

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SALAS DE RECURSOS

LEILA DE SOUZA PERES ARNAL

MARINGÁ
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SALAS DE RECURSOS

Dissertação apresentada por LEILA DE SOUZA PERES ARNAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2007

LEILA DE SOUZA PERES ARNAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SALAS DE RECURSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22/03/2007

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori - Orientadora
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a. Laura Ceretta Moreira
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof.^a Dr.^a. Lizete Shizue Bomura Maciel
Universidade Estadual de Maringá – UEM

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado em todo o momento, seja este de alegria ou dificuldade, iluminando meu caminho.

Aos meus pais Valdemar e Sinézia, pelo dom da vida e amor incondicional.

Ao meu esposo Marcelo, pelo apoio e estímulo, meu grande amor e um companheiro cuja presença me fortalece e ampara.

Ao meu irmão César e à minha irmã Lú que, mesmo distantes, estão sempre me incentivando com palavras carinhosas.

À minha sogra Inalda, pelo suporte afetivo e por que sempre esteve torcendo por mim.

Às minhas sobrinhas Natália, Maria Eduarda e Débora que, mesmo longe, sempre se alegram e se orgulham da tia que têm.

À minha orientadora professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela orientação, incentivo e confiança durante a realização deste trabalho.

Às professoras da Banca Examinadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta Moreira, Prof^a. Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel e Prof^a. Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelas riquíssimas considerações e contribuições.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado, com os quais aprendi muito, especialmente à professora Dr^a. Lizete Shizue Bomura Maciel e às minhas amigas Marilisa e Léia, pela amizade e por compartilhar as ansiedades e conquistas.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, Hugo e Márcia, por tudo.

Às diretoras das escolas pesquisadas, por viabilizarem a concretização da pesquisa, abrindo as portas e facilitando o processo de investigação.

Às professoras das salas de recursos, pelo interesse e disponibilidade oferecidos desde o primeiro momento da investigação.

À minha amiga Odete que, no decorrer destes anos, ouviu e me auxiliou, sempre pronta a contribuir; nossas conversas sempre foram muito confortantes para mim.

À amiga Lucilene, pelo auxílio fundamental nos caminhos do mundo digital.

Aos meus alunos do Colégio Estadual José Luiz Gori, que souberam compreender as minhas ausências para realizar este trabalho.

Obrigada!

De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que eu estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar
e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada, da procura um encontro.
(Fernando Pessoa)

ARNAL, Leila de Souza Peres. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos.** 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

RESUMO

A sala de recursos, definida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 como um ambiente de natureza pedagógica orientado por professor especializado, suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (no caso dos demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. No Estado do Paraná, a sala de recursos tem se constituído num dos principais instrumentos para a efetivação da proposta de educação inclusiva. O objetivo do trabalho é refletir sobre a prática pedagógica nas salas de recursos e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A fim de compreender esse processo, a questão norteadora da presente pesquisa é: Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das salas de recursos? Há diferenças de desenvolvimento da prática pedagógica dos professores das escolas investigadas? Como vem ocorrendo a aprendizagem dos alunos nessas salas? A prática pedagógica desenvolvida nas salas de recursos tem se transformado em instrumento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais? Para responder a questão, num primeiro momento, foram analisados documentos oficiais e pesquisas sobre inclusão e sala de recursos, de modo geral, e do Paraná, em particular. Num segundo momento, foram feitas observações em três salas de recursos para alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental de escolas de dois municípios da região norte paranaense. Os dados foram colhidos e analisados conforme os seguintes critérios: planejamento anual e diário do professor (intencionalidade e organização); atividades propostas (tipo e conteúdos, dialogicidade e textualidade); dinâmica do trabalho; participação dos alunos; orientação das atividades pelo professor; valorização dos conceitos espontâneos ou do cotidiano; promoção do desenvolvimento conceitual; resultados alcançados, os quais foram verificados por meio das atividades orais dos alunos e materiais por eles produzidos. Os resultados indicam que os professores trabalham intensamente e utilizam materiais diversificados na sala de recursos. No entanto, essas atividades não fazem o aluno pensar, refletir, dificultando o processo de mediação em torno das ações realizadas. Apesar dos problemas verificados, conclui-se pela continuidade e aprimoramento desse espaço devido sua importância para a promoção da inclusão.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação escolar. Inclusão. Sala de recursos.

ARNAL, Leila de Souza Peres. **Inclusive school education: the pedagogical practice in resource classrooms.** 2007. 133 f. Thesis (Masters in Education)–State University of Maringa, Maringa, 2007.

ABSTRACT

The resource classroom, as defined by the National Guidelines for the Special Education within Basic Education (2001), consists of a pedagogical environment supervised by a specialized professor, which adds to (in the case of gifted children) and complements (in the case of the other students) the educational assistance performed in common classrooms of the regular teaching system. In the state of Parana, the resource classroom has become one of the main instruments to make the inclusive education proposal feasible. This study aims to reflect upon pedagogical practices in the resource classroom and upon the process of inclusion of students with special education needs in regular teaching. In order to understand this process, the guiding questions in this study are: What pedagogical practices are developed by the teachers in resource classrooms? Are there any differences in these practices developed by the teachers in the schools under investigation? How has students' learning been occurring in this kind of environment? Have pedagogical practices developed in the resource classrooms become an instrument of inclusion of students with special education needs? Aiming to provide answers to these questions, firstly, some pertinent materials were analyzed, that is, official documents, research on inclusion and resource classrooms in general, and those from Parana, in particular. Secondly, observations were conducted in three resource classrooms for students from 1st to 4th grades (Primary Education) from two cities in the North of Parana. Data were collected and analyzed according to the following criteria: annual planning and teacher's diary (intentionality and organization); proposed activities (type and content, dialogicity and textuality); work dynamics; students' participation; supervision of activities by the teacher; valorization of spontaneous or quotidian concepts; and promotion of conceptual development. The results attained were verified by means of students' oral activities and materials they produced. Results indicated that the teachers work intensively and use varied materials in the resource classroom. However, these activities were observed not to be particularly aimed at students' thinking and reflective processes, which made the mediation process more difficult around the actions accomplished. Despite these problems, the conclusion favors the promotion of inclusion due to the continuity and improvement of this pedagogical space.

Keywords: Pedagogical practice. School education. Inclusion. Resource classroom.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Evolução da política de atendimento da Educação Especial – 1998 a 2005 ...	40
Gráfico 2	Evolução da política de atendimento da Educação Especial na Região Sul ...	51
Foto 1	Vista panorâmica da cidade de Mandaguari	65
Figura 1	Localização do Município de Mandaguari	66
Foto 2	Vista panorâmica da cidade de Itambé	67
Figura 2	Localização do Município de Itambé	67
Foto 3	Espaço interno da sala de recursos II	73
Foto 4	Ambiente visual da sala de recursos II	73
Foto 5	Atividade: Listagem com palavras	76
Figura 3	Escrita de um aluno no rascunho, após correção de PSR-2 – Aluno I	82
Figura 4	Escrita de um aluno no rascunho, após correção de PSR-2 – Aluno II	83
Foto 6	Espaço interno da sala de recursos I	89
Foto 7	Ambiente visual da sala de recursos I	90
Foto 8	Registro de pauta de atendimento na sala de recursos I	91
Figura 5	Leitura e identificação de frases	92
Foto 9	Alfabeto móvel de madeira	94
Figura 6	Brincadeiras com palitos de fósforo	96
Foto 10	Jogo Lince	98
Foto 11	Organização do texto em tiras	99
Foto12	Jogo da subtração	100
Foto13	Espaço interno da sala de recursos III	104
Foto14	Ambiente visual da sala de recursos III	106
Figura 7	Texto “Carol e Paulo”	107
Foto 15	Resolução de problemas com a utilização do material dourado	110
Foto16	Jogo Can-Can	110
Foto 17	Professora verificando a leitura dos alunos	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fatos ocorridos de 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares	28
Quadro 2	Fatos ocorridos de 1957 a 1990 – Iniciativas oficiais em âmbito nacional	29
Quadro 3	Fatos relevantes na Educação Especial de 1994 a 2004	31
Quadro 4	Fatos e documentos relevantes na Educação Especial do Paraná	46
Quadro 5	Matrículas na Educação Especial no Paraná em 2003	52
Quadro 6	Números da Educação Especial no Paraná em 2004	52
Quadro 7	Serviços e apoio especializado na Educação Especial do Paraná – 2005	53
Quadro 8	Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Antares”	70
Quadro 9	Fichas dos alunos encaminhados para sala de recursos	72
Quadro 10	Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Semear”	88
Quadro 11	Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Palmares”	105
Quadro 12	Síntese comparativa das salas de recursos I, II e III	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas na Educação Especial – 2005	40
Tabela 2	Evolução de matrículas na Educação Especial na rede pública e privada – 2004 e 2005	41
Tabela 3	Organização das escolas, professoras e salas de recursos	63
Tabela 4	Visitas nas escolas “Antares”, “Semear” e “Palmares”	64

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CAEDA	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Comissão Provisória
DEE	Departamento de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
IBC	Instituto Benjamin Constant
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NARC	National Association for Retarded Children
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PERAE	Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado
QPM	Quadro próprio do Magistério
REI	Regular Educational Initiative – Iniciativa da Educação Regular
SEAP	Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
SEED	Secretaria de Educação do Estado
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	20
2.1	O contexto histórico da Educação Especial	20
2.2	O desafio da integração	24
2.3	A evolução da Educação Especial no Brasil	28
2.4	Documentos internacionais e nacionais que contribuíram para origem da Educação Inclusiva	33
2.5	O movimento pela política de inclusão	38
2.6	O percurso da Educação Inclusiva	41
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ	45
3.1	Contexto da Educação Especial no Estado do Paraná	45
4	A SALA DE RECURSOS E A INCLUSÃO	55
4.1	Conceito e configuração das salas de recursos	55
4.2	Como as salas de recursos respondem às políticas de inclusão?	58
5	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SALAS DE RECURSOS	60
5.1	As diretrizes do processo	60
5.2	Contexto do sistema educativo	62
5.3	Caracterização das cidades	64
5.4	As escolas e suas salas de recursos	68
5.4.1	Processo vivido na Escola “Antares”	68
5.4.2	Processo vivido na Escola “Semear”	84
5.4.3	Processo vivido na Escola “Palmares”	102
5.5	Síntese comparativa das salas de recursos I, II e III	113
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

As conquistas das pessoas com deficiência são ainda recentes, se consideradas sob o prisma histórico, visto que o avanço se deu praticamente no século XX. Apesar do progresso verificado na legislação quanto aos direitos dessas pessoas, constata-se que falta muito para que esses direitos sejam efetivados na vida prática. Isso se dá porque, paralelamente ao amparo legal dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, é imprescindível uma mudança de ordem cultural.

A Constituição Federal brasileira de 1988 veio ao encontro dos anseios das pessoas envolvidas com a questão, estabelecendo direitos da pessoa portadora de deficiência e prescrevendo o cumprimento das normas asseguradoras desses direitos. Mais que isso, a Carta Magna exige que os direitos das pessoas com deficiência sejam reconhecidos e respeitados, a fim de que sejam plenamente exercidos, em consonância com a dignidade da pessoa humana.

Entre os direitos assegurados pelo ordenamento jurídico às pessoas com deficiência está compreendida a educação, nesse caso, a educação de caráter especial. A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais não é um mister que se restrinja às escolas especiais. A problemática é muito mais abrangente, envolvendo a educação das crianças mais pobres, dos rurícolas, das crianças de rua, dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. Apesar de existirem diferenças entre essas pessoas, elas têm um ponto em comum: a exclusão.

A Educação Especial está inserida nos diferentes níveis de educação escolar: educação básica (abrangendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena.

Caracteriza-se o aluno de Educação Especial como aquele que apresenta necessidades próprias, diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. As pessoas com deficiência classificam-se em deficiência física, deficiência sensorial e deficiência mental. Há, ainda, a classificação segundo a orientação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994b), a saber: deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental e deficiências múltiplas.

De acordo com o artigo 5º, *caput*, da Constituição Federal de 1988 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à

segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1999a). Depreende-se, portanto, que a Carta Maior põe em relevo um conjunto de valores nos quais se compreendem a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente, um ideal de sociedade livre de preconceitos na qual as relações entre os indivíduos sejam sustentadas pelo respeito mútuo, valorizando-se cada pessoa em sua singularidade e solidariedade recíproca.

Espera-se que na escola, por ser um espaço de convívio, seja possível efetivar as relações de respeito, identidade e dignidade. O respeito e a valorização da diversidade entre os alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos. A escola, ao estabelecer a inclusão escolar entre seus objetivos, deflagra um processo inclusivo que se propõe ser gradual e dinâmico, que toma formas distintas de acordo com as necessidades e habilidade dos alunos.

A inclusão escolar é uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar a política de inclusão como um direito público para que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade.

O paradigma da inclusão defende uma educação para todos, em que as escolas, como comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Dessa forma, entendemos a educação inclusiva como um meio eficaz de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e de assegurar-lhe os mesmos direitos conferidos aos demais escolares.

A política de inclusão, na rede regular de ensino, de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais não se limita à sua permanência física junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas com o propósito de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. A operacionalização dessa política é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e de compromisso com a promoção dos direitos humanos.

O movimento em favor da inclusão escolar é um desafio para os educadores e seus formadores, já que rompe com o paradigma tradicional da educação escolar ao promover condições cada vez mais justas e aperfeiçoadas para atender a todos os aprendizes em suas necessidades e peculiaridades. A proposta da “Escola para Todos” tem como cerne o

reconhecimento e a valorização das diferenças, da heterogeneidade das turmas e da diversidade do processo de construção coletiva e individual do conhecimento. Relacionadas a estas questões, a inclusão escolar implica numa nova concepção de educação escolar.

Neste novo tempo, o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que se disponha a reconhecer as diferenças, buscando desenvolver nas gerações mais novas um espírito de solidariedade, fraternidade, cooperação e coletividade.

Neste contexto, deparamo-nos com impasses na instauração da política de inclusão escolar, já que é recorrente a idéia de que os alunos aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo. A escola inclusiva, no entanto, tem como eixo principal o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade dos sujeitos que a compõem.

Sob esta perspectiva, descortina-se um novo campo de atuação da Educação Especial, não havendo a simples importação de métodos e técnicas padronizadas da classe regular, mas sim implantando-se um sistema de suporte permanente e efetivo tanto para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais como, também, para os demais educandos. Trata-se de um processo complexo de difícil efetivação por estar relacionado a mudanças mais amplas na própria sociedade, pelas políticas neoliberais está se dando o processo de exclusão de todas as formas. A sociedade exclui, mas a escola tem que caminhar na contra mão e promover a inclusão.

A metodologia de ensino inclusivo deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para enfrentar a escola e participar das atividades na sala de aula, que possua qualidade curricular e metodológica, que identifique barreiras de aprendizagem e planeje formas de removê-las, com o objetivo de que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem.

Assim sendo, o presente trabalho trata da educação, especialmente daquela oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais. A ênfase está na inclusão desses alunos no ensino regular. A escola não se constitui apenas uma referência geográfico-espacial; mas um universo de convivência construtiva de desenvolvimento social, ético e cultural que envolve, necessariamente, a educação, sobretudo a educação especial.

Por atuar na Educação Especial há duas décadas, consideramos pertinente registrar nossa experiência pessoal na área, que vem sendo objeto de estudos durante todo esse tempo. Trabalhamos, inicialmente, como educadora em escola especial, cujos serviços e atendimentos eram segregados; atuamos, depois, como supervisora escolar, com atendimento específico das dificuldades que os professores encontravam em suas práticas escolares. Nesse

processo, nossa atenção centrou-se, especificamente, no processo de educação escolar inclusiva e no trabalho desenvolvido nas salas de recursos¹, que, de maneira geral, oferecem subsídios pedagógicos e contribuem para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum.

É perceptível que a seletividade da escola brasileira não se cingiu à educação comum; contemplou também a educação especial, que estuda as causas do baixo rendimento escolar do deficiente e as suas peculiaridades. A expansão dos serviços de educação especial pode ser entendida como resposta à necessidade de explicação das diferenças de rendimento dos alunos, evidenciando que essas diferenças não decorrem necessariamente dos processos de ensino.

Dessa forma, a escolha da sala de recursos tem por escopo suscitar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores especializados², por meio de uma investigação com o propósito de esclarecer dúvidas relativas ao trabalho entendido como um serviço de apoio especializado, contribuindo assim para o processo de inclusão.

Relativamente à sala de recursos, a pesquisa que instrui o presente trabalho permitiu:

- mapear e investigar as relações existentes entre educação especial e processo de inclusão;
- investigar as práticas efetivadas nas salas de recursos, mediadas pelas relações entre ensino, aprendizagem e alunos com necessidades educativas especiais;
- produzir material específico para análise do universo pedagógico das salas de recursos.

No espaço escolar, as práticas focalizadas foram aquelas que permitiram esclarecer questões relativas ao conhecimento promovido nas salas de recursos, isto é, o conhecimento pertinente às dificuldades dos alunos e o que lhes é de fato oferecido.

Neste estudo, a pergunta central foi: Que prática pedagógica está sendo desenvolvida nas salas de recursos, como contribui e qual o compromisso com a inclusão?

¹ Para este estudo, a sala de recursos que será referenciada atende alunos de 1ª a 4ª séries matriculados na classe comum do Ensino Fundamental de acordo com a INSTRUÇÃO Nº 04/04 (PARANÁ, 2004).

² Conforme a Deliberação nº 02/03-CEE, cap. VII Da formação de professores.

Art. 33. A formação de professores para a educação especial em nível superior dar-se-á:

- I- em cursos de licenciatura em educação especial associados ou não à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- em curso de pós-graduação específico para educação especial;
- III- em programas especiais de complementação pedagógica nos termos da legislação vigente.

Art. 34. Será admitida a formação de professores para a educação especial em curso normal ou equivalente, em nível médio, de forma conjugada ou não com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (PARANÁ, 2003).

Definida a problemática, a investigação foi organizada conforme o seguinte roteiro:

- levantamento e coleta dos documentos que informam sobre o acompanhamento à prática de sala de aula;
- construção de material para levantamento/registro de informações sobre a observação da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula;
- observação do cotidiano das salas de recursos.

Foram objetos deste estudo três salas de recursos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental, oferecidas pela rede municipal das cidades de Mandaguari e Itambé, localizadas no Noroeste do Estado do Paraná. As três escolas foram escolhidas porque estão localizadas em duas cidades diferentes, porém circunscritas ao mesmo Núcleo Regional de Educação³.

Decididas quais seriam as salas de recursos, visitamos as escolas para o primeiro encontro com a direção, supervisão escolar e professoras das salas de recursos a fim de explicitar a pesquisa. Nesse encontro, apresentamos as informações necessárias para compreensão do estudo: horários de observação, tempo de permanência nas salas e calendário de observações, bem como quais eram os objetivos de nossas “entradas” nas salas de aula. Destacamos que os objetivos foram focalizados, sobretudo, nas práticas e nos conteúdos de ensino e nas possíveis atividades desenvolvidas cotidianamente pelas escolas. No essencial, seriam essas as práticas que estariam permitindo observar as relações entre professores e alunos, particularmente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais presentes nessas salas.

Essas observações, realizadas de março a maio de 2006, contabilizando um total de 70 horas, foram sistematizadas em fichas de registro específicas (APÊNDICE C), nas quais buscamos delinear as práticas escolares empreendidas.

Os registros descritivos das observações foram também analisados na tentativa de estabelecer um padrão das práticas em seu desenvolvimento cotidiano. Presenciamos vários diálogos, atitudes e ações sobre diferentes assuntos, sobre os quais buscamos refletir no sentido de tentar apreender a dinâmica das salas de recursos e como esta se reflete nas atividades feitas pelos alunos naquele contexto escolar.

O trabalho realizado foi organizado em quatro seções.

³ O Núcleo Regional de Educação de Maringá abrange 29 municípios, representando o Departamento de Educação Especial/SEED, do Estado do Paraná.

Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência, refere-se ao histórico das idéias e iniciativas adotadas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência e ao desafio de concretizar a integração e a inclusão no meio educacional. São apresentados, também, alguns aspectos importantes da movimentação da Educação Especial no mundo e especialmente no Brasil, identificando-se os fatos relevantes que impulsionaram o desenvolvimento educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Educação Especial no Estado do Paraná, discute-se as principais tendências das políticas inclusivas no Estado do Paraná. São enfatizadas as políticas de criação e implantação das salas de recursos.

A Sala de Recursos e a Inclusão, versa sobre o conceito das salas de recursos, apresentando um panorama geral desse serviço de apoio especializado existente no espaço escolar e explica como a sala de recursos responde às políticas de inclusão.

A Prática Pedagógica nas Salas de Recursos, trata a respeito de escolas pesquisadas, referindo-se às visitas nas salas de recursos, as quais propiciaram o conhecimento do espaço organizacional, dos contextos e das situações observadas e possibilitaram a coleta de dados empíricos pertinentes à Educação Especial. Descreve-se a coleta de dados, verificando a adequação dos mesmos ao documento que estabelece os critérios para o funcionamento das Salas de Recursos de 1ª a 4ª séries, Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004), para as análises da prática de ensino nas salas de recursos.

Nas **Considerações Finais**, são tecidas algumas discussões sobre os dados colhidos, com ênfase na dinâmica das salas de recursos e o modo como esta se reflete nas atividades dos alunos. Nesse sentido, buscamos e analisamos, nesta dissertação, a prática pedagógica do professor da sala de recursos e a importância desse espaço para a promoção da inclusão do aluno na classe comum.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Esta parte do estudo trata sobre as iniciativas adotadas para o atendimento às pessoas com características diferenciadas que requerem um atendimento especial em diversas áreas, incluindo a educacional. Ao longo do tempo, consideram-se diferenciadas as pessoas com características que não se enquadram segundo os padrões estabelecidos socialmente, evidenciando que tais parâmetros se estendem desde a Antigüidade até os dias de hoje. São mapeadas as primeiras ações voltadas para o atendimento especial, bem como as ações que permitiram a transição da integração para a inclusão. Essa evolução integrativo-inclusiva inspira-se em políticas – seja de alcance mundial, seja no âmbito do Brasil – que têm por fim o atendimento educacional às pessoas com deficiência.

2.1 O contexto histórico da Educação Especial

A literatura que aborda a área de Educação Especial mostra que, ao longo da história, ocorreram mudanças significativas em relação às pessoas com deficiência, em especial quanto à ampliação das oportunidades educacionais.

Na sociedade primitiva, os homens deviam, individualmente, prover o sustento e contribuir à sobrevivência do grupo, devido a sua estreita relação com a natureza, dependiam do que esta lhes proporcionava (pesca, caça, abrigo, etc.). Assim, os indivíduos doentes, fracos, incapacitados, deficientes acabavam sendo empecilhos e, como consequência, relegados à própria sorte ou, então, exterminados.

Na Antiga Grécia, em Esparta, a dedicação à guerra exigia um corpo forte e perfeito; por isso, os recém-nascidos eram examinados por uma comissão especial, que reconhecia ou lhes negava o direito de viver (MORI, 2005).

Esta prática ocorreu até o cristianismo, quando os deficientes ganharam alma e, portanto, passaram a ser considerados filhos de Deus, como as outras pessoas. De acordo com Pessotti (1984, p. 4-5), “dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa benemérita que o abriga”.

Conforme Tezzari (2002), na Idade Média, manteve a cisão paradigmática assumida na teologia, a dicotomia entre corpo e alma. Assim, para o moralismo cristão, a deficiência era associada ao pecado e, em consequência, o deficiente, que não mais podia ser “exposto”⁴, passou a ser estigmatizado. Com esse estigma, muitas pessoas, entre elas, aquelas com alguma deficiência, foram queimadas sob a acusação de intercambiar com os demônios e as forças do mal. Isto porque os homens a quem faltavam a razão ou a graça celeste que iluminava o intelecto eram considerados como seres diabólicos ou possuídos pelas “forças do mal”.

Neste rápido panorama sobre as atitudes e formas de reação adotadas frente ao indivíduo deficiente na história da humanidade, evidenciam-se padrões diferenciados de conduta. De seres sub-humanos degenerados, frutos do pecado, objetos de medo, temor, merecedores da caridade, deficitários ou imperfeitos, as representações foram se modificando até o momento em que, com o surgimento de um novo modelo para classificar os indivíduos deficientes, o médico-patológico, são vistos como portadores de limitações, necessitando, portanto, de um atendimento diferenciado no âmbito da educação, com princípios e metodologias específicas.

A partir do ano de 1325, Eduardo II da Inglaterra decretou a primeira legislação dispondo sobre os cuidados com os deficientes mentais. Trata-se do documento *De praerogativa regis*, cuja preocupação era proteger os direitos e as propriedades dos deficientes (PESSOTTI, 1984).

No século XVI, os médicos passaram a explicar a deficiência sob uma nova perspectiva, a qual permitiu desenvolver pesquisas no século XVII que entendiam a deficiência mental com o auxílio da neurofisiologia, que considerava o cérebro como centro da enfermidade, que consistia na ausência da imaginação e memória, na imbecilidade ou na estupidez (PESSOTTI, 1984).

O contexto, porém, transformou-se, e novos posicionamentos foram estabelecidos ao longo do tempo. Para Bueno (1993), o século XVIII pode ser considerado o marco inicial no esforço de educação especializada às pessoas com deficiência. Foi o início do surgimento de instituições públicas especializadas. Esse atendimento, no entanto, que nasceu com a conscientização da sociedade para o atendimento dessas crianças, possuía um caráter mais assistencialista do que educativo. Acreditava-se que era preciso separar as pessoas com deficiência do convívio social, até mesmo para protegê-las contra as injustiças da sociedade.

⁴ Aqui, o termo “exposto” refere-se à prática espartana de abandonar as crianças portadoras de deficiência, como forma de eliminação, na medida em que as mesmas eram consideradas sub-humanas.

Alguns fatos importantes contribuíram para os estudos da elaboração de métodos pertinentes à educação especializada, como, por exemplo:

- Entre os anos de 1745 a 1826, Philippe Pinel escreve o primeiro estudo sobre o tratamento médico dos deficientes mentais.
- No mesmo período, Esquirol, na obra *Dictionnaire des Sciences Médicales*, estabelece a diferença entre a demência e o idiotismo.
- Em 1801, Itard relata o desenvolvimento do seu trabalho educativo com um menino selvagem, intitulado *L'Éducation d'un Homme Sauvage*, tendo sido considerada essa publicação a primeira sobre deficiência mental.

Stainback e Stainback (1999, p. 37) reportam-se ao final da Guerra Americana da Independência do ano de 1783, fazendo alusão:

[...] aos grupos e cidadãos ricos que estabeleceram várias sociedades filantrópicas com a preocupação de garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Estas organizações filantrópicas desempenharam um papel importante no estabelecimento de escolas públicas e de instituições de reabilitação segregadas, incluindo instituições de treinamento e escolas para pessoas com deficiência.

Ainda, segundo Stainback e Stainback (1999, p. 39), a roda da mudança havia começado a girar. Assim, “[...] durante as décadas de 1950 e 1960, os pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a *National Association for Retarded Citizens* (Associação Nacional para os Cidadãos Retardados) e iniciaram ações legais para reivindicar a educação de seus filhos”, por meio de formação de grupos de líderes da Educação Especial, em defesa dos direitos dos alunos com deficiência de aprendizagem em ambientes escolares mais normalizados.

Pessoti (1984) destaca, no século XX, o trabalho da educadora Maria Montessori, que teve papel muito significativo no atendimento às pessoas com deficiência. Sua metodologia de trabalho era baseada no método de Séguin. Também fazia referências ao trabalho de Itard, a quem atribuía a construção de um sistema educativo para crianças portadoras de deficiência, visto que mesmo ainda considerando a “idiotia” como um problema orgânico, ele acreditava na possibilidade desses sujeitos.

Com isso, iniciaram-se movimentos organizados pelos pais de pessoas portadoras de deficiência, que buscavam a ampliação dos atendimentos prestados até então e, também, das possibilidades de inserção de seus filhos nas comunidades. Conforme Mazzotta (1996), o

pai de crianças com deficiência mental, na busca pelo atendimento educacional público, organizaram-se na *National Association for Retarded Children – NARC*, a qual influenciou pais de vários países e inspirou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAES – no Brasil.

