



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de desenvolvimento
Humano e Saúde - PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

MARILÚCIA BORGES MACIEL

SILVIA ESTER ORRÚ

BRASÍLIA/2011

MARILUCIA BORGES MACIEL

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UAB/UnB – Pólo de Ipatinga-MG.

Orientadora: Professora Silvia Ester Orrú.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARILUCIA BORGES MACIEL

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores

SILVIA ESTER ORRÚ (orientador)

ROSANIA APARECIDA STOCO DE OLIVEIRA (Examinador)

MARILÚCIA BORGES MACIEL (Cursista)

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho a todos os Alunos com Necessidades Educativas Especiais com quem pude me relacionar, e me fizeram compreender os mistérios de Deus na vida humana.

Aos educadores, que na caminhada profissional compartilharam do ideal expresso: “Educação é direito de todos” e que fazem da prática educativa uma oportunidade de crescimento pessoal, reconhecendo sempre que, a aprendizagem é possível quando oportunizada com dignidade e compromisso profissional.

As escolas, aos amigos e familiares que partilharam da construção deste projeto

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, que em sua infinita sabedoria nos fez seres humanos e particulares, à sua imagem e semelhança, e me deu a oportunidade de servi-lo no exercício da educação.

À minha família, que mesmo sem compreender bem a extensão deste projeto, favoreceu que o mesmo se concretizasse.

Ao Rafael, amor primeiro, que trouxe alegria e esperança ao meu coração, me ensinando os primeiros passos da inclusão.

Aos Educadores, pessoas essenciais nas pesquisas, análises e discussões diárias.

Muito Obrigada! Considerem sempre que vocês são essências na construção da prática educativa deste país.

Às Escolas, Coordenações Regionais, que prontamente atenderam nossas solicitações, favorecendo as pesquisas e informações.

A todos que reconhecem o espaço educacional “Sala de Recursos Multifuncionais” como o aprimoramento da prática educativa.

Um apreço especial a professora Elaine de Almeida Eleutério que sem medir esforços, e em sua simplicidade e doação, faz da Educação Especial uma realidade na vida de muitos.

À Escola Estadual Professora Elza de Oliveira Lage, que permitiu que sonhássemos junto, o projeto de um espaço educacional, empreendendo esforços na construção de “Sala de Recursos Multifuncional”, não permitindo que os alunos passassem despercebidos pela instituição, estatísticas e sistemas de ensino.

À Escola Municipal Padre Cícero de Castro, que me acolheu já no final do Projeto, cooperando com os desafios.

Aos pais, que mesmo sem muito crer na instituição escola, acreditaram no nosso ideal de educador inclusivo, e abraçaram conosco o apoio aos seus filhos (as).

A TODOS indistintamente o meu, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

A inclusão escolar tornou-se um movimento que abrange todas as esferas políticas, refletindo em ações no contexto cultura e social. Surge como novo parâmetro para educação das pessoas com necessidades especiais com objetivos voltados para socialização e aprendizagem. Nesse âmbito se insere a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço este que vem propor melhores condições para práticas educacionais, no ensino regular, para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em virtude das questões que norteiam o assunto da pesquisa, procurou-se desenvolver a proposta com objetivo de apresentar a SRM como instrumento para o diagnóstico e atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. Inicialmente, foi exposta a trajetória histórica sobre a educação especial para inclusão, seguindo com as questões legais que permeiam o assunto e a educação como direito de todos. Baseando-se nas teorias de Vigotsky, discutiu-se o processo de ensino-aprendizagem. Tendo a pesquisa qualitativa quanto norteadora, utilizou-se um questionário composto por 10 questões de múltipla escolha como estratégia metodológica para o desenvolvimento da pesquisa de campo, foram encontrados resultados que confirmam a realidade da educação especial no geral. Ficou constatado, por exemplo, que os professores apresentam receios frente às particularidades dos alunos, uma vez que não dispõem de capacitação e cursos especializados, bem como um espaço adequado para tal prática. Dessa forma, percebeu-se através dos depoimentos constados no questionário, a necessidade desses profissionais em especializar-se e usufruir da Sala de Recursos Multifuncionais de forma estimuladora e condizente às práticas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncional; Capacitação; Inclusão escolar; Ensino regular; Atendimento Educacional Especializado.

SUMÁRIO

RESUMO	06
APRESENTAÇÃO	09
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 Breve histórico sobre as necessidades especiais: entendendo quem são esses indivíduos.....	11
1.2 Aspectos legislativos da educação inclusiva	14
1.2.1 Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN	15
1.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90).....	16
1.2.3 Declaração da Tailândia.....	17
1.2.4 Declaração de Salamanca	17
1.2.5 Declaração da Guatemala.....	18
1.2.6 Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	19
1.2.7 Legislações de apoio aos direitos de pessoas com NEE	20
1.3 Contribuições da abordagem histórico-cultural ao processo ensino-aprendizagem..	22
1.4 Educação Inclusiva: um desafio de todos.....	26
2 OBJETIVOS	30
2.1 Objetivo Geral	30
2.2 Objetivos específicos	30
3 METODOLOGIA	31
3.1 Fundamentação Teórica.....	31
3.2 Contexto da Pesquisa	32
3.3 Participantes	33
3.4 Materiais	33
3.5 Instrumentos de Construção de Dados	33
3.6 Procedimentos de Construção de Dados	34
3.7 Procedimentos de Análise de Dados.....	34
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6 REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES	56
Apêndice A - Questionário.....	56
ANEXOS.....	58
Anexo A – Termo de Autorização para realização da pesquisa na escola.....	58
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	59

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição da formação acadêmica dos professores pesquisados	36
Tabela 1: Dados pessoais dos professores voluntários da pesquisa	37
Gráfico 2: Conhecimento dos professores com relação à questão da inclusão	38
Gráfico 3: Opinião dos pesquisados sobre a inclusão escolar	38
Gráfico 4: Instrumentos no processo da inclusão	40
Gráfico 5: Descrição das deficiências que acarretam dificuldades do professor diante um trabalho	43
Gráfico 6: Estratégias para desenvolver os trabalhos na Educação Especial	44

APRESENTAÇÃO

A educação é direito de todos e precisa se efetivar num processo contínuo, onde o educando através de experiências vivenciadas, constrói seu conhecimento.

Ao fazer a opção pela discussão do tema “Sala de Recursos Multifuncional” (SRM) pretendeu-se apresentar a necessidade de profissionais especializados no espaço escolar, para a orientação do processo ensino-aprendizagem destes alunos, em módulo de atendimento conjunto e/ou atendimentos individualizados.

O aluno com necessidades educacionais especiais (NEEs) precisa ser integrado às relações a que sua condição permite, considerando que o atendimento educacional a esse aluno requer diagnóstico de suas potencialidades, acompanhamento sistematizado, integrado à assistência da família e profissionais especializados. A integração e a assistência ao aluno requerem a presença de um profissional de referência, com habilitação para tal.

Em contato com instituições coordenadoras da rede estadual de educação (9^a SRE, SEE/MG) e secretaria municipal de educação (SEE/ Ipatinga) tem-se a informação da necessidade de implantação de programas para o atendimento aos alunos com NEEs. O supervisor escolar e o coordenador pedagógico orientam os professores quanto ao atendimento a esses alunos na medida do possível.

Através da SEE/MG, foi estabelecida em 2009 uma escola referência para atendimento aos alunos com NEEs – Escola Estadual Professora Elza de Oliveira Lage (Projeto Incluir, SEE/MG). Em 2006, a Prefeitura Municipal de Ipatinga autorizou o funcionamento de um Centro de Atendimento Especializado destinado ao atendimento de alunos com desvio de desenvolvimento global – educandos na faixa etária de 05 a 14 anos (Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial, SME, 2008).

Na redação do material buscar-se-á comprovar que a permanência dos alunos com NEEs se efetiva nos espaços educacionais onde existe a presença de profissionais habilitados para o atendimento.

Buscar conhecer e avaliar a prática educacional desenvolvida pelas escolas públicas é fundamental para a efetivação dos princípios da educação básica nacional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996) e Políticas Públicas de Implementação da Educação Especial. Educar pela inclusão é

o desafio da atual escola brasileira. Incluir é promover a assistência ao indivíduo, visando sua inserção social.

O presente trabalho foi dividido em 6 (seis) partes. Na primeira temos a Fundamentação Teórica que inicia com uma abordagem histórica, apontando impasses e desafios da educação especial ao longo do tempo. Pontua-se os aspectos legais que favorecem a implementação do atendimento (inclusão); os desafios do educador frente a essa prática educativa; a importância da construção da identidade do indivíduo com NEEs. Destaca-se a participação da família como essencial no processo de atendimento ao aluno. No processo ensino-aprendizagem apresentam-se os princípios básicos a serem considerados no atendimento ao aluno e características do profissional que deve realizar o atendimento ao aluno. A fundamentação baseia-se nos princípios do pesquisador e educador Vygotsky:

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1984. p. 33).

Na segunda parte encontra-se explicitados os objetivos do trabalho que apresentar a Sala de Recursos Multifuncional como instrumento no diagnóstico e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. Na terceira parte encontram-se disposta a Metodologia que norteou a pesquisa, seguida da quarta parte, onde há a Discussão do espaço Sala de Recursos Multifuncional e apresentação dos Resultados.

Na quinta parte, as Considerações Finais são dispostas. A inclusão é apresentada como possibilidade real ao espaço escolar e a importância de presença de um professor especializado como o mediador entre o aluno e a aprendizagem. Na sexta parte encontram-se dispostas as Referencias de consulta que nortearam a pesquisa; seguidas de apêndices e anexos conforme sumário.

Tem-se a Sala de Recursos Multifuncional como uma possibilidade assertiva, requerendo apenas o envolvimento da comunidade escolar, do poder público e a sociedade em geral.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Breve histórico sobre as necessidades especiais: entendendo quem são esses indivíduos

A história das pessoas com deficiência, ou falta da chamada “normalidade” está marcada desde muitos anos atrás, quando já eram alvos de discriminação e exclusão.

Em tempos remotos, corpo nas medidas exatas, beleza física, homens másculos, significava certa capacidade em discursar, filosofar e desde então já se consideravam poder político e social, eram os pertencentes à nobreza os quais tinham espaço confirmado numa sociedade de muitos fatores para exclusão. E nesse sentido, as pessoas com as características aparentes “deformadas” não serviam para a sociedade, passando ser a classe excluída e em muitos casos eram até mesmo aniquiladas.

Conforme Santos (2010) *apud* WALBER e SILVA, (2006. p. 30),

entre os gregos, em que havia uma grande valorização do corpo humano, as pessoas com alguma deficiência física eram lançadas de penhascos. Da mesma forma, entre os romanos até o ano 280 da Era Cristã, ainda era vigente a lei do extermínio de recém-nascidos com deformações.

Na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo e a confirmação da Igreja católica na sociedade, essa forma de exclusão passa ser contestada, uma vez que essas pessoas, segundo a visão da Igreja, também são possuidoras de alma. É nessa época que o panorama político começa mudar.

Mas nem todo o cenário tinha sido marcado por mudanças positivas. Segundo Santos (2010) *apud* Aranha (2001, p.211),

apesar de a partir do século XIII, dentro de uma lógica caritativa e protecionista, surgiram as primeiras instituições de assistência às pessoas com deficiências. Contudo, a visão negativa em relação à deficiência continuou, tanto que no século XV, a Inquisição mandou para fogueira pessoas consideradas loucas ou com algum tipo de deficiência mental. É que as pessoas deficientes, principalmente aquelas portadoras de algum tipo de deficiência mental eram consideradas possuídas por espíritos malignos.

