

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

**A Sala de Recursos como ferramenta de mudança e
estratégia propagadora da Inclusão Escolar**

CLÁUDIA MONTEIRO DE SOUSA

ORIENTADOR: ADRIANO JOSÉ HERTZOG VIEIRA

BRASÍLIA/2011

CLÁUDIA MONTEIRO DE SOUSA

A Sala de Recursos como ferramenta de mudança e estratégia propagadora da Inclusão Escolar

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

Orientador (a): Adriano José Hertzog Vieira

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

CLÁUDIA MONTEIRO DE SOUSA

A Sala de Recursos como ferramenta de mudança e estratégia propagadora da Inclusão Escolar

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 16/ 04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

ADRIANO JOSÉ HETZOG

ORIENTADOR

SUZANA SILVA CARVALHO

EXAMINADOR

CLÁUDIA MONTEIRO DE SOUSA

ALUNA

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e a todos os profissionais da área de educação que ainda acreditam que o amor à profissão pode descobrir pessoas escondidas dentro de si próprias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade da vida, a minha família pelo apoio, incentivo e compreensão, às companheiras e amigas de trabalho com quem compartilhei as aprendizagens, a Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Brasil pela oportunidade de crescimento e formação, ao orientador Adriano pela paciência, apoio e dedicação e à todos os envolvidos nesse processo que colaboraram para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Este trabalho se propõe a estudar as contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais para o processo de Inclusão Escolar. Nele será trabalhada a legislação, medidas e conceitos importantes à essa prática. A pesquisa realizada para a construção desse trabalho concentrou-se no trabalho desenvolvido pelas Salas de Recursos Multifuncionais em Escolas Classe da Diretoria Regional de Ceilândia, bem como em todos os segmentos que estão envolvidos nesse processo. A pesquisa também procura contribuir para a política de inclusão na medida em que propõe estudos, reflexões e ações que propaguem a inclusão como uma medida que busca a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais de maneira a levá-los ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades e o exercício da cidadania. As questões aqui levantadas nos mostram que a inclusão escolar ainda é uma mudança que exige reflexões, diálogos, estudos e mudanças organizacionais, estratégicas e pedagógicas (conceituais e metodológicas) que se concretizem não só na escola, mas na sociedade. Embora ainda não estejamos diante do desejável, é necessário começemos a partir do realizável, pois já é possível identificar os progressos, mesmo diante de todas as adversidades. O trabalho é árduo, porém envolto em muitas descobertas e aprendizagens que, ao contrário do que muitos pensam, trás avanços não só aos alunos deficientes, mas para toda a sociedade.

Palavras-chave: Legislação, implantação, funcionamento e contribuições.

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”. (BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	09
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
III Justificativa	17
IV. OBJETIVOS	19
4.1 Objetivo geral	19
4.2 Objetivos Específicos	19
V. METODOLOGIA	20
5.1 Desenvolvimento humano, educação e cultura	24
5.2 As especificidades e as contradições da legislação que trata da Educação Especial	29
5.3 Política Nacional de Educação Especial- Sala de Recursos	35
5.4 Sala de Recursos	44
5.4.1 Implantação	44
5.4.2 Atendimento	47
5.4.3 Adaptação curricular	52
5.4.4 O ensino regular e a educação especial/ sala de recursos	56
VI .RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66

I. APRESENTAÇÃO

Esse estudo discute a importância da sala de recursos como parte do processo de inclusão, no contexto escolar, enfocando seus objetivos e sua organização, considerando principalmente, as diretrizes para a educação especial e, as recomendações de organizações nacionais e internacionais para essa modalidade educacional. A inclusão dos portadores de deficiências na escola regulares está garantida por lei. O Poder Público segundo a LDB 9394/96 coloca, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino. No entanto, um dos empecilhos na educação dos alunos portadores de deficiência é a necessidade de uma metodologia específica, bem como de recursos.

A problemática da inclusão, dessas crianças, insere-se no contexto das discussões a questão das adequações necessárias da escola, para a integração das pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com direitos e deveres de participação e contribuição social. Porém, no ensino regular a inadequação dos espaços é facilmente comprovada, sendo mais agravante ainda quando se percebe a perplexidade, confusão e insegurança que professores e outros profissionais demonstram ao se depararem com o assunto, seja na teoria ou na prática. A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos com necessidades especiais; de outro não se preparou para isso quando deveria ter se preparado, sendo que a educação Especial deve ser parte integrante do Sistema Geral de educação e não um sistema isolado, paralelo. Ela deve fluir nos diferentes níveis e graus de Ensino.

A inclusão passou a ser vista como um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade. Mas o que é de fato a inclusão? O que leva as pessoas a terem entendimentos e significados tão diferentes? Cabe aqui tecer algumas reflexões, pois dessa forma estaremos contribuindo para uma prática menos segregacionista e menos preconceituosa.

O termo "inclusão" é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência. É compromisso de uma sociedade justa, elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias por meio de serviços de qualidade em saúde, educação, moradia e trabalho, porém termo inclusão já trás implícito a idéia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos.

Para falar sobre inclusão escolar é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção de todo o indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude que envolve essa temática. Nós, educadores, somos levados a refletir sobre uma aprendizagem real, significativa e comprometida com as potencialidades e possibilidades individuais de cada aluno onde se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais que valorize o aprendiz, e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos que favorecem apenas uma pequena parcela dos alunos.

Segundo Freitag (1980), a educação é responsável pela manutenção, integração, preservação da ordem e do equilíbrio do sistema social. É preciso que o ambiente escolar promova a internalização desses valores. O ambiente escolar deve propiciar o desenvolvimento do educando de maneira global, adequando-se as necessidades de sua cultura e sociedade e a filosofia da educação inclusiva também se fundamenta nessa idéia. Partindo desse principio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, vimos à necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

As discussões à cerca da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, a segregação é forte e enraizada nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados. Não há dúvidas, pelo menos para nós professores, de que a proposta da educação

inclusiva traga grandes benefícios para sua clientela, porém é necessário refletirmos sobre a que custas isso se dá.

As dificuldades no processo de inclusão escolar formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos, professores despreparados, preconceito, falta de suporte adequado, dificuldade de diagnósticos e ainda, falta de espaço adequado, são apenas pequenos exemplos de grandes dificuldades. É preciso refletir também sobre o fato de que, na tentativa de inclusão, muitas vezes, se coloca todos os alunos numa mesma categoria de aprendizagem, generalizando o processo, em detrimento das necessidades educacionais especiais de cada indivíduo. Portanto incluí-los não significa igualá-los, mas dar a eles o direito de ter ingresso e permanência no ensino regular para uma educação com qualidade, atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades.

Temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (Bueno, 1998).

Para que a política de inclusão aconteça de forma eficiente, também não basta apontar os excluídos, é preciso que as pessoas falem por si mesmas, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Mas não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão. Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para isso, a educação deverá ter um caráter amplo e complexo, favorecendo a construção ao longo da vida, e todo aluno, independente das dificuldades, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, desde que sejam dadas as oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Isso exige dos governantes um sério e real comprometimento com a questão.

A proposta da inclusão não se resume apenas em transportar os alunos da educação especial para o ensino regular, é um processo gradativo, difícil e doloroso, pois exige mudanças em vários setores da sociedade. É preciso que estejamos atentos para que a burocratização da educação não transforme a política da inclusão apenas em reafirmação da exclusão. No filme “Janela da alma”, Hermeto Paschoal (grande músico e multi-instrumentista brasileiro que possui um sério problema de visão) nos diz em um depoimento que é preciso enxergar com outros olhos e que quem enxerga bem é privado de desenvolver outros sentidos. Assim parece ser nossa sociedade, enxerga a amplitude da necessidade da inclusão, mas parece fazer vistas grossas a questões específicas e imprescindíveis a esse processo.

Questões como essas devem ser discutidas para que possamos saber de fato o quanto uma política pública pode contribuir, ou até mesmo dificultar o processo de democratização do ensino público. Considerando a farta legislação e as inúmeras políticas públicas para efetivação da inclusão, esse estudo busca analisar especificamente as contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais para esse processo, onde serão abordados alguns questionamentos como: As salas de recursos tem conseguido cumprir seu papel? Em que condições as mesmas foram implantadas? Tem havido condições adequadas para que os professores que atuam na área possam realizar um bom trabalho ou ainda temos uma teoria muito distante da realidade?

Esse trabalho se propõe a discutir e revelar de maneira clara e objetiva de que maneira a Sala de Recursos Multifuncional tem servido e contribuído para a efetivação da Inclusão Escolar nas Escolas Classes da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia e como tem modificado a mentalidade social e a realidade educacional de crianças portadoras de deficiências.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade.

A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos.

Nessa perspectiva, a inclusão social deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença e passa a ser uma questão fundamental da sociedade. A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças.

As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão. Nesse contexto a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva

contribua com a construção de uma sociedade mais justa. Na busca desta perspectiva se evidenciam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, para a construção de uma educação inclusiva que dê conta da amplitude das transformações que um processo como este implica.

Vygotsky afirmava que o desenvolvimento do indivíduo seria o resultado de um processo sócio-histórico construído a partir das experiências, hábitos, atitudes, valores e da própria linguagem daqueles que interagem com a criança em seu grupo familiar e em sua convivência. Portanto, é a partir das relações intra e interpessoais que o sujeito vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, contribuindo para a construção espaço-temporal de uma visão de sociedade e de mundo.

A construção dessa visão de sociedade e de mundo vai colocar o indivíduo frente a questões atuais debatidas mundialmente como, por exemplo, a discussão sobre a proteção do meio ambiente, influenciando no processo educativo a partir de sua educação ambiental e sua conseqüente relação com o ambiente natural e construído, compreendendo, ainda, que a própria edificação escolar deve também se harmonizar com esse ambiente.

González Rey (1995) concorda com Vygotsky acerca da importância do Outro como agente que facilita o desenvolvimento e aprendizagem, mas acrescenta que o Outro precisa ser alguém significativo, para que se constitua como fonte de desenvolvimento. Não pode se posicionar de forma instrumental, tal qual apresenta Vygotsky (1991). González Rey (1995) marca, assim, a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação.