Nessa perspectiva, Kassar (2001) ressalta que, com a implantação e expansão da rede pública no decorrer do século XX, a necessidade da “especialização” vai se tornando presente em nosso país, na intenção de solucionar os desafios que surgem com a ampliação e diversificação da população atendida.

Bueno (1993), Correia (1999), Jiménez (1997) e Santos (1997), discutem as diferentes abordagens educacionais, os estudos da psicologia e a própria ciência contribuíram para melhorar a condição de vida do deficiente, ainda que estivessem marcados pela rejeição e discriminação. Santos (1997) aponta para três fatores que ajudaram a mudar a concepção de educação das pessoas com deficiência:

- **avanço científico:** produção e disseminação de conhecimento que promovia a desmistificação de certos preconceitos, alertando, também, para a necessidade cada vez mais urgente da defesa do planeta por motivos ecológicos que hoje são óbvios;
- **avanço sociológico:** denúncia e questionamento das práticas discriminatórias, em busca de um mundo mais democrático e com maior igualdade de direitos;
- **avanço tecnológico:** disseminação das informações, sobretudo por meio das telecomunicações.

Além dos fatores acima citados, de acordo com Correia (1999), faz-se necessário, sobretudo, acrescentar a importância da disseminação dos conceitos básicos da cidadania que permitiram uma atitude mais crítica e menos passiva das famílias envolvidas com tais problemas. À medida que os pais expressavam seus descontentamentos, novos paradigmas eram pensados no que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência.

Em busca da consolidação dos programas educacionais em 1990 na cidade de Jomtien – Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. As Nações Unidas, representadas pela Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO, enfatizaram a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Nesse sentido, o Brasil — assim como os demais países — assumiu o compromisso de colaborar com os esforços mundiais, visando à universalização da educação básica.

Ao assumir esse compromisso educacional, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), que se constitui em um conjunto de diretrizes e políticas em processo contínuo de atualização. O plano envolve estados e municípios e tem por objetivo garantir o acesso à educação básica a todas as crianças, independentemente de suas origens e diversidades, sem discriminação, com ética e qualidade (BRASIL, 1994b).

É um discurso que não se realizou. Deu-se num momento complicado com muita política e torno da extinção da Educação Especial, particularmente das salas e escolas especiais.

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil tem aspectos muito delicados e discutíveis, particularmente nas questões de políticas públicas. Os principais questionamentos sempre foram levantados por pessoas que tinham influência em sua prática e/ou algum familiar que precisasse de atendimento especial. Nesse sentido, a Educação Especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, com características morais, científicas, políticas, econômicas e legais bem específicas.

De acordo com Ferreira (2001, p. 18),

Nas leis de educação das últimas décadas, tivemos a referência aos excepcionais, na Lei 4.024/61; aos alunos com deficiências físicas ou mentais; os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, na Lei 5.692/71; e, agora, aos educandos portadores de necessidades especiais, sem definição clara de categorias, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Quem mais esperou e ainda espera por mudança é a pessoa com deficiência (e consigo seus familiares). Os pesquisadores e educadores engajados na luta por educação para todos, enfrentando inúmeras dificuldades, buscam o respeito à dignidade das pessoas, incluindo as com necessidades especiais, o direito à igualdade de oportunidades e o respeito para com a diversidade humana, a multiplicidade de interesses e as necessidades de cada um.

2.2 O desafio da integração

No final da década de 60 e início dos anos de 1970, o termo “integração” foi utilizado com o objetivo de combater as práticas de segregação, as quais consistiam em agrupar e retirar do ensino regular os alunos deficientes ou com dificuldades de adaptação ou

de aprendizagem. Assim, o pressuposto de que a integração era a coisa mais certa a ser feita passou a imperar, e foram, então, desenvolvidos estudos, que se constituíram nas bases para o surgimento da filosofia da normalização⁵, de modo que a integração escolar se tornou ideologia dominante a permear a prestação de serviços educacionais (MENDES, 2001).

É nessa época que um novo conceito surge, a noção de *mainstreaming*⁶, que veio para dar conta dos objetivos integracionistas visados a todos os alunos deficientes ou com dificuldades. Segundo Doré, Wagner e Brunet (1997, p. 175):

- cada indivíduo deve ser educado no ambiente mais normal e menos restritivo possível;
- cada indivíduo possui necessidades educativas particulares, que variam em intensidade e duração;
- há um *continuum* reconhecido de ambientes educacionais dos alunos;
- os alunos especiais devem ser educados com os alunos normais, no maior número possível de casos, e a escolarização de alunos com necessidades especiais em classes ou escolas especiais só deve se efetuar caso suas necessidades sejam tais que não possam estar inseridos no meio regular, entre os alunos normais, com ajuda e suporte apropriados.

Os autores acima citados explicam que o

[...] processo de integração - *mainstreaming* se concretiza dentro de uma vasta gama de serviços, que vão da classe comum ao ensino em centro hospitalar. A organização paralela de serviços foi denominada de sistema em cascata: uma estrutura que, teoricamente, deve privilegiar sistematicamente um ambiente o mais normal possível e oferecer – a todos os níveis de segregação – caminhos que permitam um retorno ao curso regular ou à classe comum (DORÉ; WAGNER; BRUNET, 1997, p. 175).

A elaboração do “sistema de cascata”, realizada por Evelyn Deno em 1970, foi apresentada em 1976, em Quebec, Canadá (MORI; OLIVEIRA, 2001). Segundo estas autoras, em muitos casos, o objetivo maior da integração visado pelo “sistema de cascata” nunca foi alcançado, tendo remanescido práticas constantes de segregação, apesar da política oficial de integração.

⁵ O documento editado pelo MEC em 1994, “Política Nacional de Educação Especial”, define normalização como: “Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994b, p. 22).

⁶ O termo *mainstreaming* foi traduzido por “integração”; sendo definido como o “[...] processo pelo qual se tenta sobrepor à inadaptação um regime escolar o mais próximo possível do regime estabelecido para crianças ditas normais. Associa-se a integração ao processo de normalização” (DORÉ; WAGNER; BRUNET, 1997, p. 175).

O ‘sistema de cascata’ pode ser simbolizado pela figura de uma pirâmide invertida, em cuja base estão as crianças que apresentam necessidades leves ou moderadas e seqüencialmente os severos. Com isso há uma delimitação, formando os graus de afunilamento, onde se encontram as pessoas com problemas de maior severidade. Este sistema de cascata foi aperfeiçoado em 1977 por Maynard Reynolds e Jack Birch (MORI; OLIVEIRA, 2001, p. 135).

Glat (1997) discute que a problemática da integração-segregação dos deficientes só pode ser compreendida e “atacada” se tomar por base o estudo das dinâmicas das relações entre esses indivíduos e as outras pessoas ditas “normais”, relações essas que têm sido estabelecidas e sedimentadas durante toda a história da humanidade. A autora ressalta, ainda, que a integração não pode ser vista simplesmente como um problema de políticas educacionais ou de modificações pedagógico-curriculares na Educação Especial.

A Deliberação 020/86, do Conselho Estadual de Educação, prescreve, em suas normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino, que “a Educação Especial tem como finalidade básica proporcionar às pessoas portadoras de excepcionalidade condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência” (PARANÁ, 1986).

Já a respeito da integração escolar, consta, na Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1994b, p. 18), que a integração é “[...] um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade [...]” e, sob o enfoque escolar, torna-se um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos.

A integração social consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que tenham alcançado algum tipo de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tem o mérito de inserir o deficiente na sociedade, mas desde que o mesmo esteja, de alguma forma, preparado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes.

É evidente que a proposta contida na Deliberação 020/86 não foi efetivada, porém camuflada por meio de uma integração que segrega, discrimina e, muitas vezes, anula um possível desenvolvimento da pessoa com deficiência. Isso porque, na prática, o trabalho escolar com o deficiente dá-se dentro de uma realidade nem sempre favorável à aplicação das deliberações estaduais; das políticas públicas; das determinações legais. Esta, muitas vezes,

torna-se inexecutável, devido às peculiaridades da pessoa com deficiência e da instituição escolar que com ela trabalha.

O processo de inclusão social refere-se às pessoas portadoras de qualquer tipo de necessidade especial e tem por finalidade prepará-las para que possam assumir papéis na sociedade. Logicamente, o processo trata do envolvimento da sociedade, que deve adaptar-se para atender às necessidades de todas as pessoas. Destarte, a inclusão social constitui-se um processo bilateral, uma parceria entre a pessoa deficiente e a sociedade, buscando equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todas as pessoas. Assim, quanto mais cedo os diferentes setores da sociedade adotarem a inclusão, mais rápida será a construção de uma sociedade realmente inclusiva para todos.

O surgimento de propostas inclusivas tem início com o movimento mundial pela inclusão social e com as iniciativas de reforma que aparecem tanto no âmbito do sistema da Educação Geral quanto na Educação Especial. De acordo com Mendes (2001), a proposta de *Full Inclusion*, termo traduzido como Inclusão Total, consiste num único sistema educacional, com qualidade de ensino para todas as crianças com ou sem deficiências. A proposta da *Regular Educational Initiative* – REI, termo traduzido como Iniciativa da Educação Regular, tem como propósito desenvolver “[...] maneiras de atender alunos portadores de deficiências em classes regulares, encorajando os programas de educação especial a desenvolver uma parceria com a educação regular” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 40).

As duas iniciativas buscam a fusão do sistema de ensino regular com o especial, tendo como idéia central a intervenção direta sobre as pessoas, reestruturando, desse modo, a sociedade para que esta possibilite a convivência dos diferentes. Entrementes, deve-se ressaltar que o movimento pela inclusão social implica e pressupõe a construção de uma sociedade democrática, de conquista da cidadania por todos e de respeito à diversidade.

A concepção social traz, em seu bojo, a mudança das representações sociais em torno das pessoas com deficiência, evidenciando-se que elas podem ser participativas e capazes. Essa compreensão tem como foco a organização da sociedade com vistas a que sejam propiciadas às pessoas portadoras de deficiência condições para desenvolverem-se, e que haja o respeito e a valorização das diferenças, de modo que a elas sejam oferecidas oportunidades iguais, visando-se a igualdade substancial (a equidade aplicada aos casos concretos), e não apenas a igualdade formal.

2.3 A evolução da Educação Especial no Brasil

De acordo com registros históricos relativos à Educação Especial no Brasil, a trajetória dos alunos com deficiência acompanha a evolução dos direitos humanos. Sua história remonta ao século XIX, com o início dos trabalhos com cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físico e o interesse de educadores em trabalhar, no meio educacional, com crianças com deficiência. Todavia, somente no século XX, a idéia de “inclusão” ganhou espaço, ainda que de forma incipiente e serviu para a abertura da discussão sobre o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais.

Segundo pesquisas realizadas por Mazzotta (1996, p. 27), há dois períodos que marcam a evolução da Educação Especial no Brasil:

- 1º) 1854 a 1956: iniciativas oficiais e particulares;
- 2º) 1957 a 1993: iniciativas oficiais em âmbito nacional.

Para facilitar a compreensão dos fatos, apresenta-se, nos quadros a seguir, em ordem cronológica, uma síntese dos fatos apresentados por Mazzotta (1996). O Quadro 1 expõe os fatos do primeiro período; e o Quadro 2 expõe os fatos do segundo período.

Data	Fatos
1854	- No dia 12 de setembro, conforme Decreto nº 1.428, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos .
1857	- No dia 26 de setembro, conforme Lei nº 839, D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos .
1874	Em Salvador (BA), o hospital, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais.
1883	Realizou-se o 1º Congresso de Instrução Pública, discutindo-se a educação dos portadores de deficiência.
1890	- No dia 17 de janeiro, conforme Decreto nº 408, houve a alteração da denominação do nome do Instituto Imperial para Instituto Nacional dos Cegos .
1891	- No dia 24 de janeiro, conforme Decreto nº 1.320, o Instituto passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant – IBC , uma homenagem a um ilustre e atuante professor de matemática e ex-diretor.
1900	- O Dr. Carlos Eiras apresentou o primeiro trabalho intitulado “Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”.
1932	- Foi criada a 1ª Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, pela psicóloga russa Helena Antipoff.
1954	- No dia 11 de dezembro, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

Quadro 1 – Fatos ocorridos de 1854 a 1956 – Iniciativas oficiais e particulares.
Fonte: Mazzotta (1996, p. 28-32).

Data	Fatos
1957	- No dia 6 de julho, conforme a Lei nº 3.198, o Instituto dos Surdos-Mudos passou a ser Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). - No dia 3 de dezembro, conforme Decreto nº 42.728, foi instituída a primeira Campanha para a Educação dos Surdos Brasileiro.
1958	- No dia 1º de agosto, conforme Decreto nº 44.236, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão.
1960	- No dia 22 de setembro, conforme Decreto nº 48.961, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.
1961	- Foi aprovada a Lei nº 4.024/61, que dedica um capítulo à Educação de Excepcionais.
1969	- Foi aprovada Emenda Constitucional dispondo em seu artigo 175, § 4º sobre “a assistência à maternidade, à infância, e à adolescência e sobre a educação de excepcionais”.
1971	- Com o advento da Lei nº 5.692/71, especificamente por força de seu artigo 9º, passou-se a dispensar um tratamento especial aos excepcionais.
1972	- Foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 848/72, considerando a educação de excepcionais uma linha de escolarização.
1973	- No dia 3 de julho, conforme Decreto nº 72.425, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de expandir e melhorar o atendimento aos excepcionais.
1981	- Esse foi considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Apresentava-se, então, o embrião do conceito de sociedade inclusiva.
1988	- Foi aprovada a Constituição Federal do Brasil em 5 de outubro, que, em seus artigos 205 e 208, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família.
1989	- No dia 24 de outubro, conforme Lei nº 7.853, Foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, tratando de vários aspectos relevantes na área educacional concernentes à pessoa com deficiência.
1990	- Foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que reafirma o que consta no artigo 208 da Constituição Federal. - Aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien (Tailândia), onde foram consolidados os compromissos éticos e políticos, assegurando educação básica de qualidade, independentemente das diferenças particulares dos alunos.

Quadro 2 – Fatos ocorridos de 1957 a 1990 – Iniciativas oficiais em âmbito nacional.
Fonte: Mazzotta (1996, p. 49-65).

Além dos fatos ocorridos na primeira metade do século XX, registra-se, ainda, que foram criados vários estabelecimentos e instituições em todo Brasil voltados para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. A fundação e o estabelecimento de instituições, na segunda metade do século XX, foram conseqüências das discussões iniciadas anteriormente, conforme explica Mazzotta (1996, p. 32):

Seja por sua importância no momento mesmo de sua criação ou pela força que vieram a adquirir no seu funcionamento ou, ainda, pelo papel desempenhado na evolução da educação especial, alguns destes estabelecimentos de ensino e instituições especializadas, bem como outros que não constaram desta relação, devem ser bem mais conhecidos.

No Quadro 2 estão relacionados fatos que ajudaram a transformar a Educação Especial, por meio de iniciativas de âmbito nacional, que correspondem ao período de 1957 a 1990.

Segundo Mazzotta (1996), o reconhecimento da importância da participação das pessoas com necessidades educacionais especiais no planejamento e na execução dos serviços e recursos a elas destinados passou a ser o imperativo de uma sociedade que pretenda ser democrática.

A partir da década de 90, as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram a ser concebidas como seres participantes, capazes e comprometidos com as mudanças sociais. No Quadro 3 são apresentados os principais fatos que influenciaram as primeiras iniciativas para a integração ou inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Data	Fatos
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Foi elaborada a Declaração de Salamanca, documento que trata sobre os princípios, a política e a prática da educação para os portadores de necessidades especiais. - No mês de dezembro, foi aprovada a Portaria nº 1.793, que inclui, nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas, a disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”.
1996	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 20 de dezembro, foi aprovada a Lei nº 9.394, que trata da Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1999	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 1º de junho, conforme Decreto nº 3.076, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. - No dia 20 de dezembro, conforme Decreto nº 3.298, foi regulamentada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio aos portadores de deficiência e sua integração social. - Foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, apresentando estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
2000	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 19 de dezembro foi aprovada a Lei nº 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. - No período de 26 a 28 de abril foram realizadas reuniões em Dakar (Senegal), para avaliação da “Década Mundial da Educação para Todos”.
2001	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 9 de janeiro, conforme Lei nº 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que trata do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios e de outras ações que envolvem o processo educacional. - No dia 3 de julho, conforme Parecer CNE/CEB nº 17/2001, foi aprovada a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. - No dia 11 de setembro, conforme Resolução CNE/CEB nº 2, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2002	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 18 de fevereiro, conforme Resolução CNE/CP nº 1, foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, compreendendo cursos de graduação e de graduação plena.
2004	<ul style="list-style-type: none"> - No dia 21 de janeiro, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a organização e realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 3 – Fatos relevantes na Educação Especial de 1994 a 2004.

Fonte: Brasil (2004).

A legislação brasileira a respeito da Educação Especial, conforme Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, contempla um capítulo dedicado às pessoas com deficiência, permitindo que se realize atendimento preferencial na rede regular de ensino aos portadores de necessidades especiais, além de garantir o serviço de apoio especializado⁷.

Em 1999, o Ministério da Educação contempla a Educação Especial com mais um documento, elaborado em parceria com as Secretarias de Educação Fundamental e Educação Especial: “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. O documento refere-se à defesa da concepção da escola inclusiva e à educação integradora. Enfatiza, também, a necessidade de a escola trabalhar com um currículo flexível, que contemple as diferenças individuais das pessoas atendidas, servindo como ferramenta básica da escolarização (BRASIL, 1999b). A partir daí, as discussões em torno da Educação Especial tornam-se mais constantes, sendo feitas postulações e estabelecidas as diferenças entre inclusão e integração.

A integração refere-se à inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular, baseada no princípio da normalização. Nesse processo, o professor do ensino regular não recebe apoio e orientação dos profissionais do ensino especial, e o aluno só será integrado quando tiver condições de acompanhar os conteúdos do ensino regular.

Já os que defendem a inclusão referem-se a ela como um processo educativo que exige mudanças estruturais e conceituais dentro da escola, aproveitando-se a capacidade do aluno deficiente na escola e na classe regular, independentemente do tipo e do grau de deficiência.

Nesse embate de inclusão e integração, há um jogo de atribuições, tanto ao aluno quanto à escola, o que dificulta o desenvolvimento do processo inclusivo. O documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica defende que:

A adoção do conceito de necessidades educacionais especiais e do horizonte da educação inclusiva implica mudanças significativas. Em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a

⁷ Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

[...] (BRASIL, 1996).

padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem às diversidades de seus alunos (BRASIL, 2001b, p. 6).

A inclusão escolar, especificamente no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral como uma responsabilidade de todos: instituições e sociedade. Esta compreensão tem respaldo legal e institucional, sobretudo na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); no Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 2004), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em 1999; na Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2004), que aprova o Plano Nacional de Educação; e, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

No Brasil, o movimento pioneiro a favor da inclusão teve início a partir de 1930, com a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, liderado por Helena Antipoff, que defendia uma educação democrática, com atenção à preparação da criança especial para integração na escola regular, na vida profissional e social de sua comunidade. Desde então, um longo caminho foi percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar e social, surgindo uma nova mentalidade, em que os resultados estão voltados para o reconhecimento dos direitos do cidadão (VALLE, 2005).

A exigência de ações práticas e viáveis de uma política específica para a Educação Especial na educação regular, bem como a operacionalização dessa política são os grandes desafios a serem enfrentados por toda a sociedade, numa clara demonstração de respeito à diferença e de compromisso com a promoção dos direitos humanos.

2.4 Documentos internacionais e nacionais que contribuíram para a origem da Educação Inclusiva

Um marco importante para a educação é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que, de maneira geral, assegura aos “portadores de deficiência os mesmos direitos à liberdade, à uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e

social e à livre participação na vida da comunidade” (BRASIL, 2004, p. 14-15). O artigo 26, item I, estabelece que: “[...] toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”.

Esse documento serviu como base para que a sociedade brasileira também elaborasse a Constituição Federal de 1988. Em todos os artigos da Constituição, há orientação para as políticas públicas e a prática social. Especificamente em relação às pessoas portadoras de necessidades especiais, prescreve a Carta Constitucional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

[...]

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

[...] (BRASIL, 1999a).

No ano de 1990, em 13 de julho, foi publicada a Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que dispõe em seu artigo 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2002).

Os artigos 53 e 54 do ECA referem-se especificamente à educação, conforme segue:

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]

Art. 54 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2002).

No ano de 1994, é assinada a Declaração de Salamanca (Espanha), extraída da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO. Essa Conferência teve como objetivo discutir a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo informações apresentadas pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2001b, p. 14), a Conferência analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas. O Brasil, ao assinar esta Declaração, comprometeu-se a “[...] alcançar os objetivos traçados para a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos”. Transcreve-se, abaixo, um excerto da Declaração de Salamanca, em que estão insculpidos seus princípios:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas ‘Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências’, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, acreditamos e proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994a).

Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que estabelece várias diretrizes para a educação em todo o país. Nessa lei, o capítulo V (artigos 58 a 60) é dedicado à Educação Especial, que reza:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

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

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

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

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

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

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

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único: O Poder Público adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Brasil participa da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Nessa Convenção, o artigo I conceitua o termo “deficiência” como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2004). Este mesmo artigo dispõe sobre a discriminação contra as pessoas com deficiência:

a) O termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa 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.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (BRASIL, 2004, p. 281).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência com os seguintes princípios no artigo 5º:

Art. 5º. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, obedecerá aos seguintes princípios:

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; e

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (BRASIL, 2004, p. 251).

Em 2001, é promulgada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação, estabelecendo objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dentre tais objetivos e metas, destacam-se os que tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- dos padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- a formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho (BRASIL, 2001b, p. 10).

O ordenamento jurídico do Brasil prescreve uma política de inclusão com igualdade e equidade para as pessoas com deficiência; porém, somente quando as leis forem realmente efetivadas na prática do dia-a-dia, as pessoas com necessidades educacionais

especiais alcançarão a qualidade de vida para o seu desenvolvimento social, cultural e educacional. Isso se aplica especialmente à Educação Especial no Brasil, a qual sempre se organizou de maneira assistencial, contribuindo para o isolamento da vida escolar e social das pessoas com deficiência.

2.5 O movimento pela política de inclusão

O movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial e foi explicitado, em 1990, na Resolução nº 45.191 da Organização das Nações Unidas – ONU. Nessa Resolução, reivindica-se ao Secretário Geral uma mudança no foco do programa da ONU sobre a deficiência, passando-se da conscientização para a ação, com o propósito de construir, até o ano de 2010, uma sociedade mais igualitária, em que se respeitem os direitos de todos.

Vários documentos internacionais defendem o princípio da inclusão social/escolar, entre eles a Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança das Nações Unidas, de 1989; a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes, datado de 1993, e a Declaração de Salamanca, de 1994.

A Declaração de Salamanca, sobre a inclusão escolar, explica que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994a, p. 4).

De acordo com Stainback e Stainback (1999, p. 29), para que se construa uma “escola justa e igualitária”, é preciso reavaliar a operacionalização do sistema escolar.

Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem

como atuar e interagir com seus pares no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Mittler (2003) afirma que a educação inclusiva só é possível com uma radical reforma da escola, do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, com vistas a alcançar as necessidades de todas as crianças. Ainda para esse autor, a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, uma vez que a inclusão exige uma mudança de valores da sociedade em geral. Deve haver uma mudança radical com conseqüências decisivas tanto para o aluno com deficiência como para aqueles que não a apresentam.

Seja frisado que a construção da sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e manutenção de um Estado democrático, e a contribuição para o desenvolvimento desse processo está na determinação dos rumos da inclusão educacional. Para tal desafio, verificou-se a necessidade de reestruturar os sistemas de ensino e a implantação da política nacional de educação especial para, assim, requerer o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Outro desafio lançado por Stainback e Stainback (1999, p. 31) é o de estender a inclusão para um número maior de escolas e comunidades e, “[...] ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro”.

No Brasil, a Educação Especial está inserida nos diferentes níveis de educação escolar, da Educação Básica até a Educação Superior, bem como na educação de jovens e adultos, na educação profissional e na educação indígena.

Os dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2006), registram que a participação do atendimento inclusivo nacional cresceu, passando dos 24,6 % em 2002 para 41,0% em 2005, nas matrículas em escolas comuns, como pode ser visto no Gráfico 1.

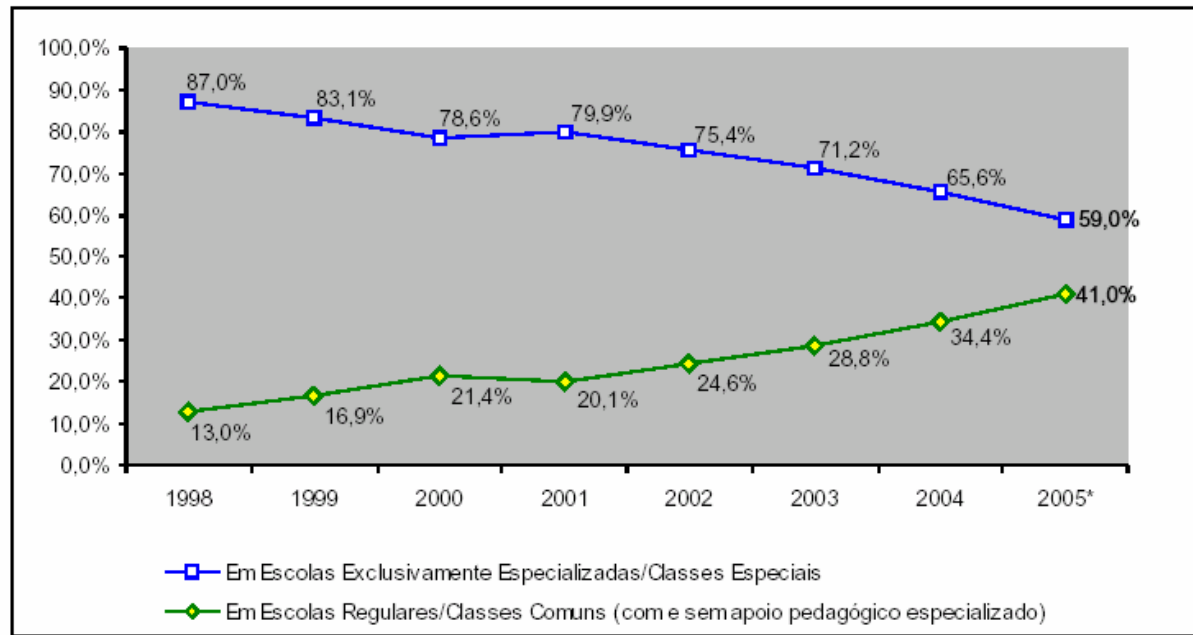


Gráfico 1 – Evolução da política de atendimento da Educação Especial – 1998 a 2005.
Fonte: Brasil (2006, f.3).

Houve também um aumento no atendimento, em todas as etapas do ensino (tanto em escolas públicas como privadas), com relação ao número de alunos com necessidades educacionais especiais. Os dados do ano de 2005 estão resumidos na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Especial – 2005.

	Total	Públicas	% Públicas	Privadas	% Privadas
Creche/Estimulação Precoce	34.295	8.348	24,3%	25.947	75,7%
Pré-Escola	78.857	31.971	40,5%	46.886	59,5%
Ensino Fundamental	419.309	303.532	72,3%	115.777	27,7%
Ensino Médio	10.912	9.068	83%	1.844	17%
EJA	50.369	23.943	47,5%	26.426	52,5%
Educação Profissional Básico	44.340	6.282	14%	38.058	86%
Educação Profissional Técnico	2.235	344	15,4%	1.891	84,6%
Total	640.317	383.488	60%	256.829	40%

Fonte: Brasil (2006, f. 5).

Na Tabela 2, é apresentada a evolução de 2004 a 2005 de matrículas na Educação Especial. Esses números são significativos para toda a comunidade escolar da Educação Especial, indicando um atendimento mais inclusivo.

