criadas 11 universidades e expandidas outras tantas pelo país. Todavia, alguns especialistas apontam que os investimentos feitos em educação foram considerados insuficientes e de modo a conformar a educação pública pelos valores neoliberais como analisado por Leher (2005).

Reservamo-nos em dar mais ênfase neste período do governo, por ser considerado um momento em que foram ampliados investimentos políticos e recursos financeiros para a promoção da inclusão social e educacional. Este ideário foi incorporado nas políticas públicas para a educação de pessoas com deficiências pelo Ministério da Educação (PLETSCH, 2011).

Neste primeiro ano de Governo Lula, iniciou-se - seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas - o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de propagar a política e a ideologia da “educação inclusiva” e, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino, tornando-os sistemas educacionais inclusivos. Além de objetivar o acesso e a participação de alunos com necessidades educacionais na escola, este programa orienta os sistemas educacionais a garantir: atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

Após décadas de entendimento que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais deveria ser organizada de forma paralela na educação regular, percebemos, mais claramente neste momento da história, uma reestruturação e resignificação das escolas comuns, escolas especiais e da própria Educação Especial.

Em meio a esse contexto, vale ressaltar que, em 2004, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as normas e critérios de promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiências. E, um ano depois, o Decreto nº 5.626/05 estabeleceu normas para o ensino de alunos surdos e da Libras, como também, foram organizados e implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (BRASIL, 2007).

Nos anos de 2006 e 2007 temos, respectivamente, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil pelo

⁴ Instituído por meio do Decreto Nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004.

Decreto nº 6.949/2009 - determinando o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência à educação e um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007), que estabeleceu metas para o ensino regular e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiências por meio da inclusão educacional.

2.1. Atendimento Educacional Especializado

Mediante os pressupostos estabelecidos até este momento, encontramos a orientação de uma “educação inclusiva” que ofereça um atendimento especializado aos alunos que dele necessitem. No bojo destas diretrizes e discussões, focaremos nossa análise no Atendimento Educacional Especializado (AEE) fornecido aos alunos com deficiências.

Como mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, o atendimento educacional especializado já havia sido descrito na Constituição de 1988 para ocorrer “preferencialmente” na rede regular de ensino. E, oito anos depois, na LDBEN de 1996, também já citada anteriormente, tinha previsto que este atendimento se daria em classes, escolas ou serviços especializados, quando não fosse possível sua integração nas classes comuns. Não obstante, na conjuntura dos debates sobre a inclusão, ficou orientado que “o lugar da matrícula e acesso a escola é pelo ensino regular, onde o atendimento educacional especializado é a oferta de serviço de apoio” (BRAUN & VIANNA, 2011, p.25).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – apresentada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2007, regulamentada no Decreto nº 6.571/2008, foi o marco para o oferecimento do atendimento educacional especializado, principalmente, no que concerne à implementação das salas de recursos multifuncionais. Por mais que já existissem documentos legais para tal oferecimento, ele veio a se tornar realidade nacional a partir desta política. De conformidade com ela, podemos constatar que este atendimento será ofertado de forma obrigatória pelos sistemas de ensino com vistas a apoiar o desenvolvimento do alunado considerado público-alvo da Educação Especial, ao longo de todo seu processo de escolarização.

O Decreto mencionado dispõe do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública; ademais, tem

como meta garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, e 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 (BRASIL, 2008, p.19).

O atendimento educacional especializado tem como função e objetivo reconhecer, elaborar e organizar recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, levando em conta as suas necessidades específicas. Este atendimento é complementar ou suplementar à escolarização e pode ser dado em salas de recursos multifuncionais, que vêm como apoio pedagógico do aluno incluso diante do estabelecido na legislação vigente. Portanto, este atendimento especializado deverá ocorrer concomitantemente ao ensino na classe comum da escola regular, trabalhando de forma colaborativa, e não como um sistema educacional separado.

No ano anterior, foi lançado o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 do MEC – pelo Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, tendo por objetivo geral:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

Neste edital, o Ministério da Educação visava selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplassem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades de alunos com deficiências para, a partir daí, distribuir equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns de educação básica da rede pública.

Seguindo na mesma perspectiva, em 2 de outubro de 2009, foi aprovada a Resolução 4, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento reforça que o atendimento educacional especializado deve ocorrer na sala de recursos multifuncionais ou no centro de atendimento educacional especializado (antiga escola especial agora transformada nesse Centro de AEE). Como ressaltam Braun & Vianna

(2011), de acordo com os dispositivos legais, o AEE deverá ser realizado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, prioritariamente, ou, caso seja necessário, em outra escola de ensino regular; “não sendo substitutivo às classes comuns” (p. 28).

As salas de recursos multifuncionais são espaços equipados com materiais didático-pedagógicos específicos, aparelhos tecnológicos e professores especializados, sendo seu atendimento realizado em paralelo com o horário da classe comum que o aluno frequenta. Assim como salientam Macedo, Carvalho & Pletsch (2011), com base nas ideias de Melo (2008) e Bürkle (2010), estes ambientes se constituem “como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos” (BÜRKLE, 2010, p.40).

Acreditamos, assim como levanta Pletsch (2011), que é de suma importância destacar que não podemos confundir as salas de recursos multifuncionais como um espaço de reforço escolar, pelo contrário, o trabalho ali desenvolvido “deve-se constituir como um conjunto de procedimentos específicos e alternativos que possa mediar e auxiliar os processos de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos” (PLETSCH, 2011, p.12).

Portanto, as salas de recursos multifuncionais são projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Sob este ponto de vista, algumas atividades desenvolvidas nestes espaços para o atendimento dos alunos podem ser a comunicação alternativa, o ensino da Libras, do Sistema Braille, entre outros⁵.

Ainda sobre o atendimento dispensado nas salas de recursos multifuncionais, cabe citar Mori & Brandão (2009), que apontam o referido serviço como:

De apoio especializado tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor (MORI & BRANDÃO, 2009, p. 3).

⁵ Os trabalhos construídos e realizados nas salas de recursos multifuncionais, o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que as frequentam, serão tema de debate do quarto capítulo desta pesquisa, por isso, não nos ateremos neles agora.

Certamente, para atender à legislação em vigor e às demandas vindas do alunado que frequenta as salas de recursos multifuncionais, o serviço ali desenvolvido deve ser de caráter multi e interdisciplinar, realizado por profissionais que respeitem as especificidades de seus alunos e que valorizem suas capacidades, visando favorecer a construção de conhecimentos e seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Nesse íterim, uma das questões fundamentais da política da “educação inclusiva” diz respeito à formação docente dos profissionais que estarão trabalhando com as pessoas com necessidades educacionais especiais. No artigo 9º da Resolução nº4 está previsto um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular com os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de AEE. Este trabalho deveria ser desenvolvido de forma a articular as atividades do ensino comum, as do atendimento educacional especializado, os serviços de saúde e de assistência social, necessários tanto quanto a participação das famílias dos alunos atendidos. Somando-se a isso, encontramos também, no Art. 12, as disposições à formação docente necessária para atuação no atendimento educacional especializado.

Segundo esta mesma Resolução, o professor do AEE é responsável por:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e nade recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13).

Assim como analisa Pletsch (2011), faz-se necessário a garantia de formação inicial e continuada, tempo de interação e planejamento conjunto aos professores que

trabalhem com os alunos com deficiências, tal qual a todos os profissionais da unidade escolar. Ou seja, a inclusão deve ser entendida e assumida como responsabilidade coletiva de toda comunidade escolar.

Semelhantemente ao debate da formação de professores, estes documentos trouxeram uma questão que, ainda hoje, é alvo de discussões da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais: ela está imersa em questões de cunho financeiro – como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Segundo o art. 8º da Resolução 4, os alunos inseridos no sistema comum com suporte do AEE “serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundeb”. Em outras palavras, a Resolução reforça aspectos já apresentados no Decreto nº 6.571/2008 que previa que os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na classe comum recebendo atendimento educacional especializado no contraturno a partir de 1º de janeiro de 2010 seriam contabilizados em dobro (PLETSCH, 2011).

No centro desse debate, encontramos muitos profissionais da educação questionando como vem sendo feita a inclusão e a implementação desse atendimento educacional especializado, sob a condição de receberem ou não os investimentos do Fundeb, à medida que as escolas especiais precisam se transformar em Centros de Atendimento Educacional Especializado, como já mencionamos anteriormente, e como os alunos especiais terão direito ao recurso. Por conseguinte, muitos destes profissionais continuam defendendo que a classe e ou a escola especial são fundamentais no processo de escolarização desses alunos⁶.

