



CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANE RENATA NUNES

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Apucarana
2018

DAIANE RENATA NUNES

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Rosana Meire Cazadei Rezende.

Apucarana
2018

DAIANE RENATA NUNES

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
EFICIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Apucarana – FAP, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, com nota final igual a 100, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Mestranda Rosana Meire Cazadei
Rezende
Faculdade de Apucarana

Prof^a. Mestra. Paula Tamirys Moya
Faculdade de Apucarana

Prof^a. Especialista Sirley Biage Maldonado
Faculdade de Apucarana

Apucarana, 09 de novembro de 2018.

A Deus pela oportunidade de aprender e crescer...

Aos meus pais pelo carinho e apoio emocional...

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo incentivo e companheirismo de todas as horas.

A professora e orientadora Rosana Meire Cazadei Rezende, pelo apoio e motivação na realização de todas as etapas deste trabalho.

Aos professores e amigos do curso, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos profissionais entrevistados, pela contribuição na realização deste estudo.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho.

*“A sorte é aquilo que acontece quando o
preparo se encontra com a oportunidade”*

Elmer Letterman

NUNES, Daiane Renata. **Sala de Recursos Multifuncionais: Eficiência no Processo de Ensino Aprendizagem**. 78p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Graduação em Pedagogia da Faculdade de Apucarana - FAP. Apucarana-Pr. 2018.

RESUMO

A sala de recursos multifuncional do tipo I, na Educação Básica oferta atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual e física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Buscou-se analisar como a sala de recursos multifuncional tipo I consegue trazer benefícios para o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual que frequentam o Ensino Fundamental II. Para tanto, pesquisou-se o caminho histórico e legal da Educação Especial, no Brasil, paralelamente, a legislação brasileira e paranaense sobre o funcionamento dessa sala. Descreveu-se sobre a deficiência intelectual, e a forma de atendimento desse alunado, os procedimentos adotados para encaminhar os alunos que apresentam baixo rendimento escolar. A Teoria Histórico-cultural e seu impacto na educação especial, foi item de estudo, destacando-se o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e à apropriação da cultura, conceitos que dão validade ao trabalho pedagógico. Foram entrevistados por meio de um roteiro de entrevista, profissionais que atuam junto a alunos com deficiência intelectual. Esse estudo além de subsidiar a formação da pesquisadora, viabilizou-se momentos de reflexão sobre a prática profissional, de tal forma, que, enquanto acadêmica, propiciou as participantes da pesquisa, imersão em sua prática diária. Por fim, as entrevistadas demonstram a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que as intervenções sejam eficientes na aprendizagem desses alunos, como também, uma formação continuada que dê conta das dificuldades que se apresentem no processo.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Sala de Recursos Multifuncional; Prática pedagógica.

NUNES, Daiane Renata. **Multifunction Resource Room: Efficiency in the Teaching Learning Process**. 78p. Course Conclusion Work (Monograph). Graduation in Pedagogy of the Faculty of Apucarana - FAP. Apucarana-Pr. 2018.

ABSTRACT

The multifunctional type I resource room in Basic Education offers specialized educational services, of a pedagogical nature that complements the schooling of students with intellectual and physical disabilities, neuromotor, global developmental disorders and specific functional disorders. We sought to analyze how the multifunctional type I resource room can bring benefits to the learning process of students with intellectual disabilities who attend Elementary School II. For this, the historical and legal path of Special Education was investigated, in Brazil, in parallel, Brazilian and Paranaan legislation on the functioning of this room. It was described about the intellectual deficiency, and the form of attendance of this student, the procedures adopted to refer the students who have low academic performance. The historical-cultural theory and its impact on special education was an item of study, highlighting Vygotsky's thinking about human development and the appropriation of culture, concepts that give validity to the pedagogical work. They were interviewed through an interview script, professionals who work with students with intellectual disabilities. This study, in addition to subsidizing the researcher's training, allowed for moments of reflection on professional practice, in such a way that, as an academic, it provided the research participants with immersion in their daily practice. Finally, the interviewees demonstrate the need for a close partnership between the teachers of the specialized education and the teachers of the common teaching so that the interventions are efficient in the learning of these students, as well as a continuous formation that gives account of the difficulties that appear in the process.

Keywords: Intellectual deficiency; Multifunctional Resource Room; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Especificação dos itens da Sala de Recursos Tipo I.....	30
Quadro 2- Especificações dos itens da Sala de Recursos Tipo II.....	31

LISTA DE SIGLAS

AADID	Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Conselho de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID 10	Código Internacional de Doença
CNE	Conselho Nacional de Educação
IASSID	International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAED	Programa de Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
QI	Quociente de Inteligência
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SEED	Secretaria do Estado de Educação
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo Geral	15
2.2 Objetivos Específicos	15
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1 A história da Educação Especial no Brasil	16
3.2 O Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais	27
3.2.1 Composições das Salas de Recursos Multifuncionais	30
3.3 Deficiência Intelectual	32
3.4 O impacto da Teoria Histórico Cultural na área da Educação Especial	37
3.5 O trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional na perspectiva Histórico Cultural	42
4 METODOLOGIA	47
4.1 Delineamento da da pesquisa	47
4.2 Local da pesquisa	48
4.3 Participantes da pesquisa	48
4.4 Coleta de dados	48
4.5 Análise de dados	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70
Apêndice A- Questionário para o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	71
Apêndice B- Questionário para o Professor da Sala Regular	73
Apêndice C- Questionário para o Pedagogo	75

1 INTRODUÇÃO

A escola ao longo dos tempos passou por várias mudanças, sociais, políticas, culturais e econômicas, assim como a sociedade. Nesse período mudaram-se os conteúdos, metodologias, objetivos, teorias, professores e alunos. Apesar de tantas transformações podemos assegurar que o processo educacional ainda apresenta muitas desigualdades. Nas últimas décadas teve início um movimento para concretizar ações que permitissem a inclusão educacional. Destacam-se que é um ambiente com desigualdades, justamente porque persiste em padronizar seu atendimento educacional para um determinado perfil de aluno que é imposto pelo sistema. Assim, os que não se enquadram neste modelo acabam excluídos, o que, por vezes se repete com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou temporárias (ARAÚJO, 2015).

O termo educação extrapola limites temporais e geográficos, afinal, é um processo permanente na vida do indivíduo e acontece em diferentes locais e situações. Desde as primeiras relações sociais intrafamiliares e extrafamiliares a educação informal está presente, incorporando valores e culturas de pertencimento e sentimentos a determinada sociedade. Assim, apresentam-se como agentes educadores: os familiares, os amigos, as pessoas com quem se convive e, os espaços de convívio de cada indivíduo, o lugar dessa educação (ALBUQUERQUE, 2008).

A educação formal, ao contrário, determina-se por um tempo, local específico e recursos humanos especializados. A escola, instituição responsável por oferecer acesso ao conhecimento produzido ao longo dos anos, sistematiza atividades, determina tempo de progressão, disciplina, a divisão por idade e conhecimento possibilitando aos alunos a aprendizagem e o desenvolvimento que são essenciais para participação ativa na sociedade (ALBUQUERQUE, 2008).

Caracteriza-se a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para discentes com necessidades especiais, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (PLESTCH, 2009). Essa norma, diferentemente do documento anterior, de 1994, traça todas as diretrizes e normas para esta modalidade educativa – a Educação Especial – numa

perspectiva de educação inclusiva, que não admite sequer projetos diferenciais ao ensino comum, como as classes e escolas especiais. Esse documento mais recente, agora com status constitucional, ratificou a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, também conhecido como Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 2007 (BRASIL, 2007).

Embora a educação especial tenha evoluído de um estado de abandono total para a possibilidade de inclusão, sua efetivação na escola ainda não pode ser considerada ideal, visto que aconteceram mudanças na legislação, nos discursos, mas na escola, os avanços são lentos, quando falamos de inclusão escolar. O desafio não é só incluir, mas possibilitar que esses alunos permaneçam e concluam seus estudos, para isso é mister que sejam evidenciadas as potencialidades do educando em detrimento de suas limitações(ALBUQUERQUE, 2008).

Outro desafio a ser superado é a resistência de alguns professores e profissionais da educação, que ainda se apoiam na ausência de uma formação adequada para esse atendimento especializado, nas estruturas físicas impróprias e na falta de condições mínimas para efetivar o processo. É necessário romper com esses discursos, visto que o professor será o grande mediador do conhecimento. Mesmo sabendo que existem muitos entraves na educação quando se trata dos alunos que são considerados “diferentes”, deve-se observar que muitos foram os avanços a partir da normatização da educação especial(ALBUQUERQUE, 2008).

A inclusão escolar é vista como uma proposta que representa valores importantes concordantes 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 exigência de executar a política de inclusão como um direito público para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham a oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente(ALBUQUERQUE, 2008).

Destarte que incluir, não significa ocupar o mesmo espaço que os demais alunos, ditos típicos, ocupam. Incluir é ser parte, é ser sujeito ativo nas mais diversas situações sociais possíveis. A escola é o lugar ideal para que as interações aconteçam entre (professor x aluno, aluno x aluno, aluno x atividades), e é nessa troca de interação humana que as diferenças se diluem(ALBUQUERQUE, 2008).

Segundo Vygotsky (1997), a inclusão escolar deve ter significado para o sujeito, dando sentido e significado a sua vida. Trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras adaptando ao sujeito que compreenda o mundo que está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua própria história. A escola inclusiva deve desafiá-lo, instigá-lo, buscar formas de desenvolver potencialidades e não reforçar o sentimento de incapacidade.

Para isso, programas foram organizados buscando equipar a escola regular para esse atendimento, entre esses programas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é um serviço de Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Se configura como complementar e/ou suplementar a formação do aluno, buscando sua autonomia e independência na escola e fora dela. Assim, seu objetivo é criar condições para que o aluno acesse os conhecimentos, conteúdos e informações que são compartilhados e produzidos nas salas do ensino comum (SEED, 2016).

Em sua organização o AEE atende alunos com necessidades educacionais especiais, seja física, mental ou sensorial, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). A SRM do tipo I, na Educação Básica oferta atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. A implantação desse programa na rede estadual do Paraná, e em especial, no Ensino Fundamental II, já é realizada há alguns anos, porém, há poucos registros sobre a potencialidade desse programa o que justifica o estudo sobre a temática (SEED, 2011).

Diante a esses apontamentos a pesquisa questiona como a SRM do tipo I consegue mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que necessitam deste atendimento especializado. E, se tratando especificamente de alunos do Ensino Fundamental II, que possuem deficiência intelectual, é factual saber: Quais são as contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais para a aprendizagem desses alunos?

A resposta a esse questionamento tem como objetivo investigar o papel da SRMI no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de uma

cidade do norte do Paraná.

Para tanto, buscou-se perfazer o caminho histórico e legal da Educação Especial, no Brasil, e paralelamente estudar o que a legislação brasileira e paranaense dispõe sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncional I. Foi necessário descrever a deficiência intelectual, bem como a forma de atendimento deste alunado, desde os procedimentos adotados para encaminhar os alunos que apresentam baixo rendimento escolar, bem como, conhecer e analisar como ocorre o ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncional e por fim descrever e analisar a avaliação que os docentes fazem sobre a própria formação. Para um direcionamento eficaz do processo educacional, o professor precisa ter consciência de seu papel frente aos desafios educacionais, e aqui reporta-se aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que precisam se apropriar dos conhecimentos por meio da mediação do conhecimento e que, para essa mediação cultural, precisa dominar saberes científicos sobre sua prática.

A contribuição da Teoria Histórico-cultural no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais surgiu com estudos e pesquisas sobre mediação e a necessidade de um trabalho educativo que priorize a interação em sala de aula. Mas, o atendimento desses indivíduos nem sempre foi tão bem compreendido, a história da Educação Especial aponta as lacunas pela qual a educação negligenciou esses alunos, situação descrita na primeira sessão desse estudo. Na mesma sessão, expõe-se a organização legal da Educação Especial, a evolução dos serviços de educação especial que, de uma fase inicial, eminentemente assistencial, avança para uma segunda em que se priorizam os aspectos médico e psicológico. Na sequência, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema de ensino. E, atualmente, com uma proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular com atendimento complementar e/ou suplementar do AEE, (Atendimento Educacional Especializado).

Esse atendimento é descrito na segunda sessão, destacando seus objetivos, suas características e os desafios impostos. Destaca-se o AEE como ferramenta imprescindível para o sucesso do processo de inclusão por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, também descritas nessa sessão. Além da composição das SRM, aponta como essas salas são implementadas no Estado do Paraná.

Pela especificidade desse estudo, optou-se, na terceira sessão, em discorrer

sobre a evolução conceitual da deficiência intelectual apontando sua múltipla dimensionalidade, necessárias para sua conceituação, avaliação e possíveis intervenções pedagógicas.

Na quarta sessão, os estudos discorrem sobre a Teoria Histórico-cultural e seu impacto na educação especial. Destaca-se o pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e a relação que extrapola os processos de maturação biológicos, mas atrela-se à apropriação da cultura, relacionando-se aos aspectos afetivo, cognitivo e social.