Esse fato das pessoas deficientes mentais serem consideradas demoníacas foi deixando de ser, conforme Santos (2010), a partir do século XVI, quando é dada assistência às mesmas através de hospitais, orfanatos e hospícios¹.

Já no século XIX, surgem tratamentos e atividades especializadas para restabelecer os deficientes, fazendo com que essas pessoas se integrem à vida social através de trabalhos e ao mesmo tempo suprem as necessidades, enfrentando suas próprias dificuldades.

A partir daí, conforme relata Santos (2010), após a Segunda Guerra, o interesse pelo tratamento das pessoas com deficiência foi se mostrando, até que então, no ano de 1981, declarou-se o ano Internacional da Pessoa Deficiente.

Conforme Bertuol (2010, p.11-12),

[...] instituições foram fundadas até meados do século XX. No entanto, são destacadas apenas algumas, para marcar a trajetória da institucionalização e atendimento à diferença, sinalizando, inicialmente, o atendimento médico às pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais. A educação das pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais, durante muito tempo não se apresentava interessante à economia, ou como aspecto indispensável ao desenvolvimento do país. As pessoas com deficiência não eram vistas como produtivas; sua formação era voltada à sua subsistência para não ser tão onerosa à sua família e, consequentemente, ao Estado.

Conforme discorre Rossetto (2009), em Salamanca (Espanha), no ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse evento, criou-se o documento “Declaração de Salamanca” no qual tratava sobre princípios, política e prática em educação especial, afirmando-se a urgência de ações para uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender às necessidades de cada criança individualmente. O documento apresentou-se como foco principal a adoção de ações em educação especial através de uma política de escola inclusiva.

Considera-se que o evento em Salamanca surgiu pela “Declaração Mundial de Educação para Todos” produzida pela Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990. Essa Conferência foi promovida pelas Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e tinha como objetivo traçar ações concretas para mudar, em dez anos, a situação de analfabetismo e também a situação de pessoas com necessidades educacionais especiais (ROSSETTO, 2009).

¹ Atualmente, não é legal este tipo de estabelecimento em atividade.

No Brasil, conforme descreve Rossetto (2009, p. 2), a educação especial institui-se e expandiu-se por meio de instituições privadas de caráter filantrópico, por iniciativa de familiares, que tinham parentes deficientes.

Haja vista nas literaturas, alguns autores retratam o surgimento da educação especial a partir de 1600, realizada, segundo Santos (2010, p. 5),

através da criação de uma instituição particular especializada em área de deficiência física, instalada junto à Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. Essa foi, todavia, uma iniciativa isolada, porque somente no século XIX, em 1854 foi criado, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente, Benjamin Constant. No ano de 1856, também no Rio de Janeiro, foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Helena Antipoff (1892-1974), educadora e contribuinte, no que diz respeito às progressões no campo da educação, fundou, no ano de 1932, a Sociedade Pestalozzi, na cidade de Belo Horizonte em Minas Gerais. Conforme descrito em Santos (2010, p.5), “em 1954, com vistas à busca de alternativas para pessoas com deficiências mentais foi criado o movimento das Associações de Pais e Amigos de Expcionais (APAE)”.

A mundialização do ensino passa ser causa da mobilização social e a organização de movimentos educacionais, despertando a atenção dos poderes públicos para questões relacionadas à aprendizagem e à educação especial. Dessa maneira, ilustrando esse marco, para Kassar (1998, p.2),

um exemplo nítido dessa preocupação é a atenção dada ao atendimento do portador de deficiências pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Foi à primeira vez que a legislação brasileira tratou claramente da educação especial, instituindo-a com o nome de educação dos excepcionais.

Para Mazzotta (2003), o ensino para pessoas deficiente, no Brasil, é marcado por três períodos compreendidos entre os anos de 1854 a 1956, caracterizados por iniciativas de caráter privado, entre 1957 a 1993 quando as ações nacionais oficiais tornaram-se destaque e a partir de 1993, período identificado pelos movimentos favorecendo a luta pela inclusão escolar.

Para Santos (2010), pode-se dizer que o termo inclusão é novo sendo que as discussões sobre essa questão também são bastante recentes na literatura educacional brasileira, uma vez que foi a partir dos anos 90 que a terminologia Inclusão, que vinha sendo discutida nos Estados Unidos, chegou ao Brasil, surgindo à chamada Escola Inclusiva.

O século XX, ano de 1996, trouxe consigo a proposta da inclusão que é a de enfrentar e superar as situações de exclusão, reconhecendo os direitos da diversidade do alunado e estimulando sua plena participação social.

A partir do progresso obtido por países de primeiro mundo no que diz respeito à educação especial, visando à inclusão, o Brasil inclui-se nesse novo método para atender, principalmente nas séries iniciais, as pessoas que apresentam esse tipo de necessidade, apesar do contexto apresentar duas faces:

de um lado, se coloca um modelo que adota classes especiais para os alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), propondo-se realizar um atendimento mais específico. De outro lado, critica-se esse tipo de atendimento por segregar essas crianças e se defende a idéia de incluí-las nas salas regulares de ensino. (SANTOS, 2010, p.6 *apud* BATISTA & ENUMO, 2004, p. 102).

Dados oficiais, conforme registrados por Mendes (2006), no período de 1996 a 2003, de acordo com o censo, apontam o aumento nas matrículas nas escolas públicas, mas a maioria continua a margem de atendimento em instituições de ensino. Os alunos atendidos estão em escolas especiais privadas filantrópicas e em escolas regulares ou classes especiais.

É preciso ampliar as discussões no âmbito da sociedade civil, a família e a escola na busca da conscientização e efetivação das políticas públicas a favor da inclusão. Não há mais como omitir diante da realidade da pessoa com NEEs. É necessário que a família como núcleo, primeiro precisa de recursos para assistir o deficiente, a escola precisa se preparar para atendimento educacional compatível a necessidade do educando e a sociedade empatia e posturas inclusivas.

1.2 Aspectos legislativos da educação inclusiva

Percebendo a necessidade em entender de que forma a educação inclusiva se mantém embasada para complementar as idéias que culminaram o projeto da sala de recursos multifuncional, procurou-se descrever as principais legislações e documentos que retratam sobre a educação inclusiva e a educação especial.

Ao se discutir sobre educação inclusiva, é preciso apresentar primeiramente pontos importantes da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando assegura a educação como direito de todos e que o ensino elementar se mantenha

obrigatório; o ensino profissionalizante seja generalizado e os estudos a níveis superiores seja igualitário e aberto a todos sem exceção.

Partindo no contexto de direito igualitário, sem exceção, é fato que no ano de 1988 a Constituição Federal, revolucionou, trazendo como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos. Parte do princípio de que a sociedade deva se construir sob valores sem preconceitos de raça, cor, sexo ou sobre qualquer tipo de discriminação. Preconiza a educação como sendo direito de todos os cidadãos, no qual propôs garantir o desenvolvimento pessoal, a qualidade da mão de obra no trabalho e o exercício no que diz respeito à cidadania.

Segue estabelecendo em seu artigo 206, inciso I, sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, afirmando que este seja dos princípios para o ensino. Além disso, trata sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como sendo dever do Estado e que este seja oferecido, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A partir das descrições acima, perceber a educação inclusiva em nível de política pública, além de questões sociais, é considerar como pauta dos direitos humanos, uma vez que nenhum cidadão deva estar fora do contexto social a partir de sua deficiência física ou defasagem na aprendizagem.

Dessa forma, devem ser adotadas ações por perspectiva de instituições escolares que ofereçam educação inclusiva. Para isso, foram promulgadas legislações, documentos oficiais, convenções, programas de desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais que refletem a educação inclusiva. Em virtude dessas marcas históricas, a seguir serão mencionados alguns desses relatos oficiais, reunindo documentos que subsidiaram as políticas públicas referente à inclusão educacional.

1.2.1 Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

A legislação que estabelece sobre as diretrizes da educação nacional e inclui em seu capítulo V, educação especial, conceituada, em seu artigo 58, como sendo uma modalidade escolar que atende os alunos com necessidades educacionais especiais, no ambiente do ensino regular. Abre a ressalva de que o AEE será realizado sempre que o aluno não apresentar, em detrimento das condições particularizadas, a possibilidade de integrar-se no ensino regular.

Conforme disposto no artigo 59, os educando estarão assegurados por parte das instituições de ensino, no que rege sobre currículo e métodos especializados, adequados à necessidade de cada um, além de ensino especializado partindo da capacitação dos professores responsáveis por essa prática. Terão ainda, de acordo com inciso II, artigo 59, a garantia da “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, [...] e aceleração para concluir [...] o programa escolar para os superdotados”. (Lei 9394/1996)

1.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)

Conforme as prerrogativas instituídas na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 227 descreve sobre os direitos da criança brasileira, regulamentou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta, por sua vez, arrola em seus artigos, relatos relacionados aos direitos da criança e do adolescente em âmbitos como saúde, família, liberdade e dignidade, cultura, lazer, dos crimes e infrações administrativas, bem como a educação.

Nesse contexto, faz-se referência a esses direitos nos artigos 53 ao 59 do ECA (1990), quando descreve a educação como forma de garantir o desenvolvimento da criança e do adolescente. Além disso, concede-lhes igualdade quando se trata do acesso e permanência na escola; garante-lhes a participação em instituições educacionais públicas e gratuitas.

De maneira que esses subsídios sejam praticados, o Estado assume como dever, entre tantos critérios o de oferecer atendimento educacional especializado à pessoas com deficiência, e que este se concretize, preferencialmente, em instituições de ensino regular.

Portanto, criou-se uma legislação a fim de estabelecer medidas de forma a proteger o caráter entre outras considerações, ressalvando as questões educacionais, para que as particularidades de cada um desses indivíduos fossem respeitadas.

Logo, inspirado nas diretrizes da Constituição Federal (1988), do ECA (1990) e em outros documentos sobre direitos educacionais e políticas públicas dos indivíduos com necessidades especiais, são constituídos documentos na linha em defender os direitos pela educação e pela prática da inclusão.

1.2.3 Declaração da Tailândia

No ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, diante a situação das reformas e evolução no que diz respeito à educação, no mundo, considerando todos os quesitos sobre a educação como direito universal, sem discriminação, resolve-se proclamar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O documento relata questões como os principais objetivos da educação para todos, justificando as necessidades de aprendizagem. Destaca o fato de que atender o aprendizado não significa apenas em matricular e ter todas as crianças e jovens nas escolas. Atender as necessidades básicas de aprendizagem significa atender questões de estrutura da instituição escolar; currículos que atendam as necessidades de todos, considerando as diferenças; promover a equidade, bem como desenvolver uma política de apoio que sirva de base aos objetivos declarados pelo documento e obter parcerias capazes de contribuir com o progresso histórico do ensino no mundo.

Nesse sentido, a declaração

[...] promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (PEREIRA, 2009. p. 19).

Dessa forma, visando suprir a necessidade em oferecer educação como política inclusiva, de maneira que não haja discriminação a partir das particularidades de cada um, as ações e o fortalecimento das alianças no sentido das políticas educacionais, ganham força no momento da afirmação desses documentos, quando buscam o constante progresso, inovações e investimentos.

1.2.4 Declaração de Salamanca

De forma a reafirmar o direito instituído sobre a educação, baseando nos princípios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrido no ano de 1990 e considerando os avanços ocorridos nos quesitos das práticas das necessidades educativas especiais buscando progresso nas ações educacionais inclusivas de forma a se tornarem mais eficazes, a Declaração de Salamanca

estabelece um acordo mundial no que se refere às condições de educação dos indivíduos, em especial as crianças e jovens, portadores de necessidades especiais.