Nas palavras de Bürkle (2010):

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 (BÜRKLE, 2010, p. 19).

Nessa mesma direção, Pletsch (2009) já havia defendido 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

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, consultar o Relatório Científico de Pesquisa “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: Estudo sobre as políticas públicas e práticas curriculares em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense” (PLETSCH, CARVALHO & MACEDO, 2011).

peculiares a seu aprendizado, seja na classe comum ou em classe especial. Logo, observa-se que a Educação Especial é uma área de conhecimento que visa desenvolver práticas, teorias e políticas para a melhoria da educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, é um sistema de suporte que a escola comum deverá dispor para atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos e para promover a aprendizagem dos mesmos, e não um espaço de segregação.

Como percebemos no capítulo anterior, nos últimos anos houve uma explosão de políticas para inclusão das minorias. Após a década de 1990 ter sido marcada por privatizações e redução do papel do Estado, a década seguinte ficou conhecida como uma das mais estáveis e prósperas da economia mundial até 2007, quando a Crise Econômica dos dois anos seguintes colocaria em risco a economia global, levando à recessão vários países. Neste período, ocorreu a consolidação da internet como veículo de comunicação em massa em tempo real, de armazenagem e troca de informações, onde a globalização da informação atingiria níveis sem precedentes históricos. Para elucidar este contexto, temos a análise de Padilha (2004):

Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo – não há nações independentes, nem sistemas religiosos, nem escolas, nem indivíduos autônomos... O mundo sem fronteiras não ficou mais justo nem as riquezas ficaram mais bem distribuídas (PADILHA, 2004, p.107).

Sob esse mesmo ponto de vista, encontramos também uma relevante crítica de Pletsch (2011). Para essa autora, “enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições reais para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente”⁷ (p.2).

Como resultado destas políticas e das transformações que vem passando o setor educacional, no âmbito das teorias e pesquisas desenvolvidas na área, ora encontramos a defesa pela “inclusão total” e irrestrita, ora por uma “inclusão parcial”⁸. Em virtude deste debate, no último capítulo deste trabalho, retomaremos este assunto, contextualizando-o a partir das experiências vividas no campo de pesquisa. Contudo, neste momento é válido ressaltar que estas medidas – primordialmente, as que

⁷ Para uma leitura mais densa sobre a dialética presente nos processos de inclusão/exclusão educacional na década de 2000, indicamos o texto de Pletsch (2011) publicado na revista TEIAS disp. em: www.proped.pro.br. Acesso: setembro de 2011.

⁸ A diferenciação entre os termos “inclusão total” e “inclusão parcial” será realizada no último capítulo.

envolvem questões de âmbito financeiro – resultam e continuarão resultando em mudanças significativas no processo de escolarização dos alunos com deficiências. É essencial que a qualidade e a extensão da implementação do AEE sejam acompanhadas e avaliadas constantemente de forma crítica, posto que, envolta por questões econômicas e com o acesso a recursos adicionais, esta “inclusão total” corre o risco de “ser realizada com oferecimento de atendimentos educacionais especializados escassos, precários e descontínuos” (PLETSCH, 2011).

Corroboramos com o posicionamento de Mitler (2003). Ao referir-se à inclusão escolar:

(...) 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 (...). Implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula (MITLER, 2003, p. 16 e 34).

Em síntese, ao final da década da educação, percebemos que muitas metas não foram superadas, objetivos não foram cumpridos e que a inclusão destes sujeitos no ensino regular ainda enfrenta problemas estruturais, organizacionais, políticas, ideológicas, metodológicas e pedagógicas a serem resolvidas. Além disso, nos deparamos com obstáculos como o preconceito, a discriminação.

A este respeito, Macedo, Carvalho & Pletsch (2011), acreditamos que:

Para entender o processo de implementação do atendimento educacional especializado deve-se realizar análises amplas, levando em consideração os contextos social, político, econômico e cultural. Como também, as práticas escolares e as condições dos sistemas educacionais do país, sem esquecer as reais necessidades dos alunos e o seu direito social a educação (MACEDO, CARVALHO & PLETSCH, 2011, p.42).

Inegavelmente, o discurso da inclusão já está incorporado no cenário educacional brasileiro; em contrapartida, a realidade prática deste processo tem muito a caminhar para que, de fato, possamos chamar os sistemas regulares de ensino de sistemas educacionais inclusivos. Em outras palavras, sistemas de ensino que garantem uma educação acessível (em todos os sentidos que possam derivar desta palavra), de qualidade e que respeitem as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando meios para seu sucesso acadêmico e processos de desenvolvimento; o caminho ainda é longo. Nesta direção, o atendimento educacional

especializado não nos parece ser a solução. A partir de nossa pesquisa de campo, voltaremos a este debate.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho, bem como descreveremos o campo e os espaços pesquisados.

CAPÍTULO III

O caminho metodológico percorrido

[Eu] Pensava que nós seguíamos caminhos já feitos, mas parece que não os há. O nosso ir faz o caminho.
Clive Staples Lewis (2011)⁹

Neste capítulo apresentaremos as perguntas e inquietações que nos instigaram logo de início e nos acompanharam no decorrer do trabalho. Em seguida, discutiremos sobre a escolha pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica como opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho e, por último - mas não menos importante -, apresentamos o campo de nossa pesquisa.

Em princípio, antes de discorrermos sobre o caminho metodológico utilizado, vale ressaltar o porquê da escolha deste campo de pesquisa. Nosso interesse pela área da Educação Especial e pelo tema do atendimento educacional especializado desenvolvido em salas de recursos multifuncionais surgiu por meio de pesquisas e estudos realizados no *Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: políticas públicas e práticas curriculares*, assim como pelas vivências dos estágios obrigatórios do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, desenvolvidos na Escola Municipal Professor Lopes Lima¹⁰.

O primeiro estágio foi na Educação Infantil, no período que compreendeu setembro a dezembro de 2010, onde a observação se deu de forma participante e constante. O segundo momento da pesquisa foi para observação mais esporádica, já que o período de janeiro a julho de 2011 foi direcionado para a análise documental e o estudo teórico. O momento final da observação participante se deu nos meses de setembro a novembro de 2011, quando realizadas as atividades do estágio complementar.

A inquietação mediante os problemas educacionais existentes nas escolas públicas brasileiras, as incertezas e desafios da inclusão escolar, o interesse pela análise das leis específicas para a Educação Especial e o desejo de estudar as práticas pedagógicas dentro de espaços especializados foram os motivadores para a escolha do objeto e a construção dos objetivos da presente pesquisa. Sabemos que outras pesquisas

⁹ Citação disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/c_s_lewis/. Acesso: novembro de 2011.

¹⁰ Todos os nomes aqui citados são fictícios para a preservação da identidade da escola e dos sujeitos.

já foram feitas para a abordagem do mesmo tema, entretanto, por mais que o assunto em discussão seja o mesmo, o nosso olhar, nossas experiências e as relações estabelecidas ao longo da pesquisa carregam consigo uma riqueza de singularidade e subjetividade. Sob o mesmo ponto de vista de Duarte (2002), entendemos que:

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, p.140).

Diversas perguntas surgem em nosso imaginário quando pensamos a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Será que estes alunos conseguem aprender da mesma forma que alunos sem deficiências? Será que o que deve ser mudado é a forma de ensinar? Qual a influência da relação professor-aluno e aluno-aluno no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais? A escola brasileira atual está preparada para a escolarização de todos os sujeitos, independente de suas especificidades? Quais os melhores meios para facilitar a inclusão? Mas, será que todos os alunos, sem exceção, deveriam ser incluídos no ensino regular? Estas e outras questões instigaram nosso desejo por abordar o tema exposto.

Similarmente a curiosidade e interesse pelo “objeto” e campo de pesquisa, é de fundamental importância a utilização de consistentes referenciais teóricos para basilar os estudos e os caminhos escolhidos, bem como destacam Deslandes, Gomes & Minayo (2007):

Todo pesquisador precisa ser um curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois este será tanto melhor e mais frutuoso quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica (DESLANDES, GOMES & MINAYO, 2007, p.62).

Portanto, acreditamos que para uma pesquisa de campo de qualidade, o pesquisador necessita estar bem fundamentado teoricamente para, aí sim, entrar no campo escolhido e dialogar com a realidade que encontra. Esta afirmativa também justifica nossa opção por desenvolver nos dois primeiros capítulos as questões histórico-sociais; de conceituação; de políticas públicas e dos principais referenciais teóricos usados ao longo do estudo.