González Rey (1995) analisa o cotidiano escolar e afirma que o afeto, o diálogo, a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados nesse contexto. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal. Para esse autor, a aquisição de conhecimentos é apenas um aspecto da educação, que, na realidade, deve ter como objetivo maior promover o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito.

As diversas teorias que explicam o desenvolvimento humano apóiam-se em diferentes concepções do homem e do modo como ele chega a conhecer o mundo e a si próprio. Ernest Hilgard (1996) separa essas teorias em dois grandes grupos: as teorias do estímulo-resposta que entendem o aprendiz como um ser que responde a estímulos do meio exterior, não levando em consideração o que ocorre dentro de sua mente durante o processo. Skinner - seu representante atual - acha que a aprendizagem ocorre devido ao reforço - é a contingência do reforço que leva à aprendizagem. A respeito da existência de controvérsias entre as teorias de aprendizagens, Ernest Hilgard admite que as preferências do teórico o levam geralmente a se concentrar num tipo de situação de aprendizagem, negligenciando outros.

As teorias cognitivas consideram que a aprendizagem é interpretada somente como mudança de comportamento. Enfatizam o processo da cognição, compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação. Ocupa-se dos processos mentais.

Uma dimensão pouco considerada em alguns enfoques teóricos da aprendizagem é a dimensão social da aprendizagem escolar. A constituição da psique humana vem evoluindo de acordo com o caráter social e com perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano. O caráter social da aprendizagem humana torna-se fator fundamental para todo e qualquer estudo que venha contribuir para a evolução do processo educativo com um todo.

Para podermos analisar e compreender melhor toda a problemática da inclusão escolar, bem com as contribuições da Sala de Recursos Multifuncional para tal processo, será abrangido alguns tópicos relevantes para tal entendimento:

- Educação, desenvolvimento humano e cultura;
- Especificidades e contradições sobre a legislação que trata da Educação Especial;
- Política Nacional de Educação Especial- Sala de Recursos- SEDF;
- Sala de Recursos:
 - Implantação;

- Atendimento;
- Funcionamento;
- Adaptações curriculares;
- Ensino Regular e Educação Especial.

III. Justificativa

Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino. É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. Antes mesmo de pensarmos na inclusão sob a ótica da educação especial, é importante lembrar que nossa política educacional ignora outros tipos de exclusão, como a do pobre, do negro e também dos alunos que não são diagnosticados, porém apresentam sérios problemas educativos.

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular tem encontrado muitas barreiras. A situação tem se arrastado pelo tempo e tem perpetuado desmandos e transgressões ao direito à educação. Estamos diante de uma sociedade neoliberal que incentiva o trabalho árduo, a competitividade, mas que acredita que cada um tem seu lugar na sociedade, ou seja, sempre haverá excluídos. Segundo Bueno (1993), a deficiência mental, nesse tipo de sociedade é entendida como um desvio, necessitando de currículos adaptados.

A declaração de Salamanca trabalha a inclusão como uma mudança do sistema escolar de modo a incluir à todos, porém a inclusão que conhecemos tem um limite, tem servido de ocultamento de uma sociedade injusta e dividida. É oferecido o acesso, porém a qualidade fica suprimida em meio às estatísticas.

Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, da sua nova concepção, quando presente no ensino regular. Desde 1988, a Constituição Federal já prescrevia esse atendimento, Porém sérios entraves políticos, sociais e educacionais impediram à adoção de posições e medidas inovadoras para a escolarização de alunos com e sem deficiência, nas escolas comuns de ensino regular e nas que oferecem serviços educacionais especializados. Temos o direito de ser, sendo diferentes e, como

nos afirma Pierucci (1999), se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em queremos ser também diferentes de direito.

A nossa realidade nos mostra de forma clara e precisa, como é difícil vestir a camisa de uma política educacional sem termos as condições mínimas necessárias à implantação da mesma.

Em razão disso, é preciso que estejamos cientes de que:

“multiplicar informações e conhecimentos não será suficiente enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias a considerações éticas, de justiça e de equidade. Todas as pesquisas, bibliotecas e bancos de dados, enquanto não resultem em novas práticas de gestão e mudanças comportamentais, não resolverão os intrincados problemas de nossa sociedade no limiar do terceiro milênio”.
(RATTNER, 2000, p. 362)

As políticas governamentais criam um cenário de igualdade e de democratização da educação, mas ainda estão longe de atingir substancialmente a tão sonhada educação de qualidade e escola acaba sendo obrigada a acompanhar toda e qualquer nova política, seguindo sua caminhada à revelia do estado.

É fato que ainda estamos muito distante de atingirmos a inclusão tal qual definem as leis, porém é preciso avaliar, pesquisar e estudar o que vem sendo feito para que possamos lidar com a contradição de uma ideologia que pode representar um modismo e que ao mesmo tempo pode ser uma estratégia para erradicar o problema da Educação Especial em nossa sociedade.

IV. OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral:

Investigar que concepção a Sala de Recursos traz consigo e que mudanças pode promover nas atitudes e ações promotoras da inclusão.

4.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar os maiores problemas enfrentados para a implantação das salas de recursos;
- ✓ Analisar o funcionamento e resultados obtidos através do trabalho exercido pela mesma;
- ✓ Diagnosticar os possíveis entraves e soluções para a Educação Inclusiva por meio dessa iniciativa.

V. METODOLOGIA

As pessoas com necessidades educacionais especiais têm assegurado pela Constituição Federal de 1988, o direito à educação (escolarização) realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº. 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº. 17/01, na Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, na lei nº. 10.436/02 e no Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com Necessidades Educativas Especiais. Este pode ser em uma Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Esse atendimento deverá ser paralelo ao horário das classes comuns.

Uma mesma sala de recursos, conforme cronograma e horários pode atender alunos com, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Uma nova gestão dos sistemas educacionais prevê a prioridade de ações de ampliação do acesso à Educação Infantil, o desenvolvimento de programas para professores a adequação arquitetônica dos prédios escolares para a acessibilidade. Preconiza também a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a acessibilidade pedagógica e nas comunicações aos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. (ALVES, 2006, p. 11).

Os princípios para organização das salas de recursos multifuncionais partem da concepção de que a escolarização de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, realiza-se em classes comuns do Ensino

Regular, quando se reconhece que cada criança aprende e se desenvolve de maneira diferente e que o atendimento educacional especializado complementar e suplementar a escolarização podem ser desenvolvidos em outro espaço escolar.

Frequentando o ensino regular e o atendimento especializado, o aluno com necessidades educacionais especiais tem assegurado seus direitos, sendo de responsabilidade da família, da Escola, do Sistema e da sociedade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, em seu artigo 2º orientam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (Alves, 2006, p.11)

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros, até mesmo o apoio educacional aos professores que estão na sala de aula com o aluno.

Esse atendimento não pode ser confundido com reforço escolar ou mera repetição dos conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas devem constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Os alunos atendidos na Sala de Recursos são aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente. Entre eles estão os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, os alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais. Também fazem parte destes grupos, os alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como: autismo,

hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros.

O professor da Sala de Recursos deve atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar a cerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos; preparar material específico para o uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade e articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, realizei uma pesquisa sobre de que maneira se dá esse atendimento, elencando todos os fatores que envolvem esse processo na Instituição na qual atuo, bem com em outras realidades.

Foi realizada uma entrevista com vários professores das Salas de Recursos Multifuncionais que atuam em escolas diferentes e que pertencem a Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia, pois é a minha área de trabalho. Além de um levantamento sobre a vida profissional dos mesmos, foram feitos alguns questionamentos à cerca dos tópicos abaixo:

- ✓ Rotina de atendimento;
- ✓ Como se dá a adaptação curricular;
- ✓ Espaço físico utilizado para a execução do trabalho;
- ✓ Dificuldades enfrentadas;

- ✓ Tipos de suporte oferecido e formação:
- ✓ Clientela.

Também foram realizadas algumas pesquisas com professores que possuem alunos atendidos pela Sala de Recursos, onde foram observados os seguintes pontos:

- Frequência do atendimento dispensado ao aluno;
- Rotina de diálogos entre o professor regente e o profissional da Sala de Recursos;

Considerações do professor regente à cerca do desenvolvimento dos alunos atendidos.

Os pais dos alunos atendidos também foram questionados quanto à importância do atendimento, bem como a observância de possíveis progressos no desenvolvimento de seus filhos e qual a relação do mesmo com o trabalho realizado pela Sala de Recursos.

5.1 Desenvolvimento humano, educação e cultura

A noção de desenvolvimento está ligada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução, nem sempre linear, se dá em diversos campos da existência, tais como afetivo, cognitivo, social e motor. Este caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio (e por *meio* entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano.

Os seres humanos nascem em um determinado tempo histórico, e é claro que este será uma das principais influências no desenvolvimento. Embora ainda haja discordâncias teóricas entre as abordagens que serão apresentadas adiante sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções da vida de qualquer ser humano. Pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital.

Os estudos sobre desenvolvimento humano não se baseiam apenas a estudos sobre comportamento infantil, mas envolve todo o curso da vida humana. Alguns teóricos tentaram explicar como ocorrem as fases do desenvolvimento. Alguns especialistas da área colocam a existência de dois caminhos: um caracterizado e sendo representado por uma linha psicogenética (ou do desenvolvimento), baseada nas formulações teóricas de Jean Piaget sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo e, por outra linha, intitulada sociocognitiva, que se fundamenta nos conceitos de *mediação semiótica* e *zona de desenvolvimento proximal*, Vygotsky. Linhares (2000), por exemplo, considera que tais abordagens focalizam a construção e o funcionamento das estruturas cognitivas ou ajudam a compreender acerca do potencial para aprender e da plasticidade cognitiva dos seres humanos. Quanto à sociocognitiva, essa concepção compreende a aprendizagem como um evento social dinâmico, que depende de duas pessoas, uma mais bem informada ou mais habilitada do que a outra, possibilitando uma mediação na experiência do

aprender, a fim de que a menos habilitada se torne capaz progressivamente. Pensando sobre essa relação, Vygotsky (1998), com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), traz a idéia de que o sujeito apresenta dois níveis de desenvolvimento: o *real* e o *potencial*. Ou seja, o primeiro, segundo esse autor, é o que o indivíduo já sabe fazer sozinho, independente, sem ajuda. E o segundo se caracteriza por um suporte instrucional temporário, que disponibilizamos à pessoa como uma assistência regulada ao seu desempenho, oferecendo melhores condições para resolver problemas e tarefas.