Tabela 2 – Evolução de matrículas na Educação Especial na rede pública e privada – 2004 e 2005.

	Em 2004	Em 2005	% Crescimento entre 2004 e 2005
Educação Infantil	109.596	113.152	3,2%
Ensino Fundamental	365.359	419.309	14,7%
Ensino Médio	8.381	10.912	30,2%
EJA	41.504	50.369	21,3%
Educação Profissional	41.913	46.575	11%
Total	566.753	640.317	13%

Fonte: Brasil (2006, f. 5).

Por meio destes dados, verifica-se que as matrículas no ensino fundamental e médio estão concentradas nas instituições públicas, havendo muitas transferências de vagas das redes estaduais para as municipais, acompanhando a tendência geral da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2005, o crescimento do número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais foi expressivo; é o que aponta o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgado no Portal Educacional da Secretaria da Educação Especial, no dia 28 de dezembro de 2005, o qual afirma que no Brasil, “[...] existem hoje 640.317 estudantes dessa modalidade matriculados na educação básica e cerca de 5,4 mil na superior. A rede pública concentra hoje 60% das matrículas da educação básica [...]” (BRASIL, 2006).

O artigo 13 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seus incisos I e II, ressalta o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico.

A política de educação inclusiva exige, tanto de forma quantitativa como qualitativa, a formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros públicos e privados, e serviços de apoio pedagógico especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos.

2.6 O percurso da Educação Inclusiva

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania. E, ao realizar sua função social, a educação trabalha com a diversidade, na qual os valores e o convívio com a diferença são a base para uma verdadeira cultura de paz (BRASIL, 2001b).

A história da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido um tema cada vez mais debatido nos ambientes escolares nas últimas décadas, apresentando-se como determinante das políticas públicas educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal. As discussões sobre políticas inclusivas e a implementação de práticas inclusivas têm provocado reflexões desde a sua terminologia, ainda sem uma definição clara, até os meios de efetivação de suas práticas. Para Ferreira (2001, p. 23),

[...] a inserção da educação especial no contexto da educação geral exige avaliar as ações que afetam a área e que não se constituem apenas no exercício da autocrítica e no esforço de atualização ‘conceitual/prática’ no campo especializado, mas também rever o espaço denominado educação especial no conjunto das políticas públicas.

Segundo Carvalho (2000, p. 102),

[...] as políticas educacionais, enquanto políticas públicas, são definidas, implementadas e avaliadas em estreita relação com o desenvolvimento social dos países. Elas retratam os tipos de regulação adotados por determinada sociedade, segundo a ideologia vigente.

Diante do exposto, podemos afirmar que o “diferente”, de um modo geral, sempre foi colocado à margem da educação, em especial aquele deficiente atendido em separado ou, devido a suas peculiaridades, excluído do processo educativo. No entanto, a inclusão não depende somente de uma reforma no modo de pensar, mas também da formação e prática pedagógica do educador, voltada para a diversidade e em oposição ao ideal da homogeneidade, tão presente no cotidiano escolar.

Apesar de a educação especializada ter iniciado no século XVIII, o tema “inclusão” é novo, tendo surgido no início dos anos de 1990. Entrementes, em 1961, a Educação Especial no Brasil é mencionada pela primeira vez na Legislação Educacional, por meio da Lei nº 4.024/61 e, mais tarde, na Lei nº 5.692/71. Todavia, somente com a Lei nº 9.394/96, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), em seu artigo 58, foi caracterizada a Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

O processo de inclusão envolve reforma e reestruturação das escolas, de modo que seja assegurado aos alunos o acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Para tanto, é preciso:

[...] currículo coerente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2003, p. 25).

No entanto, entendemos que a Educação Especial vai além do que apontam os documentos, como uma modalidade de educação. Caracteriza-se como um conjunto de recursos educacionais e técnicas devidamente organizados e planejados, no sentido de reconhecer necessidades educacionais diferenciadas. Nesse conjunto, insere-se, também, a formação dos profissionais da educação e as condições de acessibilidade.

Conforme Carvalho (2000, p. 103), ao referir-se à quantidade e qualidade da oferta educativa, há dois enormes desafios na política educacional, no que diz respeito aos portadores de necessidades educacionais especiais:

- a) nem todos os municípios dispõem de atendimento educacional para alunos com deficiência e, quando dispõem;
- b) não há ofertas equitativas para todas as manifestações da deficiência, seja a mental, as sensoriais, a física, as motoras, a múltipla ou para os que apresentam condutas típicas de síndromes psiquiátricas, neurológicas ou quadros psicológicos graves.

À medida que as populações escolares estão cada vez mais diversificadas, falar de Educação Especial pode ser encarado numa perspectiva mais ampla, para além dos alunos, uma vez que a escola vem assumindo funções mais complexas, que exigem a participação de toda a comunidade.

No paradigma da educação inclusiva, o princípio fundamental é a igualdade de direitos. Assim, entendemos, como faz Mittler (2003), que a inclusão escolar fundamenta-se no princípio de uma escola democrática para todos, sem discriminações. Isto implica uma reorganização do sistema educacional e a revisão de certas concepções e paradigmas educacionais a fim de propiciar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. É necessário garantir ao aluno com deficiência não só seu ingresso, mas sua permanência no contexto escolar.

O projeto político-pedagógico de cada escola é o instrumento que deveria contemplar a perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência, expressando o respeito às diversidades sociais, étnicas, biológicas e raciais. Desse modo, cabe à escola institucionalizar

o processo de inclusão, apresentando procedimentos, princípios e finalidades de uma proposta de educação para todos.

Para que as mudanças ocorram de forma significativa, é necessário provocar reações diferentes na prática social, ou seja, promover a tomada de consciência desta nova realidade por meio de ações conjuntas e não isoladas. A educação inclusiva, apesar de encontrar sérias resistências por parte de muitos, constitui uma proposta cujo objetivo básico é resgatar valores sociais voltados para a igualdade de direitos e de oportunidades para todos (CARVALHO, 2000).

Os próprios sistemas educacionais marcaram, como processos naturais, os mecanismos de controle da exclusão, como a evasão, o fracasso escolar e a repetência. Com isso, os excluídos, em todo esse cenário, podem ser identificados como a grande maioria, já que fazem parte desse grupo meninos de rua, favelados, homossexuais, prostitutas, imigrantes e migrantes, donas-de-casa, índios, negros, populações rurais, deficientes e muitos outros.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ

Na seção precedente foram analisados a questão histórica da educação especial, com ênfase ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, e aspectos relacionados ao movimento para a inclusão. Esta seção trata da evolução da Educação Especial no Estado do Paraná, dos serviços de apoio especializados, das salas de recursos dos sistemas educativos referentes à educação especial.

3.1 Contexto da Educação Especial no Estado do Paraná

A Educação Especial no Paraná tem pouco mais de 60 anos, contando nesse período com várias mudanças na sua organização. A legislação paranaense, em consonância com a Constituição Federal, defende a educação como dever constitucional do Estado e da família. Preconiza que a educação deve ser oferecida de forma democrática tanto na rede regular de ensino quanto nas instituições especializadas (conveniadas ou não), contemplando desde a faixa etária de zero a seis anos e prolongando-se durante toda a Educação Básica até o Ensino Superior, conforme consta na Deliberação nº 02/03:

Art. 2º. A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

[...]

Art. 3º. O atendimento educacional especializado será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular (PARANÁ, 2003, p. 1).

Em 1971 é estruturado o Departamento de Educação Especial, órgão responsável pela orientação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, dando-se cumprimento aos dispositivos legais e filosóficos estabelecidos na esfera federal e em consonância com os princípios norteadores da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

A oferta de atendimento educacional ao educando com necessidades educacionais especiais está orientada de acordo com a legislação nacional vigente. Atualmente, há oferta de algum tipo de atendimento especializado em 368 dos 399 municípios paranaenses, representando o índice de 92% de cobertura do Estado. Alguns fatos principais podem ser observados no Quadro 4, organizado com base em documentos divulgados pela SEED/DEE.

Ano	Fatos
1939	- Fundação do Instituto Paranaense de Cegos.
1958	- Instalação da primeira classe especial na rede pública.
1963	- Implantação do primeiro serviço de Educação Especial.
1971	- Reestruturação do serviço na Secretaria de Estado da Educação, passando a ser denominado de Departamento de Educação Especial. - Criação das equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação.
1986	- Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, da Deliberação 020/86, que normatiza a Educação Especial no Paraná. - Aprovação do funcionamento de 41 classes especiais em todo o Estado.
1993	- Publicação do Documento “Fundamentos Teórico- Metodológicos para Educação Especial”, relatando os últimos 30 anos da Educação Especial do Paraná.
1995	- Realização do I Seminário Paranaense de Educação Especial, com o tema “Viver e Conviver na Diversidade”.
1996	- Realização do II Seminário Paranaense de Educação Especial, com o tema “Educação, Trabalho e Cidadania”.
1997	- Realização do I Seminário Estadual de Municipalização da Educação Especial.
1998	- Realização do III Seminário de Educação Especial/Adaptações Curriculares
2000	- Elaboração do documento “Políticas de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná”.
2003	- Aprovação, no dia 2 de junho, da Deliberação nº 02, que orienta sobre as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais (PARANÁ, 2006c).
2004	- Aprovação, no dia 7 de maio, de várias instruções em favor da Educação Especial: <ul style="list-style-type: none"> • Instrução nº 01/04 – Estabelece critérios para solicitação do serviço de apoio especializado – Professor de Apoio Permanente em Sala de Aula. • Instrução nº 02/04 – Estabelece critérios para a solicitação do serviço de apoio especializado. Centro de Atendimento Especializado – área de Deficiência Física. • Instrução nº 03/04 – Determina o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. • Instrução nº 04/04 – Determina o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem. • Instrução nº 05/04 – Determina o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem (PARANÁ, 2006c). - Publicação, no dia 30 de setembro, do Edital Nº 36/2004, em que a Diretoria do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência- SEAP torna público o Edital que estabelece as instruções especiais para a realização do primeiro Concurso Público para a Educação Especial, para provimento de 5.500 vagas para o cargo de Professor do Quadro Próprio do Magistério, nível de atuação Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, no Nível I, Classe I, Código PNI-I.
2005	- Nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério (Documento Preliminar: Diretrizes curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. (PARANÁ, 2006c)

Quadro 4 – Fatos e documentos relevantes na Educação Especial do Paraná.

Fonte: Paraná (2006c).

Dos fatos relevantes apresentados no Quadro 4, devem ser destacadas a estruturação e a organização da Educação Especial no Paraná, no ano de 1986, mediante a aprovação do Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação 020/86. Houve, a partir de então, uma expansão do conceito de integração da pessoa com necessidades educacionais especiais no ensino regular, tornando-se realidade a autorização para o funcionamento de programas de educação especial na rede regular de ensino, com a formação de classes especiais, salas de recursos e centros de atendimento especializados para deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física (PARANÁ, 1986).

Segundo dados apresentados pelo Departamento de Educação Especial – DEE (PARANÁ, 1994), em 1986, havia 41 classes especiais em todo o Estado, passando para 140 classes no ano de 1987, evidenciando-se um grande incentivo no atendimento ao aluno com alguma deficiência, o que deu origem à publicação, no ano de 1994, ao documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para Educação Especial. No referido documento, estão registradas as conquistas dos últimos 30 anos e os princípios filosóficos e metodológicos da prática pedagógica dos programas de ensino de Educação Especial no Estado e estão, também, estabelecidos os conceitos de “normalização” e “integração”. Estes conceitos diferem dos que apresentam os documentos da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, e da Conferência Mundial da Educação Especial, Espanha, de 1994, que recorrem aos princípios da inclusão (PARANÁ, 1994). Portanto, no documento Fundamentos Teórico-Metodológicos para Educação Especial evidencia-se o conceito de integração baseado nos princípios da normalização e integração, tornando-se, então, esta a proposta pedagógica de todo o Estado do Paraná, que se efetiva com base na política de incentivo à Educação Especial adotada pela SEED/DEE.

Paralelamente aos fatos acima referidos, o Quadro 4 indica que ocorreram cursos e eventos que possibilitaram discussões de novos pressupostos e orientações, com o envolvimento de profissionais de diferentes instituições, para que ocorresse a ampliação das oportunidades às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sabe-se que tudo que envolve a Educação Especial não é fácil e, no Estado do Paraná, isso não é diferente. No ano de 1997, houve dificuldades quando o Departamento de Educação Especial, por meio das Instruções 01, 02, 03, expediu suas determinações. A primeira instrução referia-se a exame classificatório para os alunos matriculados em classes especiais há mais de dois anos; a segunda referia-se à sala de recursos; a terceira tratava sobre a caracterização do aluno da classe especial. No ano 2000, a Secretaria de Educação do Estado, por meio do Departamento de Educação Especial – SEED/DEE, elaborou o Projeto de

Políticas Inclusivas, possibilitando a todos os órgãos responsáveis e a toda comunidade escolar rever as propostas da educação inclusiva no Paraná, a fim de realizar ações que atendessem às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ao se tentar colocar em prática o projeto, constatou-se a grande distância entre o que fora proposto e as condições existentes para concretizar o projeto.

Podemos, assim, perceber que a forte tendência à institucionalização na política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais constitui-se em um dos fatores que contribuem para a resistência de pais e professores à inclusão escolar.

Por isso, no período de 2000 a 2002, foi desencadeado um intenso processo de discussão acerca da inclusão, que mobilizou grande parte do sistema educacional paranaense. Com o objetivo de sistematizar uma política pública de inclusão educacional, foi elaborado o documento intitulado “Educação Inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”. O estudo desse documento permitiu identificar os desafios a serem superados, como os aspectos atitudinais, a gestão político-administrativa do sistema, a comunidade escolar e a sociedade em geral. Com isso, foram estabelecidas as ações que constituiriam a política de educação inclusiva da SEED, com linhas de ação para os períodos de curto, médio e longo prazo.

O documento preliminar Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos refere-se à

[...] insegurança de pais e professores de alunos com deficiência que temiam pelo futuro de seus filhos e alunos. Havia, ainda, a resistência dos professores do ensino regular em trabalhar com alunos sobre os quais alegavam não ter formação para mediar seu processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2006b, p. 27).

O fato é que a integração, normalização e educação inclusiva não se realizam como estão sendo referidas nos documentos, em especial no documento de Política de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná (PARANÁ, 2000a). Muitas das situações propostas no documento aparecem generalizadas, dificultando o trabalho com a população da educação especial. Podemos afirmar que esse documento reflete uma ação precipitada por parte do SEED/DEE, constituindo-se em recuo nas propostas de educação inclusiva na Rede Pública Estadual. De acordo com Carvalho (2004, p. 27), as situações propostas apontam:

[...] para o ‘desmonte’ da educação especial, traduzido pelo fechamento das salas de recursos, das classes e escolas especiais e do serviço dos itinerantes, como uma das estratégias para atender a interesses econômicos, pois tais serviços costumam ser onerosos.

Ainda com relação à incipiente ação da SEED/DEE, a autora assevera que

[...] seria, no mínimo, ingênuo imaginar que a proposta de educação inclusiva se destina, apenas, aos alunos da educação especial; ou que, eliminando-se radicalmente todas as modalidades de atendimento que lhes têm sido oferecidas ficará garantida a necessária e urgente transformação de nossos sistemas educacionais (CARVALHO, 2004, p. 37).

O discurso deliberado da inclusão ganhava força na mídia e nos documentos oficiais e reforçava, no imaginário social, a crença equivocada de que esse seria um processo que se daria por decreto, exterminando-se classes e escolas especiais da noite para o dia, e junto com elas, a Educação Especial. De acordo com Matiskei (2004, p. 194),

[...] essa compreensão está vinculada à mudança de perspectiva nos paradigmas que sustentavam a Educação Especial, cujo centro de atuação repousava na perspectiva das limitações funcionais dos educandos e suas possibilidades de reabilitação em serviços especializados paralelos, que lhes devolvessem a oportunidade de integração às escolas regulares. O divórcio entre os serviços educacionais especializados e regulares condenava a escolarização do aluno à opção definitiva e mutuamente excludente por um dos contextos de ensino.

A inclusão educacional foi trilhada por diferentes caminhos em nível nacional, havendo formas diversas de compreender esse processo. Embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, há uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou necessidades de uma proposta lingüística diferenciada, requer que seu atendimento seja, mesmo nos dias de hoje, realizado em classes ou escolas especiais.

A política de inclusão no Estado do Paraná tem como eixo norteador a inclusão educacional com atenção à diversidade. O espaço escolar deve ser acolhedor, garantindo o acesso e a permanência do aluno na instituição escolar e os avanços efetivos em sua aprendizagem. A Portaria nº 22/00 (PARANÁ, 2000b, p. 5) estabelece no item nº 5, que

[...] necessidades educacionais especiais são aquelas definidas pelos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar, objetivando a remoção das barreiras para a aprendizagem.

Neste contexto, um fato importante a salientar foi a nomeação, em junho de 2003, da Comissão Temporária de Educação Especial (processo nº 730/03 – Deliberação nº 02/03),

para deliberar acerca das normas para a Educação Especial – modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais – no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Extrai-se do Relatório Final da sobredita comissão:

Capítulo I – Da Educação Especial

Artigo 1º. A presente deliberação fixa normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para o Sistema de Ensino do Estado do Paraná, para os alunos com necessidades educacionais especiais, aqui denominadas como Educação Especial.

Parágrafo único – Esta modalidade assegura educação de qualidade a todos os alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para o ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania.

Artigo 2º. A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Parágrafo único – A oferta obrigatória da educação especial tem início na educação infantil, faixa etária de zero a seis anos (PARANÁ, 2003, p. 1).

Parte-se, portanto, do pressuposto da Educação Especial como modalidade da Educação Básica como possibilitadora de uma educação de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A SEED/DEE, seguindo as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (elaboradas pelo Ministério da Educação), que recomendam flexibilizações e adaptações curriculares, conforme a prática pedagógica da escola e a avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001b), organizou um Seminário, denominado Rede de Apoio e Assessoramento – Ressignificação dos Serviços Especializados no Ensino Comum, com o objetivo de discutir como seria redimensionado o atendimento da rede de apoio na escola.

Outro fato significativo, que veio promover mudanças, foi a realização, no ano de 2004, do primeiro concurso público para Professores da Educação Especial, ampliando-se a oferta de apoios especializados no contexto da escola regular e possibilitando às escolas especiais da rede conveniada terem professores do Quadro Próprio do Magistério, de forma permanente, em seu quadro funcional. Dessa forma, a SEED/DEE assume o seu compromisso com a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados tanto nas escolas regulares como nas escolas especiais.

Matiskei (2004, p. 196), referindo-se aos direitos da pessoa com necessidades educacionais especiais e de sua família – na forma de educação que melhor se ajuste às suas necessidades, circunstâncias e aspirações – ressalta que

[...] a inclusão educacional é um projeto gradativo, dinâmico e em transformação, que exige do Poder Público, em sua fase de transição, o absoluto respeito às diferenças individuais dos alunos e a responsabilidade quanto à oferta e manutenção dos serviços mais apropriados ao seu atendimento.

As Instruções 04/04 (PARANÁ, 2004) expedida pelo Departamento de Educação Especial e regida pela Educação Especial e que têm como preceito legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer nº 17/01-CNE, BRASIL, 2001b), a Resolução 02/01 – CNE (BRASIL, 2001a) e a Deliberação 02/03 – CNE – PR estabelecem os critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.

De acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2006) no Gráfico 2, demonstra que, na Região Sul, houve um aumento equivalente ao das matrículas em escolas regulares – classes comuns (com ou sem salas de recursos) – em relação às escolas especiais houve queda de matrículas.

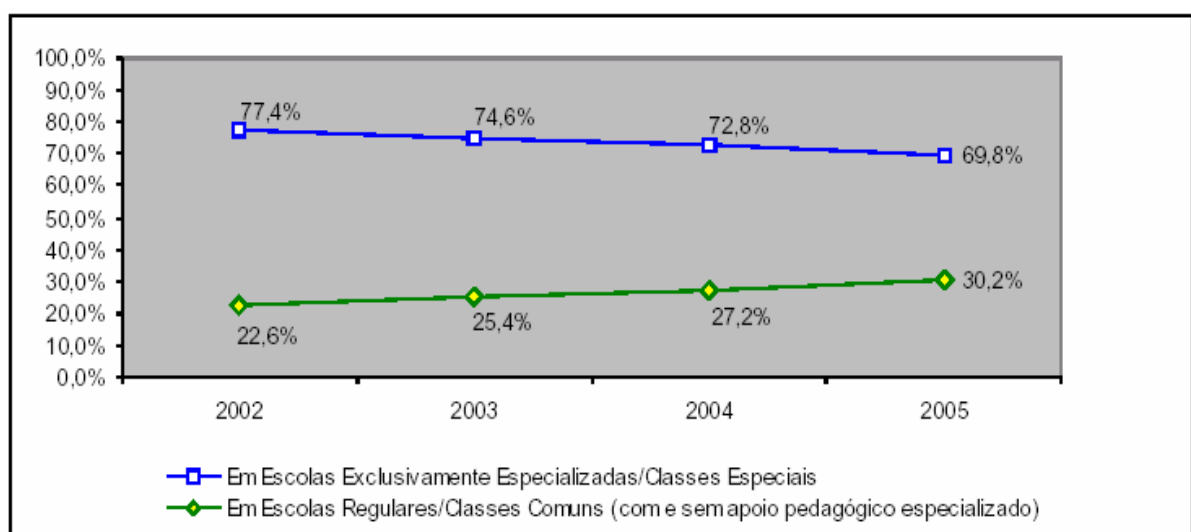


Gráfico 2 – Evolução da política de atendimento da Educação Especial na Região Sul.
Fonte: Brasil (2006, f. 11).

A Educação Especial no Estado do Paraná tem alcançado progresso ao longo dos anos, havendo um acréscimo significativo, a partir do ano de 2003, de 15% nas matrículas de alunos que apresentam necessidades educacionais. No Quadro 5, está sistematizado o número de matrículas na Educação Especial do Paraná, em 2003.

Dependência Administrativa	Classe Especial	Instituição Especializada	Inclusão com Sala de Recursos	Inclusão sem Sala de Recursos
Federal	-	-	-	-
Estadual	1.135	-	1.540	1.478
Municipal	10.146	1.424	7.660	1.366
Particular	364	33.612	46	400
Total	11.645	35.036	9.246	3.244

Quadro 5 – Matrículas na Educação Especial no Paraná em 2003.

Fonte: Paraná (2006c, f. 2).

No ano de 2004, a Educação Especial do Paraná apresentou-se com grande crescimento no número de alunos, conforme pode ser avaliado no Quadro 6. O aumento do número de alunos é devido à oferta de serviços e apoio especializado oferecidos no Estado.

ESCOLAS	Nº de Alunos	Nº de Professores		Nº de Escolas/Serviços e Apoios Especializados	
ENSINO REGULAR	21.175	291 (QPM/Estado)		1.762 Municipais	273 Estaduais
ESCOLAS ESPECIAIS	38.825	681 (QPM)	6.883 (Repasse R\$)	361 Escolas Conveniadas	

Quadro 6 – Números da Educação Especial no Paraná em 2004.

Fonte: Paraná (2006c, f. 4).

O Quadro 7 apresenta os números da Educação Especial do Paraná no ano de 2005, destacando os tipos de serviço e apoio especializados. No que se refere à sala de recursos, o Núcleo Regional de Educação de Maringá, por meio de relatórios preliminares (PARANÁ, 2006a), informa que há, na região, 59 salas de Recursos de 1ª a 4ª séries, e 78 de 5ª a 8ª séries.

Especificação	Quantidade
Sala de Recursos	552
Programa de escolaridade regular com atendimento especializado (PERAE)	13
Centro de atendimento especializado	377
Professor de apoio permanente	10
Profissional intérprete	79
Instrutor surdo	40
Classe especial	1.064
Escola especial	361

Quadro 7 – Serviços e apoio especializado na Educação Especial do Paraná – 2005.
Fonte: Paraná (2006c, f. 5)

Os dados e informações, aqui, apresentados indicam perspectivas de ampliação ao acesso à educação de alunos com necessidades especiais. O cenário das possibilidades positivas inclui a legislação e algumas políticas que têm permitido e assegurado a presença desses alunos nos programas educacionais.

Podemos perceber que a SEED/DEE, pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais reconhece o enorme contingente de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e define a oferta de serviços e apoios especializados, na modalidade de Educação Especial, destinados às crianças, jovens e adultos que apresentem necessidades educacionais permanentes. Estes são classificados da seguinte maneira:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculados a distúrbio, limitações ou deficiências, que demandem apoio intenso e contínuo no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento;
- b) dificuldade de comunicação e sinalização, demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocegos, autistas ou com seqüelas de paralisia cerebral;
- c) superperdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração[...] (PARANÁ, 2006b, p. 43).

A legislação do Estado do Paraná vem se consolidando com base na experiência acumulada historicamente na área da educação especial e, também, sob inspiração da experiência de países desenvolvidos que já se encontram em fase de avaliação de suas

políticas de inclusão. Assim, em sua legislação⁸, define quais são os alunos a quem se destina a educação especial: alunos com necessidades educacionais especiais em caráter permanente.

O atendimento educacional oferecido a esta clientela está assim organizado:

- **Classes comuns:** serviço que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Pode contar com a colaboração de outros profissionais, como psicólogos escolares, por exemplo.
- **Sala de recursos:** serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.
- **Itinerância:** serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino.
- **Professores-intérpretes:** são profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdos-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização (BRASIL, 2001b, p. 50).

Dos serviços apresentados, destacamos a sala de recursos, nosso tema de investigação e sobre o qual discorreremos a seguir.

⁸ Deliberação n. 02/2003 do Conselho Estadual de Educação que estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003).

4 A SALA DE RECURSOS E A INCLUSÃO

Esta seção versa sobre o conceito das salas de recursos, apresentando um panorama geral desse serviço de apoio especializado existente no espaço escolar e explica como a sala de recursos responde às políticas de inclusão.

4.1 Conceito e configuração das salas de recursos

A escolaridade dos alunos com necessidades educacionais especiais não é algo que diz respeito apenas às instituições especializadas, escolas especiais, classes especiais, professor itinerante ou salas de recursos etc. Trata-se, antes, da necessidade de situar e relacionar as reais condições sociais e escolares que determinam as possibilidades de aprendizagem desses indivíduos.

A literatura produzida sobre a Educação Especial evidenciou e consolidou, ao longo do tempo, as razões de criação e funcionamento da sala de recursos, cuja finalidade é o atendimento/serviço centrado nas deficiências. Esse atendimento seria estruturado levando-se em conta o professor especializado e o espaço físico próprio e adequado para atendimento em grupos. Em outras palavras, essa estrutura, simultaneamente, criaria as condições e as possibilidades de práticas de ensino e de seu resultado (SILVA, 2003).

No entanto, observa-se que na história da educação especial brasileira, a estrutura da representação das salas de recursos tem sua imbricação com os cenários escolares e, nesse contexto, a integração nas salas de recursos tem estado na dependência da normalização, ou seja, da integração como método para alcançar a normalização.

Silva (2003) destaca que a adoção das salas de recursos na Educação Especial brasileira aconteceu em meados da década de 70 do século XX e que a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

No que se refere ao conceito das salas de recursos, a autora menciona duas formas:

[...] a primeira determinada pela problematização da função integrativa da classe especial; a segunda orientada pela possibilidade de intervenção precoce nos problemas de aprendizagem, nem sempre decorrentes de deficiência (SILVA, 2003, p. 23).

Nesta mesma perspectiva, a autora afirma:

[...] que a sala de recursos se apresentou como um atendimento determinado por uma prática que nasceu centrada nas deficiências, tomando como pontos de partida, para tal, a perspectiva de integração, um espaço diferenciado de ensino e indicativos concretos de atendimento diferenciado das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para Dunn (1977) o conceito de sala de recursos é colocado com base na indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum, que fica sendo a sua turma. Esse ensino é conveniente para qualquer tipo de criança que possa ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência. O autor as indica, no entanto, com maior regularidade para alunos cegos e amblíopes.