3.1. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na pesquisa em educação

Como diversos outros estudos já apontaram, a abordagem qualitativa teve início no final do século XIX, sendo usada por cientistas sociais que questionavam os métodos das ciências exatas e naturais nos estudos dos fenômenos humanos e sociais. Partindo da concepção fenomenológica do conhecimento, encontramos a etnografia como uma das abordagens derivadas da pesquisa de caráter qualitativo (ANDRÉ, 1995).

Até os anos de 1970, as pesquisas qualitativas na área educacional que buscavam entender o cotidiano das salas de aula eram desenvolvidas a partir de instrumentos de observação com o objetivo de registrar e analisar comportamentos de professores e alunos numa determinada situação de interação. Os pesquisadores que as desenvolviam estavam sempre orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental. Com algumas críticas surgindo em relação a este tipo de pesquisa – que denunciavam a supervalorização da metodologia usada em detrimento da teoria -, a abordagem antropológica foi tomando espaço. Foi, portanto, a partir desses estudos antropológicos que as pesquisas na educação começaram a ter uma nova cara; onde a pesquisa de cunho etnográfico passou a ser bastante estudada e utilizada (ANDRÉ, 1997). Podemos perceber esta constatação nas palavras desta mesma autora:

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a (ANDRÉ, 1997, p. 4).

Em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, o foco está na atenção voltada para o todo e na inter-relação dos elementos que o compõe. De maneira alguma, a proposta deste tipo de pesquisa é a separação entre a teoria e a prática; mas sim, está calcada no diálogo entre o que pressupõe a teoria e o que ocorre na prática. É de uma importância que o pesquisador tenha sempre uma postura honesta, ética e flexível durante a coleta e a análise dos dados, facilitando assim sua participação no espaço estudado e permitindo-lhe perceber novas questões que possivelmente venham surgir ao longo da pesquisa.

Ainda nessa perspectiva, percebemos que existe a possibilidades de ajustes, que é uma pesquisa aberta e podendo ocorrer a identificação de elementos que não foram previstos no planejamento teórico-metodológico preliminar. Assim sendo, a etnografia é por excelência uma metodologia utilizada por antropólogos, que iniciaram seu uso na busca de entender diferentes sociedades, baseando-se no contato intersubjetivo dos sujeitos pertencentes a uma mesma cultura (PLETSCH, 2010).

Semelhantemente a André (1997), esta é a forma como entendemos nossa pesquisa:

O grupo social é estudado a partir de seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do "outro", o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo. Nesse sentido, a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado (ANDRÉ, 1997, p.5).

Acreditamos que o pesquisador e trabalho de campo não são neutros. Pelo contrário, é um trabalho que busca ao máximo se aproximar da descrição e representação do real, mas que não consegue ser isento de valoração; bem como aponta Pletsch, “todavia, na etnografia não há apenas uma descrição do ambiente estudado, mas também uma reflexão mais ampla acerca da sociedade” (2010, p.137). Ou seja, a abordagem etnográfica permite uma aproximação do pesquisador que proporciona maior entendimento dos processos e das relações estabelecidas no cotidiano das práticas educacionais, principalmente, nas práticas dirigidas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tanto, os procedimentos usados nesta pesquisa para atingir os objetivos traçados foram a análise documental, a pesquisa de campo propriamente dita e a análise dos dados.

3.1.1. Análise documental

Para a primeira fase da pesquisa, tivemos um amplo estudo da literatura relacionada ao tema abordado e sobre o contexto a ser estudado. Realizamos análises sobre os documentos legais que regem as políticas públicas para a Educação Especial e o atendimento educacional especializado - essencialmente realizado em salas de

recursos multifuncionais -, que foram descritos nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

Certamente, esta é uma fase essencial para delimitar todo o caminho do processo da pesquisa, já que muito do que será observado terá como foco aquilo que foi lido e estudado anteriormente. Portanto, é uma fase que merece total atenção e cuidado na análise do material que já foi para nortear as práticas escolares (tanto dentro como fora das salas de aulas) e dos estudos produzidos por outros autores sobre o mesmo tema.

3.1.2. Entrevistas, questionários e conversas

Existem inúmeras formas de registros em um trabalho de campo, dentre elas: entrevistas abertas e semiestruturadas; gravações audiovisuais; questionários; transcrição das entrevistas e gravações; registros escritos de conversas não gravadas; eventuais e-mails trocados; notas de campo; textos e/ou reportagens; notas biográficas e dados de outras pesquisas referentes ao mesmo assunto. Entretanto, nesta pesquisa optamos por realizar entrevistas abertas e semiestruturadas por meio de questionários e entrevistas gravadas¹¹ com quatro sujeitos escolhidos.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram a diretora geral da escola, uma orientadora educacional e duas professoras das salas de recursos multifuncionais, Dulce e Odete, que trabalham no período da manhã e da tarde, respectivamente. Alguns alunos dos que estavam sendo atendidos nestas salas no período da pesquisa, foram acompanhados por meio de observação participante; no entanto, o foco principal deste trabalho não era o acompanhamento individual ou de alguns estudantes; mas sim, verificar e refletir sobre as práticas pedagógicas e as relações existentes nestas salas de recursos multifuncionais. O quadro a seguir reúne as informações gerais sobre os sujeitos participantes.

Identificação	Função desempenhada na escola
Alice	Diretora Geral
Neusa	Orientadora Educacional
Dulce	Professora da sala de recursos multifuncional/turno manhã

¹¹ As perguntas realizadas nos questionários e nas entrevistas se encontram nos anexos números 1 e 2. Vale esclarecer que todas as falas foram cedidas por meio do termo de concessão (anexo nº 3).

3.2. Análise dos dados coletados

Nesta etapa da pesquisa, nos deparamos com o momento mais complexo e trabalhoso, onde tivemos que dar conta de analisar fragmentos de discursos, imagens, expressões recorrentes, traços significativos e, ainda, de perguntas, dúvidas e respostas que foram surgindo no decorrer do processo. Todos esses elementos, que por muitas vezes ficam marcados melhor em nossa memória que em qualquer outro tipo de registro, constituem e constroem hipóteses, reflexões, críticas, teorias, considerações e incertezas. Ou seja, são levantadas dúvidas e/ou reafirmadas convicções. Sendo assim, mais uma vez, partilhamos das ideias de André sobre esta etapa:

É o momento de fazer as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever princípios e procedimentos e fazer os ajustes necessários. A terceira fase do trabalho etnográfico é a da sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório. Isso leva, mais uma vez, o pesquisador a dialogar com a teoria e com os dados, num movimento de vaivém que envolve rearranjos, recomposições, abstrações e que culmina em nova estruturação do real (ANDRÉ, 1997, p.6).

E, ainda, como salienta Duarte (2002):

Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo (DUARTE, 2002, p. 152).

3.3. Conhecendo e reconhecendo o campo da pesquisa: De onde e de quem se fala?!

Para a realização deste estudo, escolhemos uma escola da rede municipal de ensino da Baixada Fluminense - região com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), altos índices de violência urbana e de evasão escolar. A escola pesquisada é a Escola Municipal Professor Lopes Lima, que está localizada no município de Nova Iguaçu, fundado em 15 de janeiro de 1833. Este município faz parte da Região Metropolitana do

Rio de Janeiro e, se encontra a uma altitude de 25 metros. A população estimada para 2010 foi de 795.212 habitantes, distribuídos em uma área de 523, 888 km², sendo considerado o maior município da Baixada Fluminense¹².

A Escola Municipal Professor Lopes Lima foi fundada em 26 de junho de 1984, em um bairro carente do município de Nova Iguaçu, como uma escola especial¹³. Esta escola foi criada em parceria da Secretaria Municipal de Educação com uma instituição filantrópica privada, que até hoje continua prestando assistência de caráter financeiro e de recursos materiais.

A E.M Prof. Lopes Lima foi erguida no topo de uma ladeira, portanto, o acesso a ela não é dos melhores. Nesta rua, encontramos alguns buracos que dificultam muito a passagem de carros e de cadeiras de rodas (que já é bem complicado pelo fato da ladeira ser bem acentuada). Questionamo-nos por diversas vezes se a escolha do local para a construção desta escola se deu pelo fato de que há décadas atrás (a década de 1980 ainda estava embasada neste processo de exclusão) as pessoas com deficiências eram inseridas em espaços escolares segregados e, de alguma forma, colocadas distantes da “sociedade normal” ou se realmente este era o único espaço disponível para a construção da escola.

Como mencionado anteriormente, esta é uma escola de Educação Especial, criada para atender somente alunos com necessidades educacionais especiais da região. Segundo o relato da diretora geral Alice (professora da escola há 25 anos e há 6 anos como diretora eleita e reeleita), esta escola era considerada pela comunidade como “a escola de malucos” e, muitos professores quando chegavam lá, viam os alunos e pediam para serem transferidos para escolas de alunos ditos normais.