No período do dia 7 a 10 de junho de 1994, reuniram-se na Europa, mais especificamente em Salamanca, representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, buscando a reafirmação do que já vinha sendo legislado perante o mundo: Educação, direito de todos.

Neste sentido, foram estudadas alterações relevantes nas políticas públicas que embasavam as questões da educação inclusiva. Entre as mudanças, considerou-se a necessidade em capacitar as instituições que oferecem educação especial e adaptações das ações que já vinham sendo implementadas ao longo de toda a história. Partindo do princípio de que todos têm o direito igualitário de usufruir da educação, busca, de certa forma, fazer com que as pessoas convivam com as diferenças, apoiando o esforço de cada um em prol de suprir suas particularidades.

A declaração designa, como algumas das obrigações emanadas pelo acordo que os países desenvolvam projetos a fim de incluir todas as crianças com NEEs no ensino regular, bem como atribuam valores financeiros para que as instituições escolares se adaptem para atender a nova realidade e o modelo de inclusão escolar sem deixar de observar a necessidade em capacitar os educadores responsáveis por essa prática. Descreve como orientação de ação, a responsabilidade das esferas políticas, nacional; estadual e municipal, viabilizando o papel de cada um frente a implementação deste referido documento sobre os princípios políticos e as práticas na educação especial.

1.2.5 Declaração da Guatemala

Através do Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001, a Convenção das organizações dos Estados Americanos (OEA) se desenvolveu a fim de eliminar todas as formas de discriminação voltada para as pessoas portadoras de deficiência. O Brasil sentenciou a decisão através do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, no qual entrou em vigor a partir de setembro desse mesmo ano.

O documento baseou-se na afirmação em que todas as pessoas, sem exclusão de algum, possuem os mesmos direitos. Dessa maneira, os Estados Partes, a partir do momento que concordaram com o documento, comprometeram-se em adotar medidas legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra

natureza, garantindo a integração social dessas pessoas passíveis de discriminação; providenciar maneiras a facilitar o acesso estruturas arquitetônicas, bem como nos transportes. Além disso, trabalhar em campanhas de sensibilização popular, contribuindo com a educação nesse sentido.

Para que as medidas sejam acompanhadas, a convenção institui uma comissão, na qual será formada por um representante de cada Estado Parte. Estes, por sua vez, devem contribuir entre si a fim de desenvolverem medidas visando à eliminação da discriminação contra os deficientes. Cabem a eles ainda, a possibilidade de formularem propostas de emenda neste sentido.

Segundo Declaração da Guatemala (2001, p.8), “a Secretaria-Geral da OEA é responsabilizado a notificar os Estados membros [...] os depósitos dos instrumentos de ratificação, adesão ou denúncia, bem como sobre as eventuais reservas”.

1.2.6 Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

Este documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, tem como objetivos defender o direito à aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência, garantindo sua plena participação e acesso em instituições de ensino que assumam a inclusão como política educacional.

Relatam que para isso, é necessário que os sistemas de ensino prezem pela transversalidade da educação especial, pela capacitação dos profissionais responsáveis pela prática do ensino especial; pela continuidade do ensino em todos os níveis escolar, bem como a garantia de adequados meios de acesso às pessoas com deficiência em âmbito arquitetônico e as participação ativa da família e comunidade.

Sendo assim, é proposta a implantação das Salas de Recursos Multifuncional como um espaço educativo, voltado para o atendimento aos alunos com NEEs.

[...] tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncional, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. (BRASIL/MEC, 2007. p. 5).

O documento adota como diretriz o atendimento educacional especializado que tem como função,

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL/MEC, 2007. p. 10).

Dessa forma, como marco histórico nas questões da luta pela inclusão educacional, o Plano Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva se firma como mais um progresso mundial alcançado pelas alianças e esforços pela política educacional.

1.2.7 Legislações de apoio aos direitos de pessoas com NEE

LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Em âmbito Educacional, define entre outras diretrizes, “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino”.

Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

Edital MEC nº 01, de 26 de abril de 2007 – Estabelece sobre o Programa de Implantação de salas de recursos multifuncionais. O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, designa através deste documento, o apoio aos sistemas de ensino a através da introdução de salas de recursos multifuncionais nas instituições de ensino de educação básica da rede pública, reafirmando o processo de inclusão no ensino regular.

Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no

9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Define diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Baseia-se no direito de que toda pessoa tem de adquirir aprendizagem para o seu desenvolvimento, fundamentando-se no dever do Estado em fazer prevalecer a “democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional”.

Em âmbito Regional, o município de Ipatinga-MG, onde se desenvolveu a coleta de dados da presente pesquisa, dispõe de Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial, promulgada em 15 de maio de 2008, na qual se baseia nos documentos antes deliberados sobre as questões da educação especial, visando a inclusão dos alunos junto ao ensino regular.

Desenvolve sobre a trajetória da educação especial para educação inclusiva, relatando dados do Censo Escolar relativo às matrículas e a situação dos alunos com essas necessidades frente à educação no país.

O documento discorre sobre a posição do município de Ipatinga frente às providências tomadas para minimizar esse tipo de exclusão, quando em 1995 iniciaram-se as ações com o atendimento aos deficientes auditivos na Escola municipal Maria Rodrigues Barnabé. Passados três anos, criou-se o Centro de Atendimento à Criança com necessidades Educativas Especiais (CACNEE), visando atender alunos da rede municipal que apresentavam desvio no desenvolvimento global.

No ano de 2001, tiveram a criação do projeto “COM TATO”, para suprir as necessidades dos deficientes visuais da região e redondeza como um atendimento educacional complementar. Como apoio pedagógico são desenvolvidas atividades distribuídas em oficinas, partindo de princípios metodológicos adequados às particularidades.

Em 2004, sob a Lei nº 2100, de 04 de novembro, instituiu-se o Centro Especializado Herbert de Souza, autorizado pela Secretaria Municipal de Educação a funcionar através da Portaria nº 27 do ano de 2006. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa de Atendimento Especializado para Jovens e Adultos, nomeado PRAEJA, nas escolas municipais que oferecem o ensino de jovens e adultos.

As diretrizes do município defendem, além da educação especial, a capacitação dos educadores que estão frente às práticas da educação especial; o envolvimento da família e comunidade para o melhor desenvolvimento do indivíduo, como também relatam sobre profissionais psicopedagogos, educadores físicos inseridos no corpo pedagógico das atividades desenvolvidas, sem deixar de considerar as parcerias com entidades e universidades em prol do progresso da educação especial na região.

1.3 Contribuições da abordagem histórico-cultural ao processo ensino-aprendizagem

Descrever sobre o processo da educação especial e inclusiva no contexto ensino aprendizagem é observar alguns enfoques iniciais, como as perspectivas de Vygotsky.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 na cidade de Orsha e casou-se aos 28 anos, casamento este responsável por duas filhas. (SOUZA e MARTINS, 2006, p. 59) cursou Direito e Literatura na Universidade de Moscou e simultaneamente estudava História e Filosofia pela universidade Popular Shanyavskii. Mas o que é interessante é a trajetória acadêmica de Vygotsky. Sua interdisciplinaridade é marca dos seus estudos e da forma eclética como mantinha sua carreira profissional, correndo assuntos relacionados desde a literatura, lingüística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia até chegar na medicina.

Para ele, o ano de 1924 foi o que representou um marco em sua carreira profissional, foi quando se dedicou mais à psicologia. Conforme relata Souza e Martins (2006, p. 60),

no início desse ano, realizou uma palestra no congresso de psicologia de Leningrado, que na época era considerado um dos principais encontros dos cientistas ligados à psicologia. Na sua exposição o jovem então de 28 anos, causou surpresa devido à complexidade do tema que abordou, à qualidade de sua exposição e à proposição de idéias revolucionárias sobre o estudo do comportamento consciente humano.

A partir de então, foi convidado a trabalhar no instituto de Psicologia de Moscou. Vygotsky foi desenvolvendo programas de pesquisa, lecionou, escreveu e

contribuiu para importantes investigações, quando seu principal trabalho baseava em dedicar-se aos estudos dos processos de transformação do desenvolvimento humano. Dessa forma, “procurava identificar as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social”. (SOUZA e MARTINS, 2006, p.60).

Enfatizando um dos pontos principais de sua teoria, fica marcado quando relata que,

as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, segundo ele a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e social.

Apesar do estudioso não ter alcançado todas as suas metas, é marcado pela importância de ter sido o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada ser. Vygotsky veio a falecer Moscou no dia 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com que conviveu durante 14 anos.

Partindo da premissa do que Vygotsky considera sobre o processo educativo, para ele, o contexto histórico-cultural no qual o ser humano encontra-se, está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento. Esse ambiente é capaz de intervir no comportamento social, no desenvolvimento psicológico e consequentemente em sua progressão intelectual. Considera ainda que “os processos mentais não são inatos, mas se originam entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento e não de reações automáticas [...]. (BESSA, 2006, p. 60).

Nessa linha, Vygotsky ressalta fatores importantes para o desenvolvimento. O estímulo ou elemento mediador, que então resultará em alguma resposta. A relação entre o homem e o mundo não acontece simplesmente ao acaso, para ele o fato de viver em sociedade é de suma importância para as modificações ocorridas na vida do homem. E através dessa convivência surge o conhecimento e consequentemente a aprendizagem.

Para Souza e Martins (2006, p. 89), segundo os princípios de Vygotsky a “aprendizagem se caracteriza por meio das relações experimentadas que se constrói e que vão permitir o desenvolvimento mental, uma vez que a criança nasce dotada

de apenas funções psicológicas elementares” e a partir da relação com o meio social as crianças passam a desenvolver funções psicológicas mais bem dotadas ou entendidas como funções superiores.

Considerando esse desenvolvimento, cabe ressaltar que isso acontece devido outras questões envolvidas nesse meio. Para Vygotsky a relação do homem com seu contexto não é de forma direta, mas é feita através de interferências de elementos definidos por ele como instrumentos e signos. Conforme Sierra (2009, p. 2)

[...] a formação histórica e social da consciência se dá ante as ações do homem em sua vida social, mediadas pelo uso de instrumentos e de signos. É justamente, a criação e a apropriação de ferramenta e de instrumentos psicológicos (signos) que se efetiva o trabalho instrumental.

Utilizando esses elementos, Vygotsky faz apreciação ao fato da mediação no contexto da aprendizagem. Para ele as informações levadas às crianças possuem um veiculador identificado como “estímulo” que irá intermediar as respostas dadas por elas. Estímulo também entendido de outra forma. A partir do momento em que Vygotsky define o que poderia agravar o desenvolvimento e a personalidade de uma criança se tem o seguinte: “de um lado, o defeito é a limitação, [...] a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, porque precisamente origina dificuldades, estimula o movimento elevado e intensificado pelo desenvolvimento” (SIERRA, 2009, p. 5 *apud* VYGOTSKI, 1989).

Mas, além disso, há ainda que se lembrar da linguagem, o principal instrumento de intermediação no qual surge como fundamental zona de comunicação para que o estímulo seja possível e que seja causa das respostas processadas.

Segundo descreve Sierra (2009, p. 3),

baseando-se na teoria vygotskiana, é possível afirmar que a defesa de que pessoas com deficiências [...], podem vir a conquistar um nível de desenvolvimento elevado dos seus psiquismos e consciência, valendo-se do pensamento e da linguagem verbais para apreenderem o mundo e compreendê-lo para, depois, intervir sobre o mesmo.