Através desse suporte temporário, de acordo com Vygotsky (1998), podemos avaliar o desempenho potencial para a mudança ou aprendizagem. A *zona de desenvolvimento potencial/proximal* (ZDP) seria, então, a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Percebemos, dessa forma, que há singularidade no desenvolvimento humano, mas ao mesmo tempo, há uma diversidade, ou seja, deve haver um respeito às diferenças. *“Segundo Omote (2004) ao se falar em diversidade, estamos tratando de fenômenos que podem ter origem em uma desvantagem ou incapacidade limitante, decorrente de processos naturais, biológicos, mas também de acidentes, traumatismos ou fenômenos de adversidade social...”*

Ao falarmos de desenvolvimento humano, sociedade e cultura, salientamos um termo muito estudado e de extrema importância para nossa realidade, o multiculturalismo, que pode ser visto como movimento teórico e como prática social que contesta preconceitos e discriminações a indivíduos e grupos culturais historicamente submetidos a processos de rejeição ou indiferença por sua condição de pertencer a um grupo com comportamentos diferentes dos padrões definidos como válidos e aceitáveis, seja no espaço escolar ou no contexto social mais amplo.

O argumento central é o de que pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas com

base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais, não como sinônimo de inferioridade, superioridade ou desigualdade, mas equivalente a plural e diverso.

É praticamente impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de uma determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos culturais. A constatação da singularidade humana, observável inclusive pelo senso comum, levanta o problema da origem destas diferenças. Esta questão foi, ao longo do tempo, objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da filosofia, psicologia, antropologia e sociologia e ainda ocupa papel de destaque nas reflexões contemporâneas. Podemos afirmar que todos os indivíduos que vivem numa determinada sociedade partilham das mesmas idéias? Sabemos que a cultura exerce um papel crucial na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais.

Atualmente, vários movimentos sociais no Brasil e no mundo têm questionado a visão homogeneizada na sociedade e reivindicam uma política de reconhecimento, tanto de suas diferenças, de suas múltiplas identidades, como de suas desvantagens e desigualdades sociais, oriundas da discriminação social de gênero, de raça, de opção sexual e de origem regional.

As ações dessas diferentes instituições são cognominadas multiculturalismo. Nesse sentido, é obrigação dos Estados democráticos contribuírem para que os grupos que se encontrem em desvantagem possam conservar as suas culturas contra as interferências das culturas majoritárias ou de massa. A política voltada para o reconhecimento da diferença exige que as instituições públicas não passem por cima das particularidades. Afinal, existe um leque muito largo de opções para viver a vida em sociedade. E o mais interessante é quando "apreendemos" e compreendemos o outro, ocasião em que podemos perceber com nitidez o que somos e os valores que norteiam nossas vidas.

Esse movimento de reconhecimento e valorização das especificidades culturais do outro tem sido um postulado desafiador para a escola por alguns indicadores, que convém refletir para que possamos perceber e entender atitudes exclusivas por parte desta instituição, quando na verdade tem como

função primordial respeitar as diferenças, haja vista, ser um palco onde desfila a democracia e, principalmente, pelo seu principal objetivo: proporcionar o aprendizado do aluno, considerando o ritmo individual de cada um.

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado. Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e de desafio a preconceitos ligados à determinantes de gênero, raça, religião, "deficiências", padrões culturais e outros. Fazendo parte do que tem sido conhecido como *multiculturalismo*, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares mais etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. O multiculturalismo surge nesse contexto, não apenas como um movimento que busca resolver as causas das "minorias", mas sim como uma nova abordagem curricular que pretende ir contra todo e qualquer tipo de preconceito ou discriminação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da Pluralidade Cultural.

O desafio da Pluralidade Cultural é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural. Com ela propomos os respeitar as diferenças, enriquecer-se com elas e, ao mesmo tempo, valorizar a própria identidade cultural e regional. Também lutar por um mundo em que o respeito às diferenças seja a base de uma visão de mundo cada vez mais rica para todos nós. Essas são as questões mais importantes que o século XXI suscita e sobre a qual cada um de nós pode e deve refletir...

A educação, evidentemente, não pode permanecer alheia a essa questão. Em função dessa realidade, a educação em geral e, mais especificamente, a

escola e os professores são partes fundamentais desse processo e devem repensar o seu papel diante das transformações da sociedade, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim, um novo perfil de formação do cidadão. O desafio maior tem sido a busca de soluções para os problemas e impasses sociais causados por todo um contexto social que se modifica rapidamente e exige algumas mudanças conceituais, metodológicas e sociais. A inserção da pluralidade cultural como um dos temas transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, foi sem dúvida, um importante passo para nossa caminhada. A escola é geralmente o primeiro local onde os alunos vivenciam a heterogeneidade cultural, lá se deparam com pessoas de diferentes etnias, crenças religiosas, de diferentes orientações políticas etc. Nesse sentido, a escola passa a ser vista como lugar de confronto entre valores diversos e, não raro, opostos.

Trabalhar a pluralidade cultural na escola significa caminhar para um reconhecimento e para uma valorização das diferenças culturais, especialmente das minorias étnicas e sociais. As práticas pedagógicas pensadas por meio de um trabalho coletivo objetivam desconstruir um imaginário de repressão, de desvalorização por meio da desconstrução de um currículo que vem sendo pensado por pessoas que estão longe do cotidiano escolar, e para tanto é preciso contar com a participação de todos que vivem o dia-a-dia da escola num trabalho que não cessa, que não tem regras determinadas, nem fórmulas mágicas. Trata-se de um trabalho de pesquisa constante que exige ação-reflexão-ação.

O homem é capaz de criar e recriar emoções, separar, agrupar e classificar o mundo que o cerca. É dessa capacidade de pensar o mundo, de atribuir significado à realidade, que o homem cria o conhecimento. Esse conhecimento organizado, comunicado, compartilhado com seus semelhantes e transmitido à descendência se transforma em cultura humana. O ensinar/aprender está presente em todos os momentos da vida do homem. É com essa capacidade que o homem molda seus valores ao longo de sua existência, porque ele está em constante transformação.

5.2 As especificidades e as contradições da legislação que trata da Educação Especial

Partindo do pressuposto que em muitas situações nos deparamos com entraves legais para aplicação, legitimação e efetivação de determinados processos educacionais registro uma leitura crítica da política educacional brasileira à cerca da Educação Especial, tomando como referência os principais documentos legais e normativos oficiais a partir da Constituição Federal de 1988 (que já garantia o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência). Assim, foram analisados os seguintes documentos: Lei Federal no. 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 9394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto Federal no. 3298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução CNE no. 02, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

Nessa tentativa de síntese, focarei a linguagem política relativa aos educandos com necessidades educacionais especiais, a integração e a inclusão escolar, detalhando alguns pontos do Plano Nacional de Educação e da Resolução CNE no. 02/2001.

Cabe destacar, de início, que a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente as pessoas de todas as classes sociais. Tem também como pilar outro princípio da democracia social que é a igualdade de oportunidades, cuja concretização demanda referência a situações específicas e historicamente determinadas.

Nas diretrizes para o ensino fundamental, o Plano Nacional de Educação, define prazo de cinco anos para sua universalização, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar.

Entre os objetivos e metas consta a observância das metas estabelecidas pela Educação Especial, nos termos em que aparecem no capítulo a ela destinado. Estabelece o prazo de um ano para “elaborar padrões mínimos nacionais de infra-estrutura, incluindo adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos “portadores de necessidades especiais” (MONTE; SIQUEIRA; MIRANDA, 2001, p.88).

Com relação à Educação Especial reitera que “a diretriz atual é a da plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação comum a todas as pessoas e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’” (Ibid., p.119). Assim, refere-se à integração e não à inclusão, bem como à educação comum e escolas regulares e não à educação e escolas inclusivas.

Referindo-se às pessoas com necessidades especiais, esclarece que tais necessidades “podem ser de várias ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades”. Aqui ficam expressas condições individuais como necessidades especiais. Além disso, utiliza indiferenciadamente estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), como “*em torno de 10% da população com necessidades especiais*”, e dados estatísticos de matrículas de alunos com tal classificação recebendo atendimento na Educação Básica, em 1998, conforme informações do MEC/INEP. Denomina também, tais alunos como “*alunos especiais*”. Tais afirmações revelam confusão entre alunos identificados ou rotulados como especiais em atendimentos especializados e alunos com deficiência, superdotação, etc. que estejam incluídos.

Nas diretrizes menciona uma *escola integradora, inclusiva*, que implica a participação da comunidade. Destaca que “a política de inclusão reorienta as escolas especiais para prestarem apoio aos programas de integração e registra como medida importante a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiências”. (Ibid., p.122). Portanto, identifica escola integradora com escola inclusiva e a política de inclusão objetiva, também, a integração de alunos com quaisquer deficiências.

Entre suas metas salientamos: - em até quatro anos, implantar ao menos um centro especializado, destinado a *pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento*, em parceria com as áreas de saúde, assistência social, trabalho e organizações da sociedade civil; em cinco anos, garantir a *generalização da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva* em todas escolas de educação infantil e ensino fundamental, em parceria com a área de saúde; em cinco anos, implantar e em dez generalizar o ensino de LIBRAS. Como tendências recentes dos sistemas de ensino são apontadas: integração/inclusão, quando possível; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental; expansão dos cursos de formação/especialização.

Da Resolução CNE No. 02, de 11 de setembro de 2001, destaco os seguintes itens:

1. Define os educandos com necessidades educacionais especiais como sendo os que apresentam: “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”; vinculadas a uma causa orgânica específicas ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”; “altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”.

Estabelece que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Reitera que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as escolas comuns devem garantir:

Professores comuns *capacitados* e professores de educação especial *especializados*; Flexibilizações e adaptações curriculares; Serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns (“mediante: colaboração de

professor especializado em educação especial, atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e atuação de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação”); Extraordinariamente, classes especiais em caráter transitório, além de condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva.