Desse modo, por atender alunos da Educação Especial, a escola conta com o suporte (vindo da Secretaria de Saúde) clínico privilegiado. Dentro de seu espaço, encontra-se instalada uma Unidade Básica de Saúde, que faz um trabalho interdisciplinar, com o auxílio de fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pediatras, dentistas, fisioterapeutas e neurologista. Garantindo uma possibilidade de mesclar trabalho entre saúde e educação no próprio ambiente escolar.

A partir das legislações recentes sobre a escolarização de pessoas com deficiências - analisadas no capítulo 2 desta pesquisa -, a E.M Professor Lopes Lima

¹² Para mais informações sobre a região recomendamos acessar o site http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Igua%C3%A7u e o próprio site do município <http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/>.

¹³ Para um estudo aprofundado sobre o tema, indicamos Mazzotta, 1987.

passou a se reestruturar para atender essas exigências que determinam, “preferencialmente”, que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos no ensino regular e recebam um atendimento educacional especializado por meio de Centros de Atendimento Educacional Especializado ou salas de recursos multifuncionais. Para tal, em 2004, a escola passou a receber alunos sem deficiências em classes comuns pelo ensino regular, embora, não tenha acabado com todas as classes especiais¹⁴. Segundo declarações da diretora, esta escola sofreu o processo de inclusão inverso, já que os alunos incluídos neste ambiente foram os ditos “normais”.

O prédio possui dois andares, com rampas para facilitar e proporcionar o acesso dos alunos com deficiências e, além disso, conta com banheiros adaptados. No térreo, fica a secretaria, as salas da coordenação, a da diretoria, o refeitório, a cozinha e a copa, o pátio, a maioria das salas de aula, as salas de recursos multifuncionais, o jardim, o espaço anexo da Escola Municipal de Educação Infantil e a Unidade Básica de Saúde. No segundo andar, tem poucas salas de aula, a sala de informática (Pro Info) e a sala de leitura (Incentivo a Palavra). Uma característica que nos chama a atenção é a inexistência da quadra de esportes e de um parquinho (o que existia foi desativado pelas más condições dos brinquedos), muito comuns nas escolas, principalmente de ensino fundamental.

Atualmente, a E.M Prof. Lopes Lima conta com 15 salas de aula que atendem alunos com e sem deficiências, variando de 2 a 18 anos de idade, nos períodos da manhã e tarde; sendo 6 dessas turmas do ensino regular, todas com alunos incluídos. No turno da manhã, são três classes especiais de deficiência mental (D.M); duas de surdez (D.A); uma de Condutas Típicas e Transtornos Globais do Desenvolvimento (C.T e TGD); uma de Educação de Jovens e Adultos Especial (EJA Especial); três turmas comuns do ensino regular e duas salas de recursos multifuncionais (SR). Já no turno da tarde, são três salas de D.M; duas de EJA Especial; três turmas comuns do ensino regular e uma sala de recurso multifuncional. Além das turmas regulares de 1º ao 5º ano e as classes especiais, a escola abriga ainda a Escola Municipal de Educação Infantil, com três turmas (Infantil 2 e 3 anos, infantil 4 anos e infantil 5 anos) de horário integral com alunos incluídos.

¹⁴ Optamos por continuar denominando estes espaços de classes especiais, mesmo que a orientação passada à escola pela Secretaria Municipal de Educação seja de chamá-las de turmas com currículo adaptado. Nossa escolha se deu para facilitar o entendimento quando nos referimos a estas classes, já que a mudança é substancialmente na nomenclatura, pois não percebemos modificações nas práticas pedagógicas utilizadas. Estas salas continuam sendo apenas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais.

A escolarização dos sujeitos na E.M Prof. Lopes Lima – além das salas de aulas - acontece no pátio interno ou externo da escola e, ainda, em um galpão na mesma rua que foi contratado como “parceiro” da escola. A maioria das atividades é desenvolvida por meio de projetos, dentre eles, encontramos o projeto das oficinas pedagógicas para os alunos da EJA Especial; o projeto de informática “Pro Info”; o de leitura “Incentivo a Palavra”; o projeto de música e o Programa Segundo Tempo¹⁵ (do Ministério do Esporte).

Portanto, o lugar de onde falamos é uma escola com histórico de escola especial, mas que hoje é considerada um pólo especializado de referência na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e alunos regulares, contendo a Educação Especial e o ensino comum no mesmo espaço.

No capítulo posterior, estaremos analisando como tem se dado o atendimento educacional especializado, por meio das salas de recursos multifuncionais desta instituição, despendido aos alunos com deficiências incluídos nas classes comuns do ensino regular.

¹⁵ Este é um programa de incentivo ao esporte como fator de desenvolvimento da cidadania e de melhoria da qualidade de vida dos alunos. Funciona no contraturno, ou seja, as crianças que estudam de manhã freqüentam as atividades pela parte da tarde. Para um melhor detalhamento, consultar o site <http://www.brasil.gov.br>.

CAPÍTULO IV

Sala de recursos multifuncionais: Um espaço em construção... sujeitos, histórias, desafios e experiências!

Ainda estamos a desejar que as diferenças sejam diminuídas, as injustiças superadas e os medos dêem lugar a ousadia de transformar, de ir à procura de caminhos, mesmo que ainda não saibamos exatamente por quais estradas iremos trilhar, mas a meta está traçada: assumir o papel insubstituível do professor e da escola, que aliado a outras forças sociais possa exercer um movimento em direção a humanização.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira (2011)

Neste último capítulo, apresentaremos nossas reflexões sobre o atendimento educacional especializado relativo às salas de recursos multifuncionais relacionando os dados coletados pela observação participante, pelas entrevistas semiestruturadas e a literatura especializada, bem como as diretrizes políticas e pesquisas nessa área. Acompanhamos, conforme já colocado no capítulo anterior, o cotidiano vivido nestes espaços para entendermos e refletirmos sobre as práticas pedagógicas existentes, as relações interpessoais construídas e a importância deste tipo de atendimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que o recebem.

Em princípio, nosso contato com o campo de estudo foi estabelecido com a professora Alice, diretora geral da Escola Municipal Professor Lopes Lima, e com a pedagoga Neusa, orientadora educacional da mesma escola. Elas foram às responsáveis por nos apresentar à escola em sua estrutura física, como também, aos funcionários e a dinâmica pedagógica e de organização que acontecem naquele local.

Antes de iniciarmos os acompanhamentos dentro das salas de recursos multifuncionais e o contato direto com os alunos, realizamos algumas visitas a referida instituição onde conversamos sobre a história da escola com professores e outros funcionários, o processo de inclusão ocorrido lá e a realidade da comunidade escolar e como um todo (a região em que está situada). Acreditamos que os contatos iniciais foram de suma importância para todo o processo de pesquisa, já que eles geram informações preciosas sobre o campo de estudo e proporcionam o estabelecimento preliminar de vínculos com os diferentes atores que participam do dia a dia da escola, como, discentes, docentes, coordenação pedagógica, direção e demais funcionários. Tal

aspecto é também apontado na pesquisa com abordagem etnográfica realizada por Fontes (2007).

Por meio das primeiras visitas já foi possível constatar que os alunos que frequentam a E. M. Professor Lopes Lima e suas famílias são oriundos de classes populares, ou como comumente é denominada pela mídia de classe de baixa renda. Esses encontram inúmeras dificuldades na estrutura urbana da região para a sua locomoção, principalmente, os que têm deficiências físicas. Ainda sobre tal aspecto, é premente lembrar que, apesar do transporte disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para alguns alunos, a instituição alvo desse estudo está situada em local de difícil acesso para a maioria e, novamente, sobretudo para aqueles com dificuldades físicas.

Também não podemos deixar de mencionar que a escola se localiza em uma região conhecida pela precariedade dos sistemas públicos de saúde, que, por diversas vezes, não tem o necessário para atender a demanda vivida pelas pessoas com variados tipos de deficiências. A partir desta primeira constatação, fomos conhecendo como se dá o suporte para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Unidade Básica de Saúde que fica no interior da escola tem um papel relevante para o atendimento clínico a esses alunos, especialmente no que concerne ao tratamento odontológico, fisioterapêutico e neurológico. Esse tipo de atendimento, também oferecido por instituições filantrópicas como APAE e Pestalozzi, muito criticado nos anos oitenta pelos pesquisadores do campo da Educação Especial, no contexto social em que a Escola Municipal Prof. Lopes Lima se situa tem um importante papel.