É importante ressaltar que, para esse autor, é intrínseca à possibilidade de aprendizagem dos indivíduos, uma vez que seu público alvo são alunos cegos e amblíopes, sendo os recursos preexistentes à própria modalidade, no caso o Braille.

Silva (2003), também, defende que o ensino especial, com vistas a superar o que fazia no início de sua criação, deve ser oferecido em um ambiente o mais próximo do ensino regular:

[...] a sala de recursos era geralmente uma sala de aula pequena para a qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial (SILVA, 2003, p. 56-57).

Ao abordar esse aspecto, Silva (2003) salienta que, antes, não havia esclarecimento acerca dos mecanismos de busca para que o ambiente fosse mais próximo do ensino regular, se em virtude das deficiências ou do funcionamento da sala. Esses mecanismos não buscavam somente modificar as condições de aprendizagem dos indivíduos deficientes para ajustar às dos normais, mas, sim, que pretendiam modificar as condições de aprendizagem com a certeza de que só uma sala se aula específica seria capaz de normalizar e integrar os indivíduos especiais.

Prieto (2000), no entanto identifica a sala de recursos como um atendimento pedagógico apresentado como princípio norteador da integração escolar do alunado especial ao se pautar no estudo de três propostas de gestão do município de São Paulo (Jânio Quadros 1986/1988; Luiza Erundina 1989/1992; Paulo Maluf 1993/1996). Para a autora, a sala de recursos seria uma forma de organização do ensino visando ao princípio integrador, sem, contudo, desconsiderar como estudos de políticas públicas em educação.

Kadlec e Glat (1984) afirmam que a sala de recursos tem sido entendida como uma alternativa para a reinserção do aluno com deficiência no ensino comum. Nesse sentido, pressupõe que os alunos, ao freqüentarem essa sala, estejam praticamente excluídos de sua sala comum.

A partir das configurações apresentadas até aqui, observamos que a sala de recursos parecia ser uma forma que comporta interpretações distintas dentro do espaço da escola e para esses diferentes autores constitui-se um marco diferencial de funcionamento entre sala de recursos e a sala comum.

Consiste, também, elemento diferencial na composição da sala de recursos o professor especializado, com a formação fundamentada no conhecimento das áreas de deficiências e necessidades ditadas por elas, sua função e seu papel se destacam na conceituação das salas de recursos.

Dunn (1977) defende que, para o oferecimento da educação especial especializada em sala de recursos, deve-se contar com um professor especializado que seja, ao mesmo tempo, professor e consultor. Esse professor pode ser especialmente treinado em apenas um setor do ensino especial e se esforçar por tomar conhecimento dos outros setores da excepcionalidade, sem, contudo, assumir a responsabilidade pelos casos mais graves.

Nessa perspectiva, Silva (2003) apresenta o professor dessa sala como um conselheiro do professor comum, sendo que, juntos, eles desenvolveriam um programa para eliminar, gradualmente, a necessidade de ajuda da sala de recursos.

Nesse contexto, a tarefa do professor especializado parece surgir do encontro entre o professor da sala comum e do desencontro entre as expectativas normativas em relação ao aprendizado dos indivíduos que freqüentam a sala de recursos e o desempenho alcançado.

Para Silva (2003), os teóricos, de modo geral, sustentam a idéia de que o professor especializado é uma peça extremamente importante no movimento da sala de recursos. E a qualidade do ensino e aprendizagem está dependente da relação que ele mantém com o professor da sala do ensino comum.

Mazzotta (1986, p. 52) considera que o sucesso da sala de recursos depende de inúmeros fatores, mas sobretudo do professor que nela atua, e, de modo resumido, expõe o seu perfil.

[...] o êxito do atendimento educacional através da sala de recursos depende de vários fatores, mas principalmente do professor de educação especial [...] muito resumidamente podemos destacar que a sua competência será determinada pelo conhecimento das implicações psicológicas, sociais e educacionais, domínio dos conteúdos curriculares, meios e estratégias de ensino, bem como qualidades pessoais e técnicas que possibilitam calcar o seu trabalho em excelentes relações humanas.

A partir das definições conceituais construídas pelos autores, podemos afirmar que a sala de recursos é apresentada como um atendimento determinado por uma prática que nasceu centrada nas deficiências.

Diante desses postulados, passa-se a configurar a sala de recursos de acordo com os critérios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a qual caracteriza-se por um serviço especializado de natureza pedagógica, que apóia e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b, p. 46-47), “a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado”.

Nesse sentido, o serviço de apoio pedagógico especializado – sala de recursos –, existente no espaço escolar, não deve restringir ou prejudicar os trabalhos que os alunos com necessidades educacionais especiais compartilham na sala de aula com os demais colegas. Deve ser respeitada a diversidade e mantida a ação pedagógica voltada à proposta de educação inclusiva.

4.2 Como as salas de recursos respondem às políticas de inclusão?

O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum.

Carvalho (2000) afirma que a organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca, como as mais significativas, as de cunho atitudinal diante da diversidade, como, também, o currículo e as relações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e uma nova concepção de educação especial em educação.

Nesse sentido, na programação da sala de recursos, segundo essa autora, é importante observar as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional, com vistas a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem para atingir o currículo da classe comum. Os conteúdos escolares deverão ser trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas; uma vez que o trabalho com o conteúdo não deve ser confundido com reforço escolar – repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula. As atividades planejadas implicam aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, por meio de métodos e técnicas adequados, que facilitem a apropriação do saber realmente necessário.

Na prática da educação inclusiva, a sala de recursos está se tornando uma das formas mais frequentes de atendimento à pessoa com necessidades educacionais especiais. Todavia a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão se a ação pedagógica acontecer, conforme foi apresentada no contexto legal, ou seja, desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular. O fato de a criança estar na escola regular e conviver com o outro não é suficiente para suprir as necessidades educacionais dos alunos especiais. A aprendizagem é o elemento essencial para garantir a inclusão.

A sala de recursos, para realmente se constituir em instrumento de inclusão, precisa mostrar os avanços acadêmicos significativos no apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais nas séries em que estão matriculados, conforme estabelecem os preceitos legais na educação nacional, estadual e municipal.

A análise da configuração das proposições e do funcionamento das salas de recursos permite captar dimensões da escola e da prática escolar. Tais dimensões serão discutidas na próxima seção, no que tange à prática pedagógica nas salas de recursos.

5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SALAS DE RECURSOS

A presente seção versa sobre a pesquisa de campo realizada nas cidades de Mandaguari e Itambé, em escolas de 1^a a 4^a séries da rede pública municipal, as quais foram escolhidas para este estudo por oferecerem o Programa de Sala de Recursos. Nesta seção, apresentam-se as escolas, as cidades, as visitas nas salas de recursos para conhecer o espaço organizacional, os contextos e as situações observadas. Descrevem-se os dados coletados, verificando a adequação dos mesmos ao documento que estabelece os critérios para o funcionamento das Salas de Recursos de 1^a a 4^a séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem (PARANÁ, 2004), e as análises da prática de ensino nas salas de recursos.

5.1 As diretrizes do processo

Antes de adentrar na pesquisa propriamente dita, faz-se necessário conhecer algumas das perspectivas e dos procedimentos que nortearam o processo de produção dos dados empíricos.

O problema formulado para o desenvolvimento deste estudo está focalizado na prática pedagógica da sala de recursos e como ela contribui para a aprendizagem dos alunos nela inseridos. Além disso, buscamos saber como essa sala se caracteriza enquanto um serviço de apoio especializado, que auxilia o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A hipótese da pesquisa constituiu-se na perspectiva de que a prática pedagógica realizada na sala de recursos contribui para facilitar o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais e garante seu avanço na aprendizagem escolar.

Os principais conceitos que sustentam o trabalho baseiam-se na concepção sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, em decorrência das demandas sociais expostas na legislação atual.

A escola inclusiva procura atender às necessidades de todos os alunos e não apenas daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. É espaço de troca, em que

sua proposta pedagógica⁹ está voltada para a efetivação da aprendizagem. A proposta da escola inclusiva é considerada norteadora da prática pedagógica cotidiana e desenvolvida de acordo com as necessidades da comunidade escolar, identificadas pelo grupo.

Diante do problema e da temática estabelecidos, surgiram algumas indagações: Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores das salas de recursos? Há diferenças de desenvolvimento da prática pedagógica dos professores das escolas investigadas? Como vem ocorrendo a aprendizagem dos alunos nessas salas? A prática pedagógica desenvolvida nas salas de recursos tem se transformado em instrumento de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Para respondê-las, foram considerados documentos e outras formas de registro escrito utilizadas como fonte de informações e que caracterizam a escola, sua estrutura e seu funcionamento. Utilizou-se da Proposta Pedagógica da Escola, do Regimento Escolar e a Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004), com a finalidade de confrontar a realidade observada com as informações coletadas e as propostas apresentadas nos documentos.

Partimos do pressuposto de que há uma estreita relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psíquico. Para compreender a interação entre esses fenômenos, pensamos ser importante identificar como as situações de ensino promovem a aprendizagem de conteúdos escolares e, desse modo, promove o desenvolvimento.

Conforme afirma Vygotsky¹⁰ (2001), a aprendizagem determina o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Assim, é essencial o papel do professor em sala de aula, uma vez que a qualidade do pensamento e do raciocínio de seus educandos dependerá, diretamente, dos conteúdos por ele trabalhados em sua prática pedagógica.

Sob esta perspectiva, foram delineados os seguintes critérios para a coleta e a análise dos dados da pesquisa:

- Planejamento anual e diário do professor (intencionalidade e organização);
- Atividades propostas (tipos e conteúdos, dialogicidade e textualidade);
- Dinâmica do trabalho;

⁹ Há várias nomenclaturas para designar este documento escolar: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico ou, como optou-se neste trabalho, proposta pedagógica.

¹⁰ Estudioso que pesquisou sobre o comportamento humano, entendendo-o como determinado histórica e socialmente, e, por isso, sua abordagem é conhecida como sócio-histórica ou histórico-cultural. Dedicou-se aos estudos das funções psicológicas superiores, ou seja, como funções psicológicas tipicamente humanas (percepção, abstração, atenção, memória e pensamento) se formam e se desenvolvem. São estas funções que diferenciam o homem de outros animais, em especial dos macacos antropóides. Isto porque, devido às experiências e observações dos comportamentos desses animais, entre eles a utilização de instrumentos para satisfazer suas necessidades biológicas e imediatas, notou-se a semelhança com o comportamento da criança nos primeiros anos de vida, antes de aprender a falar (VYGOTSKY, 1991).

- Participação dos alunos;
- Orientação das atividades pelo professor
- Valorização dos conceitos espontâneos ou do cotidiano;
- Promoção do desenvolvimento conceitual;
- Resultados alcançados (verificados por meio das atividades orais dos alunos e materiais por eles produzidos como: texto, desenhos, painéis, pinturas, entre outros).

5.2 Contexto do sistema educativo

A Educação Especial e o objeto deste estudo, as salas de recursos, não podiam ser vistas/apreendidas de forma isolada, mas no contexto do sistema educativo. As redes municipais de Mandaguari e Itambé apresentam diferenças significativas na organização curricular de seus sistemas de ensino e estas podem apontar diferenças para concepção de escolas, de gestão da educação e da aprendizagem. Considera-se, entretanto, que a forma própria de organização, funcionamento e, conseqüentemente, de tomada de decisão no cotidiano escolar, diversa do que é esperado e estabelecido pela política educacional adotada pela rede municipal dos diferentes municípios, não significa que deixe de ser funcional ou eficaz.

A rede municipal da cidade de Mandaguari, no que diz respeito ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, vem organizando seu currículo em ciclos, desde 1996, isto é, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). No ano de 2001, foi adotado o ciclo de quatro anos, com a reprovação dos alunos somente na 4ª série e, a partir de 2003, passou para o ciclo de dois anos, ocorrendo assim a reprovação dos alunos nas 2ª e 4ª séries. No ano letivo de 2006, mantiveram-se os ciclos de dois anos.

Os professores das salas de recursos são efetivos, pertencentes ao quadro de funcionários municipais ou estaduais que prestam serviços no município. Possuem Licenciatura Plena e Especialização na área de Educação Especial.

O Estatuto, Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério Público Municipal da cidade de Mandaguari, Lei nº 751/02, dispõe em seus artigos 74 e 75 que:

Art. 74. A gratificação pelo exercício de docência com alunos portadores de necessidades especiais corresponderá a 15% do vencimento básico do profissional habilitado.

Art. 75. Somente poderá ser designado para o exercício das funções com gratificações o Profissional da Educação que possuir habilitação específica (MANDAGUARI, 2002, p. 20).

Já a rede municipal da cidade de Itambé organizou seu currículo por meio do Ciclo Básico de Alfabetização apenas nas duas séries iniciais do Ensino Fundamental e constituiu um conjunto de condições teóricas, metodológicas e materiais para que permitisse à criança uma base sólida para a sua escolaridade. Nesse sentido, a verificação do rendimento escolar no Ciclo Básico de Alfabetização é feita por meio de parecer conclusivo, caracterizando as possibilidades de continuidade de estudos. Dessa forma, o aluno será promovido para a 3ª série do Ensino Fundamental, após verificar se o rendimento escolar corresponde às exigências contidas no Regimento Interno, emanadas da LDB e Deliberação nº 007/99. No entanto, a 3ª e 4ª séries seguem o sistema de avaliação por séries.

Ao visitar as escolas, observamos que, no cotidiano escolar, as interações são mais marcantes entre os alunos e professores/alunos por serem ambas cidades de pequeno porte do interior do Paraná. Nessas condições as pessoas se conhecem com mais facilidade. Para preservar a identidade dos participantes deste estudo, foram atribuídos nomes fictícios aos professores (PSR-1, PSR-2 e PSR-3), bem como às instituições escolares (“Antares”, “Semear” e “Palmares”), conforme pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Organização das escolas, professoras e salas de recursos.

MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA	PROFESSORA	SALA DE RECURSOS
Itambé	“Antares”	PSR-2	II
Mandaguari	“Semear”	PSR-1	I
Mandaguari	“Palmares”	PSR-3	III

Fonte: Dados colhidos nas três escolas.

As observações realizaram-se sempre no período da manhã, intercalando-se os dias entre as escolas, e foram feitas em horários e dias determinados. Cada observação durou, aproximadamente, entre três a quatro horas; porém esse tempo foi flexível, no qual a pesquisadora pode permanecer maior ou menor tempo em campo. As anotações foram registradas em fichas e, após as visitas, registradas no computador.

Nesse universo, deu-se a pesquisa no ano letivo de 2006, entre os meses de março a maio. A Tabela 4 mostra o cronograma dessas visitas: dias e meses do ano.

Tabela 4 – Visita nas escolas “Antares”, “Semear” e “Palmares”.

MÊS	Escola “Antares”		Escola “Semear”		Escola “Palmares”		Total Geral
	Nº de visitas	dias	Nº de visitas	dias	Nº de visitas	dias	
março	3	17;24;31	6	7;9;14;21;23;30	4	20;22;27;29	13
abril	2	7;28	4	4;6;25;27	2	5;24	08
maio					1	3	01
total	5		10		7		22

A Tabela retrata como foram divididas, nos meses letivos do 1º semestre do ano de 2006, as visitas às escolas, sendo que na escola “Antares” foram realizadas cinco visitas; na escola “Semear”, dez; e, na escola “Palmares”, sete visitas, totalizando 22 visitas às escolas.

As observações se diferenciaram em números de visitas, sobretudo na Escola “Antares”, pela localização em outro município, distante 65 km das escolas “Semear” e “Palmares”. Embora pertencentes ao universo da escola pública, elas se diferenciam pela proposta da administração municipal e sua dinâmica cotidiana.

Nesta perspectiva, são abordados os diferentes aspectos e sujeitos das escolas: as situações observadas, os grupos de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores, equipe pedagógica, as características e as ações nos contextos estudados.

5.3 Caracterização das cidades

Uma das cidades onde a pesquisa se realizou foi Mandaguari, cujo nome é originário da língua tupi e significa abelha silvestre. Situa-se no interior do Estado do Paraná. No ano de 1937 chegaram as primeiras famílias, após a abertura de novas frentes feitas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, destinando as terras da região ao plantio do café. Somente com a Lei nº 2, de 10 de outubro de 1947, é elevada à categoria de Município, desmembrando-se do Município de Apucarana. Por tradição, foi mantida a data de 6 de maio de 1937 como a data de aniversário do Município.



Foto 1 – Vista Panorâmica da cidade de Mandaguari.
Fonte: Paraná (2006d, f. 1).

A cidade de Mandaguari está localizada na região Sul do Brasil, no terceiro Planalto da região Norte do Estado do Paraná, a 388 km de distância da Capital e a 35 km da cidade de Maringá. O município é cortado pelo trópico de Capricórnio. A altitude em relação ao nível do mar está a 720 m. Com as coordenadas: Latitude 23°31' e Longitude 51°40', e clima subtropical úmido mesotérmico, verões quentes com tendência de concentração das chuvas, com temperatura média superior a 22° C, invernos com geadas pouco freqüentes com temperatura média inferior a 18° C.

Sua população perfaz um total de 31.359 habitantes. Desse total, 28.254 habitantes abrangem a população urbana e 3.105 habitantes a população rural. O município ocupa uma área de 343 km². Apresenta uma taxa de crescimento anual de 2,39%. A economia existente é agropecuária e industrial, com população economicamente ativa de 15.958 habitantes (PARANÁ, 2006e).

A Figura 1 mostra a localização do município de Mandaguari no Estado do Paraná e deste no Brasil.



Figura 1 – Localização do Município de Mandaguari.
Fonte: Mandaguari (2006b, f. 2).

Mandaguari, com 69 anos, é uma cidade do interior do Estado e vem construindo uma tradição de ensino profissional responsável e qualificado por meio de uma instituição de ensino superior há 40 anos, que atende a população local e de várias cidades da região, atualmente são oferecidos os cursos de Letras, História, Pedagogia, Ciências, Matemática, Ciências Contábeis, Administração e Informática. Possui oito escolas públicas para Educação Infantil; quatro para o Ensino Fundamental; quatro escolas estaduais; uma Escola Especial e quatro escolas particulares, perfazendo um total de 9.895 alunos matriculados no município.

O segundo município a compor a pesquisa foi Itambé, localizado no noroeste do Estado do Paraná, pertencente à comarca de Marialva. Fundado por volta de 1947 quando chegaram os primeiros povoadores, oriundos de diversas regiões dos estados da federação. Foi elevado à categoria de Município em 30 de novembro de 1961.

Com relação à Educação Especial oferecida neste município, não há registros e, por meio de informações orais, aponta-se que ocorreu no início do século XX.



Foto 2 – Vista panorâmica da cidade de Itambé.
Fonte: Paraná (2006e, f. 1).

A cidade de Itambé localiza-se a uma latitude 23° 39' Sul e a uma longitude 51°59' Oeste, estando a uma altitude de 428 metros acima do nível do mar. Está a 457 km da capital do Estado e 30 km da cidade de Maringá. Com clima subtropical úmido mesotérmico, verões quentes com tendência de concentração de chuvas, com temperatura média superior a 22° C, inverno com geadas pouco frequentes, com temperatura média inferior a 18° C, sem estação seca definida. Sua população perfaz um total de 5.951 habitantes, sendo que 5.373 abrangem a população urbana e 578 a população rural. O município ocupa uma área de 244,59 km² (PARANÁ, 2006a).

A Figura 2 mostra a localização do Município de Itambé no Estado do Paraná.

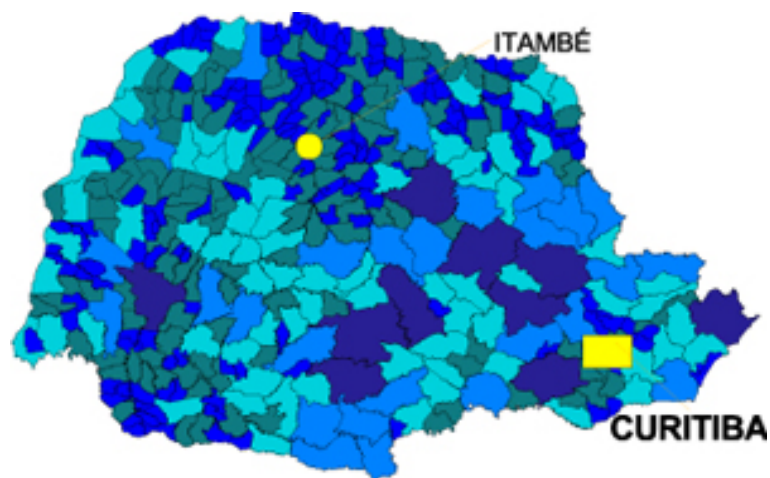


Figura 2 – Localização do Município de Itambé.
Fonte: Paraná (2006e, f. 2).

A economia do Município de Itambé se concentra na agricultura e nos produtos agropecuários. O município oferece ensino público caracterizado por um Centro de Educação Infantil, uma Pré-escola, duas escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e uma escola de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, uma escola de Ensino Médio e uma Escola Especial.

5.4 As escolas e suas salas de recursos

As escolas pesquisadas pertencem a rede pública municipal e oferecem o programa de sala de recursos. Apresentamos na seqüência algumas características básicas das escolas nas quais se situam as salas de recursos.

5.4.1 Processo vivido na Escola “Antares”

A Escola “Antares”, criada em 1953, atualmente pertence à rede pública municipal de ensino do Município de Itambé. Na época de sua criação e inauguração, foi referida como uma Unidade Escolar, depois passou para Grupo Escolar, pelo Decreto nº 6.511. A escola, no entanto, pertenceu à rede estadual até o ano letivo de 1992, quando passou a integrar a rede municipal de Itambé, por meio do Decreto nº 004/92 de 1 de junho de 1992¹¹.

A escola oferece Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, ensino especial em Classes Especiais nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Sala de Recursos. Está situada na região central da cidade. As ruas de acesso são asfaltadas, com calçamento, sarjeta, iluminação pública e sinalização de trânsito. A escola atende crianças dos bairros do Município, bem como da zona rural.

O prédio da Escola “Antares” pertence ao Estado, cedido ao município, ocupando uma área murada correspondente a meio quarteirão de casas. Conta com, apenas, uma entrada principal, sua edificação está posicionada próxima à rua. Espacialmente, a construção está

¹¹ Projeto Pedagógico da Escola “Antares” (2000). Este projeto não está referenciado a fim de preservar a instituição escolar.

distribuída em três blocos interligados por um corredor, tem treze salas de aula, sendo uma ocupada pela secretaria, direção e sala dos professores.

Segundo informações obtidas junto à direção, a escola dispõe de um quadro de 16 professores, dos quais dois trabalham em período integral. Todos possuem formação superior e a maioria tem pós-graduação em nível *lato-sensu*. Além disso, trabalham na escola uma diretora, uma secretária, duas supervisoras escolar, duas merendeiras e quatro serventes.

A escola oferece os turnos matutino, vespertino e noturno. As salas de aula são constituídas, em média, de 18 a 32 alunos. No período noturno, funciona uma sala de Educação para Jovens e Adultos (EJA). A escola conta também, com Classe Especial para Deficiente Mental com quatro alunos, Classe Especial para Deficiente Visual com seis alunos e Classe Especial para Deficiente Auditivo com três alunos.

Quanto à disponibilidade de equipamentos e materiais, a escola possui quatro televisores, quatro vídeos cassete, dois aparelhos de DVD, duas antenas parabólicas, duas filmadoras, duas câmeras fotográficas, cinco aparelhos de som, dois retro-projetores, um mimeógrafo, cinco computadores, uma máquina fotocopadora, um bebedouro, um aparelho de fax, treze ventiladores em sala, em uso e compatíveis com o número de alunos matriculados.

A professora PSR-2 que atua na Sala de Recursos II, como demonstrado no Quadro 8¹², leciona na escola há 21 anos, possui graduação em Letras e Especialização em Educação Especial, iniciou, assim, o trabalho em Classe Especial. Há um ano está atuando em sala de recursos, com 20 horas semanais, intercalando seu horário nos turnos manhã e tarde. Nesse sentido, o atendimento é realizado para um grupo de alunos no período da manhã e outro no período da tarde, totalizando 25 alunos com idades entre oito e 14 anos. O Quadro 8 destaca a organização desses grupos de alunos e sua frequência em dois dias da semana:

¹² Escola “Antares” – ano letivo 2006.

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
7h 30 min			João (4 ^a)		João (4 ^a)
Às			Alex (4 ^a)		Alex (4 ^a)
9h 30min			Matheu(4 ^a)		Matheu(4 ^a)
			Hiago(4 ^a)		Hiago(4 ^a)
			Júlia(4 ^a)		Júlia(4 ^a)
			Vânia(4 ^a)		Vânia(4 ^a)
			lanche		lanche
9h 50min	P		Junior (1 ^a)		Junior (1 ^a)
Às	L		Caio (2 ^a)		Caio (2 ^a)
11h 30m	A		Juan (2 ^a)		Juan (2 ^a)
	N		Carlos (2 ^a)		Carlos (2 ^a)
	E		Fábio (2 ^o)		Fábio (2 ^o)
	J		Bruno(2 ^a)		Bruno(2 ^a)
	A				
13h	M	Jair (3 ^a)		Jair (3 ^a)	
Às	E	Jonas (3 ^a)		Jonas (3 ^a)	
14h 50min	N	Marcos (3 ^a)		Marcos (3 ^a)	
	T	Paula (3 ^a)		Paula (3 ^a)	
	O	Tereza(3 ^a)		Tereza(3 ^a)	
		Sandra(3 ^a)		Sandra(3 ^a)	
		lanche		Lanche	
15h 10min		Davi (4 ^a)		Davi (4 ^a)	
Às		Julia (2 ^a)		Julia (2 ^a)	
17h		Maria(2 ^a)		Maria(2 ^a)	
		Joana(2 ^a)		Joana(2 ^a)	
		Jéssica(2 ^a)		Jéssica(2 ^a)	
		Sônia(2 ^a)		Sônia(2 ^a)	
		Tadeu(2 ^a)		Tadeu(2 ^a)	

Quadro 8 – Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Antares”.

Fonte: Escola “Antares” – 2006.

Em relação a esse quadro, segue-se a Instrução 04/04 quanto ao ingresso do aluno em sala de recursos. O aluno deverá:

Estar matriculado e freqüentando o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries.
Ter avaliação pedagógica de ingresso realizada no contexto do Ensino Regular, pelo professor da Classe Comum, professor especializado e equipe técnico-pedagógica da Escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional (externa), equipe do NRE e SME, quando necessário (PARANÁ, 2004, p. 1).

Com referência ao processo de avaliação para o ingresso do aluno na sala de recursos, os indicadores como possíveis alunos de sala de recursos são feitos por meio da emissão de uma ficha de encaminhamento ao Setor de Psicologia, constando os seguintes itens, preenchidos pelo professor e endossados pela supervisora escolar: identificação do aluno; motivo do encaminhamento acompanhado por uma descrição detalhada; relato da situação do aluno na aprendizagem escolar, no relacionamento interpessoal/emocional; providências/ intervenções realizadas, constando, ainda, um item referente a observações gerais, e assinatura da professora da classe comum.

De posse desses dados, a psicóloga da Secretaria Municipal de Educação entra em contato com a supervisora da escola, realiza uma avaliação mediante diálogo e provas psicomotoras informais. Analisam-se os dados com a participação da supervisora da escola e, na seqüência, é feito um breve relatório com a “síntese das áreas avaliadas” e encaminhado para a professora da sala de recursos II. Cabe ressaltar que esta sala não organiza relatórios padronizados para o encaminhamento ao setor de documentação do Núcleo Regional de Educação de Maringá, constando essa prática apenas nos relatórios dos alunos encaminhados para Classe Especial, por meio da avaliação psicológica formal.

A Escola “Antares” está em consonância com a proposta pedagógica do Município, alfabetizando os alunos com textos, seguindo o referencial “construtivista”. A esse respeito, a Diretora do Departamento Municipal de Educação da cidade de Itambé informou que o Município conta com a assessoria para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de uma pedagoga com experiência nesta proposta, que atua em Colégio situado no município de Maringá, por meio de dois encontros mensais. É realizado um trabalho de assessoria, que se caracteriza pelo acompanhamento dos alunos por meio de sondagens e encaminhamentos para o professor e, também, a capacitação dos professores do município com encontros organizados por temas escolhidos por eles.