Dessa maneira, reafirmando as idéias do estudioso, a linguagem se mostra, portanto, como uma forma de edificar a cultura, enriquecendo-a com sistemas complementares como a fala e o pensamento. E nessas características, a fala para Vygotsky, surge a partir do momento em que a criança interiorizou um aspecto do

mundo externo em meio constante de interação. Para o autor, é como uma forma de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características formam-se, ao longo da história humana, e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. (VYGOTSKY, 1984, p.21)

Isso revela a grande importância do convívio social para todas as crianças, independente de qualquer tipo de transtorno, uma vez que, conforme Serra (2006, p. 45), Vygotsky “enfatiza o meio interacionista como meio de interação social onde os planos mentais superiores serão construídos”.

E para ele, estudar as maneiras de desenvolvimento vinculadas ao relacionamento pessoal é sinônimo de relacionar pensamento/fala/linguagem, fatores cruciais que orientam o desenrolar dos seus estudos com as crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem ou qualquer necessidade de educação especial, uma vez que sua trajetória foi marcada por fatores relacionados a esse cenário. Segundo Nuemberg (2008, p. 308), para Vygotsky,

o período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vygotsky na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vygotsky criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia.

Questões que permeavam sobre a defectologia nos estudos do pesquisador russo, eram vistas como um tratamento aos “defeitos” de uma criança, que por si e mediante todo o contexto que envolve, era entendido como particularidades daqueles que necessitavam educação especial. Já essa teoria contemporânea rege sobre a compensação, ou seja, o limite particular que um determinado tipo de deficiência impõe à criança é compensado quando se desenvolve outras habilidades. Para Vygotsky,

[...] sempre e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador [...] de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de readaptação, da formação de novos processos, quer dizer, superestruturadores, substituidores, originados pela deficiência e do surgimento de novas vias de acesso para o desenvolvimento (LIMA et. al. 2010, p. 54 *apud* VYGOTSKY, 1989. p. 7).

Nesse sentido, seguindo as linhas de pensamentos do pesquisador, é possível perceber a necessidade e importância em transformar a educação especial em educação especial inclusiva, uma vez que para o efetivo desenvolvimento da criança com transtorno de qualquer espécie que a faça portadora de necessidades especiais, torna-se de maior importância sua inserção no meio social, considerando ainda que a coletividade seja sinônimo de desenvolvimento. Cabe ainda a ressalva sobre a importância em buscar formas de complementação para se trabalhar de maneira específica, atendendo às peculiaridades dos alunos.

1.4 Educação Inclusiva: um desafio de todos

Partindo da prerrogativa sobre o ato de ensinar e a relação que o convívio interpessoal pode vir a causar no ser humano, discutir aprendizagem nesse sentido torna-se uma via em sentido duplo onde o professor atua, objetivando a aprendizagem dos seus alunos, mas acaba por aprender através da experiência adquirida frente às diversas situações do contexto escolar.

Assim, para o professor empenhado em promover a aprendizagem de seu aluno, [...] irá interferir em sua atividade psíquica. Essa necessidade antecede a tudo [...] e dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe o professor que os métodos de ensinar são eficazes somente quando estão de alguma forma, coordenados com os modos de pensar do aluno. (TUNES *et. al.* 2005, p. 2).

Dessa maneira, percebe-se que algumas concepções do sistema educacional precisam sofrer mudanças diante à nova gama de alunos que irão estar presentes no ensino regular, para o atendimento dos alunos com NEEs. O que antes a educação especial era vista tradicionalmente como uma maneira de tratamento clínico apenas, atualmente tem sido aplicada como uma forma de inserir todos os alunos, independente do tipo de deficiência, no ensino regular, procurando acompanhar ao máximo a série condizente à idade do aluno.

Nessa nova ótica, quando as discussões desse século se voltam para essa nova prática, buscando incluir as crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, o educador é inserido pela própria história e cultura nesse novo cenário. E é nesse momento que começam a surgir suas próprias dificuldades e necessidades consideráveis em ambientar-se às tais

exigências, uma vez que inclusão não significa o fato único e exclusivo de matricular o aluno na escola regular, “mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. (PEREIRA, 2009, p. 21).

Para que as necessidades dos educadores das crianças com necessidades especiais assumam um perfil ao ponto de responder às necessidades desse alunado, é necessário, inicialmente, observar a trajetória profissional, levantando questões relacionadas à metodologia aplicada, a forma de agir com os alunos ditos “normais” e como agiria com os “especiais”, bem como a formação desse profissional.

Baseando-se nessa última questão, sabe-se que a educação especial, mesmo depois dos compromissos assumidos nas declarações de 1990 e de 1994 sobre educação para todos e tendo em vista que poucos cursos de Pedagogia nas Universidades do Brasil incluíram a educação especial, esta ainda não é parte integrante na maioria dos currículos da formação desses profissionais. Para Soares (2009) *apud* Santos (2002, p. 39) “o máximo que se conseguiu sobre educação de alunos com deficiência, no curso de Pedagogia, foi à oferta da disciplina “Educação Especial” em algumas Universidades que ousaram implantar novas habilitações.”

É percebido que os professores que se assemelham com essa parte do estudo da educação, possui uma formação reservada, alheia ao seu currículo acadêmico. Esses cursos distintos acabam por contribuírem para formação, de certa forma, da exclusão, uma vez que, conforme descreve Soares (2009, p.1),

[...] reforça a exclusão a partir do momento que delega a alguns um saber específico, que por sua vez é destinado a instituições específicas, separadas do contexto social. Houve uma institucionalização da exclusão no atendimento às pessoas com deficiência, produzindo dois tipos de professores e dicotomizando a educação em “normal” e “especial”, com total desarticulação entre elas mesmas. Este fato gera um cenário no qual professores que atuam em classe regular não sabem atuar com crianças com deficiência, e professores que atuam em classe “especial” não sabem atuar em classe regular.

Além das práticas de ensino, as capacitações desses profissionais devem abranger questões de como agir, compreendendo as delimitações de cada aluno, em formas para amenizar as reações provenientes das específicas deficiências, sejam elas reações agressivas, de estresse ou de tiques, característicos de cada um. Para tal, é importante conciliar teoria e prática agregadas às ementas dos cursos.

Outro ponto importante a se ressaltar em virtude desse conhecimento específico das deficiências dos alunos por parte do professor é a facilitação ao desenvolver o plano de aula voltado ao aluno com NEEs. Essa prática combinada à adoção de novos conceitos e técnicas, à reformulação ou construção de novos currículos, garante a amplitude de desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, tornando-se maiores frente às possibilidades de aplicação em sala de aula. De certa forma é o que afirma Soares (2009) *apud* Ferreira (2006, p. 231) quando relata que,

a aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu/ sua/s aluno (a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual.

Visto que as metodologias de ensino são extremamente importantes de maneira a alcançar o sucesso escolar, o educador exerce o papel de socializador. Além de sua trajetória de formação e capacitação, esses educadores devem ser capazes de associar a inclusão escolar em probidade da aprendizagem, ao objetivo da socialização do alunado, que além de um desafio para o educador é também um desafio para a comunidade e para os familiares.

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento da necessidade dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. (BRUNO, 2006. p.11)

Apesar dessa proposta da educação inclusiva, é necessário que o educador tenha em mente que a proposta da inclusão não se delimita em socializar, mas acima de tudo rege sobre a prática pedagógica de ensino-aprendizagem e o sucesso da aplicabilidade dos planejamentos estratégicos na escola. Deve-se considerar elementos e posições para alcançar os fatores desejáveis da inclusão. É importante, segundo Bruno (2006, p. 16), que

a implementação de um projeto para educação inclusiva seja proveniente de vontade política, planejamento e estratégias para capacitação continuada dos professores do ensino regular em parceria com professores especializados, dirigentes e equipe técnica dos centros de educação infantil, visando construir e efetivar uma prática pedagógica que lide com níveis de desenvolvimento e processos de aprendizagem diferenciados, buscando juntos a solução dos conflitos e problemas que surjam nesse processo.

Partindo dessa dinâmica, um programa educacional deve ser adequado para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes a fim de oportunizar a conscientização do próprio aluno para suas necessidades. Dessa maneira, deverá funcionar de forma a ajudá-lo aplicar suas habilidades mais afloradas para que se consiga trabalhar os déficits de aprendizagem.

Além das questões relativas à participação ativa dos educadores, dos familiares e comunidade em busca na realidade, da não exclusão, inclui-se as gestões públicas quando se trata da infra-estrutura predial e sobre as condições de fornecer um ambiente complementar e adequado às essas práticas pedagógicas. Considerar, mas permanecer indiferente que a precariedade das questões arquitetônicas da escola delimita o aprendizado é continuar afirmando a não inclusão. Nesse sentido, a proposta de adaptação da infra-estrutura física deve acontecer junto às políticas educacionais no contexto de atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, acoplado ainda às capacitações dos professores.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Apresentar a Sala de Recursos Multifuncional como instrumento no diagnóstico e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.

2.2 Objetivos específicos

- ✓ Descrever e analisar as concepções dos professores sobre o atendimento ao aluno com NEE na Educação Básica.
- ✓ Investigar se o atendimento ao aluno com NEEs está sendo realizado por um professor especializado, garantindo assim as orientações necessárias ao processo escolar.
- ✓ Apresentar o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, como suporte pedagógico ao trabalho do professor;

3 METODOLOGIA

A pesquisa proposta discorre sobre a importância da Sala de Recursos no contexto da escola pública, como instrumento de atendimento aos alunos com NEEs.

O questionário foi um dos instrumentos utilizados para o levantamento de dados, junto aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipatinga-MG. Seu objetivo foi identificar as impressões desses profissionais quanto à inclusão, sondar os conhecimentos já adquiridos em relação ao tema e os anseios relacionados ao atendimento ao aluno com NEEs. Procurou-se também conhecer os recursos existentes e disponibilizados na escola para o atendimento aos alunos.

Outro recurso utilizado foi o levantamento de dados relativo ao atendimento dos alunos com NEEs da rede Municipal e Estadual de ensino em Ipatinga. O mesmo procedeu com visita às coordenações Secretaria Municipal de Ensino (SME) e a Superintendência Regional de Ensino (9^a SRE).

A SME dispôs o documento referência Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial, como também dispôs o material produzido para a capacitação das escolas Lições de Minas e sites de capacitação dos profissionais da rede estadual de ensino. Os referentes documentos discorrem sobre procedimentos no atendimento aos alunos com NEE.

3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia

A presente pesquisa foi realizada utilizando o método qualitativo, onde pudemos conhecer a realidade educativa da escola, o processo de reconhecimento da presença de alunos com NEEs em seu contexto. Buscou aproximar a comunidade escolar da realidade da inclusão, que se constitui fato social no ambiente escolar, promovendo análise e reflexão de sua prática.

Os profissionais foram ouvidos por amostragem, onde conhecimentos da temática foram identificados e práticas educativas analisadas. A pesquisa pôde também retratar os anseios dos profissionais frente à realidade da prática inclusiva, bem como sugerir ações para o fortalecimento da prática.

Os procedimentos passaram pela compreensão de Gonzáles (1997, p.79), quando afirma ser a pesquisa qualitativa um processo dialógico, onde a educação se constitui no diálogo com outras áreas do conhecimento (ciências).

A inclusão não é elemento constituinte apenas do espaço escolar. Ela acontece a partir do estabelecimento de relações do indivíduo, nos diversos seguimentos que compreende sua vida. A escola é apenas um desses espaços aonde a inclusão irá se efetivar. Conhecer a realidade da escola, da família, dos profissionais que atuam na escola, é fortalecer o princípio da inclusão.