Em relação às salas de recursos multifuncionais¹⁶ cabe dizer que as mesmas foram implantadas na E. M. Professor Lopes Lima no ano de 2007 com o objetivo de atender as exigências propostas na legislação nacional para dar o suporte e, de certa forma, promover a inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular. Como já relatamos no terceiro capítulo, esta é uma escola com a tradição na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e, por isso, é considerada uma instituição de referência na região. Por tal razão, a escola acaba recebendo alunos vindos de outras comunidades e de outras escolas que não possuem salas de recursos multifuncionais. A nosso ver esse aspecto não pode ser ignorado, pois defendemos que

¹⁶ A proposta das Salas de Recursos Multifuncionais é anterior a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

o trabalho do professor do atendimento educacional especializado e do professor do ensino regular deve ser colaborativo conforme apontado pelos estudos de Capellini (2004), Capellini & Mendes (2007), Mendes et al (2007), Fontes (2007, 2009), Pletsch (2010) e Glat & Pletsch (2011), entre outros.

Sobre o ensino colaborativo ou trabalho colaborativo, como preferimos chamar nessa monografia, Glat e Pletsch (2011), apontam que a ideia é que os profissionais do ensino comum e do ensino regular trabalhem juntos “dividindo a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT & PLETSCHE, 2011, p. 15).

A este respeito durante a pesquisa surgiu à seguinte questão: Como se dá a relação entre os professores do atendimento educacional especializado, os professores do ensino regular e a gestão escolar?

As falas abaixo coligidas nos ajudam a refletir sobre tal questão:

Sempre que possível mantemos trocas de informações sobre os alunos e suas necessidades. Realizamos visitas nas escolas de alunos que estudam em outras unidades escolares (Prof^ª. Dulce que atua no AEE em resposta ao questionário fornecido).

Procura-se realizar o trabalho com coerência e qualidade, porém ainda há dificuldade de horário para o pleno planejamento coletivo [lembrando que os professores trabalham em horários opostos na escola] (Prof^ª. Odete que atua no AEE em resposta ao questionário fornecido).

Como podemos perceber a partir dos depoimentos acima, as professoras envolvidas no processo de escolarização e de suporte especializado realizado na sala de recursos multifuncionais atuam de forma colaborativa, no que se refere à prática e aos objetivos a serem propostos para os alunos envolvidos, quando é possível. Entretanto, o tempo disponível para este planejamento (que é um dia na semana, no turno em que atuam) não coincide entre uma e outra, nem tampouco com os professores do ensino regular. É possível observar estas afirmações na fala abaixo:

*Temos um dia na semana para realizar o planejamento, fazer atendimento com os pais, construir materiais e realizar visitas. O planejamento é realizado nas dependências da escola ou em reuniões na Secretaria de Educação. **No entanto, os professores das turmas***

regulares não tem a participação garantida (Prof^a. Odete que atua no AEE em resposta ao questionário fornecido, grifo nosso).

Vale lembrar, assim como já colocado no capítulo dois, que segundo as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o professor que atua nessa modalidade tem como função:

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Por conseguinte, compreendemos a importância de uma formação adequada (também abordada no segundo capítulo) para o trabalho a ser desenvolvido nestas salas de atendimento especializado. As duas professoras que acompanhamos são graduadas em Pedagogia – professora Dulce com habilitação em Educação Especial (atualmente não existe mais essa divisão em habilitações neste curso no país) e a professora Odete pós-graduada em Psicopedagogia – e, ambas tem especialização para o atendimento educacional especializado. Ademais desta formação, tanto a instituição escolar quanto a Secretaria de Educação, permitem e incentivam a formação continuada e liberam estas professoras para participarem de cursos, como o de Braille e de Libras.

No entanto, para buscar entendermos de fato as condições que fazem o “ser” professor nestes espaços fez-se necessário, muitas vezes, direcionar nosso olhar para pontos estratégicos (que se relacionassem com nossos objetivos) e, em outras tantas, a necessidade era o exercício de enxergar o que o outro queria e/ou tinha para mostrar. Era o exercitar da tão falada alteridade (ZANELLA, 2005; RIBETTO, 2009). Aquela prática que nos permitiu ver aquilo que talvez nunca prestássemos atenção se não fosse quando ouvimos o outro e o entendemos a partir do lugar que ele está e que ele se reconhece, quando nos aproximamos e nos colocamos no “lugar do outro”, através das relações que estabelecemos.

Particularmente, as salas de recursos multifuncionais que observamos, de forma participativa, tem professoras engajadas na área da Educação Especial e que buscam atualização constante para poderem desenvolver um trabalho que exige conhecimentos bem específicos para proporcionar atividades com qualidade que promovam o desenvolvimento de seus alunos. Destacamos que estas peculiaridades foram constatadas a partir de diferentes atendimentos acompanhados, por isso, não

pretendemos generalizar e levar a pensar que todas as salas de recursos multifuncionais compartilham destas mesmas características e profissionais.

Para encorpar um pouco mais esta discussão, vale colocar aqui como foi o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais e como se deu a escolha das duas professoras, Dulce e Odete, para trabalhar nelas. Segundo a diretora geral Alice, quando a escola foi “contemplada” com os materiais para compor as salas, veio no documento federal e no municipal que a contrapartida da escola seria a disponibilidade de um espaço, que a escola deveria que se preparar, adaptando uma sala “normal”. Nessa direção a sala foi escolhida levando em consideração a sua disposição espacial e de localização na escola. Podemos analisar esta questão na seguinte fala da diretora:

Foi um processo que nós tivemos que vencer muitos desafios. Tanto a gestão, quanto a equipe pedagógica. Porque a partir do momento que veio a proposta de se implementar as salas de recursos na nossa escola, nós tivemos que disponibilizar um espaço adequado, que a sala vem com todo um mobiliário específico e selecionar professores que tivessem um olhar apropriado para trabalhar com estes alunos portadores de deficiências. Então foi um desafio muito grande, realmente (Entrevista realizada com a diretora geral Alice, fevereiro de 2011).

Nas salas de recursos multifuncionais pesquisadas¹⁷, que funcionam no mesmo espaço só que em turnos distintos, encontramos dois computadores tradicionais, mas que possuem programas, softwares adaptados e específicos, assim como um computador desenvolvido com recursos de tecnológicas assistivas específicas para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais; uma televisão com DVD; uma mesa redonda com algumas cadeiras, além das mesmas e cadeiras para os computadores; três armários; espelho; murais de atividades e de fotos e diversos tipos de suportes e materiais adaptados. Sem dúvida, é válido ressaltar que grande parte destes materiais é produzida pelas próprias professoras (alguns contaram com a ajuda de pais de alunos). Além disso, é preciso dizer que as professoras arcam com os custos para construí-los. Decerto que alguns deles só podem ser utilizados por um aluno, pois estes materiais são muito específicos, atendendo as demandas singulares de cada um no que se refere a comunicação, participação nas atividades e outros.

¹⁷ Preferimos nos referir como salas de recursos multifuncionais no plural, porque ainda que funcionem em um mesmo espaço físico e compartilhem dos mesmos materiais equipamentos, são regidas por professoras diferentes, em horários distintos e atendem alunos variados, cada um com suas singularidades e demandas específicas.

Estas salas ficam em um espaço relativamente satisfatório para o atendimento de um aluno por vez, entretanto, não é isto que ocorre. Encontramos alunos atendidos individualmente, outros divididos em duplas, trios e um grupo de quatro alunos. As professoras nos relataram que o ideal seria poder atender por mais tempo esses alunos, ainda que não individualmente, porque alguns deles podem trabalhar com outros, facilitando assim, a socialização. A falta de tempo para trabalhar com esses alunos foi destaque também na pesquisa de Bürkle (2010) que analisou o espaço das salas de recursos do Município do Rio de Janeiro.

Pudemos constatar que as salas de recursos multifuncionais da escola se encaixam no perfil da sala Tipo I¹⁸ apresentado pelo Ministério da Educação, entretanto, dos trinta e três itens (entre recursos permanentes como armários, mesas, cadeiras, equipamentos eletrônicos, entre outros) que essa sala deveria ter, verificamos que a sala de recursos onde realizamos nosso estudo possui apenas catorze itens descritos pela legislação oficial até o presente momento. O quadro a seguir mostra o que a referida sala deveria ter e o que ela de fato possui.