Convém, ainda, salientar que PSR-2 não organiza sua prática em sala de aula com a utilização do registro de um planejamento diário. De forma sintetizada, realiza o registro de alguns tópicos já trabalhados, registra as presenças e faltas dos alunos em um relatório descritivo das aulas desenvolvidas. Com relação ao atendimento dos alunos em sala de recursos, informou a caracterização dos alunos por meio de uma ficha organizada pela supervisora e a professora da classe comum. Com o objetivo de identificar as atividades para trabalhar com os alunos, esta ficha é organizada constando o nome do aluno, série na classe regular, nome da professora, nível de aprendizagem e atividades que serão desenvolvidas

durante os atendimentos. Com base em tais fichas, caracterizamos as informações de seis alunos da sala de recursos com nível de aprendizagens diferentes, conforme Quadro 9:

<ul style="list-style-type: none"> • Jonas, 3ª série, profª. Marta, TPD (Texto pouco desenvolvido) <p>Atividades : Produção de texto, leitura, discussão sobre o texto produzido, reescrita do texto, interpretação, leitura e discussão oral sobre o que entendeu , sobre o que leu, produção coletiva.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Marcos, 3ª série, profª. Marta, TDE (Texto com dificuldade na escrita) <p>Atividades: Produção de texto, leitura, reescrita de texto acrescentando idéias, comentários sobre como se escrevem as palavras que ele tem dificuldades, identificar as palavras com trocas de letras e encontrá-las no dicionário, livros, jornais discutindo como escrever estas palavras;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Caio, 2ª série, profª. Sandra, TMDE (Texto com muita dificuldade na escrita) <p>Atividades: Leitura de textos diversificados, produção coletiva, em dupla e individual, leitura e discussão sobre o texto, reescrita no quadro e no caderno, trabalhar listas de palavras comentando como se escreve, pode ser no quadro antes da produção;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bruno, 2ª série, profª. Sandra, TPA (Texto pouco alfabético) <p>Atividades: Leitura de texto diversificados, produção de texto, reescrita a partir de leitura e discussão com sugestões de idéias do texto, ajudá-lo a harmonizar a mão que escreve com o pensamento, quando reescreve ele toma mais cuidado com o formato das palavras;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Matheus, 4ª série, profª. Tereza, TP (Texto desenvolvido) <p>Atividades: Leitura de textos diversificados, comentários do que entendeu do que leu, produção de texto, leitura, reescrita, reflexão sobre o que escreveu e o que poderia acrescentar, montar um caderno de memória ortográfica. Interpretação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vânia, 2ª série, profª. Carmem, A(Alfabetização) <p>Atividades: Leituras diversificadas, ensinar a produzir textos, atividades semelhantes ao Alp alfabetização da unidade nove em diante, leitura do que escreveu, reescrita a partir de sugestões do que poderia acrescentar.</p>

Quadro 9 – Fichas dos alunos encaminhados para sala de recursos.

Fonte: Registro da Fichas Individuais dos alunos da Sala de Recursos II – 2006.

Vejamos, na Foto 3 o espaço interno da Sala de Recursos da Escola “Antares” para a realização das atividades com os alunos.



Foto 3 – Espaço interno da Sala de Recursos II.
Fonte: A autora.

Relativo à organização pedagógica e espacial da sala de recursos II, a disposição das carteiras é próxima uma da outra como também do quadro de giz. O espaço ocupado pela sala de recursos é pequeno, por se tratar de uma sala dividida ao meio, cuja outra metade é ocupada por uma classe especial.



Foto 4 – Ambiente visual da Sala de Recursos II.
Fonte: A autora.

No que se refere ao ambiente visual, a sala de recursos está organizada com cartazes confeccionados pelos alunos, apresentando as letras do alfabeto com ilustrações correspondentes. A sala é composta de seis carteiras, três armários, um televisor, um vídeo cassete e um aparelho de som, disponibilizados somente para a educação especial. A mesa da

professora situa-se encostada em uma das paredes da sala. Cabe ressaltar, também, que, no espaço dividido com a classe especial, está à disposição dos alunos da sala de recursos e classe especial um computador completo.

A sala de recursos da escola foi observada durante cinco visitas de quatro horas. O relato é feito por meio de algumas cenas dos principais acontecimentos ocorridos durante as aulas.

Nos episódios de ensino deste estudo, a análise ocorreu por meio da observação das ações dos alunos, desencadeadas por situações-problema que lhes permitiram transitar entre o conceito espontâneo e o científico. Quanto à elaboração e a qualidade do pensamento sobre o conteúdo veiculado na sala de aula, Palangana afirma (1995, p. 26): [...] “quem ensina conteúdo ensina também a pensar”.

A concepção de Vygotsky acerca da educação não tem sentido apenas nas atividades desenvolvidas na escola, mas de toda intervenção que visa ao desenvolvimento humano. Para o autor, a educação pode ter o significado de ação intencional organizada:

A educação só pode ser definida como a ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento, natural do organismo. Conseqüentemente, só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente (VYGOTSKY, 2001, p. 77).

Na seqüência serão apresentados os episódios da prática pedagógica de PSR-2:

Cena 1: PSR-2

Data: 17/03/2006

PSR-2 transcreveu o poema “Pescaria” no quadro de giz para os alunos de 4ª série, solicitou a cópia no caderno de caligrafia e, na seqüência, explorou a estrutura do poema. Passado um tempo, um aluno dirigiu-se a PSR-2 e pediu que verificasse se ele estava escrevendo corretamente no caderno de caligrafia. PSR-2 pegou o caderno, observou a escrita e disse: “Você está escrevendo com letra muito pequena e a sua professora da 4ª série reclamou que não consegue ler o que você escreve. Você tem que aumentar o tamanho da letra”. Então, devolveu o caderno e disse: “Apague as últimas cinco linhas do poema e refaça a cópia”.

Pescaria

Um homem
 que se preocupava demais
 com coisas sem importância
 acabou ficando com a cabeça cheia de minhocas
 Um amigo lhe deu então a idéia
 de usar as minhocas
 numa pescaria
 para se distrair das preocupações
 O homem se distraiu tanto pescando
 que sua cabeça ficou leve
 como um balão
 foi subindo pelo ar
 até sumir nas nuvens
 onde será que foi parar?
 não sei
 nem quero me preocupar com isso
 vou mais é pescar.

José Paulo Paes

(Cópia do quadro de giz, sala de recursos II, 2006)

PSR-2 acompanhou os alunos na realização da cópia no caderno de caligrafia. Em relação ao uso desse tipo de caderno, considerou que o mesmo “não é recomendado, mas acho necessário”. Além disso, ressaltou: “eu acredito que a cópia ajuda o aluno a aprender parágrafos, pontuação, para depois aprender a produzir textos”. Os aspectos pedagógicos abordados na Instrução 04/04 não se referem ao trabalho de alfabetização ou às metodologias que o professor deverá utilizar:

A programação elaborada deverá contemplar as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, socioafetiva-emocional) de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem, para atingir o currículo da Classe Comum (PARANÁ, 2004, p. 4).

Para Menchiskaia (1969), as ações que se realizam, com compreensão, são critérios para saber o que o aluno aprendeu. Nem toda boa execução implica compreensão, visto que o aluno pode solucionar bem uma tarefa fazendo-a igual à outra que havia feito antes, sob a mediação do professor. Ou seja, o aluno realiza a atividade sem compreender porque se deve escrever assim e não de outra maneira.

A ação prática é indispensável não só para valorizar a compreensão, mas também para facilitá-la. O intento de utilizar praticamente um princípio manifestado verbalmente ajuda a compreendê-lo. Isto acontece, por exemplo, com os princípios matemáticos e com as regras ortográficas. Os alunos compreendem melhor as regras ortográficas e os princípios matemáticos quando os utiliza na prática; compreendem como estão

construídos os objetos quando atua com eles; compreende o princípio que rege o funcionamento de uma máquina quando a monta, desmonta e a faz funcionar (MENCHISCAIA, 1969, p. 255, tradução nossa)¹³.

Na cena apresentada, a seguir são realizadas uma série de atividades relacionadas à escrita sem que sejam feitas reflexões sobre o que está sendo trabalhado. Ainda que a professora tivesse um objetivo, que era trabalhar as dificuldades de escrita de cada um, isso não fica claro nas atividades propostas, pois ela não as explicita para os alunos e, assim, tudo é feito mecanicamente.

Cena 2: PSR-2

Data:24/03/2006

PSR-2 entregou os cadernos de linguagem aos alunos de 2ª série e solicitou a escrita de uma lista de cinco palavras com os dígrafos: ch - nh - lh. Os alunos realizaram a atividade e solicitaram a ajuda dos colegas de sala, consultaram, também, os cartazes fixados no fundo da sala. Conforme os alunos foram terminando, entregava o caderno para PSR-2 corrigir. Ao mesmo tempo em que observou a escrita das palavras, sem fazer qualquer correção, solicitou nova listagem de palavras: “Agora façam uma lista com nomes de animais, alimentos, flores, cores e coisas que encontramos na natureza que iniciam com as letras: L, P, V“. E assim, PSR-2 prosseguiu observando os alunos escreverem a lista de palavras e diante de algumas solicitações dos alunos, informava de imediato a palavra correta.



Foto 5 – Atividade: Listagem de palavras.

Fonte: A autora.

¹³ La acción práctica es indispensable no sólo para valorar la comprensión, sino también para facilitarla. El intento de utilizar prácticamente un principio manifestado verbalmente ayuda a comprenderlo mejor. Algunas veces, sólo gracias a esto se consigue comprenderlo. Esto pasa, por ejemplo, con los principios matemáticos y con las reglas ortográficas. El escolar comprende mejor las reglas ortográficas y los principios matemáticos cuando los utiliza en la práctica; comprende cómo están contruídos los objetos cuando actúa con ellos; comprende el principio que rige el funcionamiento de una máquina cuando la monta, la desmonta y la hace funcionar.

Os alunos da sala de recursos escreveram listas de palavras e foram acompanhados durante a execução da atividade por PSR-2. Enquanto os alunos realizavam a atividade, falou: “com esta atividade de listagem vou conhecer como vocês estão na aprendizagem”. Assim, percebe-se que PSR-2 tem poucas informações sobre o processo de aprendizagem de seus alunos e não tem consciência dos seus saberes. O relatório referente às “sínteses das áreas avaliadas”, encaminhado pela psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, contemplava informações sucintas e, PSR-2 encontrou dificuldades para identificar o nível de aprendizagem dos alunos. Utilizou as atividades de listagem para conhecer melhor o processo de leitura e escrita dos alunos de 2ª série. É necessário evidenciar o que trata a Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004) no ingresso do aluno à sala de recursos:

- Ter avaliação pedagógica de ingresso realizada no contexto do Ensino Regular, pelo professor da Classe Comum, professor especializado e equipe técnico-pedagógica da Escola, com assessoramento de uma equipe multiprofissional (externa), equipe do NRE e SME, quando necessário.
- Ter avaliação pedagógica no contexto escolar registrada em relatório, com indicação dos procedimentos de intervenção e encaminhamento(s) (PARANÁ, 2004, p. 2).

E qual deve ser o cerne da avaliação? Pensamos que são os conteúdos que o aluno já domina e quais são aqueles que ainda precisam ser trabalhados. Concordamos com Galuch e Sformi (2005, p. 6).

[...] é papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exigem novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino dessa natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz do currículo escolar e o seu uso cotidiano. Possibilitam, ainda, a organização de um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos.

A falta de problematização foi uma constante nas observações realizadas no decorrer da pesquisa.

Cena 3: PSR-2

Data: 31/03/2006

A professora iniciou o atendimento e entregou aos alunos de 4ª série livros de estória “ O patinho feio” e solicitou sua leitura e, na seqüência, a reescrita da estória. PSR-2 observou os alunos realizarem a atividade proposta, não fez intervenção e somente informou quando solicitada, a escrita correta das palavras: “nasceu” e “cisne”. Os alunos concluíram os textos e PSR-2 finalizou a atividade sem fazer correções da escrita do texto.

Destacamos o texto de um aluno de 4ª série, depois da correção realizada por PSR-2 de duas palavras: nasceu e cisne:

O patinho Feio

Era uma vez uma pata estava chocando uns ovos e uns ovos nasceu todos nasceu nenos um. Este era o ovo de um patinho diferente dos patinhos ele era um Filhotinho de cisne e todos deram rosada e ele se foi em bora e uma mulher o achou e levou para a sua casa e ela tinha cisne e eles se tornaram amigos e armou uma mamorada e tiveram os Filhos e viverão felizes para sempre. Fim.

Cena 4: PSR-2

Data: 31/03/2006

Após o intervalo, PSR-2 utilizou carimbos com desenhos diversos para fazer a impressão nos cadernos dos alunos de 2ª série. Na sequência, solicitou que escrevessem frases a respeito dos desenhos.

A escrita de três alunos, de acordo com os carimbos impressos em seus cadernos:

Aluno 1: (registrou com letra de imprensa maiúscula)

Maçã - AMAÇA E GOSTOSA
ETABE PARA COME

Morango - MOROGOELE MEIOZEDO
MAIÉ GOTOZO

Pato - OPATO E ELEBOTA OVO E OVO
DELA E GRANDE
E BUNITA
E TAMÉ NADA

Galinha - AGALINHAESVEPARA BOT
E PA MATA A GALINHA PAR
COMO ASADA

Tomate - OTOMATE ELESERVE
POFAZESALADA DE TOMATE

Peixe - PEIXE ETEIPINHO
TEQUE TOMA CODADO
PARA NÃO IGASGAR

Aluno 2 (registrou com letra cursiva)

Morango - morango serve para comr

Cenoura - senoura serve para conzear

Gato - gatinha se todormano danenima

Tomate - nasn serve para fazer salada

Mosquito - musita serve para sntar nlus

Galinha - galinha serve para botar

Peixe - peixe serve para comer

Aluno 3 (registrou com letra de imprensa maiúscula)

Morango - EU GOSTO MUITO DE
COMER O MORANGO
EU ADOREI E COMI TUDO E
CATEI TUDO O MORANGO DOPÊ

Mosquito - O MOSQUITO FICA
NOTÊTO DA MINHA CASA
EN SIMA DA GINTE ELE FICA
ZI ZI ZI

Gato - O GATO FICA DORMINDO
MUITO ELE DORME NO CHÃO

Tomate - OTOMATE
EFEITO PARA
COMER NA JANTA
DE NOITE

Galinha - A GALINHA
GALINHA BOTA
OVO PARA NASER PINTINHO
E O DONO PEGOU DOIS OVO

Pato - OPATO ESETA ENTROU NO RIV
PARA NADAR

Cenoura - A CINOURA
E FEITO PARA COMER NA JANTE
DE DIA

Uva - A UVA
E FEITO PARA XUPAR
PEGA E XUPA

Propor atividades em sala de aula implica em mediação objetiva, segura e intencional do professor em relação àquilo que ele objetiva ensinar. A aprendizagem ocorre quando a criança aprende e se apropria de algo, pressupondo entendimento, compreensão do conteúdo internalizado. Nesse processo, a mediação é extremamente importante; ela

possibilitará que o aluno aprenda além do que está imediatamente dado, e não apenas o concreto visível e imediato que sozinho consegue realizar.

Para Vygotsky (2000), o aprendizado é fator fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é proporcionado pela mediação estabelecida por outro ser humano. Ele define desenvolvimento como formação do campo psíquico, ou seja, a formação de diferentes capacidades mentais, afetivas e emocionais. Da escrita dos três alunos, fica evidente a necessidade de ensino para que se apropriem do sistema ortográfico.

Nesse processo, a mediação do professor é imprescindível, pois as relações da criança com o mundo são sempre mediadas, por um intermediário. E como se caracteriza a mediação na relação ensinar/ aprender? A mediação do professor é explícita e dirigida no sentido de levar o aluno a adquirir o conteúdo sistematizado. Para o aluno, a relação de mediação também é explícita; ele sabe o que é esperado dele e qual o papel do professor.

Para realizar as atividades propostas pelo professor, partindo de seus conceitos espontâneos, o aluno busca reproduzir o raciocínio problematizado pelo professor. Ao tentar trilhar o caminho do pensamento do professor, a atividade cognitiva do aluno se transforma alcançando níveis mais complexos e próximos dos conceitos sistematizados, científicos e objetivados.

A mediação do professor define, portanto, a produção do aluno no episódio apresentado a seguir. A atuação do professor foi decisiva para a elaboração conceitual mais rica e criativa (cena 5) ou mecânica e até desanimada (cena 6).

Cena 5: PSR-2

Data: 07/04/2006

A professora transcreveu uma parlenda no quadro de giz com o título “Cadê”. Solicitou aos alunos de 4ª série que a copiassem em seus cadernos; explorou cada frase da parlenda. Em seguida, solicitou que criassem uma parlenda, entregou uma folha para desenvolverem o texto, utilizando-a como rascunho.

CADÊ
NOSSA! QUE ESCURO
CADÊ A LUZ?
DEDO APAGOU.
CADÊ O DEDO?
ENTROU NO NARIZ
CADÊ O NARIZ?
DANDO UM ESPIRRO
CADÊ O ESPIRRO?
FICOU NO LENÇO
CADÊ O LENÇO?
DENTRO DO BOLSO
CADÊ O BOLSO?
FOI COM A CALÇA
CADÊ A CALÇA?
NO GUARDA ROUPA
CADÊ O GUARDA ROUPA?
FECHADO A CHAVE
CADÊ A CHAVE?
HOMEM LEVOU
CADÊ O HOMEM?
ESTÁ DORMINDO
DE LUZ APAGADA
NO ESCURO!

José Paulo Paes

(Cópia do quadro de giz, sala de recursos II, 2006)

A professora realizou a correção da parlenda na folha de rascunho. Sendo assim, apresentaremos os rascunhos das parlendas já corrigidos por PSR-2, criadas por dois alunos de 4ª série:

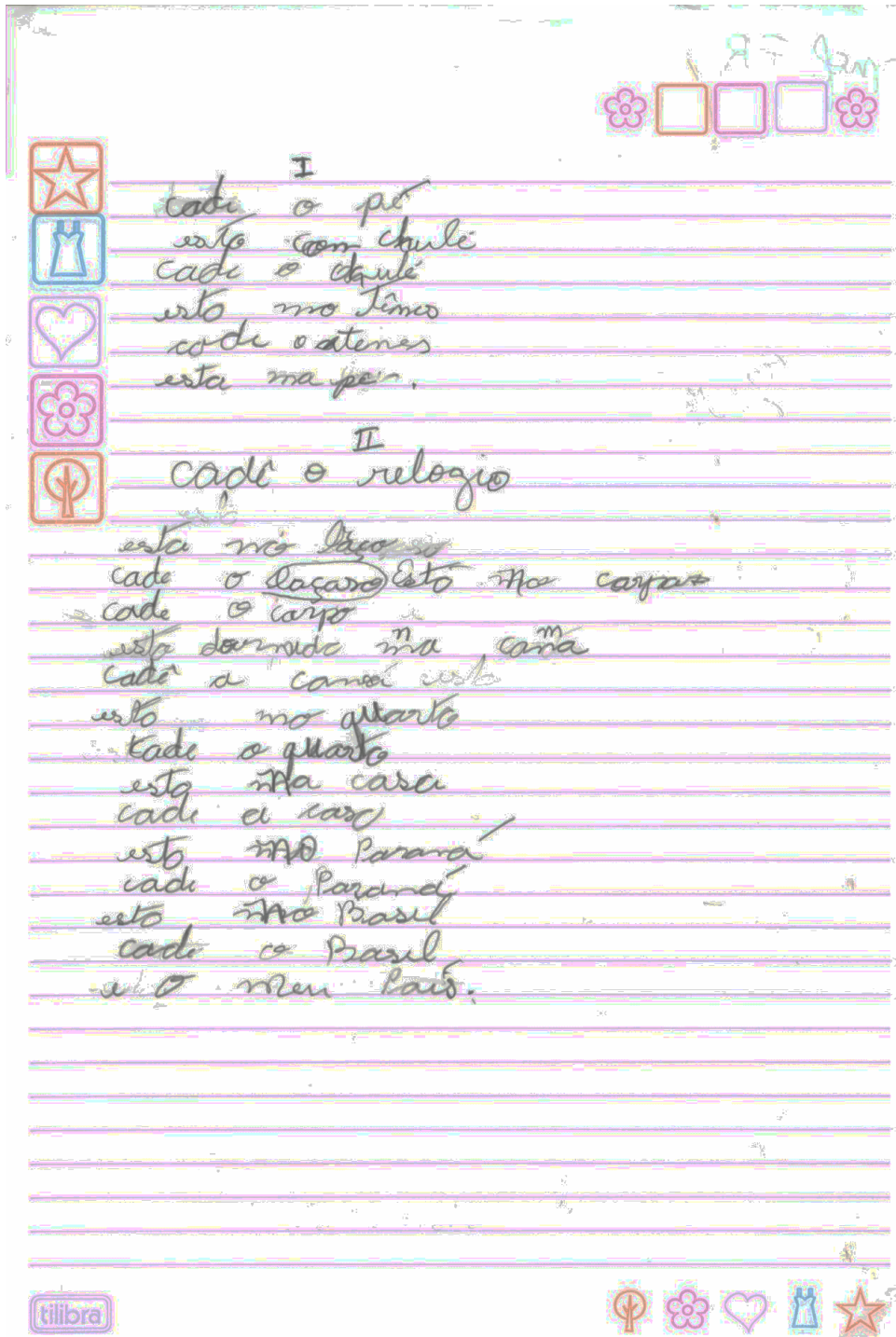


Figura 3 – Escrita de um aluno no rascunho, após correção de PSR-2 – Aluno I.

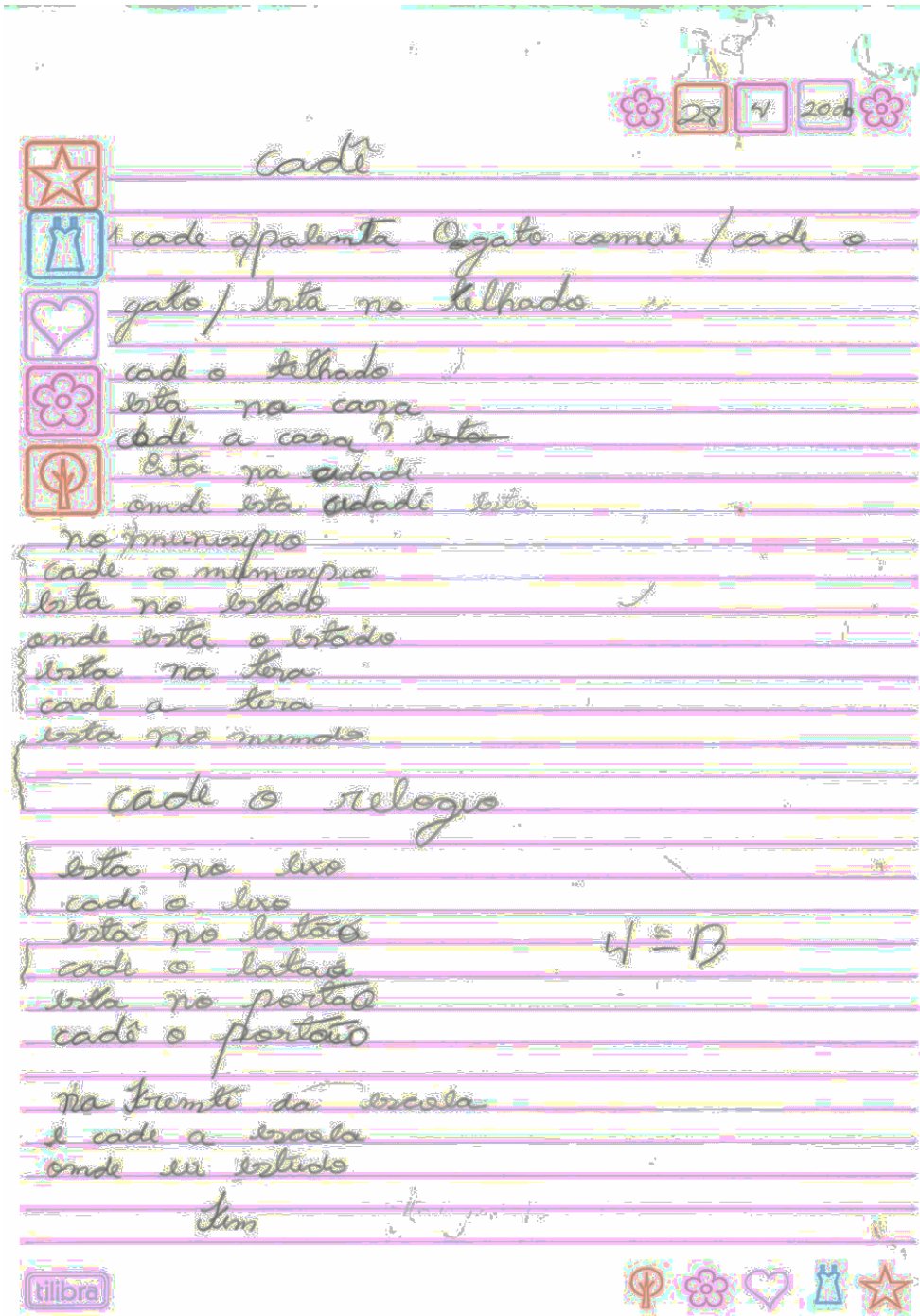


Figura 4 – Escrita de um aluno no rascunho, após correção de PSR-2 – Aluno II.

Observou-se que, na realização da atividade proposta, os alunos estavam motivados e escreveram a parlenda de forma divertida. Apesar da presença de erros na grafia das palavras, os alunos se envolveram na tarefa, produziram textos criativos. Além disto, o fato de PSR-2 sentar com cada aluno, ler, circular, anotar e conversar sobre as dificuldades apresentadas contribuiu para o conhecimento da escrita pelos alunos.

Cena 6: PSR-2

Data: 28/04/2006

A professora iniciou o atendimento passando no quadro de giz sete operações de multiplicação por um, dois e três algarismos para os alunos de 4ª série copiar em sala e resolverem individualmente. Durante a execução das operações, os alunos solicitavam de PSR-2 a tabuada. Conforme os alunos foram acabando, mostravam os cadernos para correção e, constatado erros, refaziam a operação.

RESOLVA:

a) $483 \times 4 =$

b) $563 \times 5 =$

c) $983 \times 53 =$

d) $473 \times 132 =$

e) $3421 \times 33 =$

f) $4335 \times 45 =$

g) $3963 \times 64 =$

(Cópia do quadro de giz, sala de recursos II, 2006)

Durante a realização do exercício, os alunos mostravam-se desanimados, cumpriram a tarefa proposta pela professora, resolveram as operações e aguardaram a correção em seus cadernos. É necessário, nesse sentido, destacar o que a Instrução nº 04/04 refere aos aspectos pedagógicos:

[...] o trabalho a ser desenvolvido na Sala de Recursos deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na Classe Comum (PARANÁ, 2004, p. 4).

Nesse sentido, pressupõe-se que o professor comprometa-se com a organização do processo educativo de forma que o aluno possa atuar ativamente e não realize atividades de modo mecânico, sem entender a importância e uso daquele conhecimento na vida em sociedade.

5.4.2 Processo vivido na Escola “Semear”

A Escola Municipal “Semear” pertence à rede pública municipal de ensino do município de Mandaguari, foi criada em 20 de janeiro de 1962, e instalada em março de 1963, tendo como mantenedor, inicialmente, o Estado e, somente no ano de 1992, foi municipalizada por meio da Resolução nº 2364/92, de 15/07/92.

A escola oferece Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, conta com 255 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 88 alunos matriculados na Educação Especial, sendo composta de três Classes Especiais para o atendimento de alunos com deficiência mental, duas Salas de Recursos na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem, um Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual e um Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo.