3.2 Contexto da Pesquisa

A instituição de pesquisa foi uma Escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino, na cidade de Ipatinga, MG. A escola atende aproximadamente 856 alunos, em dois turnos – matutino e vespertino. Tem em seu quadro de pessoal 56 funcionários em função pedagógica e 25 auxiliares da educação. A instituição atende alunos provenientes de 15 bairros da cidade, bem como provenientes da cidade vizinha Coronel Fabriciano. Tem boa aceitação pela comunidade, um dos motivos do número excedentes de alunos nas salas de aula.

O corpo docente da escola consta de profissionais com formação superior, especialistas (educação e áreas afins) e dois mestres (Educação e Lingüística).

O espaço físico consta de espaços educativos, administrativos e depósitos. São 16 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de mesas pedagógicas, 1 laboratório de informática, 1 quadra poliesportiva, salão de atividades esportivas, banheiros ambientes, secretaria, sala de coordenação/ Xerox, sala de professores, direção, vice-direção, sala ambientada e de letramento, cantina e depósitos.

A Escola pesquisada não conta de espaço e atendimento específico aos alunos com NEEs. O atendimento é realizado pelos professores do ensino regular, em sala de aula, assistidos pelo coordenador de ensino.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha baseou-se na acessibilidade, disponibilidade dos professores e a presença de alunos com NEE inseridos na sala de aula no ano de 2010.

Nos anos de 2009 e 2010, a Secretaria Municipal de Educação dispôs a escola dois professores recuperadores da aprendizagem, para atendimentos que acontecem em grupos (ano/série). O programa Alfabetizar em Tempo aconteceu no

turno de atendimento ao aluno, com ênfase na conquista do processo de alfabetização.

Dos alunos encaminhados à avaliação no Centro de Atendimento especializado da rede, 15 deles foram identificados e diagnosticados como alunos que necessitam do atendimento especializado. Em dezembro de 2010, 5 (cinco) vagas foram disponibilizadas à escola e no inicio do ano letivo de 2011 mais 5 (cinco).

3.3 Participantes

A realização da pesquisa contou-se com um total de 12 participantes, ou seja, 12 educadores da rede pública de ensino da cidade de Ipatinga/MG. O critério de seleção foi à acessibilidade, disponibilidade e ciclos diferenciados.

O perfil dos participantes foi coletado através do questionário e observou-se que são profissionais ativos na escola, com média de atuação no exercício da profissão entre 3 a 10 anos, com faixa etária de 24 e 60 anos. São profissionais com formação superior, com especialização na área da educação e mestrado, sendo que 2 (dois) profissionais atuam com educação especial no Centro de Atendimento Especializado, tendo sua carga horária distribuída nos dois seguimentos.

3.4 Materiais

Para a execução da pesquisa foram utilizados os seguintes recursos materiais: notebook, impressora, tinta, papel ofício, caneta, internet para pesquisa de dados, copiadora, veículo automotor, transporte urbano, instrumentos de comunicação (celular e internet).

3.5 Instrumentos de Construção de Dados

O instrumento utilizado para que os dados da pesquisa fosse coletada foi um questionário contendo 10 (dez) questões de múltipla escolha que objetivou conhecer a realidade inclusiva da escola, o conhecimento dos professores sobre a temática e qual o perfil profissional desses educadores.

O instrumento trouxe um cabeçalho com dados pessoais, questões e espaço para registros complementares.

3.6 Procedimentos de Construção de Dados

O procedimento de construção dos dados constou do contato junto à administração da instituição, apresentando informações sobre a instituição de Curso (UAB UNB), os objetivos da pesquisa e procedimentos a serem empreendidos durante o processo. Foi apresentado o questionário, os termos de consentimento e solicitada à autorização para o desenvolvimento da pesquisa (concedido).

No procedimento foram encaminhados questionários (APÊNDICE A), destinados apenas aos professores que no ano de 2010 atenderam alunos com NEEs. Os professores foram informados do projeto de pesquisa e objetivos de forma oral (pela pesquisadora) e através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). A pesquisadora esteve disponível pessoalmente (horário de coordenação pedagógica e emails) junto aos pesquisados, onde pôde esclarecer dúvidas e dar clareza aos questionamentos propostos.

A pesquisa procedeu-se nos meses de dezembro 2010 e primeira semana do mês de fevereiro de 2011. Dos questionários encaminhados, 4 educadores não devolveram o impresso respondido.

A receptividade e a acolhida pela escola foi boa. Algumas dificuldades foram apresentadas no fornecimento de dados, até mesmo pela não atualização dos registros (PDE e regimento) e ausência da secretaria (licença maternidade).

Por parte dos educadores, considero a receptividade e interesse pelo tema satisfatório. Houve pontualidade pela maioria, interesse em debater o tema. Apenas quatro profissionais não conseguiram encaminhar o questionário em tempo hábil, tendo 2 deles não retornado o impresso.

Em linhas gerais, considero satisfatório o processo.

3.7 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente (em segundo plano), com embasamento nas teorias e bibliografias descritas e através da interpretação das respostas coletadas por meio dos questionários. Para confecção dos gráficos, foram utilizados parâmetros tais como formação dos professores, o

conhecimento sobre inclusão escolar, os tipos de deficiência que proporcionam mais dificuldade ao trabalho dos professores e as estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos trabalhos nesse sentido. Foi confeccionada uma tabela constando algumas informações pessoais dos professores pesquisados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo, realizada através do questionário, objetivou fazer um levantamento sobre o perfil dos profissionais que atuam na área e lidam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais freqüentadores da rede pública de ensino no município de Ipatinga-MG. Também buscou informar sobre seu relacionamento com o tema inclusão: conhecimento, prática pedagógica, grupo assistido pelo professor (condutas), dificuldades encontradas ao longo do processo educacional, e a existência ou não do espaço educacional sala de recursos multifuncional na instituição de trabalho.

A amostra foi composta por 12 professores do sexo feminino com idade entre 24 e 60 anos, apresentando formação acadêmica variada, mas com prevalência no curso de Pedagogia, conforme ilustra o Gráfico 1.

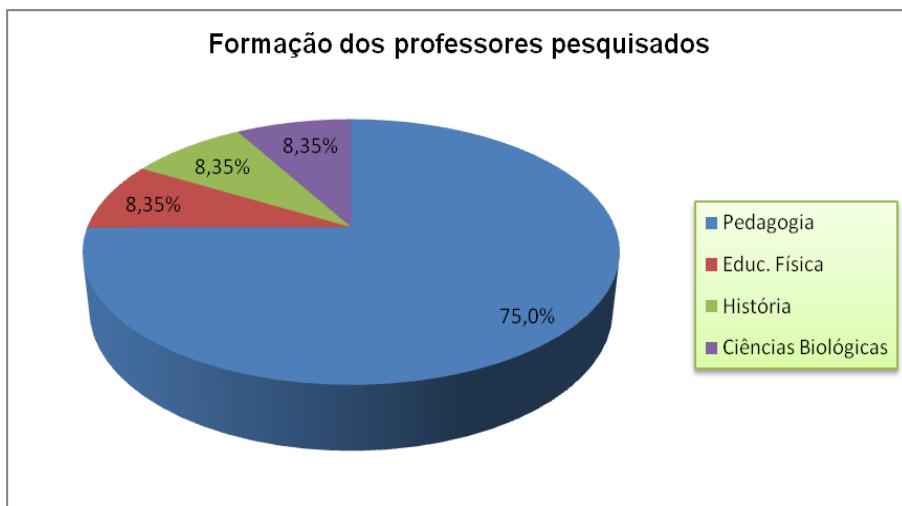


Gráfico 1: Distribuição da formação acadêmica dos professores pesquisados
Fonte: Dados do autor (2011)

A prevalência da formação em área educacional daqueles professores que irão ser responsáveis por alunos com NEE deve ser o mais próximo possível do que propõem os teóricos da formação e diante os quesitos curriculares para essa prática. É importante ressaltar ainda que a educação continuada é um requisito básico e que valoriza o profissional devido a capacitação e atualização dessa mão de obra, uma vez que a formação inicial não proporciona a especialização adequada dos educadores para o AEE.

Muitos professores em atividade, concluíram o curso há alguns anos, o que confirma os dados presentes na Tabela 1, quando ficou constatado que 84% dos pesquisados apresentaram 5 anos ou mais ano de formação, quando ainda não era evidenciada a educação inclusiva, apesar de já haver documentos e legislações pertinentes ao assunto.

Tabela 1: Dados pessoais dos professores voluntários da pesquisa

Idade	Ano de Formação	Formação Acadêmica	Função
25	2006	Ciências Biológicas	Professora
30	2003	Pedagogia	Professora
32	2006	Mestre em Língua Portuguesa e Lingüística	Professora
35	2003	Pedagogia / Pós em Psicopedagogia	Professora/Alfabetizadora
39	2007	Pedagogia	Professora/Alfabetizadora
40	1995	Pedagogia	Professora/Supervisora
41	2004	Pedagogia	Professora
45	1999	Pedagogia/	Professora Educação Infantil/Superior
45	1987	História	Professora
51	2002	Educação Física	Professora
53	1995	Pedagogia	Professora
59	1992	Pedagogia	Professora

Fonte: Dados do autor (2011)

Pesquisas como essas revelam certa dificuldade no que tange sobre questionamentos referentes à educação inclusiva. Ficou evidenciado no (GRÁFICO 2) que 92% dos professores não apresentaram dificuldades em responder sobre o tema inclusão e buscam informações complementares quanto as condutas que recebem. 8% afirmaram entender parcialmente a inclusão apesar de não rejeitarem a prática educativa.

A autora Silva (2009, p. 41) *apud* Salamanque (2008), conceitua a inclusão de forma a,

ser entendida como fazendo parte dum combate mais alargado destinado a suplantar discursos e práticas de exclusão, assumindo-se contra a ideologia que quer ver cada indivíduo completamente separado e isolado. A inclusão tem em vista uma melhoria da instrução. Longe de ser uma disciplina marginal destinada a encontrar metodologias para escolarizar um grupo relativamente restrito de alunos num quadro escolar clássico, a inclusão constrói os fundamentos de uma abordagem que poderá conduzir à transformação do próprio sistema.

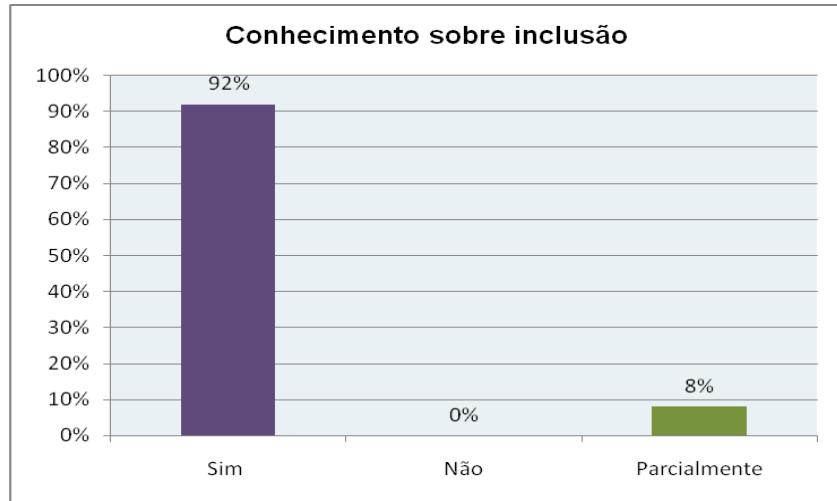


Gráfico 2: Conhecimento dos professores com relação à questão da inclusão
Fonte: Dados do autor (2011)

Para Magalhães e Lima (2004, p. 87) *apud* Oliveira (2003), “a inclusão pode ser compreendida com um dos princípios filosóficos que advoga a convivência das diversidades nos sistemas escolares como um fator de enriquecimento da vida social”. Mas também, deve-se considerar esse processo como uma forma diferenciada de aprendizagem.