Quadro nº. 2. Lista de recursos/equipamentos disponíveis na sala de recursos¹⁹

Nº de ordem	Especificação dos materiais	Materiais encontrados nas salas de recursos multifuncionais da E. M. Profº. Lopes Lima
01	Computadores	SIM
02	Estabilizadores	SIM
03	Impressora laser	SIM
04	Scanner	SIM
05	Teclado com colméia	NÃO
06	Mouse	SIM
07	Acionador de pressão	NÃO
08	Laptop	NÃO
09	Software para CAA	NÃO
10	Material dourado	NÃO
11	Tapete alfabético encaixado	NÃO
12	Memória de numerais	SIM
13	Alfabeto Braille	NÃO
14	Quebra cabeças sobrepostos	NÃO
15	Dominó de animais em Libras	NÃO
16	Dominó de frutas em Libras	NÃO

¹⁸ O Ministério da Educação divide as salas de recursos multifuncionais em dois tipos: Tipo I e Tipo II.

¹⁹ No anexo nº 4 segue o documento completo explicando a diferença entre a sala do Tipo I e II, assim como a descrição dos recursos que cada sala deveria ter.

17	Dominó tátil	NÃO
18	Memória tátil	NÃO
19	Dominó de associação de ideias	NÃO
20	Dominó de associação de frases	NÃO
21	Bandinha rítmica	SIM
22	Sacolão criativo	NÃO
23	Esquema corporal	NÃO
24	Lupa eletrônica	NÃO
25	Kit lupas manuais	NÃO
26	Plano inclinado – suporte leitura	SIM
27	Mesa redonda	SIM
28	Cadeiras	SIM
29	Mesa para computador	SIM
30	Cadeiras para computador	SIM
31	Armário	SIM
32	Mesa para impressa	NÃO
33	Quadro branco	SIM

Sobre a escolha das professoras para trabalhar nestes espaços específicos, perguntamos no questionário dado a elas como tinha ocorrido. Obtivemos as seguintes respostas:

Indicação da direção e opção própria também, tendo em vista o perfil e o trabalho já realizado na unidade escolar (Profª. Dulce que atua no AEE).

Quando foi inaugurada a sala para o segundo turno, a direção da escola propôs o desafio tendo em vista a formação profissional (Profª. Odete que atua no AEE).

Durante a pesquisa, em conversas informais, as professoras nos confienciaram que muitos dos alunos atendidos no AEE apesar de matriculados em turmas regulares não os frequentam. Isso segundo as mesmas professoras ocorre porque muitos deles não estão em condições de acompanhar e se desenvolver em salas de aulas que não estão preparadas para recebê-los, com professores sem formação adequada, estruturas físicas inacessíveis e currículo e metodologias não adaptados. Cabe mencionar a este respeito que muitos dos alunos atendidos pelas professoras nas salas de recursos multifuncionais possuem deficiências múltiplas e até mesmo severas. Sobre a inclusão desses alunos Ribeiro (2006) faz o seguinte alerta:

A colocação de crianças muito comprometidas em sala de aula comum, sem atentar para a gravidade dos quadros de deficiência, pode colocar em risco o desenvolvimento e a segurança de crianças que apresentam necessidades educacionais especiais acentuadas (RIBEIRO, 2006, p. 27).

Outro aspecto que verificamos é que os professores possuem competências e saberes específicos para promover uma educação com qualidade, em vários casos, verificamos o quanto os auxílios técnicos de equipamentos específicos que promovem a comunicação alternativa se mostraram essenciais para compreender o que o aluno queria e para desenvolver a sua linguagem, aspecto necessário para a aprendizagem e o consequente desenvolvimento. O sistema Braille, o ensino da Libras, e o uso de diversos tipos de Comunicação Alternativa e tecnologias assistivas estão fortemente presentes nos atendimentos das salas de recursos multifuncionais. As adaptações curriculares, tanto de grande porte como de pequeno porte, são ao mesmo tempo um direito e um dever, causa e consequência do processo de inclusão educacional. Entendemos como aponta Redig que:

As adaptações/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, 2011, p.77).

A esse respeito, temos um pequeno trecho de uma fala da orientadora educacional destacando a importância das salas de recursos multifuncionais e o trabalho que ali é proposto e desenvolvido.

A sala de recursos é um espaço muito importante, porque ali pode trabalhar mais com materiais adaptados, não que não se possa trabalhar na sala de aula, mas a gente coloca toda a carga no professor... A escola se abriu, mas ela não se preparou para receber. Até uma orientação pedagógica não dá conta! (Neusa, orientadora educacional, outubro de 2011).

Ainda no que se refere ao cotidiano das salas de recursos multifuncionais, achamos interessante apontar brevemente as questões que dizem respeito aos modos de avaliação dos sujeitos atendidos no AEE. Mediante os acompanhamentos que fizemos e

embasados nas literaturas já citadas em toda a pesquisa, acreditamos que existam algumas possibilidades de formas de avaliações que venham a ser satisfatórias. Satisfatórias no sentido da avaliação realmente representar histórias, experiências e conhecimentos e, não no sentido restrito de dar notas, classificar e estigmatizar os alunos. Sugerimos avaliações constantes (e não pontuais e descontextualizadas), que sejam fidedignas aos processos construídos e vividos, que levem em consideração as características e singularidades dos sujeitos e que sirvam como registros que acompanhem a trajetória escolar do aluno.

Ilustramos este pensamento com a citação abaixo:

Dessa forma, a avaliação deve ser capaz de informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular (OLIVEIRA, 2011, p.15).

Este trecho nos remete a outra questão muito relevante - ainda que não entre em detalhes neste estudo -, a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos²⁰. O processo de constituição do sujeito se dá de forma heterogênea, mediante variados tipos de mediações e diferentes níveis de consciência. Em virtude do homem se constituir na materialidade, na história. Para buscar entender de fato as condições em que se dão os processos de ensino e aprendizagem nestes espaços, faz-se essencial trazermos para reflexão o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e sua relação com as práticas docentes praticadas.

Como exemplificação desta discussão, perguntamos as professoras qual a importância das salas de recursos multifuncionais sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como do desenvolvimento dos sujeitos recebidos no atendimento educacional especializado. A esta questão obtivemos as seguintes respostas:

A sala de recursos proporciona condições, dentro das nossas possibilidades, quanto a metodologia e recursos materiais para que os alunos possam ter o mínimo ou o máximo de autonomia possível, tendo em vista o seu comprometimento motor.

²⁰ Uma discussão detalhada sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente com deficiências mais acentuadas e deficiência mental, pode ser encontrada em Pletsch (2010).

Viabilizando assim, o seu ensino-aprendizado (Prof^a. Dulce que atua no AEE).

Colabora para este desenvolvimento indo além da função socializadora, possibilitando o progresso das percepções, da linguagem e do raciocínio, entre outros esquemas cognitivos (Prof^a. Odete que atua no AEE).

Sobre as contribuições da sala de recursos multifuncionais para a efetivação da inclusão escolar, percebemos que as duas professoras acompanhadas a entendem como um apoio complementar ao ensino e a formação dos sujeitos, sendo necessária para ao processo de inclusão, já que as turmas regulares ainda não possibilitam estímulos e auxílio diretos a estes alunos como evidenciado em inúmeras pesquisas (PADILHA, 2001; SANTOS, 2006; OLIVEIRA, 2007); MENDES et al, 2007; KASSAR, 2011, PLETSCHE, 2010, 2011; GLAT & PLETSCHE, 2011; MACEDO et al, 2011). Ainda a esse respeito, é interessante ressaltar que ao longo do período de pesquisa, percebemos que o fato da matrícula ser no contra turno não leva em consideração a importância dos professores (tanto do AEE quanto das classes comuns) acompanharem o aluno nesse processo.

Sabemos que o AEE dado através das salas de recursos multifuncionais tem se mostrado essencial no processo de escolarização destes sujeitos, entretanto, muitos destes alunos incluídos necessitam de muito mais que dois atendimentos de quarenta ou cinquenta minutos duas vezes na semana (SILVA, 2003; MENDES, SILVA & PLETSCHE, 2011). Sobre tal aspecto realizamos a seguinte anotação em nosso diário de campo:

Vimos que alguns dos alunos atendidos na sala de ARR não conseguem ficar parados ou concentrados por muito tempo em um mesmo lugar ou assunto; demandam metodologias e materiais específicos; necessitam de um acompanhamento constante e, muitas vezes, individualizado (Anotação realizada em diário de campo).

Mencionamos, anteriormente, que ampliaríamos a discussão em relação a como entendemos a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Indubitavelmente acreditamos que a inclusão educacional é um dos caminhos possíveis para uma educação de qualidade, todavia, acreditamos ainda que esta inclusão não pode ser pensada como única, geral e irrestrita. Por isso, chamamos aqui de inclusão total aquela que determina que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos no ensino regular, independentemente de suas condições físicas,

mentais, emocionais e comportamentais. Por conseguinte, denominamos de inclusão parcial aquela que defende a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, mas que acredita que nem todos estes espaços, ainda hoje, têm condições de receber estes alunos; fazendo-se necessário ainda uma escolarização mais especializada, individualizada e constante (MENDES, 2006; GLAT & BLANCO, 2007; PLETSCHE, 2010).