Esses conceitos dão validade ao trabalho pedagógico das SRM que são descritos na quinta sessão. Para efetivar esse trabalho é necessário conhecer os processos de aprendizagem e as peculiaridades dos alunos, apreciando suas competências e conquistas. A prioridade é a interação em sala de aula, pois, a construção do conhecimento caracteriza-se pela dependência das relações sociais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar o papel da Sala de Recursos Multifuncional I no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública de uma cidade do Paraná.

2.2 Objetivos Específicos

- Perfazer o caminho histórico e legal da Educação Especial (Inclusão), no Brasil.
- Estudar o que a legislação brasileira e paranaense dispõe sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncional I.
- Identificar o que a literatura versa sobre a deficiência intelectual, bem como a forma de atendimento deste alunado.
- Conhecer quais são os procedimentos adotados pela escola em foco, para encaminhar os alunos que apresentam/ baixo rendimento escolar.
- Compreender e analisar como ocorre o ensino e aprendizagem na sala de recursos multifuncional I.
- Descrever e analisar a avaliação que os docentes pesquisados fazem sobre a própria formação (inicial e continuada) para o ensino destinado aos alunos com deficiência intelectual que frequentam a sala de recursos multifuncional I.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A história da Educação Especial no Brasil

Para compreender os princípios da inclusão, como transcendência da exclusão social é necessário entender seu processo histórico, as tessituras que se organizaram quanto ao atendimento dessa população, bem como, os estudos que tornaram possível minimizar a dicotomia entre normalidade e deficiência. Perfazendo um breve histórico a respeito da inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil é necessário conhecer como o mesmo se dava, desde os internamentos em hospícios até a inclusão no ambiente educacional.

De acordo com Xavier (2012) os deficientes mentais não recebiam qualquer tipo de educação, sendo que até o início do século XIX eles eram tratados como “alienados mentais” e não recebiam qualquer tipo de tratamento. Aqueles que não oferecessem riscos à sociedade ficavam vagando pelas ruas, já os agressivos eram destinados a ficar acorrentados dentro de cadeias.

O autor destaca que no século XIX, as Santas Casas de Misericórdia brasileiras iniciaram um trabalho de auxílio aos doentes psiquiátricos proporcionando a eles cuidados específicos. Até que, em 1841, o provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, José Clemente Pereira, iniciou uma campanha para a criação de um hospício de alienados. Seu intento contou com a contribuição do Imperador Dom Pedro II na construção do edifício, e por esse motivo passou a ser denominado Hospício Pedro II(MAZZOTTA, 2005).

A instituição, segundo Xavier (2012), trouxe avanços no tratamento desses doentes, incluindo-se a própria terminologia de referência visto que passaram a ser denominados doentes psiquiátricos e ficavam sobre a tutela de médicos que buscavam, por meio das mais diversas atividades, a reabilitação, para a inserção dos mesmos na sociedade. A reabilitação era feita por meio de terapia ocupacional em oficinas de manufatura de calçados, artesanato com palha e alfaiataria. Os clientes não recebiam tratamentos farmacológicos, no entanto, no hospício, os agressivos eram trancados em quartos reforçados com paredes espessas, portas de ferro e, mesmo assim, ficavam amarrados em camisas de força.

Com a chegada do século XX, a questão educacional, foi vista de forma mais concreta. Começa-se a entender que as pessoas poderiam ser trabalhadas, em suas

dificuldades de comportamentos e até mesmo aprendizagem, dentro do âmbito escolar. O tratamento começou a atacar a parte biológica da deficiência fazendo então uso de medicamentos, na sequência, com o avanço da psicologia e das novas teorias de aprendizagem, entra em ação a linha psicopedagógica ressaltando, ainda mais, a importância da escola e enfatizando os métodos e as técnicas de ensino (MAZZOTTA, 2005).

Ao longo dos anos ocorreram avanços em relação ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, porém esse tratamento não estava dando retorno, afinal, não se observava progresso. Surge, então, uma vertente educacional que apoiava o atendimento educacional, mas, com prescrição de medicamentos, como é possível observar a seguir:

A escola se confunde em sua função social e já dita aos pais daqueles que fogem ao comportamento social padrão esperado que levem seu filho ao médico e que peçam a prescrição de determinado medicamento. Por exemplo, uma criança com energia e curiosidade suficientes para resistir à docilização de corpos no âmbito escolar, após relatório feito pelo professor, psicólogo, entrevista com a mãe, acaba por receber o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade pelo profissional de saúde (ou da doença?) (ÓRRU, 2017, p. 14).

Percebe-se certo antagonismo: há uma preocupação em oferecer espaços que atendam a necessidade de convivência para esse grupo, no entanto, as instituições não estavam (ou porque não dizer, estão) preparadas para esse atendimento. Assim, as primeiras tentativas de inclusão frustraram-se e deram lugar a discussões acaloradas sobre os benefícios e os prejuízos de manter deficientes intelectuais no ensino regular e a possibilidade de oferecer espaços especializados para esse atendimento.

Lopes e Marquezine (2012, p. 490) citam que em pesquisas e análises das políticas públicas nacionais, destaca que no Brasil, a educação desse grupo é historicamente marcada “por sua implementação em instituições especiais privadas de caráter filantrópico e pelo entendimento de que o espaço educacional segregado é o mais adequado para educá-la”.

Surgem as primeiras propostas para esse atendimento por iniciativas populares: a Associação de Pais e Mestres (APAE), a Sociedade Pestalozzi, dentre várias outras, que desempenhavam na sua quase totalidade, ações relacionadas à educação especial, porém desenvolvida em local separado e específico para isso

(MAZZOTTA, 2005).

Percebe-se o comando da educação de alunos com deficiência intelectual essencialmente nas instituições ou escolas especiais, por ausência de políticas de Estado. Essa prerrogativa é ressaltada pelos documentos oficiais que afirmam: “o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza” (BRASIL, 2007b, p.22).

Observa-se a ausência do Estado no tratamento oferecido a esses alunos o que é sempre reforçado: “na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita.” (BRASIL, 2007b, p.16).

Registra-se a impossibilidade de a escola atingir o objetivo de ensinar esses alunos, e eles continuam a ser atendidos nas escolas especiais ou em classes especiais, nas instituições públicas, afinal, ainda é um grande desafio para a escola regular.

A partir do século XIX, com a elaboração de Leis, Declarações e movimentos organizados por pais e profissionais, tem-se um avanço considerável em relação à legislação, contemplando o atendimento às pessoas com necessidades especiais, porém não de forma eficiente e suficiente para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade (ALBULQUERQUE, 2008, p. 28).

Destaca-se, segundo Xavier (2012), que o tratamento dado às pessoas com necessidades especiais estava marcado por três atitudes sociais: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação. Essas diferentes atitudes no tratamento desse grupo estavam justamente relacionadas as formas como era concebida a deficiência, de tal maneira, que no século XX, multiplicaram-se os estudos sobre o tema e “o modelo metafísico permaneceu coexistindo com o modelo médico, educacional e social, acrescentando no fim do século, o modelo sócio histórico” (ALBULQUERQUE, 2008, p. 28). Para desenvolver a prática pedagógica com pessoas que apresentam deficiência intelectual, são necessários conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, das concepções da deficiência e, mais ainda, a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Essa última, princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

Em meio a essa profusão de conceitos, estudos e teorias, o Brasil apresenta

os primeiros passos para legalizar a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular promulgando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. A LDB n.º 4.024/61, em seu texto original, trata da educação de excepcionais que passam a ter direito a educação regular, destacando-se:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Esses primeiros passos sugerem a integração desses alunos a comunidade e ao espaço escolar, de tal forma, que ultrapasse “as barreiras do simples assistencialismo, da terapia ocupacional, da execução de trabalhos manuais, oportunizando a estas pessoas a inclusão social” (XAVIER, 2012, p. 2).

No entanto, integrar não é incluir visto que não é o aluno que deve se adaptar a escola, sim a escola deve se adaptar para incluir. Assim, durante o período de integração a escola organizava de forma a selecionar os aptos e inaptos e com foco nas deficiências, negligenciando as potencialidades e as diferentes habilidades dos educandos. Mesmo com o ingresso desses alunos, o espaço escolar não se alterou: a educação especial passou a integrar a instituição como um apêndice, muitas vezes aceita por imposição legal. A escola continuava elitista, excludente e enciclopédica (XAVIER, 2012).

Na continuidade, a LDB nº 5.692/71, define com maior precisão o público contemplado pela educação especial, tal como dispõe o Art. 9:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

O artigo aponta a garantia de atendimento às pessoas com deficiência, no entanto, não aponta explicitamente de que forma isso deverá ocorrer delegando aos Conselhos sua normatização. Também não se refere a integração nem tão pouco a inclusão. A não ser pela denominação dada a esse alunado, quase não se percebe alteração em relação à lei anterior, talvez porque o trabalho educacional com essas pessoas era considerado sem importância para a política do período. O apelo ainda é assistencialista e com iniciativas isoladas do Estado. Criou-se em 1973, o Centro

Nacional de Educação Especial – CENESP, com a responsabilidade da gerência da educação especial no Brasil, mas as singularidades de aprendizagem não são consideradas (MOREIRA, 2003).

Em 1961, a terminologia utilizada para retratar era de “excepcionais”, já em 1971 eram chamados de “deficientes”. Na Constituição Federal de 1988 a terminologia utilizada era de portadores de deficiência, e destacados em vários artigos resgatando-lhes seus direitos sociais (Capítulo II, art. 7º), direito a saúde, proteção e integração social (art. 23 e 24), direito a cota percentual em concursos públicos (art. 37), direito a assistência social para integração (art. 203), e, em especial, quanto a educação a Constituição refere:

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 - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Corroborando com o destacado pode-se citar as preposições de Xavier no que se refere a essa legalização constitucional:

Com a democratização no Brasil as leis foram alteradas e com a criação da nova Constituição Federal de 1988 observamos que os objetivos fundamentais partem do princípio da inclusão em larga escala, em seu Art. 3º podemos destacar o item III que aponta a redução das desigualdades sociais e o item V que destaca a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Este avanço na legislação implementou a garantia do direito das pessoas com deficiência, tratando-as com igualdade (XAVIER, 2012, p.3).

Em 1989, a aprovação da Lei nº. 7.853 acrescenta a obrigatoriedade e gratuidade de educação especial na rede pública de ensino, com programas de Educação Especial a nível pré-escolar, como também nas unidades hospitalares onde educandos portadores de deficiência estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano. Assim, determina a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino, punindo com reclusão ou multa qualquer ato contrário (MOREIRA, 2003).

Ainda, segundo a mesma autora, a lei, embora aparentando severidade e determinação quando prevê a matrícula compulsória, deixa uma lacuna, pois não define quem são os portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de

ensino regular”, o que acaba permitindo que as próprias escolas definam por meio de padrões e laudos quais os deficientes capazes de se integrar ao ambiente escolar (MOREIRA, 2003).

Da promulgação da Constituição de 1988 até a LDB de 1996, ocorreram manifestações mundialmente a fim de reivindicar ações concretas na direção da inclusão, e pela igualdade de direitos para os alunos com necessidades educacionais especiais, de estarem todos matriculados na rede regular de ensino. Entre os movimentos mais importantes, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, que foi um marco importantíssimo para mudança de postura em relação à inclusão desses alunos, oferecendo propósitos concretos para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais (XAVIER, 2012). A Declaração de Salamanca desenvolveu o conceito de necessidades educacionais especiais, inserindo nesse contexto todas as crianças, independente dos obstáculos ou diferenças que possam ter.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca reafirma o direito à educação de “todos” os indivíduos independentemente de suas diferenças individuais na rede regular de ensino, e enfatiza que a inclusão só se efetivará quando todas as crianças puderem aprender juntas, por meio das relações mediadas. A deficiência não pode e nem deve ser vista pelo viés da limitação, é necessário olhar o ser humano pelo viés de suas potencialidades, este é o ponto de partida para uma escola democrática, inclusiva. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, dispõe sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Ainda relembra as diversas declarações que culminaram nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência – assegurando seu direito ao sistema educativo como já é notado pelo envolvimento de grande parte da população, e reconhece este envolvimento na participação ativa dos representantes da Conferência Mundial (UNESCO, 1988).

Conforme a Declaração de Salamanca, citada por Reis e Ross (2008), toda criança tem direito fundamental à educação, devendo ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Visto que a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, de tal forma, que os sistemas educacionais e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em consideração a diversidade dessas características e necessidades.

A concepção de inclusão educacional prevê uma sociedade inclusiva, ou seja, não seleciona ou isola um cidadão, buscando formas para que isso não ocorra, modificando os ambientes a fim de atendê-los em suas especificidades, comportamentos de aceitação e acolhimento viabilizando a acessibilidade arquitetônica para todos (XAVIER, 2012). Caminhando na perspectiva da educação inclusiva, é necessário assegurar o atendimento específico aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação. A inclusão só se efetiva quando todos tiverem os mesmos direitos de acesso, permanência, e conclusão do ensino.