Nesse contexto, os pesquisados continuaram discutindo de que forma percebem a inclusão escolar, quando, dentre as opções ofertadas na segunda pergunta do questionário, a maioria das respostas se concentraram nas alternativas ilustradas no Gráfico 3.



Gráfico 3: Opinião dos pesquisados sobre a inclusão escolar
Fonte: Dados do autor (2011)

Reconhecer a educação inclusiva como “direito do cidadão” é fortalecer os princípio educacionais especial. A inserção desses alunos no ensino regular precisa ser garantida num processo educativo, onde as metodologias de ensino, o espaço educativo e o profissional orientador, sejam capazes de favorecer a inclusão.

A segunda opção apresentada pelos educadores é o reconhecimento da inclusão como prática educativa social. A inclusão não se limita apenas ao espaço escolar. Ela inicia no seio da família, perpassa pelos grupos de relacionamento e alcança o espaço escolar. É preciso um trabalho de formação/ conscientização social no que diz respeito à inclusão. Os meios de comunicação, a sociedade civil, os órgãos competentes precisam zelar pela formação social (da sociedade civil). A inclusão acontece simultaneamente na vida do cidadão. A escola é apenas um destes espaços.

É considerável que a educação especial no país ainda não é modelo como sucesso de sistema educacional. Para autores como Silva (2009, p. 38), há aliados para melhorar essa prática, mas “construir uma sociedade inclusiva, significa muito mais que dominar tecnologias a favor da exclusão, significa também lidar com a diversidade humana e acreditar em princípios de justiça, igualdade e solidariedade”.

Outra modalidade apresentada a questões relacionada ao preparo do professo para o atendimento ao aluno com NEEs. 26% alegaram recorrer ao recurso virtual (internet), incluindo as redes sociais e blogs, para buscar dados e informações gerais sobre a prática da educação especial. 16% afirmaram que além da busca de informações para entender e atender as necessidades dos alunos com NEE (algumas das vezes trabalhando no improviso por não abster de subsídios essenciais para prática educativa) recorrem ao corpo pedagógico a fim de suprir seus próprios anseios. Destacam ainda a importância da família junto ao corpo pedagógico como auxiliar no contexto ensino/aprendizagem, uma vez que o apoio familiar facilita esse processo.

Retomando idéias já discutidas no presente estudo, a constante atualização e a formação continuada dos professores que estão na rotina da sala de aula, enfatizando esse atual parâmetro da prática inclusiva, tornaram fato o que tange as preocupações desses profissionais.

Para Silva (2009, p. 24) *apud* Coll (et. al. 2004), “o modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes”.

Dessa forma, ressaltam essa questão para argumentar a necessidade de obter constantes informações atualizadas para que o processo de inclusão dos alunos com NEE seja otimizado.

A questão em que os pesquisados tiveram a oportunidade de pontuar que instrumentos julgavam importantes no processo da inclusão (gráfico 4). Consideram o diagnóstico como o instrumento mais significativo ao atendimento (abandonando suposições e buscando uma prática consistente), reconhecem o professor especializado como parceiro e apoio no processo educacional do aluno com NEEs e têm a Sala de Recursos como do laboratório de conhecimento (espaço para estímulo a aprendizagem).

Para caminharmos frente à realidade do atendimento a diversidade humana, aos princípios de justiça, igualdade e solidariedade, a instituição escolar precisar rever sua atitude frente aos alunos aos quais presta atendimento. A presença do professor especializado/ ou pelo menos o psicopedagogo, é fundamental a inclusão.

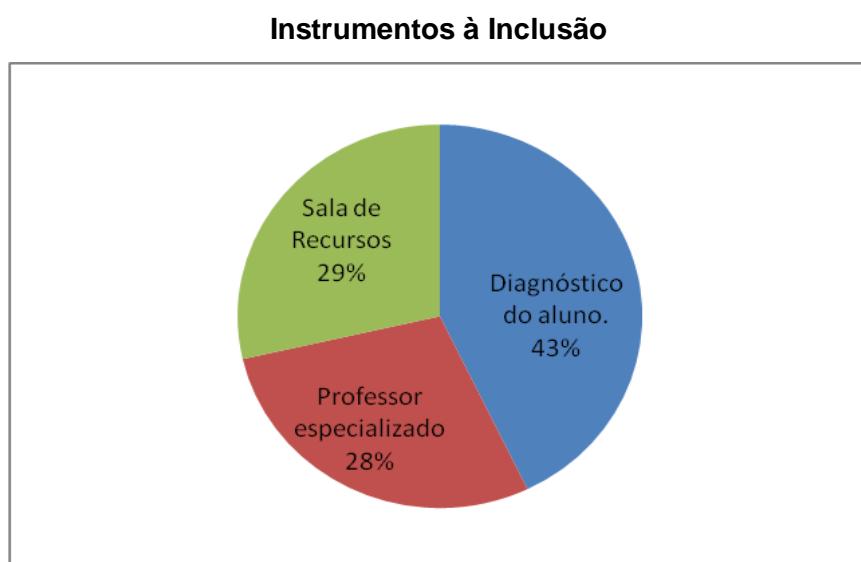


Gráfico 4: Instrumento Fundamental à Inclusão Escolar
Fonte: Dados do autor (2011)

As questões que permeiam a educação inclusiva no mundo ganhou uma importante abrangência a partir dos acordos, legislações e declarações assinados por membros representantes de Estados nas conferências realizadas nas mais diversas datas através de ações pedagógicas, políticas, culturais e sociais. Em

virtude desse movimento, procura-se traçar parâmetros fundamentados na compreensão da educação como direito de todos, sem exclusão.

Dessa maneira, ao fazer o levantamento das dificuldades e barreiras pelas quais passa o sistema educacional evidencia-se, entre tantas questões, a inclusão, é quando surge a necessidade em discutir alternativas para superar a discriminação desses alunos dependentes de uma educação diferenciada. Mas, além de discutir esses preceitos, é conveniente saber que não basta apenas matricular esses alunos no ensino regular como meio de inclusão educacional, uma vez que “o matricular” não é sinônimo de aprendizagem.

A partir desse referencial, nota-se a importância da relação da inclusão com o objetivo da socialização e aprendizagem. Percebe-se então a precisão de criar oportunidades educacionais abrangendo questões como a oferta de profissionais capacitados e especializados; adaptações estruturais na escola e a organização e construção do sistema educacional para o atendimento adequado e especial frente à recepção desses alunos para que todos tenham oportunidade de aprender.

A presente pesquisa buscou por conceitos, experiências e descrições relacionadas ao contexto da inclusão educacional.

Machado (2004, p. 23) *apud* (MEC, 2008), ao discorrer sobre este espaço educacional, afirma que o mesmo “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Para Bertuol (2010, p. 21),

a Sala de Recursos é um serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado em classe comuns do Ensino Fundamental. O ingresso do aluno na Sala de Recursos dar-se-á a partir de avaliação no contexto escolar, complementada por equipe multidisciplinar, externa à escola.

O profissional destinado a essa prática docente específica, integra o corpo pedagógico escolar e deverá participar das reuniões pedagógicas, do conselho de classe, uma vez que será responsável pelo Plano do AEE e por buscar e produzir ações paralelas às atividades dos professores das salas comuns, visando a inclusão. Mas vale destacar que as atividades desenvolvidas por esses educadores na sala de recursos multifuncionais são diferenciadas daquelas aplicadas clinicamente.

Relacionando o espaço especial à prática do profissional responsável, Machado (2010, p. 24) enfatiza

que no cotidiano das salas de recursos multifuncional, o professor identifica as necessidades específicas e as habilidades do aluno com deficiência, faz um levantamento de materiais e equipamentos existentes e elabora o plano de AEE para cada aluno.

O plano elaborado pelo educador (PDI - Plano de Atendimento Individualizado) resulta em atividades relacionadas ao atendimento do aluno, na produção e aquisição de materiais, acompanhamento do uso dos recursos pelo aluno, orientação às famílias e demais educadores, articulação com a sala de aula comum e na avaliação do plano quando será revisado periodicamente para constantes atualizações, quando se fizer necessário.

A sala de recursos multifuncionais está disponível para o atendimento de alunos que apresentam necessidades provenientes de algum tipo de deficiência, seja ela no aspecto físico, intelectual, mental ou sensorial.

Conforme a descrição dada pela ONU sobre as deficiências, o espaço pode ser usufruído por aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação e ainda por aqueles que apresentam debilidade na aprendizagem proveniente de distúrbios como o déficit de atenção, paralisia cerebral, autismo, hiperatividade, dislexia, entre outros.

As últimas questões abordadas na pesquisa buscaram apontar as dificuldades dos profissionais que atuam no atendimento dos alunos com NEEs. Além da falta de capacitação, obstáculos como o número elevado de alunos na sala do ensino regular; carência dos recursos adequados para beneficiar o processo educativo; a falta de competência para identificação da deficiência e particularidades de cada aluno proveniente da privação da formação continuada, entre outros quesitos, são condições a serem discutidas, uma vez que são consideradas fundamentais para a educação inclusiva.

Esse fato pode ser justificado diante as dificuldades encontradas pelos professores quando deparam com as deficiências dos alunos. A presente pesquisa revelou que a insuficiência das condições básica para desenvolver um trabalho digno em atendimento a esse público é um indicador da angústia da maioria dos professores. Esses profissionais relataram apresentar dificuldades, em dado considerável, quando recebem alunos que apresentam deficiências de face visual

(baixa visão ou cegueira) e auditivas (deficiente parcial, surdo e surdo-cego), abrangendo 50% das respostas obtidas (GRÁFICO 5), enquanto há ainda o que se observar, deficiências como as de abrangência intelectual e em igual estatísticas as demais ilustradas no Gráfico 5.

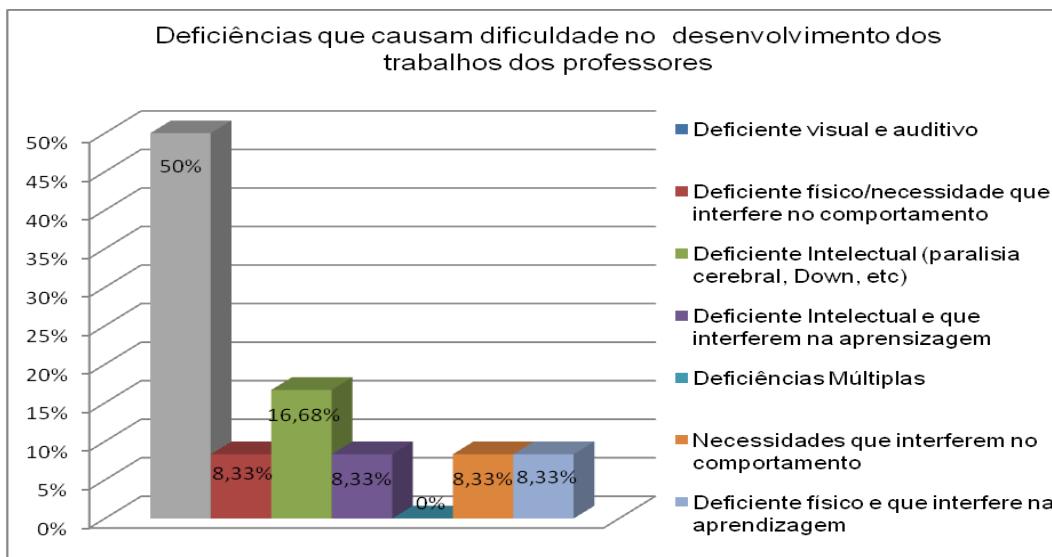


Gráfico 5: Descrição das deficiências que acarretam dificuldades do professor diante um trabalho

Fonte: Dados do autor (2011)

As questões referentes à sala de recursos multifuncionais entram no mérito da questão a partir do momento que se começa discutir sobre educação inclusiva no contexto ensino/aprendizagem e leva em consideração a complexidade da diversidade.