Contudo, muitas escolas ainda tem se agarrado na brecha da lei quando diz que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser matriculados *preferencialmente* no ensino regular - Constituição Federal Brasileira de 5 de outubro de 1988. Logo, a palavra *preferencialmente* sugere que esta é a decisão indicada e considerada ideal, todavia, abre para interpretação que estes alunos também possam ser matriculados no ensino especial (classes especiais).

Partindo da premissa que são pelas contingências do presente que nós podemos explicar o passado, instigamos as professoras a fazerem um retrospecto da importância do trabalho realizado por elas na sala de recursos multifuncionais, para assim, buscarmos compreender ainda mais o contexto e a realidade que vivenciamos nos momentos da pesquisa de campo. Encontramos as seguintes respostas:

Essencial para a vida dos alunos. Pois, para muitos é o primeiro momento escolar de suas vidas (Profª. Dulce que atua no AEE).

Acredito fundamental este trabalho, que apesar das dificuldades encontradas, contribui para progressos significativos não só da aprendizagem, mas em outros aspectos pertinentes ao desenvolvimento humano (Profª. Odete que atua no AEE).

Percebemos que avaliar como foi desenvolvido seu trabalho até o presente momento, não foi tarefa fácil para elas. Não que existisse resistência nesse assunto ou porque não queriam falar sobre suas práticas anteriores, mas, provavelmente, porque refletir sobre o passado (mesmo que não muito distante) é perceber que muitas das dificuldades, dos desafios, dos embates permanecem até hoje.

Não foi nosso objetivo para este trabalho centralizar o debate nos alunos, entretanto, acreditamos que cada questão que envolve a vida destes sujeitos é importante para entender suas histórias e, conseqüentemente, como se constitui seu processo de desenvolvimento escolar. Refletir sobre em que condições os alunos

chegam à escola (e permanecem nela) é fundamental para pensar como ele agirá dentro dela. Não queremos correr o risco de parecermos deterministas, mas realizar uma análise do contexto geral desses alunos fornece meios para pensarmos questões mais específicas e, não partir de conclusões precipitadas da realidade intra-escolar que envolve o atendimento educacional especializado.

Dentro desse contexto, entendemos ser de grande valia comentar algumas práticas presenciadas nos atendimentos oferecidos a diferentes alunos. Entendemos que o trabalho realizado o AEE não depende exclusivamente do professor, mas também dos alunos que o frequentam. Justificamos esta afirmativa com nossas próprias experiências de pesquisa, visto que em muitos atendimentos as professoras não conseguiam desenvolver nenhum tipo de trabalho ou atividade por conta das condições em que alguns alunos se encontravam em determinados momentos.

Para exemplificar este ponto, temos dois casos: uma aluna (segundo relato da professora ela não possui laudo e, portanto, ninguém sabe que deficiência ela tem ou qual necessidade especial ela demanda). Segundo relato da mãe ela passa o tempo todo deitada na cama ou dormindo no chão em casa. Vimos que a aluna não é estimulada de forma alguma pela família e, quando chega no AEE, “não quer fazer” nenhuma atividade, ela dorme o tempo do atendimento praticamente inteiro; ainda que a professora tente de todas as formas mantê-la acordada. Outro exemplo é de uma aluna com paralisia cerebral, que tem certo comprometimento cognitivo e graves problemas auditivos. Esta aluna sente fortes dores de ouvido que, juntando com sua hipersensibilidade auditiva, muitas vezes a impedem de participar de atividades, já que as dores a fazem chorar incessantemente.

Acreditamos no papel do professor, embora saibamos que suas atitudes estão carregadas de experiência e conceitos pré-concebidos, defendemos que o agir com cada indivíduo, com cada aluno, demanda características distintas. É, portanto, nas relações estabelecidas que as práticas mais adequadas são construídas. É fundamental no processo de ensino e aprendizagem de qualquer aluno, mas principalmente, de alunos com necessidades educacionais especiais a construção e internalização dos sentidos, signos, significantes e significados conforme tão bem descrito por Vygotsky um dos maiores psicólogos de todos os tempos (1997, 2001). E, este não é um processo imposto ou individual. Podemos ainda pensar estas questões a partir do trecho abaixo:

É nessa relação entre o mundo e o homem habitado pelo signo e ideologicamente marcado pelas estruturas sociais que os sujeitos se constituem. É nessa relação que se cria, como já foi dito, a possibilidade de modificação recíproca. Ou seja, o sujeito não se “assujeita” a partir das determinações sociais, mas nelas se constitui provocando mudanças exatamente porque ela é heterogênea e contraditória (CAVALCANTE, 1999, p.7).

Para finalizar, valemo-nos de Mitler (2003):

Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões (MITLER, 2003, p.24)

Logo, não é possível pensar as práticas e o cotidiano do atendimento educacional especializado e, de uma forma macro da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, sem considerá-los como integrantes e, portanto, reflexo das contingências histórico-sociais e do contexto político-econômico a que pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao contexto das políticas de inclusão escolar que norteiam os sistemas educacionais e as práticas pedagógicas para o atendimento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais vem como um espaço organizado com equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e profissionais formados para atender a sujeitos com necessidades educativas especiais. Atendimento este que deverá ser paralelo ao horário da classe comum em que o aluno estiver incluído, entretanto, salientamos mais uma vez que, ele não pode ser confundido com reforço escolar; mas deve constituir-se como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos para os sujeitos que nele são atendidos.

Como vimos no decorrer do estudo, o professor da sala de recursos multifuncionais deve atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, estabelecendo parcerias para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a interação do aluno atendido com o restante do grupo e seu acesso ao currículo e as atividades desenvolvidas na escola. O atendimento na sala de recursos deverá estar vinculado ao Projeto Político Pedagógico proposto pela escola, desta forma, os alunos não serão distribuídos por série para a sala de recursos, porém integrando-os com grupos afins, em que serão usados os procedimentos apropriados e diferenciados.

Neste período de acompanhamentos, pudemos refletir sobre os tipos de trabalhos desenvolvidos dentro do AEE, os tempos de aprendizagem e as diferentes formas metodológicas de atividades e avaliação. Elencamos alguns pontos que mais nos chamaram a atenção, como: entender que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais pode e/ou deve se dar de forma distinta dos alunos ditos “normais” e, que se faz fundamental o estabelecimento de vínculos, de respeito e de confiança entre o professor da sala de recursos multifuncionais e dos alunos nela atendidos; a importância de um trabalho colaborativo entre professores, profissionais da saúde, famílias e o restante da comunidade escolar.

Nem sempre os objetivos esperados serão alcançados, mas a valorização do que foi conquistado é essencial para a continuidade e qualidade do trabalho; uma vez que cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, cada um tem sua forma de construir conhecimento. Não negamos que a deficiência pode trazer limitação, entretanto, isso não significa incapacidade ou fracasso escolar. Defendemos a inclusão como

consequência e, não como fim em si. Visto que, constantemente, temos encontrado em muitos lugares uma inclusão escolar nada inclusiva, pois os alunos só se encontram matriculados em classes regulares, mas não são participantes ativos de seus processos educativos; não tem suas necessidades atendidas; não recebe práticas e metodologias adaptadas e acabam segregados dentro da própria sala de aula.

Será que o que realmente importa é qual turma este aluno está matriculado? Será que a matrícula em classes regulares significa inserção desse aluno de fato? A inclusão que encontramos no interior das escolas públicas brasileiras atualmente não tem garantido os direitos prescritos nas leis. Enfim, o primordial deveria ser a construção de conhecimentos, significados, sentidos e autonomia por parte dos indivíduos. Em muitos casos o trabalho desenvolvido é difícil, lento e precisa ser reavaliado constantemente, por isso, não existe um “manual” ou uma “receita” a ser seguida, o que existe são construções de estratégias adequadas para atender a determinadas especificidades.

A partir de nossas vivências por meio da observação participante na sala de recursos multifuncionais e, somando com a realidade brasileira atual, podemos perceber que, muitas vezes, as letras das leis não se aplicam na prática cotidiana das escolas públicas nacionais. Em vários casos, o desafio maior não se encontra nas limitações de muitos alunos com necessidades educacionais especiais, mas sim, nas deficiências encontradas nos sistemas de ensino públicos.