Estabelece, ainda, que o atendimento pode se dar, extraordinariamente, em escolas especiais públicas e privadas, em classes hospitalares e no domicílio.

Refere-se à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela “garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva”.

Sintetizando a análise das políticas públicas de educação escolar, detive-me em alguns dos pontos que nos pareceram merecedores de atenção quando de sua operacionalização e revisão:

1. Há uma oscilação entre a adoção dos modelos médico e social na declaração de princípios e nos programas e propostas de ação.
2. O sentido empregado para a expressão *educandos com necessidades educacionais especiais* localiza no aluno a origem das necessidades e não esclarece a sua relação com o meio escolar. Tanto é assim que em diversos textos legais e normativos há a expressão “*portadores de necessidades especiais*” (como LDB, PNE, RES./CNE); ora refere-se a condições individuais, ora ambientais.

É fundamental que se entenda que as necessidades especiais não decorrem linearmente das condições individuais, tomadas isoladamente, mas apresentam-se concreta e objetivamente na relação entre a pessoa e as situações de vida. Portanto, evidencia um grande equívoco a expressão “*Portador de Necessidades Especiais*”.

3. Imprecisão conceitual sobre INTEGRAÇÃO e INCLUSÃO, ora empregadas com o mesmo significado, ora colocadas em oposição ou superação da integração pela inclusão. Dentre outras conseqüências, tal indefinição contribui para uma cisão entre “*defensores*” da integração e

da inclusão, como se o próprio sentido de educação já não fosse a busca de integração ou inclusão social. Mais ainda, pois, como salienta Glat (1997), *a integração não pode ser vista simplesmente como um problema de políticas educacionais ou de modificações pedagógico-curriculares na Educação Especial. Integração é um processo subjetivo e inter-relacional*(GLAT, 1997,p. 199).

4. Imprecisão no sentido e abrangência da EDUCAÇÃO ESPECIAL e da EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ora colocadas numa relação de oposição, ora de superação ou incorporação, tanto nos textos legais e normativos quanto nos discursos de multiplicadores dessas idéias; com a conseqüente desqualificação da educação especial e dos profissionais que nela atuam, como se fossem artífices de uma perversidade social e cultural. Tais circunstâncias contribuem para a evasão dos profissionais especializados, desestímulo à formação de novos professores especializados e desativação e extinção de cursos superiores de habilitação específica ou especialização. Além disso, o que é pior estabelece-se uma polarização na educação escolar entre classe comum e escola especial, provocando exclusão de numerosos contingentes de alunos do sistema escolar.
5. Quanto à qualificação dos professores, estabelece como requisito uma “formação em educação especial ou em suas áreas específicas”, sem a devida fundamentação.

Torna-se necessário procurar uma uniformização terminológica nos diversos setores das políticas públicas para as pessoas com deficiências, com condutas típicas e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Ou para os educandos com dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos ou com altas habilidades/superdotação para que possamos evitar flutuações excessivas e descontinuidade dos programas e propostas, pois até que a população alvo possa ser informada as regras já terão mudado, ou seja, serão outras.

Também é preciso definir com precisão e objetividade a população a ser atendida, bem como de que forma proceder e a quem procurar quando necessário.

Cabe salientar que, a despeito das diferentes e às vezes conflitantes abordagens para a implementação de uma educação escolar inclusiva, a promulgação da recente legislação consiste importantíssimo avanço ao apoiar publicamente a inclusão escolar de todas as crianças e jovens. A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

E, nesse momento, devemos estar alertas para o fato de que a política educacional, enquanto política social pública tem um dinamismo que envolve avanços e recuos, desvios e contradições, que ora contribuem, ora desfavorecem todo e qualquer progresso que vise igualdade de acesso, permanência ou sucesso escolar. E também que muitas questões ligadas à entaves educacionais se concretizam nas próprias leis. Não seria esse um grave dificultador, considerando-se que educação deveria ser assunto de primordial importância para qualquer nação? Ou seria esse um termômetro para a relevância que é dada à educação de nossos pais?

Todo nosso processo educativo tem sido legitimado por leis, decretos e resoluções que tentam adequá-lo às necessidades e demandas da sociedade, porém quando lidamos diretamente com a realidade, percebemos que as mesmas ainda estão muito distantes da prática e que por muitas vezes causam certos confrontos educativos, como por exemplo, em situações referentes à implantação da sala de recursos, que esclarecerei mais a frente.

5.3 Política Nacional de Educação Especial- Sala de Recursos-

Diante da amplitude de leis, concepções, contradições e mudanças que permeiam o universo da Educação Especial, resolvi focar minha pesquisa nas contribuições do trabalho realizado nas salas de recursos, bem como suas influências no processo de inclusão escolar.

O sistema Educacional Brasileiro tem por obrigação propiciar recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, oferecendo condições de desenvolvimento e aprendizagem que propiciem igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e dignidade.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, tem-se que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, provendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e outros que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes (MEC/SEESP, 2008, p.9).

A Orientação Pedagógica da Educação Especial nos mostra que o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Ressalta, ainda, que esse serviço deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes matriculados na classe comum, sendo obrigatória a sua oferta pelos sistemas de ensino. Por ter caráter suplementar e complementar deve ser realizado, preferencialmente, no turno inverso ao da classe comum, na

própria instituição educacional, instituição educacional pólo ou centro especializado que realize esse serviço educacional. A organização funcional das salas de recursos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal obedece a dois modelos básicos: salas de recursos generalistas e salas de recursos específicas. Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento. Os tipos de salas de recursos específicas são três: sala de recursos para deficientes auditivos, sala de recursos para deficientes visuais e para estudantes com altas habilidades/superdotação.

Segue abaixo um breve histórico da caracterização do público da Educação Especial de acordo com as Orientações Pedagógicas para a Educação Especial:

Deficiência Intelectual/Mental

Segundo a atual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, deficiência intelectual/mental é a “incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). As habilidades intelectuais referem-se à inteligência, cuja aplicação se dá por meio do raciocínio e organização do pensamento que precisa ser observado desde a infância para que se possa identificar suas reais necessidades.

Deficiência Auditiva

O Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004, estabelece como deficiência auditiva a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Considerando a linguagem como uma capacidade humana que se desenvolve na interação com o outro (VIGOTSKY, 2000) devemos ressaltar o

fato que o indivíduo não exposto a um ambiente linguístico que propicie a aquisição de uma língua, ao longo dos seus primeiros anos de vida, apresentará defasagem em seu desenvolvimento linguístico. Isso porque esse é o período denominado “ótimo” para aquisição de uma língua. Cole e Cole (2004) afirmam que o desenvolvimento da linguagem de uma criança que não é exposta a uma experiência linguística direta, mas apenas à vida cotidiana organizada pela linguagem, não terá como desenvolver todo o seu potencial linguístico. Para que haja um desenvolvimento completo, a criança precisa escutar (ou ver) a linguagem.

Deficiência Visual

A deficiência visual refere-se a uma situação de perda total da visão – denominada cegueira – ou a um quadro de baixa visão. Pode-se, portanto, conceituá-la como:

- cegueira: situação de ausência total de visão, chegando, inclusive, à perda total de projeção de luz. O estudante cego necessita, para o seu desenvolvimento educacional, de atendimentos específicos, tais como: domínio do Braille, sorobã, orientação e mobilidade, dentre outros.

- baixa visão: prejuízo da função visual mesmo após tratamento e/ou refração óptica. As condições de baixa visão são variáveis, bem como as necessidades educacionais especiais do estudante com baixa visão, que variam de um para outro, de acordo com o grau de sua perda visual.

Surdo cegueira

A surdo cegueira não se refere apenas à soma das condições impostas pela surdez e pela cegueira. A pessoa surda cega apresenta várias dificuldades em razão da falta de um sentido que lhe permita perceber os fatos do ambiente que a cerca, impossibilitando a antecipação do que vai acontecer ao seu redor. Essas crianças necessitam de recursos e metodologias que possibilitem a construção do conhecimento com a utilização dos sentidos remanescentes, entre eles o cutâneo, cinestésico (corporal – articulações e

músculos; e sensorial visceral), gustativo e olfativo (MEC, SEESP, 2004). As pessoas surdo cegas apresentam características distintas e variáveis, interligadas a fatores que a levaram a essa condição. Esses fatores e as consequências deles decorrentes variam de acordo com o ambiente familiar, social e cultural, bem como de acordo com o acesso a recursos de atendimento clínico, escolar e a outros serviços necessários ao seu desenvolvimento.

Deficiência Múltipla

O termo deficiência múltipla tem sido utilizado com frequência para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, podendo ser de ordem física, sensorial e/ou intelectual. Entretanto, conforme documentos orientadores nacionais (MEC/ Educação Infantil, 2002, v. 4), a caracterização do estudante com deficiência múltipla não se dará apenas em decorrência da somatória aleatória de suas deficiências, mas da observação quanto ao grau de implicação dessas deficiências para a pessoa. Nesse sentido, o nível de comprometimento e as possibilidades funcionais do estudante, de sua comunicação, de sua interação social e de aprendizagem é que determinam as necessidades educacionais do estudante.

Deficiência Física

A deficiência física é caracterizada pelo comprometimento de condições motoras que acometem algumas pessoas de forma a comprometer-lhes a mobilidade, sua coordenação motora geral e/ou sua fala. Geralmente essas implicações são consequentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, reumáticas ou má-formação de natureza congênita. Dessa forma, conforme documentos orientadores nacionais (MEC, 2004), a deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporal (is) afetados(s) e o tipo de lesão ocorrida.

Transtornos Globais do Desenvolvimento

Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais (DSM-IV-TR), os Transtornos Globais do Desenvolvimento,

Caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social e recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Esses transtornos em geral se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de retardo mental (DSM-IV-TR, 2002, p.98).

Os estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são aqueles que possuem diagnósticos de autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme classificação do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2007). Além desses diagnósticos, é importante ressaltar que as classificações e características dos transtornos incluídos nessa categoria são aquelas constantes no Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais - DSM IV-TR - (APA, 2002) e na Classificação Internacional de Doenças - CID 10 - (OMS, 2000).