Para atender essa heterogeneidade, é necessário que esse espaço ofereça recursos adequados. Conforme descreve Alves (2006, p. 14) a Sala de Recursos Multifuncional deve ser um local “[...] organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais”.

Devido ao compromisso e a preocupação em validar as declarações firmadas referentes inclusão, se torna necessário mencionar o papel do professor nesse contexto, quando a insegurança é um sentimento presente na rotina desses educadores. Dessa forma, esse profissionais devem estar atentos a uma série de questões que irão fazer diferença no atendimento e complementarão os trabalhos pedagógicos. Portanto,

[...] é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (ALVES, 2006. p. 14)

Os dados referentes às estratégias utilizadas pelos professores para desenvolver trabalhos adequados que possam atender as necessidades dos alunos e quanto aos relatos das dificuldades para lidar com essas diferenças, mostram a alta porcentagem de professores que estão privados de alternativas para atender as necessidades especiais educacionais desses alunos. O Gráfico 6 ilustra que 83,3% dos educadores desenvolvem os trabalhos na medida possível frente a realidade enfrentada pela falta que a sala de recursos representa para dinâmica no desenrolar desse processo e que 16,7%, apesar de sempre sentirem o compromisso de subsidiar esses alunos em suas particularidades, acabam caindo na questão anterior, ou seja, apesar da vontade de trabalhar e se desenvolver só é possível a prática a partir do momento que se tem ferramentas de trabalho para realizá-lo da melhor maneira possível. As demais alternativas oferecidas na questão foram comentadas, mas não selecionadas como resposta.

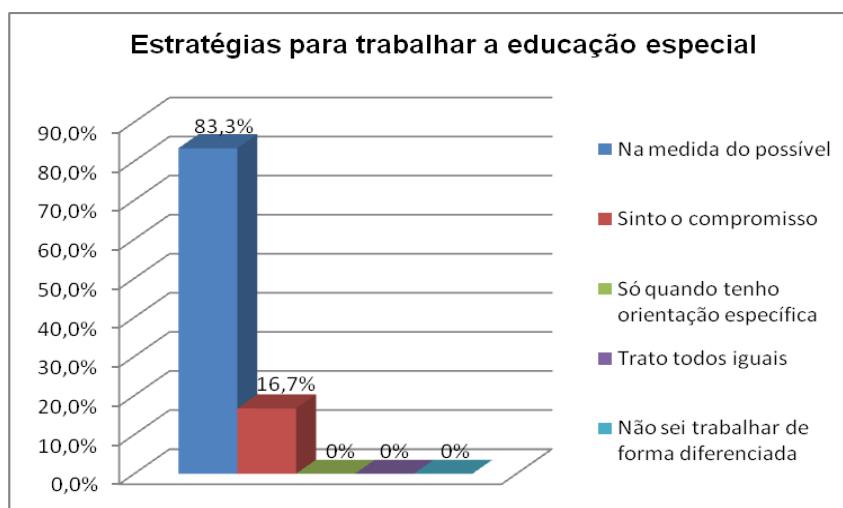


Gráfico 6: Estratégias para desenvolver os trabalhos na Educação Especial
Fonte: Dados do autor (2011)

Analizando as demais características expostas pelos educadores, foi possível perceber que as grandes dificuldades enfrentadas por estes, referem-se a não instrução e à falta de recursos, materiais e estruturais para que lhes permitam desenvolver um trabalho mais dinâmico, socializador e que ainda seja sinônimo de ensino/aprendizagem.

Portanto, a sala de recursos multifuncionais, aparece como espaço alternativo e adequado (quando suprido de subsídios) para o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem “centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES et. al. 2006, p. 13) Dessa maneira, os projetos desenvolvidos nesse sentido, se tornam de fundamental importância para que os objetivos propostos pelo sistema sejam alcançados de maneira a gerar resultados significativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a fundamental necessidade em repensar o sistema educacional em todo o país, bem como as questões relacionadas à inclusão escolar, uma vez que se tornou um novo panorama educacional, as reflexões sobre o atendimento educacional especializado devem acontecer de forma complementar e suplementar.

Nesse contexto, a sala de recursos multifuncional, partindo do princípio da inclusão é um projeto desafiador, lançado como alternativa para prática da inclusão escolar. Como todo projeto, entende-se que subsídios técnicos, estrutural e material sejam otimizados para que ofereça resultados positivos ao que se espera.

A prática educativa especial e socializadora exige profissionais especializados e capacitados, para que o espaço e os recursos sejam utilizados de maneira adequada em atendimento aos objetivos proposto. A elaboração dos diagnósticos dos alunos e o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) precisam ser priorizados como instrumentos no atendimento ao aluno, bem como currículos adaptados, adequando-os às peculiaridades de cada um conforme LDBEN.

Diante a gama das proposições para inclusão escolar e diante os resultados obtidos segundo a pesquisa de campo realizada pela pesquisadora, foi percebido que os professores buscam por informações, métodos e adequações para o atendimento das necessidades dos alunos especiais, anseiam por bons resultados e estão dispostos a enfrentar esse desafio.

A pesquisa veio confirmar o que as bibliografias e estudos na área propõe: reafirma aos educadores que sempre há necessidade da busca por novas informações, bem como em perceber seu papel frente à educação especial, que além de facilitador, devem ser um profissional capaz de orientar e articular metodologias para educação desses alunos.

Como docente, ficou claro a necessidade da sala de recursos multifuncional para o avanço no que diz respeito à educação inclusiva e em atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esse espaço deve ser característico às particularidades dessas pessoas em pensar que dependem desses novos parâmetros para que os resultados da aprendizagem sejam positivos e se incluam nas exigências da sociedade.

Portanto, cabe ao sistema educacional, seja em qualquer esfera política, atentar para as propostas no sentido da inclusão, subsidiando os professores, adequando às estruturas prediais, o desenvolvimento adequado das salas de recursos multifuncionais para que o estímulo às pessoas com necessidades educacionais especiais possa estar presente na rotina das práticas pedagógicas. Essa é a expectativa dos profissionais da educação e de todo uma sociedade que se posiciona sempre frente a favor da inclusão escolar e atendimento àqueles que necessitam de atendimento especializado.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O et. al.. **Sala de Recursos Multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 37p. Disponível em: <http://www.4shared.com/get/Vf-1OAMK/SALA_DE_RECURSOS_MULTIFUNCIONA.html>. Acesso em 19 jan 2011.

ASSEMBLÉIA GERAL DA ONU. **Resolução nº 217, de 10 de dezembro de 1948**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 15 out 2010.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S.R.F. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise da interação social. *Estudos de Psicologia*. 2004, 9(1), 101-111.

BERTUOL, C. DE L. **Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais**: apoio especializado à inclusão escolar de alunos com deficiências/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. Cascavel, 2010. 59f. Dissertação (Pós-Graduação em História da Educação Brasileira) – UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em <http://www.unioeste.br/projetos/histedbropr/monografias/3turma/Claci_Sala_de_Re.pdf >. Acesso em 10 dez 2010.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006. 196p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Discorre sobre as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. MEC/SEESP. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Lei nº 10845 de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso 15 out 2010.

BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010. 32p. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/40605552/Manual-de-Orientacao-Programa-de-Implantacao-de-Sala-de-Recursos-Multifuncionais>>. Acesso em 12 dez 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/01. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial. Brasília, 03 de julho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 15 out 2011.

BRASIL. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 15 out 2010.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CNE/CEB. Disponível em <>. Acesso em 15 out 2010

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão.** 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 45 p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 10 dez 2011.

CAMILA MONROE. **Conheça as salas de recurso que funcionam de verdade para a inclusão:** Alunos com deficiência precisam desenvolver habilidades para participar das aulas. *Nova Escola*, São Paulo, Edição 231, Abril 2010.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.

Declaração da Tailândia. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 09 mar 1990. Disponível em <http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documents/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em 15 out 2010.

DESEN, M. A.; POLONIA, A. da C.. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Ribeirão Preto: Paidéia. Vol.17, nº36, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 10 dez 2010.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca:** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais; define princípios básicos da inclusão nos sistemas educativos regular. Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 out 2010.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários a prática educativa. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FILIPE, J. **As condições políticas do conhecimento profissional em professores de educação especial**: a participação nos Conflitos de Legitimidade em torno da Escola e da Profissão. VI Congresso Português de Sociologia. Mundo Sociais: Saberes e Práticas. 25 à 28 de junho de 2008. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/299.pdf>>. Acesso em 10 dez 2011.

GIL, I. L. de C.; FRANÇA, P.; BARBATO, S. **Interface entre a Pedagogia e Psicologia Hospitalar**. In: Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: UnB. 2010. p 269-277

IPATINGA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial** de 15 de maio de 2008.

IPATINGA. **Lei nº 2100, de 04 de novembro de 2004**. Instituiu o Centro Especializado Herbert de Souza. Secretaria Municipal de Educação.

KASSAR, M. de C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial**: algumas implicações. *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp. 16-28. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003>. Acesso em 20 jan 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares**. Cad. CEDES, Abr 2006, vol.26, nº.68, p.60-73. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n68/a05v26n68.pdf>>. Acesso em 10 dez 2010.

LIMA, N. A. C. et al. Problemas fundamentais da defectologia: aproximações preliminares à luz do legado de Vigotski. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. ano 2. nº especial. Dez/2010. ISSN 1984-4735. p. 48-60. Disponível em <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_3_especial.pdf>. Acesso em 20 jan 2011.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**. vol. 24, nº4, December 1979a. p 520-526.

MACIEL, D. A. Alfabetização e Letramento. In: **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UnB. 2010. p 103-126.

MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: UNB, 2010. 280p.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?. **Ética, Subjetividade e Formação docente**: políticas de inclusão em questão. Sessão especial na APNED. Nov/2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf>. Acesso em 10 dez 2010.

MACHADO, R. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado nas redes públicas de ensino. IN: Escola de Atenção às diferenças. Salto para o Futuro – TV Escola. MEC/SED. Ano XX boletim 03 - Abril 2010. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/19131803-Escoladiferencias.pdf>>. Acesso 15 jan 2011.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; LIMA, A. P. de H. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. In: **Ecos Revista Científica**. São Paulo. Jun/2004. v.6. nº001. p.85-98. Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71560106.pdf>>. Acesso em 19 jan 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. Vol.11, nº 33, Set a Dez, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 10 dez 2010.

MADEIRA-COELHO, Cristina M. **Módulo IV: Inclusão Escolar**. Brasília: Uab Unb. Disponível em <<http://uab.unb.br/moodle>>. Acesso em 24 Jan 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história de políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo. v.1. nº3. 2ºsem/1996. 5p. Disponível em <<http://www.eadfea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em 15 fev 2011.

NUEMBERG, A.H. **Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual.** Psicologia em Estudo – Maringá. abr./jun. 2008. v. 13. n. 2. p. 307-316. Disponível em <<http://www.ned.ufsc.br/textos/Texto%2016%20-20NUERNBERG.pdf>>. Acesso em 20 jan 2011.

OLIVEIRA, A. A. **Educação inclusiva:** concepções teóricas e relato de experiência. Inclusão. Londrina: UEL, 2003.