Interessante observar que em relação as diferenças, todas as dessemelhanças humanas: diferenças culturais, religiosas, sociais, étnicas, estão sendo mais conhecidas o que é indispensável para que se consiga entender de que forma se aprende e compreende-se sobre si mesmo (XAVIER, 2012).

No Brasil, a busca de um sistema inclusivo ainda caminhava a passos lentos. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, buscando a “integração instrucional” e condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Percebe-se ainda os padrões homogêneos de participação e aprendizagem em detrimento as diferentes habilidades e competências de cada pessoa. Assim, não há uma reformulação das práticas educacionais e a educação especial continua sendo a única responsável pela educação desses alunos.

Foi a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n°. 9394/96) que se começa a incorporar os princípios da Declaração de Salamanca. Há uma alteração na legislação brasileira e, nota-se a intenção de construir uma escola inclusiva. A lei destinou um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes e ainda:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na

faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, art. 58).

Observa-se um avanço considerável ao assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades desses alunos e se não atingirem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, a lei assegura a terminalidade, como também, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. A Lei ainda definiu algumas normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

A preposição trouxe ao sistema escolar uma série de discussões sobre o assunto. Enquanto uma parcela da sociedade defende que a convivência entre “normais” e “deficientes” é benéfica para ambos e oportuniza maior desenvolvimento devido ao estímulo e modelo oferecido pelos alunos “normais”. Uma outra parcela é contra, pois acredita que a escola regular não possui estrutura física e, tão pouco recursos humanos que atendam uma clientela tão diversa. A problemática maior está na institucionalização das leis sem as devidas condições para que sejam, de fato, implantadas. Ainda registra que a LDBEN n°. 9394/96 regulamentou a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares e também a transversalidade da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino reafirmando a educação especial como modalidade de ensino (MOREIRA, 2003).

Em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida também como Convenção de Guatemala, vem reafirmar “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas” e buscando eliminar qualquer forma de discriminação, as autoridades governamentais e/ou entidades privadas assumem o compromisso de eliminar progressivamente a discriminação promovendo a integração na prestação de benefícios incluindo, entre outros: emprego, transporte, educação, esporte, além de acessibilidade e eliminação de obstáculos assegurando acesso e uso dos recursos disponíveis na sociedade (BRASIL, 2001)..

Nessa convenção determinou-se o uso de campanhas de educação para

sensibilização da população, quanto aos “preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência” (Art. III) sociedade (BRASIL, 2001).

Em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão reforça que o acesso igualitário a todos os espaços da vida relaciona-se aos direitos humanos universais e, portanto, é fundamental para todas as pessoas sendo a essência do desenvolvimento social sustentável. Ainda em 2001, a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reafirmou-se que,

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001).

O Decreto (art. 1) ainda define "deficiência" como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, limitando-se a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, gerada ou agravada pelo ambiente econômico e social e, discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001). Além do combate à discriminação e promoção da igualdade entre portadores de deficiência e demais pessoas, o mesmo decreto sugere o trabalho na prevenção de todas as formas de deficiência passíveis de se prevenir.

Especificamente em relação a educação e acompanhando o processo de mudança quanto a matrícula e atendimento das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam que:

Art. 1º. Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 2º. Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os

serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Há ampliação do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ainda admite a possibilidade de substituir o ensino regular, lacuna que interfere numa verdadeira política de educação inclusiva (ALBUQUERQUE, 2008).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 aponta um déficit referente, não só quanto a oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, mas também quanto à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. Diante dessas constatações traçaram-se objetivos e metas que atendessem a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2003).

Para alcançar essas metas o Ministério da Educação e Cultura (MEC) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua oficial no País juntamente com a Língua Portuguesa e a produção e difusão do Sistema Braille; estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, contemplando, nos currículos acadêmicos de formação docente, conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais; instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), garantindo a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (MOREIRA, 2003).

Esses primeiros passos, segundo a mesma autora, foram reforçados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Decreto 6.094/2007, por meio das estratégias propostas no documento tais como: formação de professores para a educação especial; implantação de salas de recursos multifuncionais; acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares; acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Tais preposições entram em conflito com a previsão de terminalidade específica da Lei de Diretrizes e Bases. Nota-se que ainda há muito para discutir em relação as limitações dos alunos com necessidades especiais.

Mas era necessário regulamentar Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que foi operacionalizado pela Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução apresenta o AEE como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. O ideal é que elimine todas as barreiras que inferem na participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos discentes com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC/CNE/CEB, 2009).

Fica definido que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior. Esse atendimento deve ocorrer, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (MEC/CNE/CEB, 2009, Art. 5º).

Com o Decreto 7611/2011, a terminalidade proposta pela LDB 9394/96, é posta em xeque ao decretar que:

Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

No mesmo decreto surge a polêmica sobre o repasse de verbas e a possibilidade de as escolas especiais ofertarem educação como escola regular:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º. Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Foi a partir dessa historicidade, tendo como referência todos os documentos

produzidos no âmbito internacional e nacional e considerando os micros dados do Censo Demográfico de 2010, que se estabeleceram metas para a década da educação dentro do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Em relação ao atendimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o plano destaca em sua meta 4, a preferência de atendimento na rede regular de ensino (MORAES, 2017).

A Meta 4, particularmente, diz respeito à educação especial:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MORAES, 2017, p. 6)

Notadamente reitera-se a política da inclusão e valoriza-se o AEE como modalidade de ensino que contribui para essa inclusão, mas para análise desse atendimento é necessário conhecer seu funcionamento legal, item descrito na próxima sessão.

3.20 Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais

Como já mencionado a Resolução CNE/CEB, 04/2009, instituiu AEE na Educação Básica, determinando o público alvo da educação especial, definindo o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola. Na sequência, a Resolução CNE/CEB nº04/2010 ratificou o caráter não substitutivo e transversal da educação especial e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa mesma Resolução preconiza a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SEED, 2016).

De acordo com Lopes e Marquezine (2012, p. 493),

Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidas no contexto da classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, a fim de complementar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta a classe regular.

Esse apoio especializado é realizado, conforme destacam as autoras acima citadas, por meio da coordenação de um educador especializado, que completa e acrescenta o apoio educacional executado em classes comuns, além de utilizar de equipamentos e recursos pedagógicos favoráveis as necessidades educacionais especiais dos educandos, estabelece o apoio educacional individualmente ou em grupos limitados e organizados por similaridade quanto a necessidade (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Deve-se considerar o público-alvo que se apresenta nas Diretrizes a saber:

Art. 4º - Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, Art. 4º.).

Observa-se a amplitude de funções da sala de recursos e o seu caráter multifuncional. Comparando com a Instrução nº 016/11 (SEED, 2011) que estabelece critérios para o AEE no Estado, o público alvo inclui alunos com transtornos funcionais específicos (TFE) e omite os alunos com altas habilidades/superdotação. Destacando uma clientela formada por:

a) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos iniciais:

- Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial: avaliação psicoeducacional no contexto escolar, conforme item 5.3.
- Alunos egressos de Classe Especial ou Escola de Educação Especial: realizar apenas a avaliação pedagógica com vistas a atualização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (item 5.1).

b) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, anos finais

- Alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial: avaliação psicoeducacional no contexto escolar, conforme item 5.3.

- Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional (Tipo I) anos iniciais, Classe Especial ou Escola de Educação Especial: realizar apenas a avaliação pedagógica com vistas a atualização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (item 5.1).
- c) Sala de Recursos Multifuncional - tipo I, ensino médio
- Alunos egressos de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, anos finais do ensino fundamental.
 - Realizar apenas a avaliação pedagógica com vistas a atualização do Plano de Atendimento Educacional Especializado (item 5.1). (SEED, 2011).

Ao reconhecer os alunos que poderão ser recebidos para o AEE uma série de dúvidas e questionamentos surgem, Lopes e Marquezine (2012, p. 494) citam entre elas: “a multifuncionalidade da sala, o suporte pedagógico para as diferentes áreas abrangidas; a condição de atendimento eficiente e eficaz e outras que, certamente, já são ou serão objeto de pesquisas”. As mesmas autoras ainda fazem alusão ao Projeto Político Pedagógico e Regimento da Escola, e sua preocupação de que tal documento apenas transcreva o texto do dispositivo legal, deixando de dar características próprias da escola para o atendimento, situação bem definida nas Diretrizes Nacionais.

Quanto a terminologia proposta pelo MEC, as salas de recursos multifuncionais podem ser do Tipo I e do Tipo II. A diferença está na inclusão de recursos para sala de tipo II que além dos recursos da sala tipo I, são adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual (BRASIL, 2010).

Nesse estudo, faz-se referência a sala de recursos multifuncional do Tipo I proposta no Estado do Paraná que quanto a ação pedagógica estabelece que:

O trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno (SEED, 2011).

Ora, para conseguir alcançar esses objetivos, o trabalho pedagógico, segundo Lopes e Marquezine (2012), deve incluir uma ação pedagógica de atendimento individual com os alunos, um trabalho colaborativo com professores das classes comuns e, também com a família de tal forma, que se envolva no processo de aprendizagem.

3.2.1 Composições das Salas de Recursos Multifuncionais

O MEC (2010), por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do AEE. Verifica-se que além de mobiliário adequado, os materiais pedagógicos foram pensados para o trabalho com a diversidade presente nas necessidades educacionais desse alunado. Os recursos midiáticos complementam esses materiais e buscam envolver os alunos reconhecendo neles suas habilidades e modos diferenciais de aprendizagem.

As salas tipo I e de tipo II, conforme especificações técnicas dos itens organizam-se conforme a seguir:

Quadro 1 - Especificação dos itens da Sala de Recursos Tipo I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: MEC (2010, p. 11)

Verifica-se que além de mobiliário adequado, os materiais pedagógicos foram pensados para o trabalho com a diversidade presente nas necessidades educacionais desse alunado. Os recursos midiáticos complementam esses materiais e buscam envolver os alunos reconhecendo neles suas habilidades e modos diferenciais de aprendizagem.

A Sala Tipo II possui todos os recursos da Sala Tipo I, com a diferença de alguns recursos a mais que seria a favor da acessibilidade para alunos que possuem

deficiência visual, conforme se mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Especificações dos itens da Sala de Recursos Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: MEC (2010, p. 12)

Para que haja a implantação das Salas de Recursos dentro de uma escola é necessário analisar diversos aspectos como, por exemplo: informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, político e pedagógica, gestão, matrículas, organização da prática pedagógica da instituição, infraestrutura e condições de acessibilidade na escola, entre outros.

No estado do Paraná, a Sala de Recursos Multifuncionais deverá estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar da instituição de ensino, e “funcionará com características próprias em consonância com as necessidades específicas do estudante nela matriculado” (SEED, 2016, p. 4).

Seu funcionamento será de 20 horas semanais podendo atender até 20 alunos com cronograma que ofereça suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o acesso ao conhecimento em turno contrário ao da escolarização do estudante no ensino comum. Para encaminhamento e frequência a SRM, o aluno deve passar por avaliação pedagógica e psicológica (Avaliação Psicoeducacional) ou possuir laudos médicos que indiquem o AEE e, nos casos dos egressos dos anos iniciais, os relatórios da avaliação de ingresso e relatório do rendimento escolar dessa etapa de ensino. Esses documentos devem estar na pasta individual do estudante, bem como seu “Plano de Atendimento Educacional Especializado e Relatório do Rendimento Escolar do estudante, elaborado a partir do conselho de classe, conforme regimento escolar” (SEED, 2016, p. 6).

A Instrução ainda faz referência a organização pedagógica da sala de

recursos, item muito importante e extremamente necessário para que realmente efetive-se a inclusão escolar e, essencial para que os estudantes tenham condições de prosseguir seus estudos com aprendizagem garantida. As considerações sobre esse tema serão discutidas nas sessões seguintes, fazendo ainda alusão aos estudos de Vygotsky e a importância da interação para a aprendizagem.

Antes, porém, é necessário distinguir o deficiente intelectual a ser atendido na SRM, alvo principal desse estudo. Para tanto, na sequência, aprofunda-se o estudo considerando as características presentes nessa deficiência.

3.3 Deficiência Intelectual

O caminho histórico quanto à conceituação da deficiência intelectual passa por referências místicas e sobrenaturais, visões médicas e alcança as perspectivas sociais que consideram muito além de fatores meramente clínicos. Como menciona Pletsch (2010, p. 101) “o conceito de deficiência é um constructo que ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais e/ou científicas, vem recebendo nomenclaturas distintas”.

Conforme Dias (2015), relata que o termo deficiência intelectual foi utilizado, pela primeira vez, em 1995 e legitimado em 2004, na Conferência de Montreal. Ainda explica a mudança da terminologia de deficiência mental para deficiência intelectual pela necessidade de distinguir o funcionamento da mente do funcionamento do intelecto. Tal distinção fez-se necessária para evitar a confusão existente entre deficiência mental e doença mental, já que essa última aparece com quadro psiquiátrico não associado a déficit intelectual.