Transtorno Autista

É um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios: interações sociais, comunicação, e comportamento focalizado e repetitivo.

O autismo apresenta grandes dificuldades para ser diagnosticado e é considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas. É caracterizado por provocar um comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social, e acentuado fracasso em desenvolver habilidades de comunicação apropriadas ao nível de desenvolvimento esperado. Isso porque a pessoa com autismo apresenta uma falta de disposição para compartilhar prazeres, interesses ou realizações com outras pessoas, bem como não apresenta reciprocidade social ou emocional.

Autismo Atípico

O autismo atípico é um transtorno global do desenvolvimento que se caracteriza por apresentar, geralmente após a idade de três anos, características que não respondem aos três grupos de critérios diagnósticos do autismo infantil. Dessa forma, a criança não apresentará manifestações patológicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos no autismo infantil. Assim, podem ser observadas características de interações sociais recíprocas, comunicação, comportamentos limitados, estereotipados ou repetitivos implicados no autismo infantil. O autismo atípico ocorre habitualmente em crianças que apresentam um retardo mental profundo ou um transtorno específico grave do desenvolvimento de linguagem do tipo receptivo.

Transtorno de Rett

Transtorno caracterizado por um desenvolvimento inicial, aparentemente normal, seguido de uma perda parcial ou completa de linguagem, da marcha e do uso das mãos, associado a um atraso no desenvolvimento craniano e que ocorre habitualmente entre 7 e 24 meses. Por isso, observa-se que o desenvolvimento social e o lúdico permanecerão detidos enquanto o interesse social continuará, em geral, conservado.

Transtorno Desintegrativo da Infância

O transtorno desintegrativo da infância é uma espécie de transtorno global do desenvolvimento caracterizada por ser antecedida por um período de desenvolvimento completamente normal, cuja característica é a perda manifesta das habilidades, anteriormente adquiridas em vários domínios do desenvolvimento, em um período de poucos meses. Essas manifestações são acompanhadas tipicamente por uma perda global do interesse pelo ambiente, pela apresentação de condutas motoras estereotipadas, repetitivas e maneirismos, bem como por uma alteração do tipo autístico da interação social e da comunicação. Pode ser também chamado de demência infantil, psicose desintegrativa, psicose simbiótica ou síndrome de Heller.

Transtorno de Asperger

É um transtorno caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Entretanto, ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de não ser acompanhado de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Esse transtorno é acompanhado, por vezes, de episódios psicóticos no início da idade adulta. É também chamado de psicopatia autística ou transtorno esquizóide da infância.

Altas Habilidades/Superdotação

A heterogeneidade desse grupo de indivíduos apresenta-se como um desafio à definição de parâmetros precisos que determinem um conceito único de altas habilidades/superdotação. O que na prática ocorre é a construção desses parâmetros a partir dos referenciais teóricos adotados para o atendimento educacional especializado ofertado pelos diversos sistemas de ensino (ALENCAR; FLEITH, 2001). No que se refere à definição oficial, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ao lançar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em

2008, considera estudantes com altas habilidades/superdotação aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, além de potencial criativo, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse. De acordo com o referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação na definição de superdotação, denominado Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1978, 1986, 1988), a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto (FLEITH, 2001).

Um ponto de grande importância que não pode ser desconsiderado em nenhuma ferramenta de inclusão é a questão da Concepção Curricular. O currículo escolar deixou de ser algo isolado e estanque que representava apenas a organização e seriação dos conteúdos, o mesmo já não é mais desprovido de significações que possam contribuir para o desenvolvimento do educando com um todo.

Hoje, além de orientar as atividades educativas e as formas de executá-las, apresenta-se como um recurso que considera todas as dimensões educativas, culturais e sociais do aluno, sendo, portanto um elemento representativo das expectativas pedagógicas de todos os envolvidos no processo, a fim de garantir respeito às particularidades dos estudantes e oportunizar condições de aprendizagem para todos.

Viegas e Carneiro (2003) definem o currículo como sendo “ o lugar organizado e instrumentador da singularidade do sujeito” (P. 25). Essa concepção torna-se de grande importância no atual contexto da Educação Inclusiva, pois compromete-se com as diferenças individuais.

Embora o currículo considere vários aspectos da vida escolar dos alunos, ainda apresenta uma inflexibilidade que pode gerar algumas consequências para o progresso educacional, o que ocasionou a necessidade das adaptações curriculares para a educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Capítulo 5, consolida a Educação Especial como sendo a modalidade de educação escolar oferecida ao estudante com necessidades educacionais especiais. Propõe o recurso da Adequação Curricular como resposta às demandas de aprendizagem de um número elevado de estudantes prejudicados pela massificação existente na educação formal decorrentes da homogeneização da ação pedagógica e da rigidez dos currículos.

Esse recurso é construído e bastante utilizado no trabalho das Salas de Recursos pois possibilita o aluno deficiente um aprendizado de acordo com suas possibilidades e não de acordo com os padrões ou normas vigentes.

Diante do exposto até aqui, pretendo ressaltar especificamente o trabalho realizado na sala de recurso e entender de que maneira o mesmo contribui para o processo de inclusão. A certeza de escrever sobre esse tema veio-me ao relembrar todas as dificuldades de implantação, aceitação e adequação que aconteceram na escola na qual trabalho com a chegada da “Sala de Recursos” e ao mesmo tempo, compartilhar a mesma aflição com colegas de outras instituições que passavam por situação parecida. É interessante estudarmos tantas leis, mudanças conceituais e metodológicas, falarmos de teorias e até fantasiarmos uma sociedade justa e igualitária e depois lidarmos com todas as dificuldades de implementação das mesmas.

Tal fato nos remete a velhas situações políticas ligadas ao âmbito da educação, onde chegamos à conclusão de que o que os fatores mais relevantes são os dados e as estatísticas à cerca do que está sendo oferecido, onde a qualidade sempre é suprimida em função da quantidade. Essa talvez seja uma visão um pouco pessimista, mas ninguém melhor pra falar da realidade do que quem lida com ela diariamente.

5.4 Sala de Recursos

5.4.1 Implantação

O decreto nº 6571 de 17 de dezembro de 2008, em seu artigo 3º prevê a Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais com a finalidade de ampliar e oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública do ensino regular.

A proposta de inclusão exige uma ação efetiva do sistema educacional como um todo no sentido de garantir a inserção e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular, contudo essas ações precisam considerar todo o contexto social, cultural e educativo no qual o aluno está inserido, inclusive o espaço físico, o que parece ter sido um grande problema em toda a rede na ocasião da implantação das Salas de Recursos.

De uns tempos pra cá, temos visto muitas mudanças no âmbito educacional, tanto o papel do professor quanto do aluno tem passado por várias ressignificações e novas estratégias educativas vão surgindo de acordo com as demandas da sociedade. Algumas mudanças passam a ser discutidas, analisadas e confrontadas com o meio com a qual serão aplicadas, porém outras parece-nos que precisam de aplicabilidades para depois serem melhoradas.

A proposta da Sala de Recursos chegou à escola em que trabalho no ano de 2009. Nesse mesmo ano fomos informados de que haveria em nossa escola um professor específico que trabalharia com alunos que tinham algum tipo de deficiência, desde que tais alunos fossem devidamente diagnosticados. Talvez essa fosse a informação mais concreta que recebemos.

As informações vieram muito desencontradas, não sabíamos como, quando e nem de que forma aconteceria. Não tínhamos espaço físico adequado, aliás, não tínhamos espaço físico nenhum para oferecermos tal tipo de atendimento a esses alunos. A equipe gestora da escola recebeu a profissional que faria o atendimento educacional especializado com os alunos, porém já deixando evidenciado que haveria muitas questões à serem

resolvidas para que o trabalho pudesse realmente acontecer. A professora que assumiu a sala de recursos passou por uma entrevista no ano de 2008 feita no Buriti pela Diretoria de Educação Especial. A entrevista era composta de uma parte escrita e outra oral e considera desde os cursos realizados na área até questões pertinentes à inclusão escolar.

Em uma entrevista realizada com essa professora foi relatado pela mesma que os professores que assumiram a sala de recursos tiveram que realizar um curso sobre Atendimento Educacional Especializado, que seria oferecido pelo MEC. O número de professores que assumiram as salas de recursos era muito grande e quem ministrava o curso eram os coordenadores do ensino especial de cada Diretoria Regional de Ensino e um detalhe curioso é que os coordenadores também faziam o curso e eram na verdade multiplicadores, tal situação talvez acontecesse devido ao fato da urgência em se formar esses profissionais, pois os mesmos já estariam trabalhando com o atendimento educacional especializado. Hoje, o curso é oferecido pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) e também já existe na modalidade à distancia. Os únicos cursos que são prioridade para os profissionais da sala de recursos são o curso já mencionado acima e outro sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Segundo a Modulação de Professores da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia, há um mínimo necessário de seis alunos com necessidades educativas especiais para que se justifique a implantação da sala de recursos. Caso contrário, a escola perde esse direito e deve remanejar, caso existam, os alunos que precisam de atendimento para outra instituição, ou então os mesmos poderão permanecer nessas escolas e serem atendidos em outra.

O início do atendimento às crianças pela sala de recurso exigiu da escola uma verdadeira ginástica, pois não havia na escola nenhum espaço físico para que tal atendimento acontecesse. Havia um espaço que era dividido pela O.E (Orientação Educacional) e S.E.E (Serviço Educacional Especializado), onde atendiam a pedagoga e um psicólogo, seria a única opção para o atendimento da sala de recurso. A sala que já era dividida em dois ambientes diferentes passou a ser dividida em três. De um lado a O.E e

S.E.E e do outro a sala de recursos. Diante da situação nem é preciso mencionar que os profissionais faziam escalas para o atendimento, visto que algumas, digo, várias situações precisavam de privacidade para acontecer, como por exemplo, no caso de aplicação de alguns testes aplicados pelo psicólogo que além de privacidade, não poderiam ser interrompidos. Foram muitas situações desagradáveis, contudo, todos precisavam realizar seus trabalhos da melhor maneira possível.