PEREIRA, E. M. **Educação Inclusiva:** Uma análise das condições de acesso à educação do deficiente visual na cidade de Paulo Afonso-Bahia. Paulo Afonso-BA, dez/2009. 83f. Dissertação (Graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês) – FASETE - Faculdade Sete de Setembro. Disponível em <http://200.255.167.162/pesquisa/pdf_monografias/letras/2009/4763.pdf>. Acesso em 19 dez 2010.

TACCA, M^a Carmen V.R, **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** São Paulo: Alínea Ed. 2006.

RAPOSO, Patrícia Neves e CARVALHO, Erenice Natália S. de. **A Pessoa com Deficiência Visual na Escola.** UAB:UnB. Módulo 6. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão escolar da Universidade de Brasília. 2010.

REGO, T.C. Vygotsky – **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

ROSSETTO, E. P **Processo de inclusão:** um grande desafio para o século XXI. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 11p. Disponível em <<http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/viewFile/499/388>>. Acesso em 07/06/2010.

SALAMANQUE. **Educação Inclusiva - um processo e um desafio.** Em "Salamanque - Cinq ans après" - Rapport sur les activités de l'UNESCO à la lumière de la Déclaration de Salamanque et du Cadre d'Action - pp 9-10, Tradução Jorge Santos, 2008

SANTOS, L. L. **Educação Inclusiva:** desafios e impasses. 2010/UFMG. 15p. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/188.pdf>. Acesso em 10 dez 2010.

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual.** São Paulo; SME / DOT. 2008.

SENNA, L. A. G. **De Vygotsky a Morin**: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: Informativo Técnico-Científico Espaço. INES; Rio de Janeiro. nº22. Dez/2004. p. 53-58. Disponível em <http://www.senna.pro.br/biblioteca/espaco_2022.pdf>. Acesso em 20 jan 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Defciênciac Intelectual** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT. 2008.

SERRA, D. C. G. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional**. Curitiba: IESDE, 2006. 180p.

SIERRA, M. A. B. Contribuição de Vigotski para educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdocegueira. In: **IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE. 6 à 8 de julho de 2009. Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP. 23p. Disponível em <http://www.abrappe.psc.br/documents/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/43.pdf>. Acesso em 20 jan 2011.

SILVA, L. M. da. **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. Cuiabá-MT. Set/2009. 90f. Dissertação (Pós-Graduação Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de MatoGrosso. Disponível em <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2010069353641_lidia_monografia.pdf>. Acesso em 19 dez 2010.

SOARES, A. da S. **Formação docente na perspectiva da inclusão**. 2009. 12p. Disponível em <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/formacao-docente-na-perspectiva-da-inclusao-1089765.html>>. Acesso em 12 jan 2011.

SOUZA, M. H. de; MARTINS, M. A. **Psicologia do Desenvolvimento**. Curitiba: IESDE, 2006. 204p.

TUNES, E; et. al. **O Professor e o Ato de Ensinar**. São Paulo: Scielo, Caderno de pesquisa. Vol. 35, nº 126, set/dez 2005. p. 689-698. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em 19 jan 2011.

TUNES, E. et. al. **Uma Crítica às Teorias Clássicas da Aprendizagem e à sua Expressão no Campo Educativo**. Brasília: UnB, Vol. 12, nº 22, jan/jun 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WALBER, V.B e SILVA, R. N. **As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão?** Estudos de Psicologia. PUC Campinas, 2006, p. 29-37. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n1/v23n1a04.pdf>>. Acesso 10 dez 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

QUESTIONÁRIO A EDUCADORES DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO

O presente questionário tem como objetivo conhecer o perfil profissional dos educadores da rede pública de ensino da cidade de Ipatinga/MG, que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O questionário é composto de 10 perguntas fechadas. As considerações pessoais se reservam a complementos que julgar necessário para representar sua expressão sobre a temática. Você só deverá respondê-lo se atender alunos com NEEs.

Sua participação é fundamental para a sistematização da nossa pesquisa.

Idade: _____ anos

Formação: _____ Ano formação: _____

Função que ocupa na instituição:

Você atende alunos com Necessidades Educacionais Especiais? () Sim () Não

Quais? _____

1. Você enquanto educador comprehende em que consiste a inclusão?

- () sim
- () não
- () parcialmente
- () não tenho interesse no tema
- () outros _____

2. Como você vê a inclusão escolar

- () direito do cidadão
- () prática educativa/ social
- () mais uma atribuição direcionada ao professor
- () bom para quem está sendo incluído
- () rejeita a prática
- () outros _____

3. Na sua prática educacional, como atende seus alunos?

- () no improviso
- () procuro informações para entender suas necessidades
- () não consigo trabalhar com estes alunos
- () trato igual aos demais alunos
- () não me preocupo com estes alunos, e sim com a maioria
- () outros _____

4. Assinale o recurso que utiliza no preparo para atendimento aos alunos com NEEs?

- () pesquiso na internet
- () peço orientação a coordenação
- () peço orientação a direção
- () peço orientação a pessoas especializadas
- () procuro a família
- () aprendo com o dia a dia, na prática
- () outros; _____

5. O que é mais importante no processo de inclusão dos alunos com NEEs?

- () saber o diagnóstico do aluno.
- () ter orientações específicas sobre o atendimento ao aluno.
- () ser habilitado através de cursos.
- () receber suporte pedagógico de profissional especializado.

() ter ambiente adequado para o atendimento ao aluno.
 () outros _____

6. Com quais necessidades educativas especiais você tem mais dificuldades. Grifar a patologia.
- () Deficiente visual, baixa visão, cego.
 () Deficiente auditivo parcial, surdo, surdo-cego.
 () Deficiente físico
 () Deficiente intelectual, paralisia cerebral, Dows, autismo, Asperger, Rett, Heller e...
 () Deficiências múltiplas
 () Altas habilidades
 () Necessidades que interferem no comportamento
 () Necessidades que interferem na aprendizagem
 () outros _____
7. Você utiliza de estratégias diferenciadas para atender as necessidades dos seus alunos?
- () na medida do possível
 () sinto o compromisso sempre;
 () só quando tenho orientação específica
 () trato todos iguais
 () não sei trabalhar de forma diferenciada
 () outros _____
8. Você consegue identificar o aluno com necessidades educativas especiais.
- () só de olhar
 () por conhecimento (formação específica ou pesquisas pessoais)
 () não consigo identificar.
 () outros _____
9. Qual a sua maior dificuldade para lidar com as diferenças;
- () não ter tempo para estudar as necessidades dos alunos especiais;
 () não ter jeito para trabalhar com o diferente;
 () falta de apoio da família;
 () falta de apoio da escola;
 () falta de materiais específicos;
 () número de alunos na sala de aula;
 () cobranças de relatórios, provas e outros;
 () outros _____
10. Você acha que todos os alunos podem aprender?
- () não, tem alguns que não vão aprender nunca.
 () alguns com mais dificuldades que os outros.;
 () sim, de maneira diferenciada.
 () outros; _____

Considerações pessoais: (Use o verso se necessário)

Assinatura: _____

ANEXOS

Anexo A – Termo de Autorização para realização da pesquisa na escola



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM INSTITUIÇÕES

De:

Para: (instituições pesquisadas)

Assunto: Solicitação para realização de pesquisa

Prezado Senhor,

Na condição de pós-graduanda do Curso Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, em processo de elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, venho por meio desta, solicitar a autorização do Sr. para desenvolver a pesquisa com título provisório: **Crenças e Anseios de um educador no processo inclusivo de alunos com paralisia cerebral**. A escolha por desenvolver a pesquisa na referida instituição deve-se-à ao interesse pelo estudo junto comprometimento desta associação para com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para operacionalizar minha investigação, solicito a participação de 10 voluntários, educadores envolvidos na prática docente voltados aos alunos de educação inclusiva.

Cabe ressaltar que a pesquisa está sob orientação da professora Silvia Ester Orrú da UAB/Universidade de Brasília.

Solicito ainda que a pesquisadora, ao se identificar, possa mencionar o nome da Universidade de Brasília dentro da instituição.

Os dados referentes ao voluntário da pesquisa serão mantidos em sigilo, de maneira anônima, somente o nome da instituição poderá constar no relato do trabalho caso seja autorizado no espaço abaixo, assinalando a opção desejada (cobrir todo o quadrado): █

- Autorizo que o nome da instituição seja mencionado no relato da pesquisa
- Prefiro participar da pesquisa mantendo o nome da instituição em sigilo

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para o que for necessário (contato:).

Assinatura do discente: _____ data: ___/___/___

Autorizado por: _____ data: ___/___/___

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Sala de Recursos Multifuncional

Pesquisador Responsável : Marilúcia Borges Maciel

Telefone para contato: (31) 8512-8609

Pesquisadores participantes: a mesma

O tema proposto para o Projeto, Sala de Recurso Multifuncional, é fruto da realidade do atendimento pedagógico a alunos com NEEs na rede pública de ensino na cidade de Ipatinga. A discussão é resultado da experiência vivenciada em uma das escolas públicas de Ipatinga. Crê-se na Sala de Recursos como um instrumento significativo no atendimento efetivo ao aluno com NEEs, reconhecendo a oportunidade de direcionamento do atendimento, em parceria com os professores regentes ou/ áreas de conhecimento. Têm-se a oportunidade de estabelecer neste espaço um relacionamento/ acompanhamento efetivo do aluno, sua família e rede de apoio, propondo ações consistentes à necessidade diagnosticada. Hoje na cidade de Ipatinga o atendimento ao aluno com NEEs é desenvolvido no Centro de Atendimento CENAM, APAE, Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé (surdos), Com Tato (cegos) – Escola Municipal Altina Olivia Gonçalves, Escola de Pais, CREAS (Centro de Referencia Especializado de Assistência Social) e outros seguimentos sociais. Observa-se que avanços são perceptíveis, mas há ainda defasagem no atendimento – oferta X demanda. A média de espera de atendimento varia entre seis meses a dois anos, tendo o processo de alfabetização/ aprendizagem adiado. Através da Sala de Recursos Multifuncional, professor especializado, a partir do diagnóstico, a instituição tem a oportunidade de realizar o atendimento ao aluno, viabilizado o atendimento conjunto e individualizado. A escola estabelece nessa ação um relacionamento próximo à família e ao grupo de relacionamento imediato do aluno, podendo propor intervenções ao atendimento e informações para gerir seu desenvolvimento. A discussão da temática acontecerá através de abordagens do referencial teórico e recursos metodológicos de pesquisa (questionário, entrevista, pesquisa estatística e relato de experiência).

O **questionário** que segue em anexo tem como objetivo conhecer o perfil profissional dos educadores da rede pública de ensino da cidade de Ipatinga/MG, que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Não se propõe neste momento descrever as instituições e sim traçar o perfil da cidade em dados comparativos a documentos da SME. Sua participação favorecerá traçar o perfil da realidade da Educação Especial em Ipatinga e identificar patologias presentes. Favorecerá a defesa da viabilidade ou não, da sala de recursos/ professor especializado.

O presente instrumento de pesquisa consta de 10 perguntas fechadas e espaço complementar para considerações pessoais (reserva-se a complementos que julgar necessário para representar sua expressão sobre a temática). **Você só deverá respondê-lo se atender alunos com NEEs.**

Observa-se que sua participação no procedimento corresponde a responder o questionário, com garantia de sigilo. Caso sinta lesado na elaboração do material lesado em/ é lhe concedido o direito de retirar o consentimento, a qualquer tempo.

Marilúcia Borges Maciel (pesquisadora)

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Sala de Recursos Multifuncionais**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador **Marilúcia Borges Maciel** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data _____, _____ de _____ de 201____.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____