Compartilhamos do pensamento de Kassar quando a autora conclui que “gostaria de reafirmar que não acredito que a educação vai resolver os problemas do mundo, mas certamente sem ela é impossível resolvê-los” (KASSAR, 2004, p.65). Trazendo esta ideia mais especificamente para o atendimento educacional especializado despendido pelas salas de recursos multifuncionais, concebemo-lo como de suma importância e relevância no processo de escolarização de indivíduos com necessidades educacionais especiais, embora não seja a forma única em que esse processo se dá. Ao passo que apesar das adversidades, ainda hoje encontramos profissionais comprometidos e comunidades escolares engajadas na garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e na construção e manutenção de uma educação com qualidade.

Dessa maneira, finalizamos nossas considerações aqui, acreditando ainda que algumas dúvidas e interrogações persistam e vão continuar persistindo na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, o papel da escola (especial e/ou inclusiva) é proporcionar espaço, estratégias e caminhos para os sujeitos

se desenvolverem academicamente, socialmente, culturalmente e profissionalmente. Um ambiente favorável para o desenvolvimento como um todo. A educação, primordialmente a Educação Especial, não é estática ou dada de maneira única, muito menos, neutra. A educação é permeada por tensões, contradições e disputas de poder; ela se faz nas relações dos sujeitos com o mundo, nos diálogos dos sujeitos uns com outros e nas percepções dos sujeitos consigo mesmos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

_____. *Tendências atuais da pesquisa na escola*. In: Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas Dec. 1997

BRASIL. *Constituição de 1946*. Promulgada em 18 de setembro de 1946.

_____. *Lei de Diretrizes e Base - LDB* (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), 1961. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: setembro de 2011.

_____. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692* de 1971.

_____. *Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973*. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br>. Acesso em: setembro de 2011.

_____. *Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986*.

_____. *Constituição Federal Brasileira*. 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: setembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP. 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, 1999.

_____. *Plano Nacional de Educação* (Lei no 10.172/01). 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, promulgada pelo Decreto 3.956 de 2001.

_____. *Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação*, 2002.

_____. *Decreto nº 5.296*, 2004.

_____. *Programa Universidade para Todos (ProUni)*, pela Lei nº 11.096, 2005.

_____. *Decreto nº 5.626*, 2005.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Ministério da Educação, 2007.

_____. *Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais. Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 do MEC*, 2007.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007 prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. In: *Inclusão: R. Educ. esp.* Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. *Decreto nº 6.949*, 2009.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução 4*. Brasília, 2009.

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

_____. *Decreto nº 6.949* de 25 de agosto de 2009.

BRAUN & VIANNA. *Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico*. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) *Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

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*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP, 2004.

_____; MENDES, E. G. *O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar*. *Educere et Educare*, v. 2, p. 113-128, 2007

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *O sujeito responsivo/ativo em Bakhtin e Lukács*. Cf. Cavalcante, 1999.

DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* / Suely Ferreira DESLANDES, Romeu GOMES; Maria Cecília de Souza MINAYO (organizadora). 25ª ed. Revista e atualizada. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUARTE, Rosália. *Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o trabalho de campo*. In: Cadernos de Pesquisa, n. 115, p.139-154, março/ 2002.

ERICKSON, F. *Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1989.

FERREIRA, J. R.; 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, Rejane de Souza. *História da Educação Especial no Brasil*. In: Presença Pedagógica, v.9 n.54, p. 31-39. Nov./dez. 2003.

_____. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

_____. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Editora Junqueira&marin, Araraquara/SP, 2009

FREITAS, L. C. de. *Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 86, p. 133-170, 2004.

GLAT, R. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* / Rosana Glat (organização). – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

_____ & BLANCO, L. de M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____ & PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. *Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade*. In: *Revista Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, UFSM, 2007.

JANNUZZI, G. M. de. *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2004.

KASSAR, Mônica de carvalho Magalhães. *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil – Discurso e Silêncio na História dos Sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular*. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva, Editora Autores Associados, São Paulo, 2004.

KASSAR, M. de C. M. *Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva*. In: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, maio/agosto de 2011.

LAPLANE, A. L. F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva, Editora Autores Associados, São Paulo, 2004.

LEHER, Roberto. *Educação no Governo Lula da Silva: Reformas sem projeto*. In: Revista Adusp - S. Sind., maio de 2005, nº 34. Disponível em: <http://www.adusp.org.br>

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. *Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão*. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira, 1987.

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

MELO, H. A. *O acesso curricular para alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Do Maranhão, São Luis, 2008.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 33, P. 387-405, Autores Associados, 2006.

_____. & ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. & FERREIRA, B. C. *Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial*. In: Revista Educação Especial, nº 29, p. 9-22, Santa Maria, 2007.

_____. M. L.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. *Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão?* Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 11, p. 27-44, 2011

MITLER, Peter. *Educação Inclusiva – Contextos Sociais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, S. H. A. *O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 15, p. 485-498, 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Aprendizagem escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular*. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – *Declaração dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: www.dhnet.org.br, acessado em: 20/09/2011.

PADILHA, A. M. L.. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Autores Associados, São Paulo, 2001.

_____. *O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo...* In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2004, p. 93-120.

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

_____. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. In: Revista Teias v. 12. n. 24, p. 39-55. Jan/abr.2011 – Dossiê Processos de exclusão e inclusão escolar e movimentos sociais. Rio de Janeiro, 2011.

REDIG, Annie Gomes. *Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum*. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

RIBETTO, Anelice. *Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita*. Revista Espaço (Rio de Janeiro. 1990), v. 31, p. 31-31, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTOS, R. A. dos. *Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais*. 197f, Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, F. de C. T. *As relações entre ensino-aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)*, volume V. Visos. Madrid, 1997.

_____. *A construção do pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural*. In: *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 99-104; mai/ago.2005.

ANEXO Nº 1 - Questionário para as professoras das salas de recursos multifuncionais

Idade:

Nível de escolarização:

Tempo de serviço na escola pesquisada:

1. Há quanto tempo você atua como professora nesta sala de recursos multifuncional? Como foi feita esta escolha: indicação, concurso específico, opção própria ou algum outro motivo?

2. Você tem alguma especialização na área da Educação Especial ou para o atendimento educacional especializado (AEE)? Em caso afirmativo, poderia dizer em que e onde foi feito?

3. Como você analisa o atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais para os alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Resolução 04 de 2 de outubro de 2009?

4. Como é realizado o trabalho entre a gestão e o AEE?

5. Como é a relação e o planejamento do trabalho entre os professores do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular?

6. Como você entende a exigência do laudo clínico para a matrícula do aluno com deficiência no AEE?

7. Vocês são liberadas algum dia por semana para fazer algum planejamento conjunto?

8. Em sua opinião quais as contribuições da sala de recursos multifuncionais para a efetivação da inclusão escolar?

9. Qual a importância do atendimento educacional especializado, através da sala de recursos multifuncional, para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?

10. Fazendo um retrospecto de seu trabalho, como você analisa a importância desta sala de recursos multifuncional para o desenvolvimento dos alunos que a freqüentaram?

ANEXO Nº. 2 - Entrevista para a direção geral da escola

Dos dados gerais de identificação:

1. Quantas salas de recursos multifuncionais tem na escola?
2. Quantos professores trabalham nestas salas?
3. Quantos alunos frequentam, atualmente, estas salas de recursos multifuncionais?

Questões mais específicas:

1. Como foi o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais na escola?
2. Como você analisa o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com necessidades educacionais especiais a partir da Resolução 4 de 2 de outubro de 2009?
3. Como é realizado o trabalho entre a gestão e o atendimento educacional especializado?
4. Qual a importância da sala de recursos multifuncionais para a efetivação da inclusão escolar?
5. Qual a importância do atendimento educacional especializado, através da sala de recursos multifuncionais, para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Entrevista aberta com a Orientadora Educacional

Pergunta geradora²¹: O que você pensa do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais?

²¹ Optamos por fazer uma única pergunta, que denominamos de “pergunta geradora”, por considerarmos importante ouvir todo tipo de experiências e inquietações que envolvem o exercício de orientação educacional e pedagógica da escola, visto que esta função torna a orientadora participante de todos os espaços do ambiente escolar, assim como, articuladora e mediadora dos diferentes atores que o compõe.

ANEXO N° 4 – Termo de concessão

TERMO DE CONCESSÃO

Eu, _____,
AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado a
Patrícia Cardoso Macedo, graduanda do curso de Pedagogia da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para publicação na
íntegra ou em parte.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2011.

Assinatura

R.G. nº: _____

ANEXO N° 4 – Ofício Circular 14/2010 do Ministério da Educação