Essa realidade estaria acontecendo em algumas escolas rede, embora a discussão fosse antiga, as escolas não tiveram tempo para se prepararem para essa nova realidade. A falta de espaço físico era real, porém também havia problemas de outras ordens, como falta de material pedagógico, falta de suporte técnico, todos estavam aprendendo, inclusive os coordenadores da Educação Especial, falta de compreensão por parte dos educadores das classes regulares e também das famílias dos alunos atendidos que algumas vezes tinham que providenciar laudos e exames além de atender às solicitações dos professores.

Diante do exposto até aqui o que se constata, porém, na repercussão do confronto entre a legislação educacional e estas realidades é o sentimento de impotência, das redes de ensino em geral, e das escolas e professores em particular, para fazer cumprir esta proposta. Para ocorrer a inclusão, o professor sempre precisa do suporte da equipe diretiva e de profissionais ligados à área e reuniões sistemáticas para trocar idéias e apontar novos encaminhamentos. Outro fator que pode contribuir é, sem dúvida, um suporte teórico para os professores, focando os diferentes tipos de crianças com necessidades especiais. A infra-estrutura da escola também deve estar de acordo com as necessidades, como é possível possibilitar um bom trabalho se não há um lugar onde o mesmo possa se realizar?

As informações a respeito dos alunos com necessidades especiais devem ser divulgadas e serem de domínio de todos os profissionais que trabalham com esses alunos, porém é necessário uma formação adequada para que haja uma maior compreensão à cerca do problema.

5.4.2 Atendimento

Os professores das salas de recursos participam de dois tipos de reuniões, que acontecem uma vez por semana e são intercaladas. A primeira é com a Coordenação da Educação Especial da Diretoria Regional de Ensino onde são repassados, informes, ações, estratégias e outras informações necessárias para o andamento do trabalho, essa equipe é responsável por coordenar o trabalho das salas de recursos. A segunda trata-se de encontros com os profissionais da área onde são tratados assuntos de interesse dos mesmos, bem com troca de idéias, experiências, sugestões e outros encaminhamentos. Uma das principais queixas dos professores por mim entrevistados quanto à esse aspecto é o fato da troca dos profissionais da Coordenação do Ensino Especial. Há uma grande rotatividade de pessoas nesse núcleo e quando acontece os mesmos levam um bom tempo para se interar de todas as situações o que também prejudica o andamento do processo.

Todos os profissionais entrevistados já passaram e ainda passam por algum tipo de formação na área de Educação Especial, embora não tenham prioridade nos cursos oferecidos pela EAPE. Segundo os mesmos a formação é fator indispensável à realização do trabalho.

Os profissionais das salas de recursos devem apresentar à Coordenação do Ensino Especial um Plano de ação, que deve ser elaborado juntamente com o Orientador Educacional e Serviço Educacional Especializado da instituição onde atuam. Esse plano de ação deverá pautar todo o trabalho de cada um desses segmentos durante todo o ano letivo. Além do Plano de ação também é cobrado dos mesmos o Plano de Atendimento Educacional Especializado, que é feito individualmente para cada aluno atendido e determina todas as ações e intervenções que devem ser realizadas com cada um. De todos os profissionais entrevistados, todos sabiam da exigência desses quesitos, porém ainda não estavam com os mesmos sistematizados, alguns relataram que ainda não tiveram tempo de organizar, embora soubessem de tudo sobre a condução do trabalho e outros relataram que essa exigência é muito recente e que ainda não houve tempo hábil para providenciá-la.

Segundo relatos dos professores entrevistados os mesmos participam integralmente da rotina escolar das instituições de trabalho, fazem parte das atividades pedagógicas, reuniões e também contribuem com o trabalho da escola como um todo.

O atendimento propriamente dito, oferecido aos alunos pela sala de recursos deve acontecer no contra-turno duas vezes por semana, podendo variar de 45 minutos à 1 hora e meia, dependendo da quantidade de alunos atendidos. Segundo a Coordenação do Ensino Especial, o aluno não poderá ter déficit desse atendimento e o mesmo deverá acontecer necessariamente no contra-turno.

Várias professoras relatam que nem sempre é possível cumprir as orientações, pois há casos de alunos que moram muito distante da escola e que a família não tem condições de trazê-los em outro horário. Sendo assim a única maneira de atendê-los é no próprio horário de aula, caso contrário, os mesmos ficariam sem atendimento.

Os professores das salas de recursos mantêm um diálogo constante com os professores regentes, o que serve tanto para auxiliar o trabalho do professor da turma, quanto para orientar o trabalho do professor da sala de recursos. Também há uma unidade bastante produtiva entre os segmentos Sala de Recursos, Orientação Educacional e Serviço Especializado de Educação, embora cada um tenha suas especificidades, o trabalho em conjunto acaba por contribuir com o desenvolvimento dos alunos como um todo e isso parece acontecer em quase todas as instituições que foram consultadas.

Um ponto de extrema importância para o trabalho das salas de recursos é a ludicidade. O assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. Se o lúdico se faz necessário à infância, permito-me afirmar que se faz mais necessário ainda quando estamos tratando com crianças com necessidades educacionais especiais. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem. Nós professores,

mais do que ninguém, sabemos da importância desses instrumentos na aquisição do conhecimento.

Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração a geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. (VELASCO, 1996).

É dentro dessa perspectiva que deve acontecer o trabalho da sala de recursos, pelo menos nos segmentos por mim pesquisados, escolas classes que atendem alunos do 1º ao 5º Ano.

Os professores das salas de recursos relatam que não tem como desenvolver um bom trabalho se não for a partir do lúdico e que só a partir dele é possível levar os alunos à algum tipo de aprendizagem significativa.

Alguns alunos também foram entrevistados e o que se pretendia era saber dos mesmos o que eles achavam do atendimento à eles oferecido na sala de recursos. Foram feitos alguns questionamentos sobre tudo que acontecia na no atendimento e o que eles mais gostavam, os relatos de alguns deles foram os seguintes:

- _Eu gosto da tia e de ficar lá (referindo-se ao ambiente do atendimento).
- _Eu gosto das coisas que ela fala (referindo-se a professora da sala de recursos).
- _Lá a gente pode brincar com as coisas da tia.
- _Minha mãe disse que se a gente for pra lá a gente aprende mais coisas.
- _Minha amiga queria ir também, mas ela não pode, ela não tem problema de cabeça. (muitos risos).

Pode-se observar que todos os alunos gostam bastante do atendimento a eles dispensado o que sem sombra de dúvida contribui significativamente para o progresso de suas aprendizagens. Também ficou nítido que alguns não compreendem o motivo do atendimento, porém parte deles já têm algumas ideias formadas, o que talvez se deva ao fato de colocações da própria família.

Quanto aos pais constatei que a grande maioria deles considera que o trabalho realizado pela sala de recursos deve contribuir de alguma maneira para o desenvolvimento de seu filho, porém a grande maioria não possui uma compreensão exata do que é e quais são os objetivos do trabalho. Há também uma grande resistência em comparecer à escola para responder à questões relacionadas a vida escolar dessas crianças, muitos só comparecer depois da terceira convocação e não acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Também foram observadas algumas situações no próprio momento do atendimento. Os professores se mantiveram bastante envolvidos no decorrer das atividades. Foram utilizados jogos, brincadeiras, figuras, palavras, letras, histórias e muita intervenção oral. Após cada atendimento foi esclarecido pela professora que cada situação é única e que elas precisam pesquisar bastante para poder intervir. Há uma nítida necessidade de pesquisas na área, muitas delas são realizadas por conta própria, pois segundo os professores nem sempre os cursos e os encontros com a Coordenação do Ensino Especial é suficiente para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ainda no que diz respeito ao atendimento foi constatado um grave problema para que o mesmo possa se efetivar. Trata-se do diagnóstico. Para que o aluno possa ser atendido pela sala de recursos ele precisa ter um laudo médio ou um diagnóstico do Serviço de Educacional Especializado que é composto por um pedagogo e um psicólogo que quando necessário encaminha para especialistas da área médica. Os alunos atendidos são em grande maioria de famílias carentes e possuem vários problemas familiares. Muitos pais não comparecem às entrevistas do SEE, não providenciam consultas médicas e nem levam os alunos ao atendimento. Alguns alunos têm o diagnóstico aberto (por falta de comprovações médicas) e permanecem sem concluí-lo durante todo o tempo que permanecem na escola. Tal fato não impede o atendimento desde que a equipe do SEE conclua que há uma possibilidade de algum tipo de deficiência, isso acontece com frequência no caso de Deficiência Intelectual. Alguns alunos são encaminhados para exames neurológicos, e foi identificada uma carência desses profissionais na rede pública, o que também dificulta o

diagnóstico, visto que a grande maioria não tem condições de recorrer à rede particular.

Esses pequenos entraves são decisivos para a garantia dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais e também nos mostram que a educação não pode caminhar sozinha, precisa do apoio e parceria de vários outros setores da sociedade, só assim poderemos promover de fato uma educação que alcance à todos, inclusive os que estão cada vez mais distantes dela.

5.4.3 Adaptação curricular

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, a educação é o principal alicerce da vida social, ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida em que a relação pedagógica adote, como compromisso, o horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação.

Ainda segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica:

Os currículos devem ter uma base nacional comum conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, a ser suplementada e complementada por parte diversificada, exigida, inclusive pelas características dos alunos .

O documento citado à cima deixa clara a necessidade das adaptações curriculares para o desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais. No trabalho com educação especial, o currículo não pode ser desconsiderado, ao contrário, deverá servir de suporte para o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do educando, para tanto, é necessário que o mesmo tenha funcionalidade, ou seja, deve contribuir para o desenvolvimento das competências sociais, acesso ao conhecimento e a cultura bem como a inclusão do aluno na sociedade, além de orientar a prática pedagógica.

No caso do trabalho realizado pelas salas de recursos, o currículo passa por adaptações que acontecem de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Esse processo é realizado pelo professor regente e o professor da sala de recursos, onde juntos, os dois devem entrar num acordo à cerca das modificações à serem realizadas.

Segundo relato de vários professores das salas de recursos há uma grande resistência por parte dos professores regentes em elaborar essas adaptações.