O prédio da Escola “Semear” ocupa uma área de 720,32 m² de construção, sua edificação está posicionada em uma esquina do quarteirão. Espacialmente, a construção está distribuída em quatro blocos, sendo um com três salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, sala da direção, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca e almoxarifado. O segundo e terceiro blocos abriga seis salas de aula e banheiros; o acesso é realizado por meio de rampas.

Trabalham na escola 31 profissionais, sendo cinco da equipe técnico-pedagógica – uma diretora, uma secretária, uma orientadora educacional, uma supervisora escolar, uma coordenadora da Educação Especial – 19 do quadro de professores e sete funcionários – uma bibliotecária, uma merendeira, quatro serventes e um porteiro.

A escola “Semear”¹⁴ apresenta uma concentração maior de alunos matriculados nos programas de Educação Especial do Município, e alunos com necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular. Segundo dados da matrícula de 2006, conta com 88 alunos matriculados nos programas de Educação Especial e, ainda:

Nas 1ª séries, uma aluna surda, uma aluna com baixa visão e uma aluna encaminhada da Escola Especial;
Na 2ª série, uma aluna cega;
Nas 3ª séries, um aluno de baixa visão e um aluno surdo;
Nas 4ª séries, um aluno com condutas típicas e uma aluna surda.

Fica evidenciado que a Escola “Semear” está em processo de construção de uma Educação Inclusiva, como constatado na reformulação da proposta pedagógica de 2006, no item Educação Especial.

- A atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- Possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais, espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação adequada.

¹⁴ Registro de matrículas da Escola “Semear”, 2006.

- A escola deve articular, junto à gestão escolar da rede de ensino, condições necessárias para a implantação e funcionamento da Educação Especial, com definição de procedimentos pedagógicos e a participação dos pais e responsáveis.
- Os currículos dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.
- A inclusão terá avaliação constante no seu processo, flexibilidade da equipe pedagógica para alterar programas e do apoio da família, da escola e da comunidade;
- A adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizada de currículo;
- A flexibilização quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- A possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo educacional;
- Oportunizar aos alunos inclusos serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS e disponibilidade das ajudas técnicas e tecnológicas assistivas;
- Proporcionar o treinamento da orientação e da mobilidade ao portador de Deficiência Visual, para que a pessoa se movimente e se oriente com segurança na escola, em casa, no trânsito, de acordo com sua idade.
- Fazer trabalho itinerante, para informar, esclarecer e também favorecer a melhor aprendizagem para o aluno com Deficiência Visual;
- Assegurar adaptações arquitetônicas necessárias, visando ao conforto e à independência da criança;
- Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento especializado em CAEDV/CAEDA (Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual/ Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo) se destacam a utilização de sistemas de comunicação alternativos; com Língua Brasileira de Sinais, a mímica, o desenho, a expressão corporal, o sistema Braille e o Sorobã;
- Utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades dos alunos.

A escola vem enfrentando grandes desafios por meios das ações pedagógicas inclusivas já desenvolvidas e em andamento. Estas ações referem-se a alguns projetos, como: “Cantando com as mãos”, “Libras” e “A importância dos surdos e ouvintes”. Estes projetos foram desenvolvidos com os alunos do Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo, destinado a toda a comunidade.

Antes de descrever as observações realizadas na sala de recursos da Escola “Semear”, cabe destacar o processo de avaliação para o ingresso do aluno na sala. A formação de uma sala de recursos se inicia com a indicação do professor do ensino regular dos possíveis alunos e seus problemas, os quais são definidos como “queixa”. Os dados são levantados por meios de ficha de encaminhamento preenchida pelo professor.

Desta forma, levantada a “queixa” e feita a análise nos conselhos de classe bimestral, a orientadora educacional juntamente com a professora do ensino regular procedem

ao Estudo de Caso¹⁵. A professora do ensino regular preenche uma ficha de encaminhamento sobre o aluno, relatando o motivo do encaminhamento, o relacionamento do aluno com os colegas, o professor e a utilização dos materiais em sala. Informa, também, como está o seu desempenho em relação à compreensão em geral, raciocínio e linguagem. Na mesma ficha, são solicitados os registros do seu desempenho em linguagem oral, escrita e cálculos matemáticos e anexadas algumas produções do aluno realizadas em sala em sala. Na seqüência, a orientadora educacional realiza a entrevista com os pais, discute com o professor da sala regular e registra os encaminhamentos necessários para o desempenho do aluno na sala de recursos. Nesse momento, não há participação do professor da sala de recursos no processo de avaliação.

Na seqüência, a orientadora educacional, de posse dos dados, organiza a escrita do relatório do estudo de caso, encaminhando-o para a Secretaria Municipal de Educação sob a responsabilidade do setor de Educação Especial. O relatório, após análise da equipe da Educação Especial, retorna para a escola, aos cuidados da orientadora, a qual realiza a devolutiva aos pais. O relatório é assinado pela equipe pedagógica da escola, professora do ensino regular e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Uma cópia é encaminhada para o setor de documentação da Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Sendo assim, os alunos eleitos para o atendimento em sala de recursos são identificados, após o Estudo de Caso, em suas escolas de origem.

A pesquisa de campo permitiu o contato com os alunos das salas de recursos, observando concretamente como vem se dando a prática pedagógica do professor e a aprendizagem dos alunos. Foram realizadas, no total, dez visitas, as quais estão caracterizadas pelos principais acontecimentos ocorridos em sala de aula.

A sala de Recursos I da Escola “Semear”¹⁶, sob a responsabilidade da professora PSR-1, na organização dos atendimentos, agrupou os alunos de acordo com o seguinte quadro de horários:

¹⁵ Na Escola “Semear”, a avaliação para o ingresso do aluno na sala de recursos recebe o nome de Estudo de Caso.

¹⁶ Coordenação da Educação Especial da Escola “Semear”, 2006.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta -feira
7h 30 min às 9 h 30 min	7h 30 min às 9 h 30 min	7h 30 min às 9 h 30 min	7h 30 min às 9 h 30 min	7h 30 min às 9 h 30 min
2ª séries	3ª e 4ª séries	2ª séries	3ª e 4ª séries	2ª séries
Álvaro Gilberto Clovis Marcos Sandra	Ângelo Diego Mário Jane Fernando	Álvaro Gilberto Clovis Marcos Sandra	Ângelo Diego Mário Jane Fernando	Alberto Bianca Larissa Robson Fábio
9h 45 min às 11h 30 min	9h 45 min às 11h 30 min	9h 45 min às 11h 30 min	9h 45 min às 11h 30 min	9h 45 min às 11h 30 min
	1ª série	1ª série	2ª séries	
Planejamento	Raíssa Lucas Wesley Luiz	Raíssa Lucas Wesley Luiz	Alberto Bianca Larissa Robson Fábio	Planejamento

Quadro 10 – Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Semear”.
Fonte: Escola “Semear” – 2006.

O Quadro 10 apresenta o horário de atendimentos em sala de recursos da Escola “Semear”, no que se refere ao atendimento em sala de recursos. O número de alunos não ultrapassa a 30 para 20 horas semanais. Evidencia, também, a organização dos alunos por faixa etária, agrupados pelas séries em que estão matriculados no ensino regular e de acordo com necessidades semelhantes. Tais procedimentos atendem à Instrução nº 04/04 (PARANÁ, 2004):

Na sala de recursos, para 20 horas semanais, o número máximo é de 30 (trinta) alunos, sendo o atendimento realizado por intermédio de cronograma;

Os grupos de alunos em atendimento serão organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas semelhantes dos mesmos (PARANÁ, 2004, p. 2).

O procedimento utilizado para o agrupamento desses alunos foi orientado em torno dos comportamentos, correspondência em níveis de aprendizagem acadêmica, na perspectiva de construção de grupos que apresentassem certa homogeneidade nestes aspectos. É visível o agrupamento dos alunos de acordo com as séries em que freqüentam no ensino regular, ajudando a organização no trabalho do professor e na execução das atividades.

No entanto, observou-se que alguns alunos estão matriculados na sala comum no mesmo período de funcionamento da sala de recursos. Para freqüentar estes atendimentos, são retirados de suas salas da classe comum em horário determinado para o atendimento na sala de recursos. A professora PSR-1 informou que essa organização não é documentada oficialmente, sendo um “arranjo” interno da escola. Realizam tal adaptação porque os alunos não compareceriam no horário contrário do ensino comum, por morarem em bairros distantes da escola, como, também, pela falta de compromisso dos pais e desinteresse pelo atendimento em sala de recursos. Nesse caso, a Instrução nº 04/04 expressa o seguinte: “o horário de atendimento deverá ser em período contrário ao que o aluno está matriculado e freqüentando a Classe Comum” (PARANÁ, 2004, p. 2).



Foto 6 – Espaço interno da sala de recursos I.
Fonte: A autora.

A organização pedagógica e espacial da sala de recursos I apresenta a disposição das carteiras próximas umas das outras como também do quadro de giz. Na sala, estão dispostos cartazes com as letras do alfabeto, sílabas, tabuada e cartaz do “Método das Boquinhas” (JARDINI, 2003).



Foto 7 – Ambiente visual da sala de recursos I.
Fonte: A autora.

A sala de recursos, é para PSR-1, sua primeira experiência na Educação Especial. Sua experiência em docência foi no Ensino Fundamental, atuando em 1ª séries durante quatro anos. Tem formação inicial em Pedagogia e sua “especialização” na área de Educação Especial foi oportunizada há um ano.

Os planejamentos dos atendimentos para os alunos são descritos em um fichário, organizado pelos dias da semana. Os horários determinados para execução do planejamento são cumpridos por PSR-1 e orientados pela coordenadora da Educação Especial da escola, que utiliza como apoio as propostas curriculares do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e a ênfase no desenvolvimento das áreas cognitiva, motora, afetiva e linguagem, fundamentando-se nos aspectos pedagógicos referenciados na Instrução nº 04/04, que prega: “a programação elaborada deverá contemplar as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, sócioafetiva-emocional) de forma a subsidiar os conceitos e conteúdos defasados no processo de aprendizagem, para atingir o currículo da Classe Comum” (PARANÁ, 2004, p. 4).

Em situações de sala de aula, constatou-se a organização de PSR-1, no início das aulas, por meio de uma pauta registrada no quadro de giz:

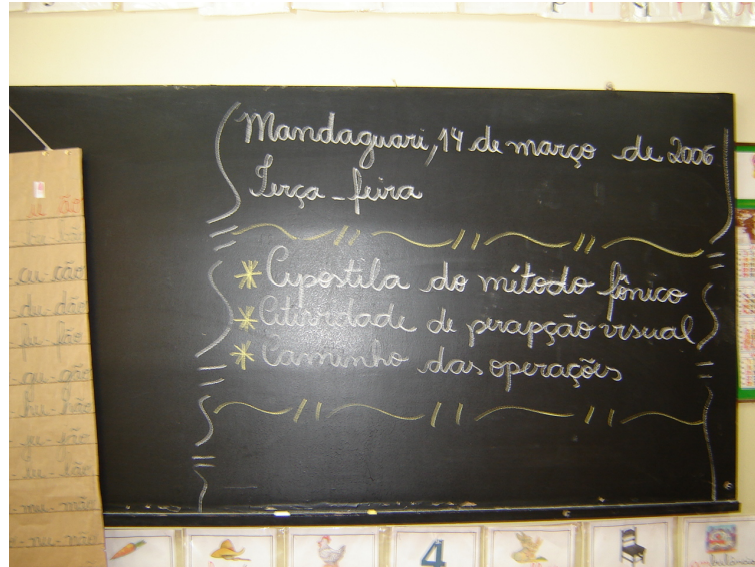


Foto 8 – Registro da pauta de atendimento na sala de recursos I.
Fonte: A autora.

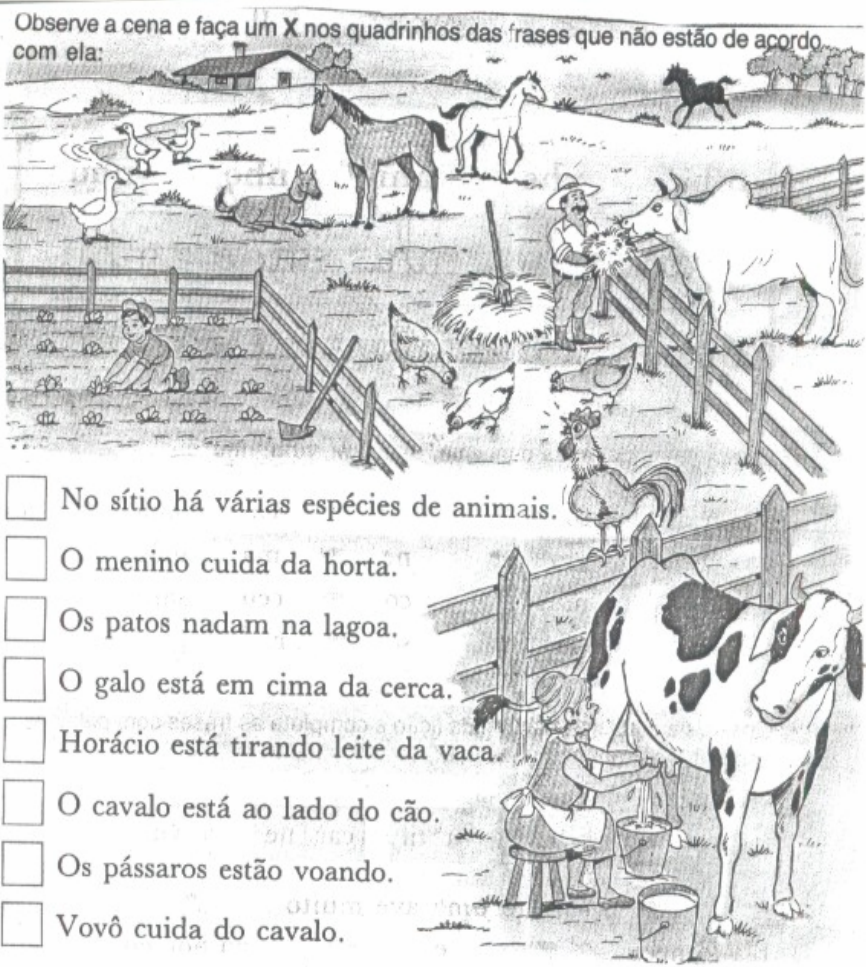
São registradas algumas observações em forma de cenas, as quais se constituíram nos principais acontecimentos em sala de aula e seguindo uma cronologia temporal. Estes registros, porém, não expressam todas as atividades desenvolvidas no decorrer do atendimento. Sendo assim, foram escolhidos os fragmentos ou cenas mais significativas da prática do professor e, concomitantemente, da aprendizagem do aluno.

Cena 1: PSR-1

Data: 07/03/2006

A professora entregou um texto fotocopiado com uma gravura de um sítio. Solicitou aos alunos da 3ª e 4ª séries que fizessem a leitura e identificassem as frases que não estavam de acordo com a gravura. Depois da leitura, solicitou que colorissem a gravura do texto e, na seqüência, escrevessem os nomes dos animais. No momento da correção no quadro, ressaltou as palavras que estavam no plural e singular. Em seguida, passou pelas carteiras conferindo as correções. Enquanto dois alunos corrigiam, PSR-1 chamou a atenção deles, explicando que deviam apagar somente o que erraram na palavra; no caso de uma letra, não era para apagar a palavra inteira.

Observe a cena e faça um X nos quadrinhos das frases que não estão de acordo com ela:



No sítio há várias espécies de animais.
 O menino cuida da horta.
 Os patos nadam na lagoa.
 O galo está em cima da cerca.
 Horácio está tirando leite da vaca.
 O cavalo está ao lado do cão.
 Os pássaros estão voando.
 Vovô cuida do cavalo.

Figura 5 – Leitura e identificação de frases.
 Fonte: Material didático de PSR-1 – 2006.

A participação dos alunos de 3ª e 4ª séries, nesta atividade, era individual. Eles solicitavam auxílio da professora o tempo todo, evidenciando dificuldades na leitura das frases, como também das palavras. Os alunos silabavam e isso dificultava a compreensão do texto. Nesse momento, foi necessário que a professora retomasse a atividade e explorasse a gravura, solicitando a escrita dos nomes dos animais.

PSR-1, ao apresentar aos alunos um texto composto com gravuras e frases, só pretendia explorar a compreensão da leitura quando identificassem quais frases não correspondiam aos elementos da gravura. A intenção da professora era que os alunos tomassem consciência do sentido do texto, do significado, da grafia das palavras. Seu objetivo não era trabalhar com as figuras, mas sim com as frases escritas. As dificuldades dos alunos em ler, no entanto, levou a professora a se voltar para as figuras. Assim, o objetivo inicial, que

estava voltado para a conscientização do conteúdo escrito foi redirecionado para o ensino da escrita.

Ainda que seja esperado que alunos de 3ª e 4ª séries consigam inferir dados, observa-se que, na folha, há um excesso de informações e de figuras, quase uma poluição visual. Mesmo quando se voltou para a escrita isolada dos nomes dos animais, essa mediação pouco ou nada contribuiu para a aprendizagem da escrita pelos alunos.

Para Leontiev (1983, p. 198), “[...] o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito”. Na cena descrita anteriormente, a atenção dos alunos não foi dirigida para a compreensão da escrita. Mais uma vez não houve mediação voltada para a elaboração conceitual.

Essa forma de trabalho foi uma constante nas práticas pedagógicas empreendidas por PSR-1. Vejamos outro episódio de ensino:

Cena 2: PSR-1

Data: 09/03/2006

PSR-1 propôs aos alunos da 1ª série uma atividade de leitura, utilizando gravuras e palavras. Os alunos deveriam realizar a leitura das palavras e, conseqüentemente, relacioná-las com a gravura. Os alunos mostravam dificuldades em reconhecer as letras das palavras. PSR-1 falou aos alunos que a atividade era fácil demais, era só abrir a boca duas vezes, exemplificando com uma palavra de duas sílabas. Na seqüência da execução da atividade, PSR-1 foi até os cartazes que estavam dispostos acima do quadro e indicou a letra “G” para um aluno, em seguida, escreveu-a no quadro e solicitou sua atenção para conhecer o traçado da letra.

Nesta atividade direcionada aos alunos de 1ª série, novamente é evidenciado o desconhecimento da professora sobre os conteúdos já dominados ou ainda não pelos alunos. Além da falta de conteúdos necessários para realizar a tarefa, os alunos pareciam não compreender o objetivo da mesma.

Não foram explorados sequer os conceitos espontâneos ou cotidianos dos alunos sobre letras. Ademais as dificuldades demonstradas no reconhecimento das palavras exigiam um trabalho intensivo de ensino da correspondência entre as letras e os sons, ou seja, fonemas/grafemas. Naquele momento, isto não foi feito.

O episódio descrito a seguir foi um dos poucos momentos em que PSR-1 realmente, empreendeu uma prática mediada para a leitura e a escrita.

Cena 3: PSR-1

Data: 14/03/2006

A professora iniciou o atendimento solicitando aos alunos da 1ª série a montagem de palavras com a utilização de um alfabeto móvel de madeira. As palavras propostas para a reconstrução eram retiradas do Livro Alfabetização Fônica — construindo competência de leitura e escrita (CAPOVILLA, 2003) nas páginas que já estavam com as atividades realizadas num atendimento anterior. PSR-1 informou aos alunos que deveriam realizar a leitura das palavras para observarem se as letras estavam em posição correta. A professora auxiliou os alunos na leitura, realizou a contagem das letras das palavras e identificou as sílabas, solicitando que batessem palmas, junto com ela, a cada sílaba falada.



Foto 9 – Alfabeto móvel de madeira.
Fonte: A autora.

A mediação da professora e os materiais utilizados contribuíram para o envolvimento dos alunos na tarefa, bem como para atingir o objetivo, que era formar palavras.

Na cena a seguir, a mesma professora realiza intervenções sistemáticas e objetivas. Todavia, o conteúdo é inadequado para o grupo de alunos.

Cena 4: PSR-1

Data: 23/03/2006

A professora iniciou o atendimento transcrevendo problemas de adição e divisão no quadro e, na sequência, explicou para os alunos de 3ª e 4ª séries como deveriam realizar as operações. As explicações da professora foram esclarecedoras e alguns alunos não estruturaram as operações, realizando-as por meio do cálculo mental.

Para os alunos de 3ª e 4ª séries, a atividade proposta foi resolução de problemas. Contatou-se que a professora não precisou copiar do planejamento para escrever os problemas no quadro, escrevendo-os de cor. Primeiramente, escreveu o problema A, aguardou os alunos

copiarem e, na seqüência, explicou de forma detalhada, ou seja, realizou a leitura e destacou a resposta do mesmo oralmente.

A) CARLA FOI À MERCEARIA E COMPROU 10 BALAS, 5 CHICLETES, 2 BOMBONS E 1 COXINHA. QUANTOS DOCES CARLA COMPROU?
 B) QUANDO CARLA CHEGOU EM CASA REPARTIU OS DOCES COM SEUS DOIS IRMÃOS.
 a) QUANTOS DOCES CADA UM RECEBEU?
 b) E OS DOCES QUE SOBRARAM PARA QUEM VOCÊ ACHA QUE CARLA DEU? (Cópia do quadro de giz, sala de recursos I, 2006)

Cabe ressaltar que os alunos da 4ª série informaram a resposta oralmente e não registraram a operação no caderno, demonstrando que era fácil demais. A professora, ao observar que os alunos já estavam com os problemas resolvidos no caderno, passou o problema B no quadro, realizou a leitura oral para os alunos o que facilitou as respostas. Observa-se que a atividade proposta pela professora era muito fácil para os alunos que se encontram matriculados nas 3ª e 4ª séries. Diante disso, ao observar o planejamento diário de PSR-1¹⁷, foram encontradas algumas anotações da coordenadora da Educação Especial da escola, no que se refere às atividades de matemática planejadas para os alunos de 4ª séries, como: “procure trabalhar atividades de matemática um pouco mais avançadas para o grupo de alunos de 4ª série e também com os outros grupos”.

Nesse contexto, podemos observar a dificuldade encontrada por PSR-1 em planejar atividades que priorizem os conteúdos matemáticos dos alunos de 3ª e 4ª séries.

O que Vygotsky (2000) ressalta como relevante para a educação escolar é a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. A atividade realizada não levou em conta o que os alunos já sabiam, bem como não os levou a nova sistematizações.

Cena 5: PSR-1

Data: 30/03/2006


A professora entregou para cada aluno da 2ª série 13 palitos de fósforo e solicitou que, com eles, representassem algumas figuras geométricas, como: triângulo, quadrado, retângulo. Durante a execução da atividade, explorou as figuras geométricas representadas pela mobília e objetos da sala. Antes que os alunos terminassem a representação das figuras com os fósforos, entregou uma folha fotocopiada com atividades, definindo-as como desafios e, conforme suas instruções, os alunos deveriam representar com os palitos de fósforos os desenhos indicados na folha. Os alunos seguiram as instruções de PSR-1 nas etapas da atividade.

¹⁷ Fichário de planejamento de PSR-1, março de 2006.

A participação dos alunos de 2ª série na atividade com palitos de fósforo foi, de início, uma brincadeira, em que eles representavam as figuras geométricas utilizando os palitos. Em seguida, a professora PSR-1 entregou uma folha com atividade fotocopiada e solicitou que seguissem as instruções do enunciado da atividade, assim, a professora fez intervenção passo a passo até concluírem todas as etapas como mostra a Figura 6:


BRINCADEIRAS COM PALITOS DE FÓSFORO

Problema 2
Temos quatro palitos nesta posição:




A esses quatro acrescente outros cinco palitos de modo a obter 100.

Problema 3
Temos agora seis palitos dispostos assim:



A esse conjunto acrescente outros cinco palitos de modo a obter oito.

Existem quebra-cabeças curiosos em que se usam apenas palitos de fósforo. Quer ver?
Faça este porquinho com 13 palitos.



Veja que ele está voltado para a esquerda. Vou agora fazer o porquinho olhar para o lado oposto mexendo apenas 3 palitos.

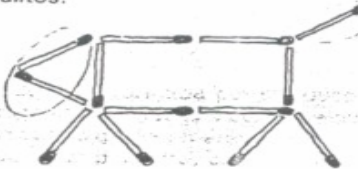






Figura 6 – Brincadeiras com palitos de fósforo.

Fonte: Material didático de PSR-1 – 2006.

Ao realizar esta atividade, os alunos se divertiram e brincaram com os palitos de fósforos. Alguns conceitos, como: direita, esquerda, horizontal e vertical, foram utilizados. Não se pode afirmar, no entanto, que eles tenham adquirido conhecimentos necessários ou adequados para sua idade e série.

Cena 6: PSR-1

Data: 04/04/2006

A professora entregou uma folha com diversas atividades de listagens. Na seqüência, solicitou aos alunos da 2ª série para recortarem em tiras, já que cada enunciado estava indicando para escreverem uma listagem de palavras. Orientou que colassem as tiras no caderno, deixando espaço para a escrita das palavras. Os alunos foram escrevendo as palavras de cada lista, sendo supervisionados por PSR-1 e orientados para realizarem a atividade calmamente e cada um no seu ritmo.

A atividade foi proposta no atendimento para os alunos de 2ª série, PSR-1 deixou um tempo maior para a realização desta atividade, porém os alunos não conseguiram concluir no tempo previsto, deixando para continuarem outro dia.

FAÇAM UMA LISTA DE COISAS QUE PODEMOS FAZER USANDO A ÁGUA.

O QUE PODEMOS FAZER COM AS MÃOS. ESCREVA 5 UTILIDADES.

O QUE VOCÊ ENCONTRA NO CAMINHO PARA A ESCOLA. FAÇA UM LISTA COM 7 COISAS.

PESQUISE 5 PALAVRAS QUE COMECEM COM A LETRA J. ESCREVA E DESENHE.

O QUE VOCÊ ASSISTE NA TELEVISÃO? QUE PROGRAMAS?

ESCREVA 4 PALAVRAS QUE TERMINEM COM AO.

FAÇA UMA LISTA DE COISAS QUE SÃO VERDES.

FAÇA UMA LISTA COM 10 OBJETOS QUE TÊM EM UM QUARTO.

QUAIS LUGARES PODEMOS ENCONTRAR NÚMEROS? ESCREVA.

PESQUISE COM SEUS COLEGAS O NOME DAS BRINCADEIRAS QUE ELES MAIS GOSTAM.

PESQUISE E ESCREVA NO SEU CADERNO 4 PALAVRAS QUE COMECEM COM A LETRA G.

QUAIS AS PROFISSÕES VOCÊ CONHECE? FAÇA UMA LISTA.

FAÇA UMA LISTA COM 5 PALAVRAS QUE TERMINEM COM ATO (Fichário de Planejamento de PSR-1, 04 de abril de 2006).

Fica difícil perceber qual o objetivo da professora ao propor esta atividade. Foi muito trabalho para pouca exploração. A execução mecânica e a diversidade de temas

presentes na atividade parece ter pouco contribuído para a aprendizagem dos alunos. Ao final do exercício, o que eles generalizaram? Para Menchiskaia (1969), a generalização conduz à formação de conceitos. Na prática pedagógica apresentada, não há evidência de mediação voltada para a generalização e formação de conceitos, nem mesmo para melhorar o domínio deles sobre o sistema ortográfico.

Cena 7: PSR-1

Data: 04/04/2006

Após o intervalo, PSR-1 iniciou o atendimento com os alunos da 1ª série, entregou a caixa do “Jogo lince”. Os alunos exploraram o jogo sob a orientação de PSR-1 e, na seqüência, distribuíram as peças entre si e o jogo foi iniciado. Os alunos que conheciam as regras do jogo não encontraram dificuldades, porém, aos alunos que desconheciam, foi explicado como encontrar os desenhos a partir da letra sorteada. Este jogo exigia que os alunos identificassem a letra inicial dos desenhos; na seqüência, a professora coordenou várias rodadas do jogo e os alunos participaram ativamente.



Foto 10 – Jogo Lince.
Fonte: A autora.