É preciso compreender a evolução conceitual da deficiência intelectual, bem como os avanços ocorridos principalmente na educação escolar, para analisar o trabalho pedagógico da SRM com o aluno deficiente intelectual. Em relação as deficiências em geral, em 1980, a Organização Mundial de Saúde estabeleceu três níveis para classificar todas as deficiências, a saber: “deficiência, incapacidade e desvantagem social”. Essa classificação foi revista, em 2001, e motivou a troca da terminologia “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, [...] para destacar os efeitos do meio sobre a autonomia da pessoa com deficiência (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.13).

A Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

(AADID), atualmente define a deficiência intelectual como,

[...] uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange todos os dias muitas habilidades sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes da idade de 18 anos (DIAS, 2015, p. 51).

O Decreto nº 3.956/2001, a partir da Convenção da Guatemala, em seu artigo 1º define 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, 2001).

Especificamente, quanto a deficiência intelectual a dificuldade de diagnóstico levou a várias revisões do seu conceito. Durante anos, segundo Batista e Mantoan (2007), o parâmetro para sua definição foi a medida do coeficiente de inteligência (QI). O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), baseia sua definição no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento, mas também inclui outros sintomas de manifestações como: a dificuldade de aprendizagem e comportamento diferenciado, coincidindo com diagnósticos de áreas diferentes.

Observa-se uma nova forma de conceber a deficiência intelectual e, a partir de 2002, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), atualmente denominada International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID), passa a considerá-la, no mínimo, sobre quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais, sociais e aponta cinco dimensões de análise: a intelectual, o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais), a participação, interação e papéis sociais, os aspectos da saúde e, os contextos - o microssistema, o mesossistema e o macrossistema (PLETSCH, 2010).

É a observação dessa múltipla dimensionalidade que fornece a sua base conceitual, de tal forma, a compreensão sobre essas dimensões auxilia tanto na conceituação, na avaliação, como nas possíveis intervenções pedagógicas.

Como diz Plestch (2010, p. 111),

[...] o sistema multidimensional almeja superar a ideia de que a deficiência mental é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou os suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, [...] a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação dos níveis leve, moderado, severo e profundo.

É preciso compreender essas dimensões para uma investigação mais assertiva. De acordo com Carvalho e Maciel (2003), a dimensão I refere-se a habilidades intelectuais que se relacionam a capacidade geral de planejar, raciocinar, solucionar problemas, exercer o pensamento abstrato, compreender ideias complexas, apresentar rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência;

Essas habilidades são avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência, de tal modo, a mensuração ainda possui muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. As autoras destacam que o Sistema 92 da AAMR adotava o valor do coeficiente inteligência (QI), como índice de demarcação da avaliação intelectual, já o Sistema 2002 utiliza medida do desvio-padrão. “Estabelece como ponto de definição duas unidades de desvio-padrão (2σ) abaixo da média, em testes padronizados para a população considerada”. Nesse aspecto, a AAMR recomenda como instrumentos “Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC-III, Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS-III, o Stanford-Binet-IV, a Kaufman Assesment Battery for Children” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

A segunda dimensão está ligada ao comportamento adaptativo que considera o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana”. Em relação as habilidades conceituais têm-se os aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação, ou seja, “a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia”. Já quanto às habilidades sociais citam-se: “a responsabilidade; a autoestima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade [...]; a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização”. Por fim, as habilidades práticas que se relacionam ao exercício da autonomia, estando relacionadas as atividades diárias (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

Na dimensão III consideram-se a participação, interações e papéis sociais que podem ser avaliados pela observação e depoimento, visto os múltiplos

contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social. As condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento de qualquer pessoa e fazem parte da quarta dimensão de análise (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Por fim a dimensão contextual que considera as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade da vida.

Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (1979), incluindo: (a) o microsistema – o ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; (b) o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; (c) o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 152).

A ampliação da análise conceitual da deficiência intelectual, abrangendo as cinco dimensões, favorece o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o desenvolvimento e atenderas necessidades do indivíduo (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Em relação aos níveis de apoio, conforme sua intensidade, classificam-se em: intermitentes, limitados, extensivos e perversivos, nessa mesma ordem estabelece do menos intensivo ao mais intenso e se aplicam a todas áreas do desenvolvimento humano. Carvalho e Maciel (2003, p. 152) ainda destacam que o sistema de apoio se coaduna com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, ao considerar “com base nesse conceito a distância entre a independência da pessoa e os níveis assistidos de solução de problemas”.

Dias (2015) cita Vygotsky em seu livro Fundamentos de Defectologia, onde apresenta a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a influência do ambiente, segundo o qual, um ambiente ruim influencia frequentemente e violentamente conduzindo “a criança mentalmente atrasada a momentos negativos adicionais, que longe de ajudar a superar o atraso, pelo contrário, acentuam e agravam sua insuficiência inicial (DIAS, 2015, p.53).

Assim, é importante reconhecer os sintomas primários, que se referem ao biológico e secundários, do ambiente, afinal, esses últimos podem ter intervenções mais rápidas e eficazes.

Esse aspecto será aprofundado na sessão seguinte, por agora, sabendo a importância de proporcionar intervenções eficazes, resta questionar como

reconhecer a deficiência intelectual. Para isso, é necessário observar o desenvolvimento, as habilidades e os comportamentos, gerais ou característicos, que não correspondem ao esperado para a maioria dos alunos, comprometendo a aprendizagem escolar.

Assim, atrasos no desenvolvimento psicomotor ou no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de recepção, atenção, memorização e reação a estímulos auditivos, visuais e táteis ou ainda, em relação à criatividade, abstração, conhecimento do mundo e de si mesmo devem ser observados pelos professores, comunidade escolar e família. A análise no déficit das destrezas, dos saberes e das estratégias de processamento de informações também são indicativos que, juntamente com a necessidade de supervisão em atividades da vida autônoma, refletem o nível de assistência necessário. A aprendizagem acadêmica lenta, com atraso acentuado no rendimento escolar é indicador significativo para uma avaliação mais estruturada e aprofundada: a avaliação psicoeducacional (DEEIN, 2013).

A avaliação psicoeducacional deve contemplar “a análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo” (FACCI et al., 2006, p. 118). Também o ensino deve centrar-se sobre essas noções e conceitos a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores.

Mas é preciso ir além da avaliação do aluno, “de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação” cabe também, avaliar a escola, suas metodologias, os conteúdos oferecidos e a qualidade das mediações. De tal forma, a avaliação extrapola o “âmbito psicoeducacional para o âmbito socioeducacional [...], rompendo inclusive com a cisão entre pesquisa e prática psicopedagógica” (FACCI et al., 2006, p. 120).

Além disso, a deficiência intelectual pode vincular-se a outros tipos de patologias, cabendo aos profissionais da saúde mental desenvolver esforços no sentido de perceber, por meio da avaliação, qual a “comorbidade da deficiência intelectual”. Entre essas comorbidades, os Indicadores da Associação Psiquiátrica Americana citam: perturbação da hiperatividade; perturbação do humor; perturbação global do desenvolvimento; perturbações mentais secundárias a um estado físico geral, entre outras. Há ainda transtornos psiquiátricos que podem apresentar-se por meio de condutas agressivas e destrutivas; psicoses; fobias; condutas suicidas, entre outras (DEEIN, 2013). Dessa forma, a necessidade da participação de outros

profissionais num trabalho interdisciplinar para propor intervenções pedagógicas e/ou até terapêuticas para oportunizar a aprendizagem do aluno.

No Manual da American Association of Mental Retardation (AAMR)(2002),descreve a existência de quatro categorias relacionadas às causas da deficiência intelectual: biomédicas (transtornos genéticos, alterações cromossômicas, doenças infecciosas ou a desnutrição); Sociais: qualidade da interação familiar e social; Comportamentais: síndrome da criança maltratada, acidentes ou o consumo de determinadas substâncias, podendo causar algum tipo de transtorno e Educativas: dificuldade de acesso ou o não atendimento dos serviços educacionais que vise proporcionar apoios para promover o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas. Estes fatores podem se combinar de diferentes maneiras e proporções (DEEIN, 2013).

A partir dessas considerações resgata-se a estima de conhecer as necessidades desses alunos e não tratar a diferença de forma genérica, afinal, a defesa de uma escola inclusiva, capaz de lidar com as diferenças, necessita estabelecer adequações que respondam as diferentes necessidades educacionais dos alunos, principalmente daqueles com deficiência intelectual.

Nesse sentido, tem-se a educação como mola propulsora de transformação e afirmação da essência humana e o ensino escolar favorecedor desse desenvolvimento. De tal forma, pode levar a criança com deficiência intelectual a estágios mais complexos de interação, comportamento e funcionamento intelectual. Tais pressupostos estão alicerçados na Teoria Histórico Cultural tendo em Vygotsky (1998, p. 118), o referencial principal quando coloca, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

A complexidade envolvida nessa afirmação precisa ser melhor compreendida e pode trazer subsídios importantes para a busca de respostas ao questionamento proposto nesse estudo.

3.4 O impacto da Teoria Histórico-Cultural na área da Educação Especial

Inicia-se esse tema localizando o cerne da Teoria Histórico Cultural na

produção de Vygotsky, o seu estudo, aqui já citado, sobre a Defectologia. Fundamentos de Defectologia “é uma coletânea de textos tratando de assuntos diversos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência, no contexto da União Soviética”, sendo referência no país (CENCI, 2015, p.1).

Segundo essa mesma autora, o estudo Vygotskyana busca entender a deficiência qualitativamente, por meio da compreensão sobre o pensamento das pessoas com deficiência, sua interação com o meio, e a maneira como enfrentam e quais alternativas utilizam para superar as dificuldades. Para essa compreensão, Vygotsky utilizou-se de bases teóricas diferenciando deficiência primária e deficiência secundária e, também o conceito de compensação social.

A deficiência primária está ligada à causa orgânica, tem origem biológica e é muito pouco modificável, já a secundária aparece como consequência social da deficiência primária e, portanto pode ser contornada, por meio da compensação social. “La compensación biológica deve ser substituída por la idea de la compensación social del defecto” (CENCI, 2015, p.4). Observa-se o caráter sócio histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, assim, o social permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo.

Destaca-se a importância do social que acompanha todos os estudos de Vygotsky sobre a formação da mente. Dessa maneira, a deficiência modifica a relação do sujeito com o meio físico e, sobretudo, com o meio social, isso porque os órgãos que podem ser afetados pela deficiência são mais que biológicos, são órgãos sociais. Diz-se assim, pois a perda das funções sociais é uma perda muito significativa, no entanto, é no social que pode estar a fonte de compensação da deficiência, de tal forma, que a participação plena na vida social e a presença de meios alternativos para as funções deficientes traz condições para o desenvolvimento sem atrasos (CENCI, 2015).

Entende-se a íntima relação entre o individual e o social, entre o biológico e a cultura, nesse aspecto ressalta um importante postulado para a Educação Especial, a oposição a uma visão biologizante da deficiência que, da mesma forma que os estudos de Vygotsky (1997, p. 44), extrapola as características físicas e biológicas. É ele próprio que afirma: “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”.

Assim, no caso de crianças com deficiência, essa relação do natural e do cultural não ocorre tão simplesmente, pois o desvio presente na deficiência dificulta a apropriação dos meios culturais (VYGOTSKY, 1997). Nesse aspecto, entra no processo a mediação, exclusivo dos seres humanos; ao relacionar-se com o mundo utiliza-se de ferramentas e signos. Em relação aos signos tem-se na linguagem o sistema mais importante, já as ferramentas atuam para transformar o meio, num movimento que transformam, ao mesmo tempo, o próprio ser humano. Mas, é necessário considerar que, “culturalmente, signos e ferramentas são criados considerando um tipo ‘normal’ de desenvolvimento” (CENCI, 2015, p.6).

Sabendo que a ação do homem sobre o mundo e sobre a própria conduta é realizada de modo mediado, tem-se que a inadaptação aos instrumentos mediadores da cultura é prejudicial à pessoa com deficiência. Desse modo, destaca a necessidade de recorrer as chamadas vias colaterais de desenvolvimento cultural: para a criança cega, a escrita em Braille; para a criança surda a Libras; e materiais e métodos para a criança com alguma deficiência motora(CENCI, 2015).

Esses instrumentos, segundo Cenci (2015), auxiliam no estabelecimento das relações sociais da pessoa com deficiência. Do contrário, o seu afastamento do meio cultural será prejudicial a formação das funções psicológicas superiores propostas por Vygotsky, pois reconhece-se que é a partir das relações sociais que elas se formam. Assim, o outro é condição para o desenvolvimento, não apenas como simples mediador instrumental, mas, em um sentido mais intenso, sendo condição do desenvolvimento.

Quanto as funções psicológicas superiores “são capacidades psicológicas que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço” sendo produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Observa-se a diferença com as funções psicológicas elementares que são de origem biológica, por exemplo, as reações automáticas, ações reflexas e associações simples (CENCI, 2015, p. 7).