_ Parece que eles concordam com a inclusão dos alunos especiais, porém na hora de adaptar o currículo eles equiparam esses alunos aos outros

do ensino regular e não admitem que é possível uma aprovação nesses parâmetros. –Relato de uma professora da sala de recursos sobre a dificuldade de realização desse processo junto aos professores.

Sem as adaptações curriculares, os alunos com algum tipo de deficiência não teriam espaço dentro do ambiente escolar ou então estariam condenados à estagnação, pois não seria possível a promoção ou o desenvolvimento, posto que os mesmo não o cumprissem de forma integral. Contudo se aos alunos de classes regulares é dada a oportunidade de não cumpri-lo integralmente, visto que há uma base mínima para a aprovação e continuidade do processo educativo, porque os alunos com necessidades educativas especiais teriam que cumpri-lo integralmente?

Meu objetivo aqui não é polemizar a questão, apenas esclarecer a visível necessidade da adaptação curricular para os alunos especiais. Na pesquisa por mim realizada verifiquei não apenas essa necessidade, mas também pude evidenciar muita preocupação com a aprendizagem desses alunos, de modo que, o que pode parecer prejuízo aos olhos dos que ignoram a questão, representa um sério comprometimento dos profissionais com a educação inclusiva. Para ilustrar a situação relatarei a seguir o caso de um aluno da Instituição na qual trabalho:

Tenho em minha escola um aluno que se chama Lucas Gabriel. Lucas tem um vasto histórico de tentativa de inclusão, o seu caso nos mostra todos os lados dessa política de inclusão de uma forma bem clara. O estudo de caso do aluno Lucas vem a nos mostrar o quanto à inclusão pode beneficiar ou até mesmo atrapalhar a vida escolar de uma criança.

Lucas chegou à escola apenas com suspeitas de algum tipo de deficiência mental severa, não se comunicava não se socializava, não assimilava nenhum tipo de regra. Mesmo antes de entrar na escola já era uma criança conhecida por lá, pois sempre ia até a escola buscar algum de seus irmãos. Todos os irmãos de Lucas já tinham passado por nossa escola e com exceção da mais velha, todos tinham diagnóstico de deficiência mental, inclusive sua mãe. Para toda equipe da escola, Lucas seria o caso mais sério de todos e ninguém acreditava que o mesmo deveria estar ali. Era unânime a

idéia de que esse aluno deveria pertencer a uma classe especial. O que seria ensinado a essa criança que comia suas atividades? Como seria possível algum tipo de aprendizagem ou adaptação curricular, visto que a única coisa que despertava interesse do aluno era lanche?

O aluno aqui citado precisou de um monitor, pois era impossível o professor realizar seu trabalho com os demais alunos se tivesse que correr atrás do aluno pela escola a manhã inteira, pois além de tudo, o mesmo não cumpria nenhum tipo de ordem e nem ficava em sala. O aluno causou pânico na escola inteira, a primeira professora não deu conta, entrou de licença médica. A professora que assumiu lamentou profundamente estar na turma, todos pareciam não querer nenhum tipo de contato com o garoto e até os pais de outros alunos da mesma sala recorriam à direção da escola solicitando a mudança de turma alegando que o aluno representaria um risco às outras crianças.

A primeira grande lição que tivemos veio a partir da monitora que cuidava do aluno, onde ela nos mostrou que a afetividade seria o primeiro passo para o progresso da criança, a monitora adotou efetivamente o aluno, defendia-o com garras e dentes e sempre afirmava que ela poderia melhorar.

A segunda grande lição veio da constatação de que não é preciso apenas conhecimento, é preciso envolvimento, a monitora não era professora, não sabia nada sobre necessidades educativas especiais, apenas realizava um trabalho em troca de uma bolsa de estudos na sua faculdade de enfermagem. Talvez pudesse ser essa a explicação para tanto envolvimento. Ela gostava de cuidar de pessoas.

Hoje o aluno Lucas é um menino muito feliz, está no 3º Ano do ensino fundamental. Ainda não lê, escreve apenas seu nome, mas é um garoto educado, cumprimenta a todos, não tem nenhum tipo de problema de relacionamento com colegas, atende à qualquer ordem, adora ser ajudante do recreio e é aceito por todos. Lucas nos ensinou muito mais sobre inclusão do que qualquer lei, decreto ou teoria.

De acordo com Hernández (1998), a atitude assumida frente ao novo pode revelar diferentes concepções. A instituição escolar precisa redefinir sua

base de estrutura organizacional destituindo-se de burocracias, reorganizando grades curriculares, proporcionando maior ênfase à formação humana dos professores, e afinando a relação família–escola, propondo uma prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível, para atender esta nova realidade educacional. Foram inúmeras as dificuldades, com pedir compromisso a uma mãe que também tem uma deficiência mental?

O sistema educacional vigente está calcado na divisão de alunos normais e deficientes, e muitas vezes ignora o subjetivo, o afetivo, e desrespeita a diversidade inerente à espécie humana. Da fase do difícil diagnóstico, o direito de uma turma reduzida, a negativa de ser aceito por algum professor, Lucas percorreu uma longa caminhada, porém nos mostrou que a inclusão é possível e que a educação precisa ser transformada para que possa atender às necessidades individuais de todos os alunos, mesmo àqueles que em nossa ignorância, julgamos intelectualmente comprometidos.

5.4.4 O ensino regular e a educação especial/ sala de recursos

A discussão sobre a inclusão de alunos especiais em classes comuns já permeava meu ambiente de trabalho mesmo antes de realmente acontecer. Dentre todas as discordâncias, havia uma questão que era quase unânime: os professores não teriam preparação para desenvolver um trabalho eficiente com esses alunos e a Secretaria de Educação não ofereceria o suporte adequado.

Para grande maioria dos professores, essa seria apenas mais uma manobra política na qual o governo estaria propondo e promovendo mudanças, porém estaria se eximindo da real responsabilidade e mais uma vez, os docentes é que ficariam a cargo de resolver todas as questões, das mais difíceis as mais complicadas.

A proposta de inclusão escolar vem produzindo um turbilhão de movimentos, que chegam em forma de lei, exigindo e forçando sua entrada nas mais diferentes áreas que atravessam a própria sociedade. Excluir ainda faz parte de nossos códigos de existência. A educação inclusiva deve ser vista não apenas como conceito legal, mas também como uma prática que produz dilemas. Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, por conseqüência, novos enfrentamentos que nos fazem pensar e agir de outras formas que não são como as anteriores e, por sua vez nos desestabiliza gerando por vezes medo, incerteza e por vezes certeza, satisfação.

Na ocasião da implantação das salas de recursos, houve algumas modificações na rotina das escolas. Foi necessária uma força tarefa e uma verdadeira mobilização por parte de todos os segmentos da escola. Redistribuição de espaço físico, de armários, material pedagógico, dentre outros. Mas como já foi dito a cima, também houve muitas polêmicas, muitos dilemas. Afinal, todo esse esforço, para uma professora que vai cuidar de vez em quando de seis alunos? O lado egoísta dos colegas de trabalho falava mais alto e a inclusão recém-chegada já estava causando problemas.

Segundo o documento subsidiário à política de inclusão (MEC 2005) Uma política educativa que afirme que sobre o professor recaem as esperanças de melhoria da educação brasileira tem como único efeito situar o professor frente a um ideal que adquire mais a dimensão de um “fardo” a ser carregado solitariamente que de uma possibilidade a ser concretamente alcançada. Esta situação foi facilmente identificada através das inúmeras queixas veiculadas pelos professores, muitas vezes impotentes, diante das dificuldades para atender a diversidade de seus alunos. A realidade era a mesma, independente da escola, a grande maioria dos professores tinha medo da inclusão e acreditavam que politicamente falando, seria perfeito, porém só quem atenderia o aluno é que teria a real dimensão das dificuldades.

No ano passado, na escola em que trabalho, a sala de recursos, ocupou uma sala de aula e nós tínhamos questionamentos por parte dos professores à cerca do fato de que a escola perdeu oportunidade de ter duas turmas, matutino e vespertino, por causa de poucos alunos, que poderiam muito bem ser transferidos para outra instituição. Tal questão nos comprova que ainda temos muito a caminhar e que antes mesmo de convencermos a sociedade das necessidades dessa mudança, precisamos conscientizar os próprios professores.

Em outra situação uma professora relatou-me que havia uma discussão para determinar a data de uma reunião pedagógica, onde havia prováveis datas, em algumas delas não poderia ser possível, pois em uma não estaria uma coordenadora e na outra data não estaria a professora da sala de recursos, resultado: marcou-se para o dia da ausência da professora da sala de recursos. Comentário de uma colega:

_ Depois alguém passa a reunião pra ela, ela atende menos alunos.

Há momentos em que nos parece que o professor que atende poucos alunos é privilegiado e menos importante, embora ninguém queira estar na condição do mesmo. O aluno aqui não é analisado como único, mas sim contabilizado no montante de alunos da escola. Parece-nos cruel? Mas é! São poucos os que conseguem enxergar além do horizonte e que deixam de lado questões pessoais para se preocuparem com o outro, digo, com a educação.

Em minha pesquisa questioneei vários professores de alunos atendidos pelas salas de recursos à cerca do trabalho realizado com seus alunos e verifiquei que também há uma resistência em função desse trabalho. Os professores não compreendem que o foco do trabalho não é clínico, é pedagógico e que o mesmo vem a somar com o trabalho do professor e não resolver todas as questões pertinentes ao desenvolvimento do aluno.

Dentre os vários questionamentos que fiz aos professores sobre o funcionamento da Sala de recursos, ficou claro que muito ainda tem sérias dúvidas quanto a esse tipo de atendimento, mas também fazem poucos questionamentos sobre o mesmo ao professor que atende seus alunos. Há também, professores bastante interessados na causa, como no caso de uma professora de uma aluna do 1º Ano com uma aluna Síndrome de Down que estudou bastante por conta própria, para melhor atender sua aluna e sempre compartilhava suas descobertas com a professora da sala de recursos. Aí se manifesta a verdadeira inclusão, profissionais que unem forças e vão à busca de aprendizagens que lhes proporcione realizar seu trabalho de maneira humana, sadia, solidárias e acima de tudo com uma enorme força de vontade e crença na melhoria da educação brasileira.