O “Jogo lince”, proposto no atendimento dos alunos de 1ª série por PSR-1, é um jogo de atenção, emoção e agilidade e envolve competição. Os alunos necessitam ter reflexos rápidos e uma boa visão para localizar as pequenas figuras no tabuleiro antes dos adversários. A atividade pautada num jogo com figuras foi positiva, especialmente para aqueles alunos que apresentavam dificuldades para identificar as letras do alfabeto, bem como as letras iniciais das palavras.

Nesse episódio, considerando que o objetivo proposto pela professora era ajudar os alunos que não conseguiam identificar as letras iniciais das gravuras, e fixá-las, podemos afirmar que o mesmo foi alcançado.

Com a mesma entonação da cena anterior, PSR-1 propõe a atividade como se fosse um jogo, valorizando o produto final dos alunos.

Cena 8: PSR-1

Data:06/04/2006

Foi proposto por PSR-1, em outro momento do atendimento, que os alunos de 3ª e 4ª séries organizassem textos que estavam em tiras, fora da ordem. Como complicador, PSR-1 informou que junto às tiras havia duas partes de outro texto, as quais deixariam o texto sem sentido. Na seqüência, orientou que lessem todas as tiras e fossem organizando na carteira conforme interpretavam a estória que estava em partes.



Foto 11 – Organização do texto em tiras.
Fonte: A autora.

Ao tratar-se da execução desta atividade, nos deparamos com os alunos de 3ª e 4ª séries procurando formas para solucionar o que foi proposto na atividade, mas deixando de realizar a leitura. Os alunos observaram que no verso das tiras recortadas havia uma outra seqüência de atividades com cores e ilustrações, sendo assim, não realizavam a leitura e sim montavam o texto em forma de um quebra-cabeça e, rapidamente, identificavam as tiras que não correspondiam ao texto. Estes textos foram retirados de folhas de livros didáticos antigos, sem preocupação de colar a folha em um papel neutro. Os alunos utilizaram a estratégia de olhar no verso para concluir a atividade. PSR-1, durante a atividade, não percebeu a estratégia dos alunos e finalizou a mesma sem explorar o conteúdo do texto. Desta forma, os

alunos não cumpriram os objetivos da atividade proposta, ou seja, o texto não foi lido durante a execução da mesma.

O trabalho desencadeado com este grupo de alunos não garantiu o espaço de interação verbal e não possibilitou avanços no domínio da leitura, visto que os próprios alunos buscaram estratégias paralelas para concluir a tarefa.

A falta de exploração e reflexão também esteve presente nos episódios observados posteriormente.

Cena 9: PSR-1

Data: 25/04/2006

A professora organizou os alunos de 3ª e 4ª séries em grupo, e propôs o “Jogo da subtração”. Na seqüência, entregou a eles o jogo com números impressos em madeira, para organizarem as peças na carteira. Após a organização, PSR-1 orientou os alunos e solicitou que utilizassem um rascunho para efetuarem as operações, ressaltou a importância do cálculo mental.



Foto 12 – Jogo da subtração.

Fonte: A autora.

Foi interessante observar o desenvolvimento do “Jogo da subtração” com os alunos de 3ª e 4ª séries. A atividade proposta por PSR-1 não tinha o mesmo formato das atividades com operações a que estão acostumados na sala comum. Neste sentido, atende aos aspectos pedagógicos contidos na Instrução nº 04/04, em que se destaca “o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve ser confundido como reforço escolar (repetição dos conteúdos da prática educativa da sala de aula)” (PARANÁ, 2004, p. 4).

O “Jogo da subtração” pode ter um impacto diferente na aprendizagem dos alunos que estão acostumados a realizar operações matemática com o enunciado “arme e efetue”.

Apesar de a proposta se diferente e ter conseguido a atenção dos alunos, a professora não deu uma seqüência voltada para a sistematização e nem para a formação de conceitos científicos.

É interessante ressaltar que a atividade a seguir foi a única em que foi possível transcrever um texto conforme ele foi produzido pelo aluno. Em todas as demais atividades, a professora estava sempre com a caneta na mão e interferindo na escrita dos alunos, até mesmo antes que ele a colocasse no papel.

Cena 10: PSR-1

Data: 27/04/2006

No atendimento aos alunos da 2ª série, eles realizaram atividades do Livro Alfabetização Fônica - construindo competência de leitura e escrita (CAPOVILLA, 2003). Observou-se que alguns alunos realizavam as atividades do volume I e outros do volume II. Nesse sentido, PSR-1 acompanhou cada aluno individualmente na execução das atividades. Na seqüência, PSR-1 verificou a leitura dos alunos utilizando as atividades de leitura proposta no mesmo livro.

Com relação à atividade realizada no Livro Alfabetização Fônica, PSR-1 propôs aos alunos de 2ª série que formassem frases com o seguinte enunciado: “Agora vamos olhar essas três figuras. Elas contam uma estória. Vamos escrever uma frase para cada figura e, no final, teremos contado a estória inteira”. Apenas com um dos alunos foi possível que se registrasse sua produção escrita antes da correção de PSR-1. É pertinente destacar que a professora estava sempre posicionada próxima aos alunos, com uma caneta na mão, realizando as correções na própria atividade dos alunos.

Transcrição da escrita do aluno Marcos, de acordo com a seqüência das gravuras:

Ilustração: um homem com um pacote de presente nas mãos.

Produção do aluno: O home corprol um presete para sua nanorada.

Ilustração: uma mulher abrindo uma caixa de presentes.

Produção do aluno: A mulher gostol do presete e ela abre o presete ela ganho um vetido.

Ilustração: um casal próximo um do outro e de mãos dadas.

Produção do aluno: A mulhé e o home e pidiu para sicar na igreja.

Com relação à escrita de Marcos, observou-se que ainda está em processo de construção da língua escrita, apresentou omissões, trocas de letras e dificuldades na estruturação das frases.

Passamos a seguir as observações realizadas na sala de recursos da Escola “Palmares”.

5.4.3 Processo vivido na Escola “Palmares”

A Escola “Palmares” tem sua história confundida com a história do município de Mandaguari. Por falta de documentos comprobatórios anteriores a 1946, a sua história baseia-se em depoimentos pessoais de pioneiros. O Decreto de sua criação leva o nº 419/46 com o nome de Grupo Escolar, mas, com a Resolução nº 1099/83, passou a denominar-se Escola Estadual e, em 1998, com a Resolução nº 379/98, a escola foi municipalizada de acordo com a Deliberação nº 003/98-CEE e Resolução nº 321/98-SEED. O estabelecimento passa a responder com a nomenclatura Escola Municipal.

Trata-se de uma escola que ocupa o espaço de um quarteirão, apresenta-se com uma área de construção de 2.363,52 m². Possui uma infra-estrutura adequada, iluminação pública, calçadas, sarjetas e transporte coletivo municipal.

A escola “Palmares” oferece Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries, conta com 681 alunos, sendo que, destes, 44 alunos estão matriculados na Educação Especial, distribuídos em duas Classes Especiais e uma Sala de Recursos.

Em relação ao espaço físico da escola, sua construção está distribuída em três grandes blocos interligados por corredores. Nela, funcionam os turnos manhã e tarde, atendendo aos alunos de 1^a a 4^a séries. No período noturno funciona um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

A população estudantil da escola é caracterizada por alunos que moram no centro, em dois bairros mais próximos à escola, e na zona rural. A escola conta com 25 professores, sendo que cinco trabalham em período integral, compõem a equipe técnica uma diretora, duas orientadoras educacionais, três supervisoras escolares, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, seis serventes, três merendeiras, uma bibliotecária e um técnico em informática.

Quanto à disponibilidade de equipamentos e materiais, a Escola “Palmares” possui cinco televisores, três vídeos cassete, dois aparelhos de DVD, duas antenas parabólicas, uma filmadora, uma câmera fotográfica digital, cinco micro system, dois retro-projetores, quatro mimeógrafos, 14 computadores — dois na secretaria, um na coordenação pedagógica, um na sala dos professores e dez no laboratório de informática — uma máquina

fotocopiadora e um acervo de 150 fitas VHS, em uso e compatível com o número de alunos matriculados.

Sobre a proposta pedagógica elaborada no ano de 2002, a escola “Palmares”¹⁸ destaca, no item referente à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, que:

[...] a escola utiliza a mesma carga horária e mesmas áreas de conhecimentos do ensino regular, sendo que as áreas de educação física, arte e inglês, bem como as atividades de enriquecimento curricular (excursões de estudo, teatro, projeção de filmes, gincanas culturais e esportivas e outras) são trabalhadas em conjunto com as classes do ensino regular. Além dos conteúdos curriculares referentes à série, o aluno com necessidades especiais, é orientado pelo professor no sentido de sanar as dificuldades que foram detectadas através da avaliação psicoeducacional. Na sala de recursos, o conteúdo trabalhado é através de atividades diversificadas, direcionadas às dificuldades de cada aluno, de acordo com o relatório da avaliação psicoeducacional, tais como: psicomotricidade, lateralidade, memória, conceitos básicos, esquema corporal, raciocínio lógico, percepção visual e outros.

Antes de descrever as observações realizadas na sala de recursos, é necessário evidenciar o procedimento de avaliação para o ingresso dos alunos. Esta avaliação é denominada de psicoeducacional, sendo realizada por uma psicóloga e uma psicopedagoga da Secretaria Municipal de Educação. O processo de avaliação é iniciado pela orientadora educacional da escola, a qual realiza uma entrevista com os pais do aluno e preenche a “ficha escolar do aluno”, descrevendo sobre seus dados pessoais e as informações preliminares, pautadas nos registros após as observações e relatos feitos pela escola, constando, também, a queixa principal do encaminhamento. A ficha recebe as assinaturas da diretora e da orientadora educacional da escola, por fim, é encaminhada para o setor da orientação educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Na seqüência, a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (orientadora educacional, psicóloga e coordenadora da educação especial), de posse dos dados, agenda uma data para a avaliação psicoeducacional do aluno na escola. Após a conclusão da avaliação, os profissionais organizam um relatório da avaliação psicopedagógica, destacando os procedimentos necessários, encaminham o relatório digitado e procedem à devolutiva aos pais. O respectivo relatório é assinado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e enviado ao setor de documentação da Educação Especial

¹⁸ Proposta pedagógica da Escola “Palmares” – 2002.

do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Convém salientar que os alunos avaliados são cadastrados neste núcleo.

Cabe ressaltar que os alunos inseridos na sala de recursos são acompanhados pela equipe pedagógica da escola que, por sua vez, indica a programação para o trabalho com os alunos, de acordo com as recomendações didáticas descritas no relatório psicoeducacional, como também para o próprio planejamento do ensino comum, na série em que os alunos se encontram matriculados.

Na sala de recursos da Escola “Palmares”, foram feitas sete visitas. Serão relatados, por meio de algumas cenas, os principais acontecimentos ocorridos no contexto da sala.

A sala de recursos III da escola “Palmares”, sob a responsabilidade da professora PSR-3 ocupa a última sala no final do corredor, localizando-se em frente ao laboratório de informática. Seu espaço é similar ao espaço das salas do ensino regular, com a mesma quantidade de carteiras, tornando-se, assim, uma sala ampla para o atendimento de grupos de até dez alunos. No período contrário ao funcionamento da sala de recursos, este espaço é ocupado pela classe especial em que atua, também, a professora PSR-3.



Foto 13 – Espaço interno da sala de recursos III.
Fonte: A autora.

Com relação à organização dos atendimentos na sala de recursos III, bem como à formação dos grupos para os atendimentos semanais, no caso, 24 alunos matriculados, percebe-se, no cronograma de atendimentos, que não foram definidos critérios para o agrupamento, ou seja, os alunos não foram agrupados por apresentarem necessidades similares ou por freqüentarem a mesma série. A formação dos grupos, de forma aleatória, desconsidera a Instrução nº 04/04 no que se refere à sua organização: “os grupos de alunos em

atendimento serão organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas semelhantes dos mesmos” (PARANÁ, 2004, p. 2).

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
7h 30 min	Marcio (3 ^a)	Marcio (3 ^a)	Marcio (3 ^a)	Jonas (3 ^a)	P
Às	Jonas(3 ^a)	Jonas(3 ^a)	Jaime(4 ^a)	Cássio(4 ^a)	L
9h 30min	Luiz(4 ^a)	Jaime(4 ^a)	David (3 ^a)	Fábia(4 ^a)	A
	Fred(4^a)	Cássio(4 ^a)	Thiago(2 ^a)	David (3 ^a)	N
	César(2^a)	David (3 ^a)	Cristina(2 ^a)	Fred(4 ^a)	E
	Fábia(4 ^a)	Fábia(4^a)	Alan(4 ^a)	Cristina(2 ^a)	J
	Alan(4 ^a)	Luiz(4 ^a)	Walter(2 ^a)	Jaime(4 ^a)	A
	Walter(2 ^a)	Cristina(2 ^a)	Vitor(4 ^a)	João(2^a)	M
	Pedro(2 ^a)	Walter(2 ^a)	Cleide(4 ^a)	Alan(4 ^a)	E
			Elis(3 ^a)		N
					T
9h 50min	Gisele(2 ^a)	José(2 ^a)	José(2 ^a)	Paula(4 ^a)	O
Às	José(2 ^a)	Gisele(2 ^a)	Fátima(3 ^a)	Fátima(3 ^a)	
11h 30m	Carlos(2 ^a)	Fátima(3 ^a)	Carlos(2 ^a)	Vinícius(3 ^a)	
	Thiago(2 ^a)	Thiago(2 ^a)	Vinícius(3 ^a)	João(2^a)	
	Vinícius(3 ^a)	Carlos(2 ^a)	Fred(4 ^a)	César(2 ^a)	
	Vítor(4 ^a)	Fred(4 ^a)	Luiz(4 ^a)		
	Fred(4^a)	Fábia(4^a)	César(2 ^a)		
	Paula(4 ^a)	Wesley(4 ^a)			
	César(2^a)				

Quadro 11 – Cronograma de atendimento em sala de recursos – Escola “Palmares”.

Fonte: Escola “Palmares” – 2006.

De acordo com a organização acima, observa-se que os alunos freqüentam a sala de recursos de uma a três vezes na semana, constata-se, ainda, que os alunos Fred, Fábria, César e João participam de dois horários de atendimentos no mesmo dia. É pertinente destacar o que estabelece para o funcionamento da sala de recursos a Instrução nº 04/04: “o aluno deverá receber atendimentos de acordo com as suas necessidades, podendo ser de duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias” (PARANÁ, 2004, p. 2).

No que se refere à organização espacial e visual, a sala de recursos não se apresenta com uma única estrutura, os alunos sempre estavam sentados em lugares diferentes, alguns em carteiras espalhadas pela sala e outros bem próximos à mesa da professora. Com relação ao ambiente visual, havia cartazes do alfabeto, cartazes com as tabuadas (2 ao 9) e cartazes representando o “Método das Boquinhas” (JARDINI, 2003). A mesa da professora PSR-3 sempre estava com muitas atividades já fotocopiadas de livros didáticos antigos, as

quais são utilizadas como material de pesquisa durante os atendimentos para transcrever as atividades para os alunos.



Foto 14 – Ambiente visual da sala de recursos III.
Fonte: A autora.

A professora da sala de recursos III é concursada pelo Estado, cedida ao Município. A sua experiência sempre foi com o ensino regular e ensino de jovens e adultos; há um ano iniciou na sala de recursos e na classe especial. Ela considera que o Curso de Especialização em Deficiência Mental, concluído em 1996, não a auxilia no trabalho que desempenha com os alunos da sala de recursos. Relata que o curso era direcionado para o atendimento de alunos em escolas especiais, e não se falava em salas de recursos; por isso, vem procurando conhecer mais sobre os distúrbios de aprendizagem e sobre as dificuldades de aprendizagem que seus alunos apresentam.

É pertinente, no momento, destacar alguns pontos considerados importantes para que se visualize a prática pedagógica de PSR-3 na sala de recursos. Sobre o planejamento das atividades propostas para a sala de recursos, observou-se que não possui um registro das atividades ou planejamentos das atividades propostas. Informou que preenche uma ficha para cada aluno, relatando o que precisa ser trabalhado, assim, classifica e organiza as atividades para os alunos. Ao mostrar interesse em conhecer essas fichas, PSR-3 informou que estavam em sua casa. A respeito desse assunto, a supervisora escolar, responsável pelo acompanhamento do desempenho dos alunos, enfatiza que utiliza os planejamentos dos professores do ensino regular para orientar a professora da sala de recursos.

Na sequência são apresentadas algumas observações realizadas na sala de recursos III, as quais, registradas em forma de cenas, representam os principais acontecimentos em sala de aula

e seguem uma cronologia de tempo. Não foram expressas, porém, todas as atividades desenvolvidas nos atendimentos. Ressalta-se, ainda, que a maioria das atividades propostas aos alunos é realizada individualmente, ainda que os mesmos estivessem dispostos em grupos na sala. PSR-3 entrega atividades diferenciadas para cada aluno.

Cena 1: PSR-3

Data: 20/03/2006

A professora entregou um texto fotocopiado com o título: 'Carol e Paulo' para um aluno de 4ª série e solicitou a leitura silenciosa. Na seqüência, orientou que retirassem do texto palavras com as letras "L" e "U" e transcrevesse no final da folha de acordo com o enunciado da atividade. A professora orientou o aluno individualmente e, ao mesmo tempo, supervisionou e atendeu os outros alunos da sala enquanto realizavam outras atividades em suas carteiras, como: ditado de frases, produção de texto e leitura de texto.

Carol e Paulo

Carol e Paulo eram um casal inseparável, iam as aulas juntos, almoçavam no mesmo restaurante onde comiam salsicha, alface, couve, brotos de alface, almeirão, sempre com bastante sal. Paulo não gostava de palmito e um dia se engasgou com um pastel e ficou muito mal.

Carol vendo sua alteração, levou-o para o hospital, onde sentou e esperou por muito tempo o doutor chegar. Ela não largou Paulo, até que ele ficou bem, pois tomou um remédio de eucalipto com mel. Ela chamou um automóvel e foram para casa num carro azul, da cor do céu.

Então ela nunca mais deixou se de preocupar com Paulo. Um dia Paulo foi chamado para o exercito, seria um soldado, talvez uma autoridade e foi ouvir as instruções no auditório central. Carol não gostou e percebeu que ia se separar de seu querido e fiel amor. Rapidamente pegou um papel e com muito ciúmes escreveu uma declaração de que era doente e passava muito mal, não podendo ser convocado.

Como era amiga de um policial e do general geral, entregou o papel com um falso discurso, foi aplaudida e ainda recebeu um troféu porque em nome de seu amor Paulo foi solto. Nunca descobriram sua falsidade e porque ela mentiu.

Palavras com /l/ (ligado)	Palavras com /u/ (separado)
pastel	Paula
casal	usava
inseparável	ficou
aulas	aulas
mal	sentou
hospital	largou
palmito	ciúmes
papel	entregou
remédio	gostou
eucalipto	regal
troféu	seu
geral	Nunca
	descobriram

Figura 7 – Texto “Carol e Paulo”.
Fonte: Material didático de PSR-3 – 2006.

A atividade registrada expressa a escrita de um aluno de 4ª série, que não foi corrigida por PSR-3. O aluno registrou, em forma de uma listagem, as palavras de acordo com as letras solicitadas. Percebe-se que o aluno iniciou a leitura do texto, assinalando algumas palavras e, depois, não seguiu a seqüência na leitura já iniciada. Fica a dúvida se conseguiu concluir a leitura de todo o texto. É importante ressaltar que PSR-3, neste atendimento, estava com oito alunos, sendo assim, apenas supervisionou a execução da atividade.

A professora se deslocava pelos grupos, atendendo as crianças individualmente. Dirigia-se a elas com tom de voz alta, dispersando os outros alunos. Essa conduta foi observada na maioria dos episódios.

Os alunos solicitavam a presença da professora e PSR-3, enquanto atendia um dos alunos da sala respondia: “Espera, tem coisa para ler; quando eu chegar aí você não sabe ler. Vai lendo...”, sem saber o que realmente o aluno desejava, pois outros alunos também solicitavam a sua presença em suas carteiras.

Ao abordar esse aspecto, Gonobolin (1969) resalta que a atenção é uma premissa indispensável para que o estudante trabalhe com êxito. Sendo assim, o trabalho do professor em sala deverá estar voltado para que o aluno não se disperse das atividades propostas.

Na cena a seguir, a professora propõe problemas de acordo com a série em que os alunos se encontram.

Cena 2: PSR-3

Data: 20/03/2006

Após o intervalo, com o segundo grupo de alunos, PSR-3 dividiu o quadro em duas partes, determinando uma para as atividades dos alunos de 2ª série e a outra para os alunos de 3ª série. Registrou problemas de matemática. Na seqüência, leu primeiro o problema para os alunos de 2ª série e, depois, os problemas para os alunos de 3ª série, auxiliando na interpretação dos mesmos. Solicitou aos alunos que utilizassem o material dourado para resolverem as operações. Com relação a um aluno que compareceu no atendimento, especificamente de 4ª série, PSR-3 determinou que realizasse uma atividade de leitura e interpretação de texto enquanto os demais resolviam os problemas.

Em relação à postura dos alunos a respeito da resolução dos problemas, observou-se que eles não tiveram dúvidas para solucioná-los. Os problemas apresentados foram transcritos de livros didáticos antigos e escolhidos no momento em que registrava no quadro. São transcritos, a seguir, os problemas registrados por PSR-3 no quadro de giz:

Alunos: 2ª série

A) BETO DISSE: “TENHO 4 DEZENAS DE FIGURINHAS”. MÁRIO RESPONDEU: “EU TENHO 10 FIGURINHAS A MAIS QUE VOCÊ”. QUANTAS FIGURINHAS TÊM CADA UM? QUANTAS FIGURINHAS TÊM OS DOIS JUNTOS?

RESPOSTA:

1- BETO TEM _____ FIGURINHAS E MÁRIO TEM _____ FIGURINHAS.

2- OS DOIS JUNTOS TEM _____ FIGURINHAS.

B) CÁSSIA TIROU DE SEU COFRINHO 54 MOEDAS DE 1 REAL. ELA PEDIU AO SEU PAI QUE FOSSE AO BANCO E TROCASSE ESSE DINHEIRO POR NOTAS DE 10 REAIS. QUANTAS NOTAS DE R\$ 10,00 SEU PAI TROUXE? QUANTAS MOEDAS DE R\$ 1,00 ELE TROUXE? QUAL É O TOTAL QUE CÁSSIA TEM?

RESPOSTA:

1-

2-

3-

Alunos: 3ª série:

A) MÁRIO TINHA 48 MUDAS DE PLANTAS. EM UM CANTEIRO MAIOR, ELE PLANTOU 19 MUDAS E, AS RESTANTES, ELE DISTRIBUIU IGUALMENTE EM 3 CANTEIROS. QUANTAS MUDAS FORAM PLANTADAS EM CASA UM?

RESPOSTA:

1- FORAM PLANTADAS _____ PLANTAS.

B) UM CAMINHÃO CARREGA 67 FRANGOS. CADA FRANGO PESA 1,5 Kg. QUAL O TOTAL DE QUILOS?

RESPOSTA:

1- O TOTAL É DE _____ Kg

(Cópia do quadro de giz, sala de recursos III, 2006).

Com relação à utilização do material dourado como apoio na resolução das operações dos problemas, foi constatado que os alunos se envolveram na atividade e buscaram rapidamente as soluções para os problemas, evidenciando que, provavelmente, aquela situação problema não representava dificuldades para eles.

A Instrução nº 04/04 ressalta em relação aos aspectos pedagógicos que: “o trabalho a ser desenvolvido na Sala de Recursos deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na Classe Comum” (PARANÁ, 2004, p. 4). A instrução não especifica um planejamento prévio para o atendimento de alunos de sala de recursos, enfatiza a aprendizagem de conteúdos que possam contribuir com a classe comum. Ainda a mesma instrução refere-se ao acompanhamento pedagógico dos alunos por meio de registros pedagógicos, caracterizando-se que “o acompanhamento pedagógico do aluno deverá ser registrado em relatório semestral elaborado pelos professores de recursos e classe comum juntamente com a equipe técnico-pedagógica” (PARANÁ, 2004, p. 4).



Foto 15 – Resolução de problemas com a utilização do material dourado.
Fonte: A autora.

Na execução da atividade, na qual foi utilizado o material dourado, podemos inferir que quanto mais limitamos os objetos, mais concentrada é a atenção.

O destaque da próxima cena foi o jogo proposto por PSR-3 para os alunos que terminavam suas tarefas.

Cena 3: PSR-3

Data: 27/03/2006

A professora ofereceu o jogo “Can-Can” para dois alunos que concluíram as atividades de Português e Matemática, solicitadas no decorrer do atendimento. Eles já conheciam as regras do jogo e se organizaram em suas carteiras, sem a mediação da professora, para jogar. Cabe ressaltar que é um jogo de cartas, por meio de jogadas estratégicas, o aluno deverá perceber, conforme as cartas jogadas pelo adversário, quais têm em sua mão e qual a melhor estratégia que deverá utilizar durante o jogo. Recorrerá ao raciocínio lógico-matemático, realizando cálculos matemáticos.



Foto 16 – Jogo Can-Can.
Fonte: A autora.

Os alunos realizavam as atividades demonstrando um bom nível de atenção. De acordo com Gonobolin (1969), isso deverá acontecer na escola, “[...] a escola tem grandes exigências para a atenção das crianças. O escolar deve escutar atentamente o que se diz em classe e estar atento, não só para aquilo que lhe interessa, mas também para o que não tem nenhum interesse para ele” (GONOBOLIN, 1969, p. 194, tradução nossa)¹⁹.

A cena, a seguir, é uma atividade de leitura que PSR-3 realizava com os alunos na sala, individualmente, enquanto os outros alunos estavam envolvidos com outras tarefas.

Cena 4: PSR-3

Data: 05/04/2006

A professora solicitou aos alunos que realizassem atividades do Livro de Alfabetização Fônica – construindo competência de leitura e escrita (CAPOVILLA, 2003), referentes ao volume I e volume II. Constatou-se que, em todos os momentos do atendimento, os alunos se revezavam entre as atividades fotocopiadas e as atividades do livro. PSR-3 solicitava para todos os alunos a leitura individual de textos do livro. Esta atividade era definida como “tomar a leitura”, em alguns momentos, PSR-3 solicita da seguinte forma para os alunos: “Aguarde que eu já vou tomar a lição”. No momento da verificação da leitura, PSR-3 chamou a atenção a respeito da entonação da voz dos alunos.



Foto 17 – Professora verificando a leitura dos alunos.
Fonte: A autora.

Esta forma de trabalho teve como objetivo a automatização da leitura dos alunos, em nenhum momento PSR-3 perguntava para os alunos a que se referia o texto lido. Com isso, não foram explorados os conteúdos expressos nos textos.

¹⁹ La escuela tiene grandes exigencias para la atención del niño. El escolar debe escuchar atentamente lo que se dice en clase y ser atento, no sólo para aquello que le interesa, sino también para lo que no tiene ningún interés inmediato para él.

O ditado foi a cena destacada para analisarmos a escrita dos alunos na sala de recursos III.

Cena 5: PSR-3

Data: 24/04/2006

A professora ditou algumas frases para dois alunos de 4ª série. Iniciou o ditado se posicionando ao lado de suas carteiras. Em seguida, os alunos escreviam as frases e PSR-3, ao observar a escrita das palavras, solicitava dos alunos a correção dessas palavras. Assim que terminavam de escrevê-las, PSR-3 informava qual letra estava faltando.

A escrita do ditado dos alunos, após algumas correções da professora:

Aluno 1

- Um dia Fabio achou um mardelo na rua em frende da feira. Com ele, pregou muitas tabuas, costroiu antaimes, desendordou muitos pregos ele trabalhou muitos anos com esse martelo até que um dia o cabo do martelo quebrou.
- Eu esquesie de assoprar avelã do bolo de aniversario dos meus dezesseis anos.
- O salame e o presunto são salgados apreciados para fazer lanche.
- A cigarra sai do buraco feito no solo para cantar turante dorante o veram inteiro.

Aluno 2

- Um dia Fabio achou um martelo na rua em vrente da feira. Com ele. Pregou muitas tabuas, comstruiu amdaimes, desemtortou muitos pregos. Ele trabalhou noitos anos com esse martelo ate que um dia o cabo do martelo quebrou.
- Eu esquesi de assoprar a vela do polo de aniversario dos meus dezesseis anos.
- O salame e o presunto são salgados moito apreciado para fazer lanche.
- A cigarra sai do buraco feito no solo para comtar durannte o veirão inteiro.

PSR-3 ditou palavra por palavra das frases que escolheu aleatoriamente, os alunos não refletiram para entender o significado das mesmas, escreveram de forma mecânica. A preocupação da correção ortográfica ocorria a cada palavra escrita, sendo que a professora solicitava que apagassem e escrevessem novamente. Mesmo com a correção da professora, podemos observar que os alunos cometeram trocas de letras e falta de segmentação nas palavras. Os alunos só voltavam sua atenção para as palavras que estavam com a escrita incorreta ao serem solicitados pela professora.

A forma de trabalho do professor tem grande papel na educação da atenção dos alunos, sendo que esta exigência deve ser conseqüente e sistemática.

Nesta última cena destacamos as atividades que envolviam raciocínio lógico matemático.

Cena 6: PSR-3

Data: 03/05/2006

A professora propôs para os alunos de 3^a série atividades de matemática. Transcreveu no quadro de giz oito operações de divisão, solicitou que os alunos copiassem em seus cadernos. Evidenciou que as operações eram propostas com os divisores por 2, utilizou somente a tabuada do dois. A professora iniciou explicando a divisão e resolveu as cinco primeiras operações, solicitou que copiassem as operações resolvidas e continuassem sozinhos, resolvendo as demais operações.

Operações registradas no quadro de giz:

Resolva:
269 : 2 =
1307 : 2 =
1375 : 2 =
7462 : 2 =
9000 : 2 =
6117 : 2 =
1314 : 2 =
1997 : 2 =

Durante a realização do exercício, os alunos mostraram-se desanimados, cumpriram a tarefa proposta pela professora, resolveram as operações e aguardaram a correção em seus cadernos. Mesmo sem saber se as respostas estavam corretas ou não, os alunos cumpriam o que era solicitado e desviavam sua atenção para os outros colegas da sala, por meio de conversas e brincadeiras.

5.5 Síntese comparativa das salas de recursos I, II e III

Com o objetivo de facilitar a visualização do que foi observado nas salas de recursos I, II e III, construiu-se um quadro orientado por categorias de análise. Desta forma, o Quadro 12 apresenta, de maneira sucinta, as observações dos meses de março, abril e maio de 2006: o planejamento diário; a avaliação do professor para o ingresso do aluno na sala de recursos; a proposta pedagógica de alfabetização da sala; o cotidiano da sala de recursos; o encaminhamento das orientações dos professores nas atividades; as atividades desenvolvidas com frequência nos atendimentos; e, a participação dos professores no Conselho de Classe.

Situação observada na Sala de Recursos	Sala de Recursos I, Escola “Semear”	Sala de Recursos II, Escola “Antares”	Sala de Recursos III, Escola “Palmares”
Avaliação psicoeducacional e relatório da avaliação	São realizados estudos de casos e os relatórios são encaminhados para o Núcleo Regional de Educação de Maringá	São realizadas avaliações informais pela psicóloga e feito encaminhamento para a professora da sala de recursos por meio de relatório.	São realizadas avaliações no contexto escolar e os relatórios são encaminhados para o Núcleo Regional de Educação de Maringá
Planejamento diário do professor	Percebeu-se um planejamento diário, organizado com as atividades propostas e dispostas nos dias da semana e sob a orientação de uma supervisora.	Percebeu-se um registro após as aulas dadas.	Perceberam-se anotações sobre as atividades a serem trabalhadas.
Proposta pedagógica: Alfabetização	Os alunos são alfabetizados pelo livro Alfabetização Fônica	Os alunos são alfabetizados por meio de textos	Os alunos são alfabetizados pelo livro com Alfabetização Fônica
Cotidiano de sala de Aula	A professora traz atividade fotocopiada e faz uso do quadro de giz	A professora transcreve atividades nos cadernos dos alunos e faz uso do quadro de giz	A professora utiliza de textos diversificados, mimeografados e fotocopiados, e também faz uso do quadro de giz.
Orientação das atividades pelo professor	Orientação individual e em grupos	Orientação individual	Orientação individual
Atividades desenvolvidas com frequência nos atendimentos	Exercícios do Livro Alfabetização do Método Fônico e jogos pedagógicos	Listagem de palavras e produção de textos	Exercício do Livro Alfabetização do Método Fônico
Participação do professor no conselho de classe	Não participa	A orientadora da sala participa do conselho de classe, encaminha as informações para a professora da sala de recursos	A professora da sala de recursos participa dos conselhos de classe da escola

Quadro 12 – Síntese comparativa das salas de recursos I, II e III.

Fonte: Escola “Semear” e Escola “Antares” – 2006.

A comparação realizada por meio dessas categorias de análises permite identificar uma prática diferente nas salas de recursos das escolas “Semear”, “Antares” e “Palmares”.

Para direcionarmos a análise da prática pedagógica desenvolvida nessas salas de recursos, passamos a discutir o **planejamento anual e diário dos professores** – intencionalidade e organização; as **atividades propostas** – tipos e conteúdos, dialogicidade e textualidade; **dinâmica de trabalho**; **participação dos alunos** nas atividades propostas; **orientação das atividades pelo professor**; **valorização dos conceitos espontâneos ou do cotidiano**; **promoção do desenvolvimento conceitual** e os **resultados alcançados**.

Nas observações das salas de recursos, percebem-se características diferenciadas quanto ao planejamento e registro das atividades propostas para os alunos nos atendimentos.

PSR-1 Os planejamentos dos atendimentos para os alunos eram descritos em um fichário, organizado pelos dias da semana.

PSR-2 não organiza sua prática em sala de aula com a utilização do registro de um planejamento diário.

PSR-3 não possui um registro das atividades ou planejamentos das atividades propostas. Informou que preenche uma ficha para cada aluno, relatando o que precisa ser trabalhado, assim, classifica e organiza as atividades para os alunos.

O planejamento busca direcionar o trabalho do professor, mas a professora PSR-1 mesmo planejando as atividades dos alunos, solicitou atividades pouco significativas, o que exigiu uma retomada de estratégias (cena 1). É nesse âmbito que entendemos a prática educativa, de forma metodológica e organizativa.

Nessa perspectiva, o papel do professor é de guiar e orientar a atividade mental do aluno para a aquisição dos saberes, ajustando seu auxílio às características do processo de aprendizagem (GONZÁLES, 2002, p. 150).

Sendo assim, a programação das atividades dos professores devem ser realistas e contextualizadas, ou seja, próximas aos interesses e motivações dos alunos para dar respostas às demandas e exigências de seu meio social e econômico. Nesse sentido, devem estar voltadas para o que eles ainda não sabem e precisam aprender para serem bem-sucedidos na continuidade dos seus estudos.

Com relação às atividades propostas, fica claro que a diversidade utilizada pelos professores das três salas de recursos é imensa, destaca-se o trabalho de alfabetização/aquisição da língua escrita, produção de textos, leitura de textos, problemas matemáticos e jogos. Mas fica a dúvida, porém, do quanto os alunos beneficiam-se, efetivamente, das atividades.

No que se refere à dinâmica de trabalho e à participação dos alunos, podemos observar que a própria configuração da sala de recursos pode auxiliar desde que se mantenha o número de alunos correspondentes a instrução nº 04/04, como também os grupos de alunos estejam organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme as necessidades pedagógicas semelhantes dos mesmos. Nas salas de recursos I e II, é possível perceber o agrupamento dos alunos por série, o que não acontece com os alunos da sala de recursos III, visto que são agrupados alunos de 2ª série com alunos de 4ª série. Assim, a dinâmica do professor revela momentos diferentes, conforme o encaminhamento de cada atividade.

As orientações das atividades pelo professor foram encaminhadas da seguinte forma: a professora PSR-1 organizou as atividades semanalmente para o grupo de alunos,

expôs de forma clara e explorou as atividades facilitando a compreensão das mesmas pelos alunos. A professora PSR-2 decidiu durante o atendimento qual a melhor atividade para o grupo de alunos, explicou individualmente como os alunos deveriam proceder na execução das atividades, as quais eram registradas pela própria professora no caderno de cada aluno. As atividades propostas pela professora PSR-3 também foram escolhidas no momento do atendimento, eram diversificadas e cada aluno realizou uma atividade diferente, recebendo orientações de acordo com o enunciado. Com relação a esse aspecto, os professores orientam seus alunos nas atividades e um novo encaminhamento só acontece quando o aluno solicita sua presença ou o professor observa que ele não está realizando o que foi proposto.

Com relação a valorização dos conceitos espontâneos ou do cotidiano e a promoção do desenvolvimento conceitual, em alguns episódios, observamos o professor levar em conta o que os alunos já sabiam e com isso a promoção conceitual, por exemplo a cena 5 em que PSR-2 realizou a atividade valorizando a elaboração conceitual. Com as demais professoras, esses episódios mostram-se mais discretos.

É possível destacar, também, com base nas atividades trabalhadas, que os resultados alcançados pelos alunos observados por meio da produção de textos e seu desempenho nas atividades, parecem não evidenciar avanços em aprendizagens, ainda que específicas.

As questões, aqui, colocadas, provocadas pelos dados de pesquisa, mostram-nos a necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica da sala de recursos.

Jesus e Martins (2000) afirmam que o papel do professor da sala de recursos, poderá ser operacionalizado de diversas formas, de acordo com as necessidades:

Trabalho directo com o professor na sala de aula – o papel mais importante do professor de apoio educativo na Escola Inclusiva é o de consultor ao professor do regular. Este papel poderá implicar uma série diversificada de actividades que têm como objectivo ajudar o professor a responder com sucesso às necessidades educativas dos seus alunos (JESUS; MARTINS, 2000, p. 20).

No presente estudo, devido ao tempo a ele delimitado, não foi feita uma verificação quanto às relações entre o professor da Sala de Recursos e o professor da Sala Regular. No entanto, em nenhum momento verificou-se uma ponte entre os dois contextos. Nem mesmo um planejamento individual para cada aluno.

Segundo Jesus e Martins (2000, p. 24-25) as condições facilitadoras de aprendizagem na sala de aula dizem respeito:

- **aprendizagem activa** - oportunidade de realizar tarefas e de assumir projectos concretos; ensino que fomente a curiosidade e o gosto pela descoberta;
- **negociação de objectivos** – importância do aluno assumir um papel ativo na própria aprendizagem, baseados no estabelecimento de contratos e compromissos;
- **avaliação contínua** – necessidade dos professores e alunos reflectirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado;
- **demonstração, prática e feedback** – utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos;
- **organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa;**
- **colaboração criança-a-criança**, de modo a que cada uma possa partilhar com outras os seus pontos fortes e colaborar, deste modo, no trabalho do professor;
- **apoio** – importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

Há uma especificação que não pode se esquecer e nem abandonada, em relação aos alunos da sala de recursos e, para tal, há necessidade de uma formação voltada para essa especificidade, caso contrário ocorrerá a exclusão e não a inclusão desses alunos.

Todas as questões apresentadas acima parecem não estar presentes na prática pedagógica das salas de recursos observadas. Desse modo, elas precisam estar presentes na formação continuada, seja ela desenvolvida em cursos de maior ou menor duração, em oficinas, encontros, congressos. Deve partir da experiência vivida no exercício da profissão para que o professor possa regressar a ela com novos subsídios, em uma constante articulação prática-teoria-prática.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais, nas quais são feitas as reflexões sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a prática pedagógica nas salas de recursos e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para tanto, fez-se necessário contextualizar o momento histórico, as concepções e tendências da educação inclusiva, bem como interpretá-las à luz de pressupostos capazes de mostrar uma leitura da totalidade dos fatos. Pressupostos estes que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural, a qual se forma pela explicitação do movimento das contradições no modo de produção da vida material da humanidade e nas relações sociais que são estabelecidas.

No momento atual, a ênfase na educação está na inclusão para a diversidade. Todavia, mesmo com os movimentos, conferências, legislação em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, perguntamos: como fazer para que a educação chegue a todos os alunos em contextos regulares e não segregados?

Sabemos que essas ações não se efetivam de uma hora para outra,

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001b, p. 28).

Além disso, acredita-se que o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. É por isso que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno. Mostra, assim, que os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade exigem o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar os processos de ensino e aprendizagem, portanto excelência na formação profissional do professor.

Acreditamos que não são os especialistas nem os métodos de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula. Em outras palavras, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino e a adoção de princípios educacionais democráticos são fundamentais para o ingresso incondicional e a permanência dos alunos nas escolas regulares (MANTOAN, 2004, p. 80).

Não haverá inclusão, de fato, se forem consideradas apenas a dedicação e a boa vontade dos professores e funcionários das escolas, ainda que esses se desdobrem para que ela aconteça. É preciso qualidade, competência e compromisso profissional no encaminhamento das atividades na sala de recursos. Além disso, é preciso que a infra-estrutura dos ambientes de ensino seja coerente com os princípios de inclusão, e demonstre o respeito a estes alunos, por meio do cuidado com instalações, tecnologia e equipamentos aptos a recebê-los sem restrições, num meio ambiente atento às diferenças e ao sucesso de sua aprendizagem.

Os estudos realizados ao longo deste trabalho mostram que os apoios pedagógicos especializados são fundamentais para o atendimento das necessidades especiais dos alunos que frequentam a classe comum. Justamente por isso é imprescindível a compreensão do papel das políticas de inclusão e da implantação das práticas inclusivas no âmbito escolar e nos diferentes setores da sociedade, visto que o papel fundamental, no trabalho escolar, é a permanência e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais no decorrer de toda a escolarização.

Todo o sistema deve estar em processo de transformação, refletindo numa nova visão do direito à educação que começa na concepção do ensino. Tal transformação, automaticamente, pressupõe a alteração da educação de pessoas e da ação docente na organização dos recursos necessários e na estrutura pedagógica, com o objetivo de efetivar a educação inclusiva.

O ponto de partida do processo de investigação, a sala de recursos, apresentou um conceito típico de um sistema cultural e educacional em constante confronto com as condições que o tem tornado possível, nas quais a individualidade do processo de aprendizagem dos alunos, a igualdade de atenção, a especialização da tarefa do professor são valores que sintetizam os princípios fundamentais em que se baseia a proposta de ensino inclusiva.

A partir da pesquisa de campo, constatou-se que as salas de recursos das escolas “Antares”, “Semear” e “Palmares” estão configuradas, formalmente, de acordo com a

instrução 04/04, que estabelece os critérios para o funcionamento das salas de recursos de 1^a a 4^a séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem (PARANÁ, 2004). Porém, no decorrer dos estudos fomos confrontando os aspectos pedagógicos da Instrução 04/04 com o modo como eles estão se efetivando no contexto da sala de aula. Observamos que, em todas as salas, o número de alunos não ultrapassa 30 para 20 horas semanais, contudo, evidenciamos que a organização dos alunos preferencialmente por faixa etária e conforme as necessidades pedagógicas semelhantes não ocorreu na escola “Palmares”. Identificamos que, na sala de recursos “Semear” alguns alunos freqüentam-na no mesmo período do ensino regular, sendo que a instrução 04/04 estabelece que o aluno da sala de recursos deverá fazê-lo em período contrário ao do ensino regular. Nesse sentido, parece que o freqüentar, simplesmente, a sala de recursos se sobrepõe à sua função.

As observações ofereceram uma compreensão da forma como os professores estão trabalhando em sala as dificuldades dos alunos e evidenciaram não responder às necessidades educativas deles e nem avançar na aprendizagem e na eficácia do ensino. Estas afirmativas tomam por base o acompanhamento na execução das atividades propostas pelos professores. Presenciamos atividades com pouca exploração e contextualização, execução mecânica, a dificuldade dos alunos generalizarem os conceitos e, praticamente, ausência de mediação do professor entre o aluno e a apropriação do conhecimento que ele ainda não dominava.

A crítica à forma de comunicação – oral e escrita – utilizada no trabalho pedagógico é porque entendemos que, por meio da linguagem, promove-se o desenvolvimento mental e se realiza a aquisição da experiência humano-social. É nesse sentido que a qualidade da comunicação, sobretudo do professor, é importantíssima para que o educando aproprie-se do conhecimento trabalhado em sala de aula e, conseqüentemente, promova a sistematização dos conteúdos propostos.

Um pressuposto básico de nosso trabalho é a importância da mediação. A forma como o professor trabalha, as estratégias que ele utiliza para ensinar são definitivas para a aprendizagem do aluno. Uma prática realmente mediadora implica um trabalho intencionalmente organizado para que o aluno, com ajuda, adquira os conteúdos planejados. Esse talvez seja o ponto mais problemático nas práticas pedagógicas observadas nas salas de recursos. Em todas as turmas observadas os professores trabalham muito, andam pela sala, distribuem tarefas, os alunos estão sempre ocupados, no entanto, essas atividades não fazem o aluno pensar, não há diálogo, nem reflexão. Nas atividades escritas não se verificaram momentos que levassem o aluno a tomar consciência da forma da escrita das palavras, a preocupação com a ortografia. Por exemplo, a informação de que para escrever com correção

é preciso conhecer as letras e seus respectivos sons, as regras para determinadas posições das letras e, ainda, as convenções já estabelecidas.

Não ficou patente que tenha sido estabelecido o que Jesus e Martins (2000) definem como essencial ao apoio educativo, que é a interação com o professor da sala regular. Não propomos que o professor da sala de recursos seja um auxiliar ou executor de tarefas delimitadas pelo professor da sala regular. Muito ao contrário, até porque a sala de recursos não pode se caracterizar como um espaço de reforço ou repetição das tarefas desenvolvidas pelo professor da sala regular.

Se o papel do professor da sala de recursos não é o de repetidor das atividades da sala regular, o que cabe a ele, então?

A proposta da sala de recursos é muito séria, propõe ajudar o aluno na superação de suas dificuldades básicas de aprendizagem. Se efetivada conforme define a legislação, certamente é uma contribuição importante para a inclusão. O problema, concordamos com Mendes (2001), está na ausência de avaliação e acompanhamento da implantação das propostas de inclusão. No caso das salas de recursos, os professores estão trabalhando praticamente sozinhos e com uma formação que está muito aquém da tarefa a ser desempenhada.

Os professores da sala de recursos geralmente têm apenas um curso de especialização em Educação Especial. O que ele sabe sobre o aprender desse alunado encaminhado para as salas de recursos? Que formação específica ele tem acerca das dificuldades acentuadas de aprendizagem e da deficiência mental?

Além dos saberes específicos, o professor da sala de recursos (e também os de outros contextos educativos) tem que conhecer os princípios da aprendizagem, do desenvolvimento, de como o aluno aprende e de que modo ele pode ensinar. E, além desse conhecimento, é desafiado, constantemente, pelos alunos para que consiga que sejam bem sucedidos.

A pesquisa mostrou ainda que, nas salas de recursos, os professores trabalham com uma diversidade de materiais pedagógicos, envolvendo jogos, recortes, material concreto, etc.,. Todavia parecem não refletir de que modo a atividade contribuí para a superação das dificuldades escolares, ao não estabelecerem relação com os conteúdos de sala de aula, utilizam os materiais de modo independente, sem articulá-los em seus objetivos educacionais.

Para concluir, afirmamos a complexidade e a abrangência do tema, impossível esgotá-lo nas dimensões desta dissertação. Também se torna difícil considerar este trabalho

acabado. O tempo impõe e delimita uma pausa, mas as reflexões continuam. É importante apontar que, apesar dos problemas verificados, é essencial a continuidade e o aprimoramento desse espaço educativo. Continuamos acreditando que ele pode ser um importante instrumento à inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: MEC, 1994a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 1994b.

_____. _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB nº 9.394/96)**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1999a.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MEC: SEF: SEESP, 1999b.

_____. _____. **Resolução CNE/CBE nº 02/2001 de 11/09/2001**. Brasília, DF: SEESP, 2001a.

_____. _____. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: SEDH: DCA, 2002.

_____. _____. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004.

_____. _____. **Educação especial registra aumento de matrículas na rede pública**. 28/12/2005. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/index.php>>. Acesso em: 29 jan. 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDVC, 1993.

CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização fônica**: construindo competências de leitura e escrita. São Paulo: Scortecci: Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental da Universidade de São Paulo, 2003. v. 1, 2.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: [s.n.], 1999.

DORÉ, R.; WAGNER, S.; BRUNET, J. P. A integração escolar: principais conceitos, os desafios e os fatores de sucesso no secundário. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC, 1997. p. 174-183.

DUNN, L. M. **Crianças excepcionais: seus problemas sua educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FERREIRA, J. R. Necessidades especiais e políticas educacionais. **Revista Teoria e Prática de Educação**, Maringá, v. 2, n. 4, p. 17-23, 2001.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2; SEMANA DE PSICOLOGIA: Psicologia: Sociedade e Saberes em Transformação, 7; 2005, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005. v. 1. p. 1-12.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. et al. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: SENAC, 1997. p. 196-201.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: base didática e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONOBOLIN, N. F. La Atención. SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. p. 177-199.

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhãs: alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. **Escola inclusiva e apoios educativos**. Porto: Edições ASA, 2000.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: JIMÉNEZ, R. B (Coord.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivros, 1997. p. 21-35.

KASSAR, M. C. M. Retrospectiva e perspectiva da educação especial no Brasil. **Revista Teoria e Prática de Educação**, Maringá, v. 2, n. 4, p. 25-33, 2001.

KADLEC, V. P. S.; GLAT, R. **A criança e suas deficiências**: métodos e técnicas de atualização psicopedagógica. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

MANDAGUARI. Prefeitura Municipal. **Lei nº 751/02**: Estatuto, Plano de Cargos, Carreira e Salário do Magistério do Município de Mandaguari. 2002.

_____. Prefeitura Municipal. **História do município de Mandaguari**. 2006. Disponível em <<http://www.mandaguari.pr.gov.br>>. Acesso em: 24 de jul. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGUETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, p. 79-94, 2004.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas e inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-201, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas atuais da Educação Inclusiva no Brasil. **Seminário de Educação Especial**, Maringá, n. 3, p. 15-35, 2001.

MENCHISCAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. et al. **Psicologia**. México, DF: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORI, N. N. R. Segregação, integração/inclusão escolar: a educação de pessoas com necessidades especiais. In: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (Org.). **Sociologia da educação**: olhares para a escola de hoje. 1. ed. Maringá: Eduem, 2005. v. 10, p. 95-108.

MORI, N. N. R.; OLIVEIRA, A. D. de. Cascata, inclusão, utopia e realidade: a educação de deficientes mentais. **Revista Teoria e Prática de Educação**, Maringá, v. 2, n. 4, p. 131-139, 2001.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. In: _____. **Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p.15 -28. (Cadernos Cedes, 35).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Educação Especial. **Deliberação 020/86**: normas para a educação especial no sistema de ensino. Curitiba: SEED, 1986.

_____. _____. **Fundamentos teórico-metodológicos para educação especial**. Curitiba: SEED, 1994.

_____. _____. **Política de educação inclusiva para o Estado do Paraná**: documento preliminar. Curitiba: SEED, 2000a.

_____. _____. **Portaria nº 22/00**. Curitiba: SEED, 2000b.

_____. _____. Departamento da Educação Especial. **Deliberação nº 02/03**. Curitiba: SEED, 2003.

_____. _____. **Instrução nº 04/04**. Curitiba: SEED, 2004.

_____. _____. **Núcleo Regional de Educação de Maringá**: documento preliminar. Maringá: SEED: DEE, 2006a.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de currículos Inclusivos**: documento preliminar. Curitiba: SEED, 2006b.

_____. Portal Educacional do Estado do Paraná. Departamento de Educação Especial. **Educação Especial**: serviços de apoio especializado. 2006c. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_servicos.php>. Acesso em: 29 jan. 2006.

_____. Portal Paranaense do Turismo. Secretaria do Estado do Turismo. **Municípios do Paraná**. 2006d. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/turismo>>. Acesso em: 24 jul. 2006.

_____. **Municípios do Paraná**. 2006e. Disponível em <<http://www.municipioline.com.br>>. Acesso em: 24 de jul. 2006.

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Quero: USP, 1984.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre atendimento de aluno com necessidades especiais, no período de 1986-96. 2000. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. p. 17-33.

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro, 1997. Mimeografado.

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TEZZARI, M. L. **“A SIR chegou ...”**: sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2002. Dissertação (Mestrado)-Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução: Magda França Lopes. Revisão: Maria Teresa Egler Mantoan. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VALLE, V. A. de F. Portas abertas à inclusão. **Amae-Educando**, Belo Horizonte, n. 332, p. 27-30, jun. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Afonso, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A
INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Município _____

1. Dados da Educação Básica e Especial no Município:

1.1 Número de Escolas:

Municipal _____

Estadual _____

Particular _____

1.2 Números de alunos nas redes de ensino:

Municipal _____

Estadual _____

Particular _____

1.3 Número de alunos na Educação Especial:

Escola Especial: _____

Classe Especial: _____

Salas de Recursos: _____

Centro Especializado de atendimentos DA _____; DV _____

2. Informações gerais sobre a Educação Básica no Município:

2.1 Proposta Pedagógica:

2.2 Currículos () série () ciclos. Exemplificar:

2.3 Avaliação

2.4 Adaptação Curricular (alunos com necessidades educacionais especiais):

3 Identificação dos Professores:

3.1 Número de professores da rede municipal:_____

3.2 Número de professores da rede municipal na educação especial:_____

3.3 Número de professores da rede estadual na educação especial:_____

3.4 Requisitos apresentados pelos professores para atuarem na Educação Especial (Sala de Recursos):

- () experiência com educação especial;
- () estar desenvolvendo um bom trabalho pedagógico em séries iniciais (de preferência com experiência com alfabetização);
- () interessados, motivados e otimistas (receptivo a mudanças e novos desafios), aceitando e acreditando na proposta.
- () formação em nível superior;
- () pertencer ao quadro do magistério.
- Outros _____

4 Educação Especial no Município:

4.1 Quando iniciou a Educação Especial no Município?

4.2 Qual escola iniciou com as Salas de Recursos no Município?

4.3 Data de início do serviço de Supervisão Escolar na Secretária de Educação:

4.4 Qual a formação acadêmica dos profissionais responsáveis pelo Setor de Supervisão da Educação Especial?

4.5 Quais atividades são desenvolvidas no setor de supervisão da Educação Especial?

4.6 Como se dá o processo de Avaliação para o ingresso dos alunos na Educação Especial?

5 Atividades desenvolvidas pelo setor de Supervisão da Educação Especial

5.1 Quais conteúdos os professores da sala de recursos são orientados a trabalhar?

5.2 Qual a proposta de alfabetização na Educação Especial e como está sendo desenvolvida?

APÊNDICE B
INFORMAÇÕES SOBRE O ESTABELECIMENTO DE ENSINO

1. Identificação da Escola _____

1.1. Ensino:

- () Educação Infantil
 () Ensino Fundamental
 () Ensino Especial
 () Ensino Noturno

1.2 Número de turmas:

Educação Infantil _____

Ensino Fundamental _____

Ensino Especial _____

Ensino Noturno _____

1.3 Localidade:

1.4 Disponibilidade/condições de equipamento e material:

ESPECIFICAÇÃO

NÚMERO

CONDIÇÕES

1.5 Planta da escola:

1.6 Corpo Docente e Técnico

Número de Técnicos _____

Número de Professores _____

Professores da sala de recursos:

NOME

TEMPO DE SERVIÇO
NA ESCOLA

FORMAÇÃO ACADÊMICA

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ANÁLISE

- Planejamento anual e diário do professor (Intencionalidade e organização);
- Atividades Propostas (Tipos e conteúdos, dialogicidade e textualidades);
- Dinâmica do trabalho;
- Participação dos alunos;
- Orientação das atividades pelo professor;
- Valorização dos conceitos espontâneos ou do cotidiano;
- Promoção do desenvolvimento conceitual;
- Resultados alcançados (verificados por meio das atividades orais dos alunos e materiais por eles produzidos como: texto, desenhos, painéis, pinturas entre outros).