Segundo o autor, a chave para entender a deficiência estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do “defeito” orgânico e sua relação com as funções elementares; as consequências desse “defeito” é que afetam as funções superiores e tais complicações decorrem da exclusão da coletividade e das atividades sociais (CENCI, 2015). Isto significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o

outro.

Esse envolvimento é mediado pelo outro e através de sistemas simbólicos, assim, cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno buscando a superação de seu próprio limite. Para tanto, mesmo considerando suas características negativas é necessário buscar, na criança com deficiência, suas características positivas. Para Vygotsky e Luria (1996, p. 221),

[...] ocorre a compensação do defeito. No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

A criança não desenvolve sozinha este processo, cabendo a escola e ao docente um importante desafio: buscar estratégias que possibilitem a superação dos limites impostos pela deficiência, por meio de mecanismo de compensação. Ao contrário de centrar a atenção no defeito ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, o esforço deve buscar compreender como o ambiente social e cultural pode mediar o acesso das pessoas com deficiência aos objetos de conhecimento e à cultura (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

“Ao abordar as deficiências, Vygotsky deixava claro que as oportunidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria condição orgânica de deficiência” (CENCI, 2015, p. 10), por isso era contrário às práticas de educação especial que se centravam e adaptavam-se à deficiência, pois as mesmas subestimavam o potencial do aluno. Ainda em seus estudos, Vygotsky concluiu que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, no entanto, a aprendizagem também precisa de algumas funções para que possa acontecer de tal forma que, a eficiência no ensino seria maior se dirigido às funções em fase de amadurecimento.

Nesse tempo, Vygotsky refere-se à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e defende o estabelecimento de problemas que os alunos ainda não conseguem resolver, mas que pela mediação do professor seja possível sua resolução. É necessário que as dificuldades possam ser superáveis, desse modo a necessidade de conhecer o aluno: o que já tem internalizado - nível de desenvolvimento real, e o seu potencial - nível de desenvolvimento proximal (CENCI, 2015).

Na Defectologia, é possível intuir a ideia do constructo de ZDP no

que Vygotski entendia como objetivos e modos de organização da educação para pessoas com deficiência. Ele defendia que a educação não poderia se adaptar à deficiência, mas sim ir estabelecendo problemas que os sujeitos ainda não conseguissem resolver, embora sua resolução tivesse que ser alcançável mediante a ação do professor (DIAS, 2015, p.11).

Mas como o docente pode reconhecer as funções que estão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)? O próprio psicólogo destaca a importância da observação das tarefas que o aluno não consegue realizar sozinho, mas que alcança com colaboração. Nessa situação deve-se estabelecer dificuldades superáveis, o que pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais do aluno, mas também visualizar aqueles presentes em potencial(DIAS, 2015).

Para explicar esses níveis e diferenciá-los, o psicólogo propõe uma metáfora: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros, enquanto que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. De tal forma, o agricultor não considera sua produção apenas pelos frutos maduros, mas vê aqueles que logo se tornarão bons. Assim, deveria ocorrer em relação ao desenvolvimento das crianças: deve-se prestar atenção às funções que estão amadurecendo e cuidar para que se efetivem (DIAS, 2015).

Nesse ponto, Vygotsky faz severas críticas às instituições especializadas que buscam criar grupos homogêneos de alunos com o mesmo grau de deficiência e, por consequência, os privam do potencial que há na comunicação e colaboração coletiva. Além da colaboração, “defendia que a escolarização das pessoas com deficiência intelectual deveria abandonar as propostas de ensino fundamentadas na repetição, cópia, experiência concreta e investir no desenvolvimento do pensamento abstrato” (CENCI, 2015, p. 14).

Com isso Cenci (2015), reitera a ideia de que os conceitos científicos, mais abstratos, eram inacessíveis aos alunos com deficiência mental restringiu o uso do concreto como via de instrução, ao contrário de seu uso apenas como ponto de apoio para se chegar ao pensamento abstrato. Sobre os conceitos científicos e cotidianos, a autora busca em Vygotsky explicações que podem auxiliar no processo de aprendizagem, segundo o qual observa-se:

No percurso de desenvolvimento, os conceitos científicos vão-se enriquecendo e se estendendo a situações concretas; em contrapartida, os conceitos cotidianos vão ampliando as relações com outros conceitos, ganhando abstração. O desenvolvimento de

ambos só é possível graças à relação entre eles: é preciso que determinados conceitos cotidianos estejam presentes para a criança compreender os conceitos científicos a eles correspondentes. Os conceitos científicos, por seu turno, reestruturam a organização dos conceitos cotidianos (CENCI, 2015, p. 13).

Essas colocações mudam o conceito de deficiência intelectual e as estratégias pedagógicas de atuação com estes alunos, a interação com as pessoas permite atenuar as consequências da deficiência e possibilita maiores chances de aprendizagem. Apresenta-se assim, o papel inegável da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual tomando importância considerável no processo de mediação, questões referentes as estratégias pedagógicas e a avaliação.

3.5 O trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncional na perspectiva Histórico Cultural

É importante destacar que todo e qualquer progresso tanto em relação a inclusão quanto, de fato, a aprendizagem dos alunos atendidos na SRM passa pela prática pedagógica do docente e sua interação com os estudantes. Mas, especificamente os alunos com deficiência intelectual da SRM, como seria a forma de atendimento deste alunado?

Ressalta-se uma maior abrangência quanto às possibilidades pedagógicas que podem auxiliar na aprendizagem desses alunos ao considerar a sua forma peculiar de aprender e de conviver no mundo. Essa nova forma de conceber a deficiência, bem como, das possibilidades de intervenção sobre ela pelo impacto da teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky, leva a considerar o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), afinal o atendimento está intimamente ligado ao processo de mediação de um professor especialista (CENCI, 2015).

Diante do exposto é indispensável também lembrar dos aspectos propostos em sua teoria quanto ao desenvolvimento humano que, segundo Vygotsky, ocorre por meio da linguagem e do pensamento e está inserido nas relações sociais e de trabalho. Percebe-se assim, a importância da análise dimensional da deficiência, bem como de uma prática pedagógica que consiga mediar conhecimento não apenas acadêmicos, mas que reflitam todas as dimensões da vida humana(CENCI,

2015).

Diferente de uma educação tradicional, que tem no aluno com deficiência intelectual um ser abstrato e descontextualizado e nas práticas massificadoras, generalizadas, repetitivas, individualizadas a ponto de reduzir o conhecimento ao “saber fazer” mecânico e do controle de comportamento, os estudos teóricos de Vygotsky buscam promover uma educação para o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória (CENCI, 2015).

A orientação quanto a proposta de intervenção pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no Estado do Paraná leva em consideração a especificidade de cada aluno, devendo utilizar-se das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Especial. Além disso, o trabalho pedagógico deverá:

[...] partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno (SEED, 2001, p. 5).

Percebe-se, portanto, a necessidade de conhecer o aluno, seus conhecimentos prévios e suas potencialidades, descobrindo estratégias que o auxiliem em seu processo de aprendizagem. É um processo que depende da mediação do professor, afinal, a criança não se desenvolve sozinha daí o papel importante do docente nesse enfrentamento.

Observa-se que tanto os estudos de Vygotsky, aqui já citados, como os instrumentos legais colocados contribuem para a mudança substancial do próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte das propostas pedagógicas de atuação com estes alunos. Não se está negando a importância dos conhecimentos curriculares, pelo contrário, é necessário favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso a esses conhecimentos, mas, respeitando seu tempo, sua maneira de ser e de aprender buscando sua própria condição de aprendizagem, expandindo as possibilidades e encontrando formas para diminuir seus limites.

A escola cabe aproximá-los dos conhecimentos e dos demais colegas, não os afastar; conhecer seus processos de aprendizagem e suas peculiaridades, de tal

maneira, apreciarem suas competências e conquistas, uma vez que:

a pessoa com deficiência não tem algo 'a menos' que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa 'normal', mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental (DE CARLO, 2001, p. 74 -75).

Para que isso seja alcançado deve-se abandonar práticas mecânicas e repetitivas e apostar numa prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. É importante considerar a prática social, o estudo significativo para que o aluno se identifique com o conhecimento e sua relação com o mundo em que vive. Nesse aspecto, a instrução da Secretaria do Estado de Educação (SEED), justifica-se uma prática pedagógica na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) alicerçada em três eixos: atendimento individual; trabalho colaborativo com professores da classe comum; e trabalho colaborativo com a família (SEED, 2001).

Em relação ao atendimento individual a Sala de Recursos Multifuncional tipo I, na Educação Básica – anos finais tem como norte o “desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos”. O trabalho colaborativo busca ações que possibilitem o “acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos”. Em relação a família espera-se envolvimento e participação no processo educacional (SEED, 2001, p. 5-6).

Para que esses eixos contribuam com eficácia no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno o docente deve ser um observador, um mediador, um pesquisador, um avaliador. Deve também receber apoio da equipe pedagógica possibilitando recursos para melhor organização das suas condições de ensino.

A Resolução CNE nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais, de tal maneira que, na área da deficiência intelectual este processo deve permitir “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades”

(PADILHA, 2001, p.177).

Posto isso, é necessário reconhecer o processo de avaliação pedagógica, que não se encerra na avaliação da aprendizagem, mas que, a partir dela, transcende e amplia-se para todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação configura-se

[...] num processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino (SME/DOT, 2008, p.32).

Em relação à avaliação do aluno com deficiência intelectual, além de seu caráter pedagógico e auxiliar na condução do ensino, o que é preciso considerar? Afinal, se sua aprendizagem difere dos demais alunos, é possível utilizar os mesmos instrumentos e ponderações? Essas questões surgem com certa ansiedade, pois a proposta de inclusão no ensino regular ainda causa estranheza quanto à prática tradicional de inquirir sobre os conhecimentos, conceitos e procedimentos assimilados num período de estudos.

Reconhece-se a necessidade de uma avaliação que envolva todos os aspectos do processo: “o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc.”, e que sejam ouvidos todos os profissionais da escola, afinal, participam indiretamente dessa aprendizagem (SME/DOT, 2008, p. 32).

A responsabilidade em adequar os instrumentos de avaliação cabe a escola. A partir do conhecimento sobre a individualidade desse aluno é necessário criar formas que permitam avaliar o que aprendeu o que ainda não foi assimilado e quais variáveis interferiram no processo. No entanto, não se pode esquecer os objetivos educacionais e garantir que sejam contemplados na avaliação, mesmo que com adequações. É imprescindível o uso do diálogo e das observações realizadas no cotidiano escolar. Já que a observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação, o docente deve buscar “olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação” (SME/DOT, 2008, p. 33).

Nas orientações para a Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, do Estado

do Paraná, a avaliação é processual com objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno e buscar possibilidades de intervenção pedagógica eficazes. Para isso, o desenvolvimento do aluno deverá ser observado e analisado no contexto comum de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), (SEED, 2011).

O que se espera é que a avaliação ocorra na dinâmica da sala de aula, com observação constante do envolvimento dos alunos nas atividades e sua autonomia frente as tarefas escolares. Nessa observação também entram em cena a análise dos cadernos, das folhas de exercícios, seus relatos orais e outros trabalhos realizados em sala de aula. Toda análise deve subsidiar a equipe a diferenciar o desenvolvimento real da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e agir sobre ela. É preciso não esquecer que a partir dos dados levantados pela avaliação deve acontecer a intervenção educativa, e “a busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos” (SME/DOT, 2008, p. 33).

Também quanto a promoção desse aluno, mesmo considerando a importância e a necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, deve-se considerar não a quantidade de aquisições, afinal seu progresso é particularmente diferente dos demais alunos e, por isso, deve ser avaliado quanto ao seu progresso particular sem comparações com os demais alunos do grupo.

Conforme a Instrução 16/2011 (SEED, 2011), esses avanços acadêmicos do aluno, tanto na classe comum como na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), devem ser registrados em relatório pedagógico, elaborado a partir do parecer dos professores das disciplinas no conselho de classe, baseando-se a decisão sobre sua promoção ou não, nos critérios específicos e nas propostas delineadas em seu plano de atendimento educacional especializado. Colocadas todas as normatizações, alguns estudos e considerações de autores sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, a legalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala De Recurso Multifuncional (SRM), para atendimento de alunos com deficiência intelectual é chegado o momento de observar como realmente acontece esse processo. Para isso, a pesquisa em campo da próxima sessão ampliará os estudos teóricos realizados até aqui e a impressão que os docentes possuem sobre sua formação acadêmica para atuação com alunos

com deficiência intelectual.

4 METODOLOGIA

4.1 Delineamento da pesquisa

Os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa tiveram os pressupostos de caráter qualitativo. Além de fornecer informações e conhecimento sobre o tema, a pesquisa qualitativa corrobora na busca de soluções que possam ser aplicadas no próprio local de investigação ou ainda referenciar outras instituições com dificuldades iguais na solução de seus problemas e se propõe a encontrar a intensidade com que o fenômeno de interesse ocorre (BARROS; LEHFELD, 2006), bem como estudar características de um grupo e proporcionar uma nova visão do problema (GIL, 2008).