A escola deve proporcionar uma educação voltada para todos, de forma que qualquer aluno que dela faça parte, independente deste ser ou não portador de necessidades especiais, tenha condição de conhecer, aprender, viver e ser, num ambiente livre de preconceitos que estimule suas potencialidades e a formação de uma consciência crítica.

Paulo Freire (1997, PP. 25-26) nos presenteia com uma síntese sobre a relação transformadora entre docência e discência, como vem os no texto a seguir:

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que formar não é transferir conhecimento, conteúdos, e nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto *direto*- *alguma coisa*- e um *objeto indireto* -*a alguém*. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos inacabados e sobre que se funda minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais do que verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. Foi aprendendo socialmente que homens e mulheres descobriram eu era possível ensinar e que ao longo da caminhada era preciso trabalhar maneiras, caminhos e métodos de ensinar.

Como nos afirma Paulo Freire, não é possível ensinar sem aprender e as crianças nos dão várias lições diariamente. Talvez a maior seja que para elas, todos são iguais. Diante de todos os casos estudados, não foi identificado, por parte das próprias crianças, nenhuma forma de preconceito, discriminação ou situação que desfavoreça ou prejudique o desenvolvimento dos alunos que estão incluídos no ensino regular, ao contrário, eles parecem muito bem integrados e fazem parte da rede como outra criança qualquer.

Assim, destaca-se a importância da questão da formação do professor, a boa vontade dos pais dos alunos, o engajamento de diferentes profissionais do cotidiano escolar, as campanhas de conscientização sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais podem fracassar se não vierem acompanhadas de um forte chamado aos gestores dos projetos político-pedagógicos nas diferentes esferas do poder público, ocupando-se de estratégias necessárias para a operacionalização de tais projetos, sob pena de os mesmos caírem em descrédito junto à comunidade escolar.

VI. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, em seu artigo 2º orientam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". O *Plano Nacional de Educação*, 2001, destaca, no capítulo da Educação Especial, que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana".

Movimentos sociais por direitos humanos conscientizam e sensibilizam todos os setores da sociedade sobre a segregação, discriminação e preconceitos que sempre foram identificados durante toda a história de nossa sociedade, principalmente no âmbito educacional.

O termo "inclusão" surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida trás consigo uma série de mudanças e implicações. Como pudemos observar, apesar de todo o tempo que essa discussão tem sido levantada, ainda encontramos dificuldades de aceitação da mesma nos ambientes escolares.

Não há dúvida de que há algumas questões que só serão resolvidas depois de muito envolvimento e de um bom tempo de prática, como há também questões de cunho organizacional que dificulta e "atrasa" o processo causando descrédito e indignação pelas partes envolvidas.

De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a "integração escolar" nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular e

aumentar a acessibilidade, cabendo ao sistema educacional prover os meios mais adequados para atender as necessidades desses alunos.

Só o acesso não é suficiente, é preciso traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas. É preciso, portanto, questionar a prática e o conhecimento necessário para fundamentar essa prática.

Ao analisar as contribuições das salas de recursos para a política de inclusão, podemos afirmar que o trabalho realizado pelos profissionais que à ela se dedicam tem sido uma importante ferramenta tanto para a efetivação da inclusão, quanto para a mudança de pensamento de muitos profissionais que ainda não concordam integralmente com essa nova política educacional. Fica inegável valorizar o trabalho quando se constata o progresso e a evolução do desenvolvimento desses alunos, mesmo quando o professor regente atribui o mérito a ele próprio, os demais envolvidos no processo sabem que o desenvolvimento do aluno se deu por causa do somatório de medidas, mudanças e ações efetivas.

O sistema ainda não proporciona a inclusão de maneira plena, os professores ainda encontram dificuldades, as famílias ainda necessitam de uma atenção especial e as escolas ainda não estão completamente preparadas, contudo, a inclusão que vem acontecendo paralela à todos esses problemas já atingiu milhares de crianças e famílias que buscam apoio, compreensão e uma incessante busca por um lugar no mundo para seus filhos.

O sentimento de revolta que nos invade quando estamos diante dos problemas, de falta de recursos, falta de valorização da dedicação dispensada às causas educacionais, incompreensão por parte de profissionais da mesma área e a falta de prioridade por parte dos governantes ao que deveria ser foco de preocupação pública torna-se substituído por um enorme sentimento de esperança quando nos deparamos com crianças únicas que estão progredindo e descobrindo que no mundo há espaço para elas.

A questão impulsionadora desse trabalho foi a problemática que acontecia em basicamente todas as escolas na época que surgiu a sala de recursos. Em minha pretensão pensei que pudesse centralizar meu trabalho nessa perspectiva pessimista de que os problemas organizacionais seriam o grande entrave da inclusão. Não estava completamente errada, porém pude ampliar minhas concepções e compreender que nós, profissionais da educação temos uma dívida educativa para com os alunos com necessidades educacionais especiais e que há situações urgentes em nosso próprio ambiente de trabalho que dependem de nós e que não podem esperar um ambiente harmônico ou uma situação adequada para promoverem o direito à cidadania.

Embora tenhamos constatado os progressos da inclusão escolar, todas as questões pesquisadas, observadas e levantadas com esse estudo nos mostram que o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário corre o sério risco de perseverar na retórica, a eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Convenção da Guatemala, promulgada pelo decreto 3.956/2001 deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2, a).

Esse documento surgiu como tentativa de modificar algumas “brechas” que ainda existiam em documentos anteriores, como por exemplo no caso da LDBEN que nos levava a interpretação de que o ensino comum poderia ser substituído pelo ensino especial.

No decorrer desse trabalho vimos inúmeras situações que tratam da questão da inclusão e também todas várias circunstâncias que cuidam da aplicabilidade, sustentabilidade e garantia da mesma. A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, resulta na melhoria da qualidade da educação brasileira como um todo. Não podemos afirmar que apenas os alunos deficientes são beneficiados com essa política, pois todo o meio educacional envolvido no processo absorve as conquistas e compartilha desse momento de democracia.

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (KUNC, 1992).

Para falar sobre inclusão escolar, é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e ressignificar o processo de construção do indivíduo, compreendendo a complexidade e amplitude da questão. Para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa exercer o direito à educação em sua plenitude, é necessário que a escola aprimore suas práticas e passe por mudanças

conceituais e metodológicas que visem atender as diferenças. Além de leis, é necessário mais investimento, a inclusão escolar passa por questões técnicas, legais e didático-pedagógicas que demandam outros fatores que não são especificamente humanos.

Em algumas situações parece-nos que para a inclusão se efetive só precisamos de alunos a ser incluídos e uma opção ideológica, a qual envolva valor, sentimento e um professor muito bem formado didaticamente, que tenha uma atitude de respeito e valorização em relação às diferenças. A questão é muito mais ampla do que supomos, há uma evidente carência de espaços físicos adequados, refiro-me especialmente aos locais de atendimento e de funcionamento das salas de recursos, uma grande falta de materiais didáticos e cursos específicos para profissionais da área.

Encontrei muitos profissionais dispostos a trabalhar e contribuir para o processo da melhor maneira possível, profissionais que buscam conhecimento e informação por conta própria e que não se importam de arcar com custos, do seu próprio salário, de materiais que facilitam e tornam seu trabalho mais efetivo. Porém, também encontrei profissionais que embora estejam há pouco tempo no trabalho da sala de recursos, já demonstram esmorecimento e descrença na causa, ocasionados pelas dificuldades enfrentadas e pela falta de suporte técnico, pedagógico, administrativo e até legal. Em alguns casos, os professores se sentiam abandonados e alheios à própria sorte. Parece-nos trágico, não? Não, é uma dura constatação que merece atenção e que precisa ser modificada.

Assim, constata-se, em geral, nas realidades escolares, um quadro de apreensão e insegurança diante do projeto político-pedagógico da educação inclusiva, as falas dos docentes ouvidos anunciam e denunciam dificuldades, frustrações e temores, porém também há esperança de que, através dos vários intercâmbios a serem estabelecidos entre governantes, professores, pais, alunos, e outros sujeitos do espaço escolar, avanços e transformações possam ser produzidos, gerando-se uma inclusão escolar possível.

Com já dito anteriormente, a educação inclusiva não pode ser um fardo e os trabalhos realizados pelos professores das salas de recursos já representam, em nosso atual contexto histórico, um enorme ganho para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Uma Inclusão nada Especial**. São Paulo, 2002.

BECKER, F. 2003. Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação. In: R. L. L. BARBOSA (org.), **Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas**. São Paulo, Editora UNESP, n.7:69-81

BRASIL, Congresso Nacional (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Centro Gráfico.

BRASIL. Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação. **Educação Especial/ Orientação Pedagógica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998;

BRASIL. Ministério da Educação. **DIIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - MEC/SEESP**, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2001- MEC- 2001;

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas

Especiais.Disponívelem:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanc a.pdf>> Acesso em: 14 marco, 2010

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM. Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_deenvolvimento.pdf> Acesso: 03 março 2010.

DESSEN, MARIA AUXILIADORA AND POLONIA, ANA DA COSTA A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2007, vol.17, no.36, p.21-32. ISSN 0103-863X;

FERREIRA, Júlio Romero. **A Noval LDB e as necessidades Educativas Especiais**. In: Cad. CEDES, Set. 1998, vol.19, nº.46.

FREIRE. Paulo: **Saberes *Pedagogia da Autonomia necessários à prática educativa***. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

GIUSTA, A. da S. 1985. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31.

HERNÁNDEZ, F. **Como os docentes aprendem**. Pátio Revista Pedagógica. Ano I, n. 4, p. 9-13. fev/abr. 1998;

KELMAN, Celeste Azulay. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbat. – Brasília: Editora UnB, 2010;

MARTINEZ, ALBERTINA MITJÁNS, **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem - Uma relação necessária?**, em Tacca, M^a Carmen V.R., Aprendizagem e trabalho pedagógico, AlíneaEd.: São Paulo,2006.

MENDES, ENICÉIA GONÇALVES, A radicalização do debate sobre inclusão escolar

noBrasil, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&nrm=iso;

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar: o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996;