É necessário ainda perceber algumas qualidades necessárias ao pesquisador para que a pesquisa se desenvolva adequadamente. O pesquisador precisa compreender a ambiguidade presente nas dúvidas e incertezas inerentes a abordagem qualitativa. Da mesma forma, ele precisa ser sensível e atento “às variáveis relacionadas ao ambiente físico, às pessoas, aos comportamentos, a todo contexto que está sendo estudado” (ANDRÉ, 2005. p. 38 42).

4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município de médio porte no interior do Paraná, em um Colégio Estadual,

4.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa três profissionais sendo: uma pedagoga, uma professora do ensino regular e a professora da SRM. A docente do AEE é formada em Letras e tem Especialização em Educação Especial, possui 28 (vinte e oito) anos de atuação no Magistério, sendo 23 (vinte e três) desses na AEE e 13 (treze) anos na Rede Estadual.

4.4 Coleta de dados

De acordo com a posição de Manzini (2004), a opção pelo questionário semiestruturado, considera a questão principal, ou seja, focaliza-se o assunto,

elaboram-se as perguntas que se complementam por outras questões inerentes às primeiras. Por se tratar de pesquisa qualitativa, que valoriza as variáveis durante o processo de coleta de dados, para tanto, optou-se pela elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturada, em vez de uma aplicação única de questionários (indagações objetivas).

Os questionários foram organizados com direcionamento investigativo a respeito dos saberes estruturados pelos profissionais, assim, levando-se em conta o número de participantes, a função que exercem na escola e o papel de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

De tal forma, foram elaborados 03 (três) questionários, com base nas experiências com a prática inclusiva, junto aos alunos com deficiência intelectual incluídos no Ensino Regular e atendidos na Sala de Recursos Multifuncional, a saber: questionário I: professora da sala de recursos, com 12 questões; questionário II – professora da classe regular, com 8 questões e questionário III – pedagoga da escola, com 7 questões

A entrevista estará pautada no roteiro incluso no apêndice. Para isso, utilizou-se questionário semiestruturado que foi aplicado em um Colégio Estadual, para três professoras.

4.5 Análise de dados

Analisou-se as respostas e pode-se constatar que as docentes entrevistadas destacaram melhoria na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a SRM. Percebeu-se que, a importância desse atendimento para a aprendizagem desses alunos, pois possibilita um ensino especializado, individualizado, que considera os diversos estilos de aprendizagem.

Ficou muito explícito entre as entrevistadas a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que a prática pedagógica seja eficiente na aprendizagem desses alunos, como também, uma formação continuada que dê conta das dificuldades que se apresentem no processo.

Após a aplicação, os questionários foram transcritos, editados e os dados obtidos foram categorizados, estudados e analisados. A responsabilidade de sistematizar o tratamento dispensado aos dados coletados é do pesquisador e com

interesse exclusivo na contribuição final e no debate acadêmico-científico sobre o processo da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e sua contribuição no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual atendidos nessa modalidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, que a instituição pesquisada, segundo a pedagoga, oferece a Sala de Recursos Multifuncional, promove formação continuada a todos os docentes, oportuniza acessibilidade aos espaços e a materiais escolares, bem como, orienta as famílias e estabelece parcerias com outros setores da comunidade para potencializar o programa de atendimento do alunado.

Tais aspectos fazem parte do projeto político pedagógico da escola que, segundo a pedagoga, contempla a SRM, sendo produzido em coletivo, caracterizado pela flexibilidade e adaptação curricular. A afirmação da pedagoga vai ao encontro do que coloca Veiga;

[...] o Projeto Político-Pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado (VEIGA, 1995, p. 12)

Assim, os desafios educacionais impostos à escola, também são atributos para os alunos com deficiências, por isso a instituição de ensino deve pensar antes, como fazer essa forma de educação ser um atendimento global a todos. De tal forma, há necessidade de incluir os alunos com necessidades educacionais em seu Projeto Político Pedagógico criando subsídios que facilitem o acesso à aprendizagem. Interessante aqui discorrer sobre sua afirmação quanto a adaptação curricular, item que também está colocado na Instrução 16/2011 da SEED/Pr. As adaptações curriculares podem ser definidas, como modificações necessárias em diversos elementos do currículo básico com finalidade de adequar situações, grupos e pessoas.

A adaptação curricular é uma estratégia de planejamento e intervenção docente junto às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos e, fundamenta-se numa “série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (SEED,2008, p. 16). Nota-se, portanto que as adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo: o currículo inclusivo. Sua importância também foi citada pelas demais professoras entrevistadas, sugerindo o trabalho da

equipe multidisciplinar nesse processo.

Quando questionada quanto a participação da família na SRM, relatou *“lenta e muitas vezes não aceitam e outras não tem dimensão da importância do atendimento oferecido”*.

É preciso considerar que a família, muitas vezes, se impacta perante a identificação da deficiência de seus filhos. Essa impactação pode ser observada por meio da ansiedade, da insegurança quanto a dependência e a falta de autonomia dos mesmos. Por outro lado, reconhece-se o papel fundamental desse primeiro grupo social na estimulação e incentivo, possibilitando oportunidades na busca de uma identidade própria dos indivíduos com necessidades especiais.

Não há como negar que o sucesso da participação inclusiva está no apoio e na interação do professor, do aluno e da família, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 37) art. 59: “A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social”.

Deve-se considerar que as famílias, “quando se sentem ouvidas e acolhidas, se dispõem a participar mais ativamente e a ouvir e aprender”, assim, a relação entre família-escola se estabelecerá quando estes “dois âmbitos estiverem se expressando na mesma linguagem, com os mesmos interesses e buscando caminhar na mesma direção”. Portanto, é necessário “credibilidade e confiança mútua e uma estrutura de relação aberta, flexível e direta que permita adequar tanto a família quanto a escola à realidade da criança com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” (CIA; RODRIGUES, 2014, p. 96).

Ora, é a família que pode descrever as reais necessidades do aluno, fornecendo informações, sugestões, críticas e, de tal forma, auxiliar o docente nas intervenções, nas adaptações curriculares e de métodos de ensino para o desenvolvimento do mesmo, afinal, a aprendizagem é contínua não se limitando apenas ao ambiente escolar (UNESCO, 1994). Por outro lado, a proximidade com a escola e o professor, proporciona a família um acompanhamento mais produtivo, e clareza sobre o desenvolvimento dos filhos e essa junção proporcionará mais efeito e sucesso.

A quarta questão: “Você estabelece algum tipo de intercâmbio/diálogo com o professor da sala de recursos multifuncional, com os outros professores do regular,

em que momentos isso acontece?” A pedagoga colocou que sim “*sempre que necessito, usando o momento da Hora Atividade*”. Observa-se na resposta uma minimização quanto a necessidade desse intercâmbio, talvez pela pouca disponibilidade do tempo para esses encontros.

Sobremaneira, percebe-se que um trabalho integrando professores (da sala regular e da sala de recursos multifuncional) e a equipe pedagógica pode ser um primeiro passo para o êxito do aluno incluso. Retoma-se aqui a Instrução nº 16/2011 – SEED/PR que prevê, ao descrever as atribuições do professor da SRM: a troca e integração com os docentes da classe regular de inclusão. Determina inclusive que ele oriente os professores da classe comum, ao lado com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que consistir em utilizar na classe comum; acompanhe o desenvolvimento acadêmico do aluno, visando à funcionalidade das intervenções e recursos pedagógicos trabalhados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e realize um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, por fazerem parte da equipe pedagógica da escola é necessário um contato permanente entre estes profissionais, no entanto, como pode ser confirmado pela resposta da pedagoga e ratificado por Cia e Rodrigues (2014), o espaço para esta formação muitas vezes acaba resumindo-se ao tempo disponibilizado nas reuniões pedagógicas realizadas pela escola.

Quando questionada quanto a preparação do corpo docente das salas regulares para acolhimento e trabalho especializados com alunos com necessidades educativas especiais, e principalmente com alunos com deficiência intelectual, a pedagoga respondeu: “*nem sempre, mas estão se esforçando, se capacitando, se inteirando com os professores da SRM*”.

Ressalta-se outros estudos que corroboram com a ideia posta pela pedagoga, entre esses estudos cita-se Vitaliano (2007), que em entrevista com professores universitários da área de Educação, sobre a preparação dos graduandos para inclusão dos alunos com NEE, declaravam que a maioria finalizava o curso sem suficiente preparo para inclusão, nem para orientar ou supervisionar práticas inclusivas nas escolas.

Essa percepção dos professores universitários amparava-se na própria organização do curso superior, citando:

[...] a oferta, no curso de Pedagogia, de uma única disciplina referente à Educação Especial, com pequena carga horária; a ausência de estágio curricular em escolas especiais, em classes especiais, ou em classe comum do ensino regular com alunos que apresentassem NEE; e até mesmo o fato de os próprios professores universitários não se sentirem preparados para discutir ou abordar temas relacionados à educação de pessoas que apresentam NEE. Esta pesquisa mostrou também que estes professores não se sentiam preparados para atender alunos com NEE em sala de aula; alguns relataram terem sentido dificuldades quando tiveram alunos com NEE (VITALIANO, 2007, p. 405).

É possível observar que a insegurança quanto a inclusão dos alunos com NEE, não é exclusiva da instituição aqui pesquisada, permeando todos os níveis de ensino. Vitaliano (2007) investigou também a concepção de professores, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental quanto a formação recebida nos cursos de graduação para atender alunos com NEE, e, esses professores consideraram que não foram preparados, alguns não tiveram disciplina alguma que abordasse temas relacionados à Educação Especial, outros tiveram a disciplina mas avaliaram insuficientes os conteúdos estudados, além da falta de oportunidade de estágio em salas de aula, com alunos com NEE.

Observa-se uma desarticulação entre a formação docente e as políticas de Educação Inclusiva, de tal maneira, dificulta a inclusão dos alunos com NEE, em especial aqueles com deficiência intelectual. Diante dessa constatação só resta aos professores capacitar-se por meio da formação continuada e pela interação com profissionais mais experientes, como citado pela pedagoga.

Quanto sua avaliação em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos atendidos na SRM, declarou: *“quando há uma adaptação curricular, um comprometimento e afetividade por parte dos professores e equipe pedagógica a aprendizagem acontece lentamente, mas perceptível”*.

Percebe-se a importância colocada no trabalho comprometido e afetivo da comunidade escolar, no entanto, reconhece que para essa parcela do alunado a aprendizagem não se dará no mesmo tempo dos alunos ditos “normais”. É importante considerar que a aprendizagem de cada um é diferente, independente de possuir ou não uma deficiência, acontece em tempos e etapas distintas e se desencadeia a partir de estímulos diferenciados e estilos que facilitam a aprendizagem.

Alunos com deficiências intelectuais possuem dificuldades de aprendizagem

que podem acometer a linguagem, a motricidade e a integração social. Por isso, não se pode esperar a mesma resposta entre uma criança com deficiência intelectual de uma criança que não o possui. No entanto, o respeito aos estilos de aprendizagem coloca em cena a individualidade dos alunos e, conseqüentemente, impulsiona o aprendizado.

Por último, solicitou-se sugestões para o aprimoramento do serviço da SRM em relação aos seus professores, recursos materiais e equipamentos pedagógicos, no qual destacou: *“todos tem que trabalhar de maneira harmônica, interagindo em equipe construindo juntas novas formas de aprendizado”*. As colocações da pedagoga reafirmam a necessidade do trabalho coletivo em busca de novas formas de ensino que dêem conta da inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Vale ressaltar a impossibilidade de definir se uma prática pedagógica é mais eficiente que outra, o desafio é, a partir da observação dos seus alunos, perceber suas necessidades e particularidades e, daí atuar em ações pedagógicas de forma eficiente, planejando e revendo suas estratégias de ensino adequando-as aos interesses dos alunos.

A Professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) atende 17 (dezessete) alunos, sendo 9 (nove) com Deficiência Intelectual cujas idades variam entre 11 (onze) e 16 (dezesesseis) anos cursando do sexto ao nono ano escolar. Esses alunos são organizados por cronograma, em grupos de até 5 (cinco) alunos agrupados por afinidade e ano escolar. São atendidos duas vezes por semana com duas horas diárias.

Como o estudo objetiva os alunos com deficiência intelectual, questionou-se: qual metodologia e recursos têm facilitado a aprendizagem? A docente citou: *“muito diálogo; dinâmicas em grupo, utilização de jogos pedagógicos, produções textuais; projeto de leitura; uso de computador; construção de cartazes. Orientação sobre convívio e participação social. Música”*. Suas escolhas metodológicas orientaram-se pela necessidade de atenção e concentração dos alunos com deficiência intelectual.

Corroborando com as colocações da professora, tem-se em Lopes e Marquezine (2012, p. 491):

No trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o princípio da ação pedagógica e da

definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

Assim, ao destacar o uso de práticas pedagógicas que foquem a necessidade de atenção e concentração, é possível notar seu conhecimento sobre a deficiência de seus alunos, bem como de suas necessidades. Por outro lado, o uso de estratégias diferenciadas e adaptadas são necessárias não só para os alunos com necessidades educativas, mas de uma maneira geral para alcançar aprendizagem de todos. Sobre esse aspecto, Fávero (2002, p. 34-36) diz:

A adaptação de métodos de ensino necessária para receber inclusive crianças com dificuldades intelectuais é tudo o que a escola atual precisa para finalmente oferecer um ensino de qualidade no Brasil; as escolas precisam disso para ontem, tendo ou não pessoas com deficiência mental nas salas de aula. Esses métodos são extremamente salutares e benéficos a todos pois devem estar baseados na cooperação mútua entre os alunos e na construção do conhecimento individual, dentro de suas potencialidades, que podem ficar além ou aquém daquilo que seria tradicionalmente transmitido pela professora nas aulas baseadas em palestras, que já não conquistam o interesse dos alunos.

Devemos citar sua colocação quanto ao uso de “muito diálogo”, afinal, o uso da linguagem provoca no aluno o entendimento de seu pensamento. “O diálogo como um processo mediador promove a problematização das respostas e soluções”. Dessa forma, quando o aluno é questionado “pelo professor sobre sua forma de pensar, ele internaliza suas ações, viabilizando a formulação de novos conceitos e novas respostas” (CEREZUELA, 2016, p. 214).

Ainda sobre esse aspecto, reitera-se as colocações de Vygotsky a importância de promover uma educação para o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória. Considerando, pela fala da docente: *“é que estratégias utilizadas estão dando resultados positivos junto aos alunos atendidos. Isso pode ser confirmado, por sua afirmação quanto a melhoria na aprendizagem que os alunos têm demonstrado, bem como, a percepção dessa melhora por parte das professoras do ensino regular”*. Além disso, relatou que dos *“nove alunos com deficiência intelectual, cinco foram aprovados sem a necessidade do Conselho de Classe”*.

Na sequência, foi questionada: é necessário mudar algo no trabalho da SRM e no trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum, para ser eficaz o ensino e aprendizagem do deficiente intelectual? Destacou que *“sim, é de extrema*

importância o professor da sala comum compreender as dificuldades do aluno e valorizar suas potencialidades e, principalmente fazer as adaptações curriculares”.

Em relação a esse aspecto, percebe-se “a urgência de dar condições de diferenciação no agir pedagógico, adequando-o às [...] peculiaridades específicas e especiais de cada aluno e a capacidade de atendê-las”, de tal forma, o aluno com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada às suas necessidades educacionais, mas também necessita de um olhar positivo frente suas potencialidades (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 492).

Esse olhar positivo deve estar presente no docente da SRM, mas também nos professores do ensino comum. “A colaboração entre ensino regular e Educação Especial, por meio de sala de recursos [...], constitui condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência mental” (PLETSCH, 2010, p. 96). Considera-se, assim, que uma nova postura dos docentes do ensino regular é necessária para que o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos com deficiência mental tenha reflexos na aprendizagem dos conteúdos da sala de aula.

Perguntou-se a docente: como as intervenções realizadas na SRM podem fazer diferença no ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? Tendo como resposta: “fazem toda a diferença porque são utilizados métodos que visam incentivar o interesse do aluno, sua autoestima de forma individual”.

Ao buscar o interesse dos alunos e a busca de melhorar sua autoestima, invariavelmente, a docente evidencia a necessidade do trabalho individual. Nesse fio condutor, é importante reconhecer que,

[...] as SRM apresentam condições de desenvolver um trabalho pedagógico individual e/ou coletivo que permite ao professor identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, respeitando sua diversidade, seu ritmo de aprendizagem e valorizando as capacidades (CEREZUELA, 2016, p. 211).

Igualmente, afirma-se que o planejamento individualizado pensado no aluno e em seu nível de desenvolvimento fará a diferença na apropriação do saber científico. Na sequência, lhe foi perguntado: Você acredita que a oferta da SRM e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular trouxeram mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas? “Já houveram avanços, mas ainda há muito o que se conquistar; principalmente quanto as práticas avaliativas”.

As considerações da professora são legítimas, afinal, práticas avaliativas tem

sido motivo de discussão não somente com os alunos com NEE, mas em todas as modalidades de ensino. Sobre esse aspecto, retoma-se ao que preconiza a Declaração de Salamanca, quanto a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos,

[...] para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las (UNESCO, 1994, p. 8).

É importante reiterar que, um dos eixos do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional, diz respeito ao trabalho colaborativo com professores da classe comum, buscando “desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, a adaptação curricular, a avaliação diferenciada e a organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 496). Assim, apresenta-se o papel importante do professor da SRM dentro da instituição escolar, que além de educador, é conhecedor dos métodos e técnicas de intervenção, afinal, é um profissional especialista.

Por fim questionou-se: o Estado tem ofertado formação continuada para acolhimento e trabalho específico com os alunos com deficiência intelectual? De que maneira? A professora declarou que *“de forma insuficiente, pois este é um tema que precisa ser muito debatido, pesquisado e investido pelo poder público”*.

Essa pode ser a principal causa da falta de aceitação por parte de alguns professores: seu desconhecimento sobre alunos com NEE e o pouco investimento numa formação continuada pode intensificar essas barreiras. Como já colocado, é necessário prover na formação inicial docente além da questão teórica, a parte prática para acolhimento e intervenção junto aos alunos com deficiências educacionais.

Mas, paralelamente é necessário investimento na formação dos professores que atuam no dia a dia com os alunos. Novamente a importância do professor da SRM nessa formação, afinal, possui maior contato com a área e tem mais subsídios teóricos e práticos. Para ratificar essa afirmação, corrobora Vitaliano (2007, p. 403):

Ao tratarmos da formação do professor para incluir alunos com NEE nos diversos espaços escolares, compreendemos como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que

veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar que tem como característica básica a homogeneidade entre os alunos. Dessa forma, a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

Observa-se, a importância de uma formação continuada, que pode incluir as experiências do cotidiano escolar buscando preparo, conhecimento e disponibilidade do educador para adaptar-se às situações vividas na sala de aula. Nesse sentido, destaca-se "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, agente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática" (FREIRE, 1996, p. 58).

Na sequência, a professora entrevistada do ensino regular atua no Magistério e na rede Estadual há 15 (quinze) anos, na docência da disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação e possui um aluno que frequenta a SRM com deficiência intelectual.

Questionou-se: quais as maiores dificuldades na inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular? A docente destaca "*salas numerosas, professores despreparados para atendê-los e principalmente pela rotatividade de professores e profissionais da educação*".

Outros estudos também descrevem essas implicações:

Muitas vezes, o educador não tem a quem recorrer quando existem dúvidas de como proceder com um aluno, um familiar etc., e a falta de apoio da própria escola [...] falta de tempo para conversar e/ou esclarecer dúvidas, compartilhar materiais pedagógicos adaptados e informações a respeito do aluno com outros docentes. (NUNES, SILVA, SCHIRMER, 2017, p. 41)

[...] o tempo limitado para realizar as adaptações para as provas e o número excessivo de alunos em sala de aula têm sido um desafio para muitas docentes, principalmente pelo fato de não conseguirem elaborar e se dedicar às especificidades dos educandos (NUNES, SILVA, SCHIRMER, 2017, p. 48).

[...] os alunos público-alvo da educação especial são matriculados no ensino comum, respeitando o limite de no máximo dois alunos por sala, e a sala que recebe os alunos podem ter no máximo vinte alunos. Essa medida amplia o investimento na educação, pois turmas com número reduzido implicam em mais salas de aulas, mais profissionais contratados e mais recursos financeiros (CEREZUELA, 2016, p. 198).

Sobre essa última citação, é importante registrar que, na maioria das vezes, adequação quanto ao número de alunos não é posta em prática justamente, pelo investimento necessário, restringindo-se a excepcionalidade de inclusão de alunos com severas deficiências intelectuais e/ou físicas.

Questionada se houve contribuição efetiva da SRM no desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, a docente respondeu: *“sim, pois orienta os professores e pais em como atendê-los e principalmente dando-lhes oportunidade de autonomia e segurança pra lidar com as frustrações”*.

A pergunta seguinte: como se dá a articulação entre você e o professor da SRM para que ambos possam atender de forma eficaz o aluno com deficiência intelectual? Teve como resposta: *“através de um processo contínuo onde são feitos ajustes no currículo e juntas colocamos em prática formas diferentes para o processo de aprendizagem”*.

Sobre o fazer colaborativo entre os professores Pasian et al., (2017, p. 967) reafirmam que a “colaboração entre o professor da classe comum e o professor da SRM é uma possibilidade para minimizar as dificuldades encontradas pelo professor regular”, no entanto, questionam, “esse professor da SRM é suficientemente preparado para lidar com seu alunado?”.

Vale considerar que para atuação na SRM, como já colocado aqui nesse estudo, o docente deve ter formação específica na Educação Especial, demandando um conjunto específicos de conhecimentos para atuação com determinado alunado. No entanto, deve-se considerar que as salas multifuncionais atendem alunos com diferentes NEE, o que pode dificultar as especificidades de atendimento.

Novamente questionou-se sobre quais adaptações curriculares foram feitas para os alunos com deficiência intelectual? Quem participou dessas adaptações? A professora restringiu-se a citar: *“estratégias diferenciadas para que todos aprendam as mesmas coisas. Aulas com slides, cartazes, dramatizações. Também temporalidade e avaliações adequadas, (oral), objetiva, pintura; com auxílio da pedagoga e da professora da Sala de Recursos Multifuncional”*.

Mesmo que não tenha citado as adaptações curriculares, e sim as estratégias de ensino utilizadas, na pergunta seguinte: Quais adaptações você precisou fazer em sua prática pedagógica para atender o aluno com deficiência intelectual? Quem auxiliou nessas adaptações? A professora fez alusão a: *“flexibilidade curricular, o*

planejamento adaptado para todos com materiais e recursos didáticos diferenciados, a organização da sala, a aluna sempre sentada a frente e trabalho em grupo, onde senti segurança por parte da aluna, uma vez que, a mesma tem um bom relacionamento com o indivíduo do grupo. Auxiliou a pedagoga, a professora da SRM e professora do regular”.

Pode-se perceber que além da flexibilidade curricular, para o atendimento a aluna incluída, a professora ainda precisou adaptar seu planejamento, com materiais e recursos didáticos diferenciados, organizar a sala de forma que a aluna esteja sempre sentada a frente e potencializou o trabalho em grupo, que proporcionou maior segurança a educanda, visto que, esta tem um bom relacionamento com os demais alunos.

A sua resposta vem ao encontro do que preconiza Blanco (2004), que coloca o uso de estratégias metodológicas diversificadas ajustadas a maneira como cada conteúdo será transmitido aos diferentes estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos, afinal, como já colocado, cada aluno aprende de modo particular e com um ritmo próprio. Ao potencializar o trabalho em grupo, o autor registra como busca de cooperação durante a realização das atividades propostas, pois os alunos aprendem não apenas com o professor, mas também com seus colegas, além do que, a cooperação influencia a autoestima, as relações sociais assim como o desenvolvimento pessoal e é uma estratégia que permite ao professor fornecer mais atenção aos que dele necessitam.

Observou-se compreensão sobre a necessidade desses ajustes no atendimento do NEE, como refere Cerezuela (2016, p. 184); “manter o aluno na sala sem proporcionar as devidas adaptações que favoreçam a aprendizagem é perpetuar sua condição de desigualdade”.

A próxima questão foi: você teve na graduação, formação específica para atendimento na área da inclusão? E, especificamente para o atendimento com alunos que tem laudo de deficiência intelectual? Se sim, você acha que isso tem contribuído para intervenções eficazes no ensino e aprendizagem desse aluno? A docente colocou: *“graduação não, mas a Especialização em Educação Especial e isso tem me ajudado ao longo da caminhada e principalmente por eu ter trabalhado por 11 (onze) anos na APAE”.*

Novamente confirma-se a lacuna na graduação, já aqui discorrido e reiterado por Vitaliano (2010, p. 51): “[...] é unânime a constatação de que os professores não

estão preparados para incluir alunos com NEE, seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não”. Por outro lado, é necessário preencher essa lacuna deixada pelo curso de graduação, disponibilizando cursos de formação continuada, afinal como coloca Pasian et., (2017, p. 973)

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado aluno do, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles.

Por último foi-lhe perguntado: você tem sugestões a fazer para o aprimoramento do serviço da SRM em relação aos alunos que são atendidos por este serviço? Cite-as. A docente colocou a necessidade de *“aprimorar o ensino que está sendo oferecido em sala de aula”*. A parceria com a professora SRM/SC, faz-se necessário visto que ambas devem trabalhar de forma articulada e tenham conhecimentos básicos que facilitem a integração de seus fazeres.

Notadamente, os resultados denotam a busca por um ensino mais qualificado visando a aprendizagem dos alunos. Nesse ponto, é importante que a parceria proposta pela professora possa acontecer e para isso a equipe pedagógica, a instituição como um todo, deve subsidiar esses encontros e a troca de experiências.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados dessa pesquisa atenderam aos objetivos propostos possibilitando, reconhecer as contribuições que a SRM traz para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, a simples imersão do aluno nesse atendimento não é o determinante de seu sucesso ou fracasso. Há necessidades emergentes na organização dos sistemas e instituições para que a aprendizagem desse alunado se efetive.

As reflexões mostraram que o atendimento educacional aos alunos com NEE ainda carrega em si o assistencialismo, somado a grande dificuldade de compreensão sobre a inclusão. A escola, enquanto instituição social continua a reproduzir os ditames de uma sociedade excludente e competitiva, de tal forma, os alunos com deficiência intelectual não apresentam condições de responder no mesmo grau e tempo com aqueles classificados como “normais”.

Essa ideologia vem sofrendo mudanças, mas de forma lenta, desarticulada e processada a partir da pressão de órgãos governamentais. Foi possível perceber o quanto as Conferências internacionais, foram fundamentais para um novo conceito sobre as deficiências e as possibilidades de intervenção educacional. Nesse intuito, o AEE constitui-se em um serviço e espaço privilegiado para auxiliar na efetivação da inclusão. Sua organização pedagógica tem como referência a teoria Histórico-cultural, ao considerar que todos apresentam condições de aprendizagem e desenvolvimento, o que diferencia são as estratégias destinadas e o tempo que cada indivíduo leva para efetivar a aprendizagem.

Nesse fio condutor, respaldada pelas ideias de Vygotsky e também colocada pela professora especialista entrevistada, as SRM apresentam condições de desenvolver um trabalho pedagógico individual que permite identificar o nível de desenvolvimento real de cada aluno, respeitando sua diversidade, seu ritmo de aprendizagem e valorizando as capacidades. Mas, contudo, ainda é necessário evitar que a aprendizagem seja responsabilidade apenas do professor especializado, para isso, a equipe pedagógica deve participar do planejamento do AEE e deve haver uma aproximação entre os professores envolvidos com o aluno. Afinal, um plano de ensino, requer que os professores envolvidos no processo reconheçam as características do aluno, seu nível de desenvolvimento real e as possibilidades de avanço. Com esses conhecimentos, podem determinar as

mediações e estratégias mais adequadas para atender sua especificidade com vistas à superação.

A pesquisa mostrou que as docentes buscam organizar a sala de aula, os alunos e a prática pedagógica considerando as necessidades dos alunos, também a pedagoga participa nessa organização quando solicitada. É importante oportunizar aos professores do ensino regular estudar sobre o AEE, fato que diminui a lacuna entre as duas modalidades. Com as professoras entrevistadas essa lacuna é menor, visto que, a professora do regular já possui experiência na educação especial, no entanto, isso não é regra, e, salienta-se a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se efetive.

Sobre a formação dos docentes, destaca-se que os professores especialistas têm acesso aos conteúdos sistematizados e à instrumentalização para atuar com o referido aluno, porém, os demais docentes das diferentes licenciaturas, não tiveram ou tiveram pouco acesso a essa área de conhecimento. Quando ocorreu foi de forma generalizada e com carga horária insuficiente, recaindo ao professor especialista o assessoramento ao professor do ensino comum e a função de articulador. No entanto, percebeu-se pelas entrevistas que, no contexto escolar, os encontros entre os professores e pedagoga restringem-se a hora atividade e que há pouco investimento, do setor público, na formação continuada dos professores para enfrentar o desafio da inclusão. Destaca-se a necessidade do professor ter uma carga horária que propicie discussão das questões teóricas, para o planejamento e organização das atividades pedagógicas direcionadas para cada aluno em sua especificidade.

Referindo-se as ações no espaço escolar, as professoras destacaram a flexibilidade curricular e o uso de tecnologias de apoio para garantir o sucesso da aprendizagem. Também o uso do diálogo, da linguagem foram citados. Nesse aspecto, a linguagem funciona como instrumento que provoca o pensamento, a interpretação e a compreensão sobre um assunto. Percebeu-se que para eficiência do ensino há necessidade de criatividade para atender aos objetivos educacionais, atitude de estudo e pesquisa diante dos problemas, bom nível de expectativa em relação aos planos e resultados e persistência em relação aos mesmos, e ainda, capacidade para o trabalho em equipe.

Esses itens foram observados nas respostas colocadas pelas docentes, daí

perceber-se a eficácia na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual inclusos na instituição e atendidos na SRM, mas também o entendimento que a responsabilidade dessa aprendizagem implica no entendimento do coletivo e na preparação apropriada de todos os educadores.

Ressalta-se que esse estudo foi desenvolvido com poucos participantes e que amostras ampliadas, seriam aconselháveis para ter maior generalização dos resultados. Considera-se de suma importância viabilizar momentos de reflexão sobre a prática profissional, de tal forma, que esse estudo além de subsidiar a formação da pesquisadora, enquanto acadêmica, propiciou as participantes da pesquisa, imersão em sua prática diária.

A SRM é fundamental para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois possibilita um ensino especializado, individualizado, que considera os diversos estilos de aprendizagem. Ficou muito explícito entre as entrevistadas a necessidade de parceria estreita entre os professores do ensino especializado e os professores do ensino comum para que a prática pedagógica seja eficiente na aprendizagem desses alunos, como também, uma formação continuada que dê conta das dificuldades que se apresentem no processo, além de ações em conjuntos com comunidade escolar, da sociedade e do Estado, para efetividade completa da Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D.C. **Literatura Infanto juvenil e política educacional**: estratégias de Racialização no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE) CURITIBA, 2015.

ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5^a. a 8^a. séries (Dissertação). Maringá, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado. In: GOMES, A. L. L. et al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

BARROS, Aildil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm . Acesso em: 18 jan 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07> Acesso em: 18 jan 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument Acesso em: 18 jan 2018.

_____. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental**. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. BRASIL.

Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 jan 2018.
_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html> . Acesso em: 18 jan 2018.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

_____. Ministério da Educação **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

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

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, 2003, v. 11, n. 2, 147– 156.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotsky. **37ª Reunião Nacional da ANPEd.** Florianópolis: UFSC, 04/08 out 2015.

CEREZUELA, C. **Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas.** 2014. Dossiê Temático. Disponível em <https://docplayer.com.br/39341599-Fabiana-cia-1-roberta-karoline-goncalves-rodriques-2-dossie-tematico-curriculo-e-pratica-pedagogica.html> . Acesso em 24 set 2018.

DEEIN. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Curso de avaliação Psicoeducacional no contexto escolar:** subsídios para avaliação

psicoeducacional no contexto escolar - orientações pedagógicas. 2013 CURITIBA.
DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...**Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/pt-br.php>. Acesso em: 12 set. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria Histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Revista Psicologia USP**, v. 17, n.1, p. 99-124, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial e Inclusão. Revista Criança. Ministério da Educação – MEC, n.36, jun. 2002, p.34-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas 2008.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.** vol.18. Marília jul./set. 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEESP. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 18 de jan 2018.

MEC/CNE/CEB. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso: 18 jan 2018.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 18 jan 2017.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MOREIRA, Camila Ferreira. Assessora Técnica MPES – Pedagoga. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil.** 2003.Disponível em:

<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil> Acesso em: 18 jan 2018.

NUNES, L. R. O; SILVA, S. P; SCHIRMER, C. R. Salas de Recursos Multifuncionais de Referência no Rio de Janeiro: análise de conteúdo das reuniões de pesquisa – 2013-2016. In: NUNES, L. R. O; SCHIRMER, C. R. (org.) **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

ÓRRU, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PADILHA, A M.L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial** – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

PASIAN, M, S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional Especializado: aspectos da Formação do professor. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

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

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REIS, Rosângela Leonel; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2017.

SEED/PDE. **Adaptação curricular para alunos com deficiência Intelectual inseridos no ensino regular**. Curitiba, 2008. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-6.pdf> . Acesso em 24 de setembro de 2018.

SEED/SUED. **Instrução n.º 07/2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/350196292/instrucao072016sued-1-pdf>. Acesso em 22 ago. 2018.

_____. **Instrução 16/2011**. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011. Disponível: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2017.

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

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtiem/Tailândia, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca** sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível Campinas, SP: Papirus, 1995

VITALIANO, C. R. (org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112.

_____. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Preparação do professor para a inclusão. Relato de Pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set/Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

XAVIER, Amanda Vanessa de Oliveira. **A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Escola Regular**. 2012. Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular>. Acesso em: 01 de abril de 2018.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Questionário para o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

Instituição: _____

Nome do Professor de AEE: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na Rede: _____

Tempo de atuação no AEE: _____

1. Qual a sua formação? Assinale uma ou mais alternativas:

() Graduação em Educação Especial

() Graduação em Pedagogia

() Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial

() Outra graduação.

Especifique: _____

() Especialização em Educação Especial

() Especialização em área específica da Educação Especial.

Especifique: _____

() Formação em atendimento educacional especializado.

Especifique: _____

() Outra formação.

Especifique: _____

2. Quantos alunos são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional? Quantos deles apresentam Deficiência Intelectual? Qual idade e ano escolar que frequentam?

Resposta: _____

3. Como é feito o atendimento na Sala de Recursos (organização/horários)?

Resposta:

4. Especificamente em relação ao aluno com Deficiência Intelectual, qual metodologia e recursos tem facilitado a aprendizagem?

Resposta:

5. O que foi levado em consideração para a escolha desses métodos e recursos?

Resposta:

6. Os alunos têm demonstrado na prática melhoria na aprendizagem?

() sim () não

7. Na sala regular, o professor tem percebido melhoras na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

() sim () não

8. Dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na Sala de Recursos, quantos foram aprovados sem necessidade do Conselho de Classe?

Resposta:

9. É necessário mudar algo no trabalho do AEE e no trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum, para ser eficaz o ensino e aprendizagem do deficiente intelectual? Se sim, o quê?

Resposta:

10. Como as intervenções realizadas na Sala de Recursos podem fazer a diferença no ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual?

Resposta:

11. Você acredita que a oferta da SRM e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular trouxe mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas?

Respostas:

12. O Estado tem ofertado formação continuada para acolhimento e trabalho específico com os alunos com deficiência intelectual? De que maneira?

Resposta:

APÊNDICE B– Questionário para o Professor da Sala Regular

Instituição: _____

Nome do Professor: _____

Disciplina: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na rede: _____

1. Você tem alunos que frequentam a SRM? Quantos? Quais possuem deficiência intelectual?

Resposta: _____

2. Quais as maiores dificuldades na inclusão dos alunos com deficiência mental no ensino regular?

Resposta:

3. A Sala de Recursos tem contribuído de forma efetiva no desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual? Se sim, em que? Se não, por quê?

Resposta:

4. Como se dá a articulação entre você e o professor do SRM para que ambos possam atender de forma eficaz o aluno com deficiência intelectual?

Resposta:

5. Quais adaptações curriculares foram feitas para os alunos com deficiência intelectual? Quem participou dessas adaptações?

Resposta: _____

6. Quais adaptações você precisou fazer em sua prática pedagógica para atender o(s) aluno(s) com deficiência intelectual? Quem o auxiliou nessas adaptações?

Resposta: _____

7. Você teve na graduação formação específica para atendimento na área da inclusão? E, especificamente para o atendimento com alunos que tem laudo de deficiência intelectual? Se sim, você acha que isso tem contribuído para intervenções eficazes no ensino e aprendizagem desse(s) aluno(s)?

Resposta: _____

8. Você tem sugestões a fazer para o aprimoramento do serviço da SRM em relação aos alunos que são atendidos por este serviço? Cite-as:

Resposta: _____

APÊNDICE C – Questionário para o Pedagogo

Instituição: _____

Nome do Pedagogo: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na rede: _____

1. Quais são as ações da educação especial desenvolvidas na sua escola?

() Oferece a SRM.

() Promove formação continuada de professores da SRM.

() Promove formação continuada de professores da sala de aula comum.

() Oportuniza acessibilidade nos espaços e materiais escolares, entre outros.

() Orienta às famílias.

() Estabelece parceria com outros setores na comunidade.

() Outras. Especifique: _____

2. A SRM faz parte do projeto político pedagógico de sua escola?

() Sim. Como? _____

() Não. Por quê? _____

3. Qual a participação da família naSRM?

Resposta:

4. Você estabelece algum tipo de intercâmbio/diálogo com o professor da sala de recursos multifuncionais, com outros os outros professores do regular, em que momentos isso acontece?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Como? _____

5. Você acredita que o Corpo Docente (Salas Regulares) está preparado para acolhimento e trabalho especializados com alunos com necessidades educativas especiais, em especial com alunos com deficiência intelectual?

Resposta: _____

6. Qual avaliação você faz em relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos atendidos na SRM?

Resposta: _____

7. Você tem sugestões a fazer para o aprimoramento do serviço da SRM em relação aos seus professores, recursos materiais e equipamentos pedagógicos ou outros?

Cite-as:

