



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IVETE CRISTINA DE SOUSA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALA COMUM:  
A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO.**

**UBERLÂNDIA-MG**  
**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S725s Sousa, Ivete Cristina de 1963-  
2013 Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a  
deficiência intelectual em foco / Ivete Cristina Sousa. -- 2013.  
132 f. : il.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia, Programa de Mestrado em Educação Brasileira.  
Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Educação especial - Teses 3.  
Recursos audiovisuais - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida  
Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Mestrado em Educação Brasileira. III. Título.

CDU:

**IVETE CRISTINA DE SOUSA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALA COMUM:  
A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

UBERLÂNDIA-MG  
2013

**IVETE CRISTINA DE SOUSA**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SALA COMUM:  
A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (Orientadora) – UFU**

---

**Profª Drª Ana Cláudia Balieiro Lodi – USP  
Ribeirão Preto – SP**

---

**Profª Drª Maria Irene Miranda - UFU  
Uberlândia – MG**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2013**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que  
acreditam que todos podem aprender

“Se temos de esperar,  
que seja para colher a semente boa  
que lançamos hoje no solo da vida.

Se for para semear,  
então que seja para produzir  
milhões de sorrisos,  
de solidariedade e amizade.”

Cora Coralina

## AGRADECIMENTOS

*“Nenhum dever é mais importante  
do que a gratidão.”  
(Cícero)*

A Deus, por abençoar minha vida e iluminar meus passos.

À Professora Dr<sup>a</sup> Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, orientadora competente e dedicada, mas, sobretudo, amiga e parceira na construção dessa Dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU), pelas inestimáveis contribuições durante o Curso de Mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU), pelo carinho e presteza que sempre me atenderam.

Aos meus queridos professores doutores Guilherme Saramago de Oliveira e Maria Irene Miranda, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores e funcionários da escola pesquisada, que possibilitaram a realização dessa pesquisa, falando sem reservas sobre suas vidas, desejos e frustrações.

À minha família, Solange, Bruno, Marina e Jadson, qualquer palavra nunca será suficiente para expressar o amor, respeito e admiração que sinto por vocês.

Aos meus pais, Olavo e Zizinha, exemplos de dignidade, honestidade, sabedoria e caráter, com quem aprendi o caminho do bem.

A minhas irmãs, irmão, cunhados, cunhada, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio e incentivo constantes nesta trajetória.

À Fátima, minha funcionária e companheira fiel, pelos cafezinhos no meio da manhã.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, pelo incentivo.

A todos os meus amigos e amigas, presentes em todos os momentos importantes de minha trajetória profissional e acadêmica, que, por força das contingências, ficaram esquecidos durante este período;

E, finalmente, a João Luis, meu eterno terapeuta, que me dizia ser o Mestrado uma atividade solitária, o que se confirmou em dias intermináveis à frente do computador, tendo como companhia pilhas de livros e meu fiel cãozinho, “Nuno Boy”, que de vez em quando se espreguiçava em minhas pernas como que dizendo que estava ali, dando “a maior força”.

**DEVO TUDO A TODOS**

## RESUMO

SOUSA, Ivete Cristina. **Sala de recursos multifuncionais e Sala de Aula Comum: A Deficiência Intelectual em foco.** 2013. 132f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

A inclusão é uma questão de direito, de respeito à diversidade, pautada nos parâmetros legais e humanos. Mas a dificuldade que existe em se descobrir as causas, de fazer um diagnóstico, a falta de clareza sobre o conceito de deficiência intelectual são algumas das limitações enfrentadas pelas pessoas que trabalham com esses(as) alunos(as) nas escolas públicas do país. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC) visa constituir políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos e as Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs – foram destacadas como lugar prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, que não deve substituir, mas complementar ou suplementar o ensino nas salas de aula comuns. Isto é, o(a) aluno(a) da Educação Especial frequenta a sala de aula comum e a SRM no contra turno. Diante disso, fica claro que as políticas de inclusão, nos moldes que vem sendo executadas nas escolas da rede estadual de Uberlândia, parecem ignorar a diferença. Isso porque, das 68 – sessenta e oito – escolas estaduais, da cidade de Uberlândia, somente 6 – seis – possuem SRMs. Assim, algumas questões nortearam a formulação dessa pesquisa: como o trabalho desenvolvido pela professora na SRM está contribuindo para o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns? Qual a influência desse trabalho para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual? Para responder a essas questões estabelecemos como objetivo desse estudo investigar e analisar a funcionalidade das SRMs no processo de inclusão, bem como as influências dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG. Esta pesquisa se caracteriza, do ponto de vista metodológico, como qualitativa. Utilizamos de observações em duas salas de aula comuns e na SRM; e também entrevistas com as professoras das referidas salas. Como referencial teórico, alguns autores deram subsídio à pesquisa: Bardin (2011), Beyer (2006), Pletsch (2010), Rodrigues (2006), Oliveira (1995), Miranda (2010), entre outros. Ao verificar os dados coletados, constatamos tanto professores preocupados com a inclusão e aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), e outros sem se preocuparem se seus alunos(as), com deficiência intelectual ou não, estão assimilando o conteúdo. Constatamos também diversas dificuldades para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado para atuar nestas salas. Os resultados nos permitem questionar se as SRMs, da forma que funcionam atualmente, contribuem para o processo de inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns e no desenvolvimento de suas potencialidades educacionais.

**Palavras-chave:** Sala de recursos multifuncionais, Educação Especial, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Aula Comum.

SOUSA, Ivete Cristina. **Multifunctional Resource Room and Classroom Policy: Intellectual Disability in focus.** In 2013. 132f. Dissertation submitted to the Graduate Program in Education, Federal University of Uberlândia, as a partial requirement for obtaining a Master's Degree in Education. Federal University of Uberlândia, 2013.

The inclusion is a matter of law, respect for diversity, based on legal and human parameters. But the existent difficulty in discovering the causes, making a diagnosis, as well the lack of clarity about the concept of intellectual disability are some of the limitations faced by people who work with these students in Brazilian public schools. The National Policy for Special Education under the Inclusive Education Approach proposed by the Brazilian Education and Culture Ministry aims to institute public policies which promote an education with quality to all the students. The Multifunction Resources Rooms- MRR were pointed out as a priority in offering specialized schooling, which cannot replace teaching in common classrooms, but complement or supplement it. Special Education student attends the regular classroom and also the MRR in the other turn. Thus, it is clear that inclusion policies, in the mold that has been implemented in public schools in Uberlândia, seem to ignore the difference, because in the 68 public state schools, only six have MRR. Thus, some questions guided this search: how the work developed by the MRR teacher contributes indeed to the inclusion process of students with intellectual disabilities in common classrooms? Which is the influence of this work to the development of the educational possibilities of students with intellectual disabilities? In order to answer these questions, the aim of this study was to investigate and to analyze the MRR functionality in the inclusion process, as well its influence to the development of educational potentialities of students with intellectual disabilities in a public state school in Uberlândia, Minas Gerais. From methodological point of view, this is a qualitative search. We observed two common classrooms and a MRR. We carried out interviews to the teachers of these rooms. As a theoretical reference, some authors contributed to the study: Bardin (2011), Beyer (2006), Pletsch (2010), Rodrigues (2006), Oliveira (1995), Miranda (2010), among others. When verifying collected data, we found both teachers concerned about inclusion and learning of all their students but some other ones without worrying whether their students with intellectual disabilities or not, were assimilating the content. We perceived also several difficulties to follow the directions from the Education and Culture Ministry concerning to the organization of MRR pedagogical work and the training requirements of the specialist teacher to work in these rooms. The results allow us to question whether the MRR, the way they currently work, contribute to the process of inclusion of students with intellectual disabilities in classrooms and common and in developing their educational possibilities.

**Keywords:** Multifunction Resources Rooms. Special Education. School Inclusion. Specializes schooling. Common classroom.

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>QUADRO 1</b> Número de Matrículas nas Classes Especiais e Escolas Exclusivas .... | 36 |
| <b>QUADRO 2</b> Número de Matrículas nas Classes Comuns e Alunos Incluídos. ....     | 36 |
| <b>QUADRO 3</b> Horário de aulas da professora Célia .....                           | 96 |
| <b>QUADRO 4</b> Horário de aulas da professora Edna .....                            | 97 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |                                                                                                 |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AAIDD      | Association on Intellectual and Developmental Disabilities                                      |
| AAMD       | Associação Americana de Deficiência Mental ( <i>American Association on Mental Deficiency</i> ) |
| AAMR       | American Association on Mental Retardation                                                      |
| ABRACEC    | Associação Brasil Central de Educação e Cultura                                                 |
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado                                                           |
| APAE       | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                                    |
| ASGs –     | Assistente de Serviços Gerais                                                                   |
| ATB –      | Assistente Técnico em Educação Básica                                                           |
| CEB        | Câmara de Educação Básica                                                                       |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação                                                                   |
| EDUCACENSO | Censo Escolar da Educação Básica                                                                |
| EUA        | Estados Unidos da América                                                                       |
| E.V.A.     | Espuma Vinílica Acetinada                                                                       |
| FIT        | Faculdades Integradas do Triângulo                                                              |
| FUNDEB     | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica                                        |
| GPD        | Grupo de Desenvolvimento Profissional                                                           |
| GTI        | Grupo de Trabalho Interdisciplinar                                                              |
| IBC        | Instituto Benjamin Constant                                                                     |
| ICF        | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde                             |
| ICIDH      | Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens                       |
| INES       | Instituto Nacional de Educação de Surdos                                                        |
| IPI        | Imposto sobre Produtos Industrializados                                                         |
| ISM        | Instituto dos SurdosMudos                                                                       |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                  |
| LIBRAS     | Língua Brasileira de Sinais                                                                     |
| MEC        | Ministério da Educação e Cultura                                                                |
| MOBRAL     | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                                           |
| OMS        | Organização Mundial de Saúde                                                                    |

|         |                                                                          |
|---------|--------------------------------------------------------------------------|
| ONU     | Organização das Nações Unidas – ONU                                      |
| PDE     | Plano de Desenvolvimento da Educação                                     |
| PIP     | Projeto de Intervenção Pedagógica                                        |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização                                   |
| QI      | Coeficiente de inteligência                                              |
| SECADI  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEE/MG  | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais                         |
| SEESP   | Secretaria de Educação Especial                                          |
| SRE     | Superintendência Regional de Ensino                                      |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura     |
| UFU     | Universidade Federal de Uberlândia                                       |
| UNITRI  | Universidade do Triângulo                                                |
| UTA     | Unidade Temática de Aprendizagem                                         |

## SUMÁRIO

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                             | <b>16</b>  |
| Trajetória pessoal, profissional e o surgimento da pesquisa .....                   | 16         |
| <b>CAPÍTULO I DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>                                     | <b>25</b>  |
| 1.1 O que é deficiência?.....                                                       | 26         |
| 1.2 O que é deficiência intelectual?.....                                           | 28         |
| 1.3 Deficiência intelectual e Educação Especial .....                               | 31         |
| <b>CAPÍTULO II AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....</b>                        | <b>40</b>  |
| 2.1 Ações afirmativas: surgimento e conceito .....                                  | 47         |
| 2.2 Ações afirmativas para pessoas com deficiência .....                            | 48         |
| <b>CAPÍTULO III CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>                                      | <b>53</b>  |
| 3.1 Os Instrumentos de Coleta de dados .....                                        | 58         |
| 3.2 O campo da pesquisa .....                                                       | 58         |
| 3.2.1 A Escola pesquisada .....                                                     | 58         |
| 3.2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais.....                                       | 60         |
| 3.2.3 As salas de aula comuns .....                                                 | 63         |
| 3.2.3.1 A sala de aula da Professora Célia .....                                    | 63         |
| 3.2.3.2 A sala de aula da Professora Edna .....                                     | 63         |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa .....                                                   | 66         |
| 3.3.1 A Professora Márcia .....                                                     | 67         |
| 3.3.2 A Professora Célia .....                                                      | 68         |
| 3.3.3 A Professora Edna.....                                                        | 69         |
| 3.3.4 Os(as) alunos(as) .....                                                       | 70         |
| 3.3.4.1 A aluna Ana Paula.....                                                      | 70         |
| 3.3.4.2 O aluno Felipe .....                                                        | 71         |
| 3.3.4.3 O aluno Paulo César .....                                                   | 71         |
| 3.3.4.4 O aluno Roberto .....                                                       | 71         |
| 3.3.4.5 O aluno Mário .....                                                         | 72         |
| 3.4 Análise dos dados .....                                                         | 72         |
| <b>CAPÍTULO IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>                     | <b>75</b>  |
| Eixo 1 A dinâmica da sala de recursos multifuncionais.....                          | 77         |
| Eixo 2 A prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais ..... | 84         |
| Eixo 3 - A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns .....        | 94         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                   | <b>112</b> |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                      | <b>117</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                       | <b>126</b> |
| Apêndice A - Termo de Autorização.....                                                       | 126        |
| Apêndice B – Carta de Autorização – Escola Estadual.....                                     | 127        |
| Apêndice C - Termo de Autorização .....                                                      | 128        |
| Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....                                | 129        |
| Apêndice E – Roteiro de Entrevista para caracterização dos professores<br>participantes..... | 130        |
| Apêndice F – Diário de Campo nº. 02 .....                                                    | 132        |
| Apêndice G Atividade nº. 01.....                                                             | 133        |

## INTRODUÇÃO

*“Liberdade, liberdade!  
Abra as asas sobre nós  
E que a voz da igualdade  
Seja sempre a nossa voz.”<sup>1</sup>*

### Trajetória pessoal, profissional e o surgimento da pesquisa

Em uma palestra com o Professor Doutor Sergio Paulo Moraes, ouvi<sup>2</sup> o seguinte questionamento: “Escolhemos os temas da pesquisa ou somos escolhidos por eles?” Isso ficou martelando em meus pensamentos e comecei a indagar-me: como cheguei até aqui? Quais caminhos tomei? Escolhi o tema da minha dissertação ou fui escolhida por ele? Discorro sobre essas indagações, sem a pretensão de uma resposta conclusiva.

Nasci em Uberaba<sup>3</sup> e sou a mais nova de três irmãos. Meu pai é pecuarista e minha mãe é dona de casa. Quando estava com três anos de idade, meu pai faliu e nos mudamos para uma fazenda do meu avô materno. Vivemos tempos difíceis, segundo meus pais, pois era muito pequena e tenho poucas lembranças dessa época. Devagarinho, meu pai, que sempre foi muito trabalhador e bom nos negócios de compra e venda de gado, começou a prosperar novamente. Morávamos, então, em uma fazenda alugada. Fui uma criança superprotegida pelos meus pais, tive bronquite e quando era acometida por crises, passava muito mal.

Meus irmãos estudaram em escola rural, até o segundo ano do Ensino Fundamental, quando nos mudamos para uma cidade muito pequena: Perdizes<sup>4</sup>. Nossa casa era próxima à escola “Grupo Escolar Lúcio dos Santos” onde, diferente de meus irmãos, fui cursar o pré-primário com seis anos de idade. A professora do pré, Dona Rosa, era — e ainda é — uma mulher linda: alta, cabelos castanhos

---

<sup>1</sup> (Samba enredo da Imperatriz Leopoldinense/RJ, para o carnaval de 1989)

<sup>2</sup> Apenas nesta introdução será usada a primeira pessoa do singular, em razão de se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora.

<sup>3</sup> Uberaba está situada no sudeste do País, região denominada de Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais. Possui uma população estimada em 302.623 habitantes, distando a 524 km de Brasília e 477 km de Belo Horizonte. (IBGE, 2010)

<sup>4</sup> Situa-se no sudeste do País na região denominada de Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais. Possui uma população estimada em 14.391 habitantes. (IBGE, 2010)

escuros, usava minivestidos, um salto enorme e, quando andava, parecia flutuar. Estava sempre arrumada e cheirosa. Passava todos os dias na minha casa para levar-me para a escola. Eu ia caminhando/flutuando ao seu lado, encantada... Na minha inocência não me preocupava com o que iria aprender, deixava-me levar pela sua magia. Mellowki e Gauthier (2004, p. 543) ilustram muito bem este sentimento:

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; [...] a imparcialidade de um juiz; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades (MELLOWKI; GAUTHIER, 2004, p. 543).

Quando escolhi ser professora, nas brincadeiras de escolinha e nos meus sonhos infantis, imaginava ser como Dona Rosa. Até hoje, posso fechar os olhos e sentir sua mão segurando a minha, na fila. Ela nos tratava com carinho e com muita firmeza. Quanto a isso, Arroyo (2000) afirma que,

As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens [...]. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres (ARROYO, 2000, p. 124).

A dona Rosa do pré, a dona Laura do primeiro ano, a Maria do Rosário do terceiro ano e várias outras, reuniam as qualidades citadas por Mellowki e Gauthier (2004). Isso teve um peso muito grande na minha escolha pela carreira docente.

Mas o desejo de ser professora apareceu por volta de 1974, quando Simone, minha irmã mais velha, foi convidada pelo pároco da igreja de nossa cidade, o querido Monsenhor Calimério, para dar aulas de alfabetização para adultos, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no salão paroquial. As aulas eram à noite, meu pai não deixava minha irmã ir sozinha para o salão paroquial, mesmo tendo só que atravessar uma praça. Como a mais nova da casa, mesmo com apenas onze anos, e muito apegada a minha irmã, era sua companheira diária. Ficava sentada em uma cadeira ao fundo da sala das dezenove até as vinte e duas

horas. Para passar o tempo, ia manuseando os livros confeccionados em papel jornal e lendo seus textos, eu já era alfabetizada.

Após as aulas, voltávamos para casa, quase sempre acompanhadas pelos alunos, todos muito mais velhos que nós duas. Minha irmã ia segurando minha mão e eu levando seus livros com muito orgulho.

Essa foi a nossa rotina diária durante os oito meses em que minha irmã trabalhou como professora alfabetizadora no MOBREAL. Ela e a maior parte dos(as) professores(as) eram leigos(as), isto é, sem qualificação pedagógica ou que não haviam terminado sua formação.

Quando minhas irmãs, Simone e Evani, terminaram a oitava série do Ensino Fundamental, uma queria fazer o Ensino Médio preparatório para o vestibular de Odontologia, outra o curso técnico de Economia Doméstica e, para isso, era preciso mudar para uma cidade maior; meu irmão e eu estávamos cursando a quinta série na Escola Estadual de Perdizes. Meus pais resolveram alugar uma casa em Uberaba e levar os quatro filhos para estudarem, sob a responsabilidade de minha irmã mais velha.

O início foi bastante difícil, pois havia sido criada muito dependente de minha mãe, nunca tinha saído de perto dela. Quando criança, nas férias escolares, minhas irmãs iam com meus avós paternos para São Paulo, à casa de uma tia e eu não podia ir, porque era a “caçula e tinha que ficar com a mamãe”. Mas essa liberdade me estimulou a estudar. Acho que não havia dado importância para os meus estudos até então, por revolta de nunca poder fazer nada e por me sentir incapaz. Só pensava em meus pais lá em Perdizes trabalhando para nos manter em Uberaba. Meu pai não permitia que trabalhássemos fora, dizia que estávamos lá para estudar e que conseguia nos sustentar.

Terminei o Ensino Fundamental em uma escola pública, Escola Estadual Presidente João Pinheiro, e fui cursar o primeiro ano de magistério em uma escola confessional, Colégio Nossa Senhora das Dores, onde minha irmã Evani, havia cursado o Ensino Médio e, passando por um “*momento de crise*” desistiu da Odontologia, encantou-se pelos Estudos Sociais, com Licenciatura em História e Geografia.

Este momento de corte e de passagem no mundo da cultura e, portanto da Educação pode ser caracterizado como *momento de crise*. E remete-nos ao sentido que Gramsci atribuía-lhe: momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de *incerteza* (a morte do velho também aniquila as já velhas certezas) e de *fragmentação* (o vigente está em pedaços e não se sabe como recompô-lo) (RIGAL, 2000, p.171).

No magistério, tive uma boa formação pedagógica, com estágios obrigatórios em diferentes escolas, entre elas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de onde gostei muito e fiquei por quatro meses, não era permitido ficar mais.

Neste ínterim, conheci um rapaz e nos casamos às vésperas de nossas formaturas, ele em Medicina e eu Magistério. Pretendia fazer o curso superior em Psicologia, mas ele foi convidado para trabalhar em uma pequena cidade próxima de Uberaba e nos mudamos. Adiei os planos de uma faculdade. Vieram os filhos, primeiro o Bruno (1985), depois a Marina (1988). Nessa cidade, fui contratada para substituir, em uma escola estadual, por três meses, a professora de História que estava de Licença Saúde.

Não foi uma experiência boa, eu não estava preparada para ministrar aulas desse conteúdo, mas foi extremamente gratificante me envolver naquele mundo mágico de uma escola onde se respira vitalidade e eu me havia esquecido do que era isso.

Estávamos no ano de 1987, foi deflagrada uma greve de professores no estado de Minas Gerais, ficando 71 dias de paralisação. Eu me engajei na luta por melhores salários e por condições de trabalho dignas e, com alguns professores, íamos para as escolas rurais conscientizar os demais sobre os motivos da greve. Conseguimos adesão total ao Movimento. Essa efervescência me fez sentir viva novamente e decidi voltar para Uberaba e continuar minha formação. O casamento entrou em crise e, um ano após minha mudança, estava separada com dois filhos pequenos (dois e cinco anos).

Ficou impossível viver em Uberaba, mudei-me, com meus filhos para Uberlândia, onde fui acolhida por Solange, seus amigos e sua família, que passou a ser a minha família também, e recomecei a viver realmente.

Iniciei o curso de Serviço Social na extinta Associação Brasil Central de

Educação e Cultura (ABRACEC), que se transformou em Faculdades Integradas do Triângulo (FIT) e, atualmente Universidade do Triângulo (UNITRI); todavia, as aulas eram ministradas no período noturno e, sendo os meus filhos ainda pequenos, desisti.

Trabalhei como secretária no consultório médico de alguns amigos até ser chamada, após ser aprovada em concurso na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para assumir meu cargo de Professora Regente (P<sub>1</sub>), que ministra aulas em todos os conteúdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando assumi a sala de aula, senti necessidade de me aprimorar, pois estava afastada da escola havia bastante tempo. Ingressei, então, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde cursei Pedagogia e me graduei em 1999.

Durante alguns anos, quando meus filhos eram pequenos, trabalhei como professora no turno vespertino. Depois, com eles maiores, mantive esse trabalho e passei, também, a atuar como supervisora em diversas escolas estaduais e municipais de Uberlândia/MG.

Essa prática mudou minha atuação como professora alfabetizadora, ampliou minha visão da realidade de meus alunos, mudou a relação com meus colegas, com minha supervisora e com minha diretora. Estava vivenciando os dois lados, confirmando o pensamento de Garcia e Alves (2002):

[...] a professora-pesquisadora é aquela que, inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber o porquê (GARCIA; ALVES, 2002, p. 18).

Fiquei motivada a buscar outras práticas, sentia uma grande inquietação. Voltei para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e fiz o curso de Especialização *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Foi um ótimo curso e me aproximou novamente da Educação Especial.

Em outubro de 2008, fui convidada pela diretora da escola onde atuava para fazer um curso de aprimoramento oferecido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), em Viçosa/MG, durante quinze dias. Lá conheci outras realidades e diversos profissionais, o que me levou a refletir sobre minha atuação como professora.

Em julho de 2009, fui convidada para trabalhar como Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino (SRE) no Projeto de Intervenção Pedagógica<sup>5</sup> (PIP) onde o(a) analista visita as escolas estaduais, identificando as dificuldades dos alunos e professores, dando suporte pedagógico e, ao mesmo tempo, propondo soluções. Nesse projeto, passei a ministrar cursos de formação para professores(as) e supervisores(as). Em visita às escolas, procurava orientá-los quanto à inclusão de alunos(as) com deficiência.

Viajava com frequência e o *frio na barriga* inicial à frente dos colegas tornou-se motivador. Acompanhava o(a) inspetor(a) em suas ações, portanto atualizei-me na compreensão da legislação educacional vigente, engajei-me no Projeto “Educação Inclusiva” da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

Ao longo do meu percurso escolar, como aluna, fui introjetando as práticas dos meus(minhas) professores(as), os bons e os nem tanto. Tudo isso foi incorporado à minha prática pedagógica. Paulo Freire (1981, p.79) sustentava a ideia de que “os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Na sala de aula, alunos(as) e professores(as) aprendem uns com os outros, desde que estejam dispostos a estabelecerem relações afetivas, democráticas e com abertura para o diálogo.

Hoje, sei que sou uma professora alfabetizadora comprometida com os meus alunos e com seus familiares, pois me interesso pela história de vida de cada um deles.

Aprendi que seus problemas, e os meus, após longos anos de psicoterapia interferem, e muito, na aprendizagem e que, às vezes, uma aula preparada com tanto cuidado, deve ser deixada para outro dia, porque a turma, nesse dia, necessita de um tema totalmente diferente do que eu havia preparado.

Na história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje (FREIRE *apud* RIGAL, 2000 p.171).

No período em que atuei na Superintendência Regional de Ensino (SRE)

---

<sup>5</sup> Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) projeto de iniciativa da SEE/MG para aumentar os índices de proficiência e aprendizado dos alunos em virtude dos resultados alcançados nas avaliações sistêmicas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)

reencontrei o prazer de ensinar, de estudar e de investigar. Cresci tanto profissional e pessoalmente que o afastamento para cursar o Mestrado em Educação, em março de 2011 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tornou-se o único caminho possível, pois a inquietação do meu fazer pedagógico não parou mais, não conseguia acomodar-me, estava ávida por conhecimento.

No Mestrado, perseguindo o dilema de Freire de “tornar possível amanhã o impossível de hoje”, propus-me a estudar a Educação Especial, como não poderia deixar de ser, mais especificamente a temática das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para Corazza (2002, p.111), “[...] toda e qualquer pesquisa nasce precisamente da insatisfação com o já sabido”. No projeto de “Educação Inclusiva” da Secretaria Estadual de Educação (SEE) desenvolvido pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) conheci algumas Salas de Recursos da rede estadual de Uberlândia e da jurisdição dessa SRE e me deparei com a realidade dessas Salas, com as dificuldades enfrentadas pelos professores, gestores e familiares de alunos que necessitam do atendimento nestas salas. Dificuldades como a falta de espaço físico em algumas escolas ou com espaço físico mais falta à vontade de gestores para a implantação; falta de professores com formação pedagógica adequada para o atendimento ou barreiras políticas entre as redes estaduais e municipais. Isso me trouxe muita inquietação e comecei a questionar, junto com minha equipe de trabalho na SRE, o porquê dessas discrepâncias de uma escola para outra no atendimento na Sala de Recursos.

Sem me satisfazer com as respostas obtidas, cresceu o desejo de conhecer melhor essa temática e as disciplinas cursadas no Mestrado evidenciaram que escolhi o caminho certo. Em função disso, algumas questões nortearam a formulação desta pesquisa: como o trabalho desenvolvido pela professora na Sala de recursos multifuncionais está contribuindo para o processo de inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns? Qual a influência desse trabalho para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual?

Vale ressaltar aqui que, durante as visitas às escolas como analista do PIP, testemunhei o desconhecimento de professores(as), supervisores(as) e até diretores(as) quando se refere à inclusão, principalmente, a inclusão de alunos(as)

com deficiência intelectual. As outras deficiências, como a física, a visual etc., não abalam tanto a rotina previsível da escola como a deficiência intelectual. O(a) aluno(a) com essa deficiência tem uma forma própria de lidar com a aprendizagem, denunciando a urgência de mudanças no interior da escola. Dessa forma optei por pesquisar especificamente a criança com deficiência intelectual.

Acredito que o aprofundamento na investigação da temática das Salas de Recursos Multifuncionais, com o foco voltado para os(as) alunos com deficiência intelectual subsidie meu processo de formação além de fornecer elementos para um debate rico no interior das escolas.

Assim sendo, o referido estudo teve como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão, bem como as influências dela advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual em uma escola da Rede Estadual da cidade de Uberlândia/MG.

Este trabalho está, assim, dividido em seis capítulos. Na Introdução é apresentada a trajetória da pesquisadora e da pesquisa. No primeiro capítulo, procuramos, inicialmente, refletir sobre os conceitos de deficiência Intelectual, a variedade de termos utilizados ao longo dos anos para designar as pessoas com deficiência e um breve histórico sobre a Educação Especial.

O segundo capítulo traz considerações sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e sua configuração à luz das legislações e de teóricos como Alves (2006), Mantoan (2005) entre outros.

No terceiro capítulo é traçado o Caminho metodológico que sustentou todo o processo investigativo. Expomos os procedimentos efetuados e as fases investigativas e caracterizamos a escola, a sala de recursos multifuncionais, as salas de aula comuns, as professoras e os(as) alunos(as) com deficiência intelectual.

No quarto capítulo, apresentamos os dados sistematizados e discutidos com base na teoria que fundamentou a pesquisa de acordo com a constituição dos eixos temáticos: (1) A dinâmica da sala de recursos multifuncionais; (2) A prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais; (3) A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns.

Em seguida, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa, o

referencial bibliográfico utilizado para a sua composição e os apêndices.

Esperamos que este texto contribua para a reflexão de professores(as) que atuam nas escolas inclusivas e também aos acadêmicos dos cursos de Graduação que pretendem, um dia, se aventurarem na sala de aula como professores(as). Que sua prática pedagógica seja pautada no respeito ao próximo e no dever de educar a TODOS.

## **CAPÍTULO I**

### **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada,  
é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”.*

*Marion Welchmann*

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os conceitos utilizados ao longo dos anos para designar as pessoas com deficiência intelectual e oferecer um breve histórico sobre a Educação Especial.

A expressão “deficiência intelectual” tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e várias expressões foram usadas depreciativamente para nomeá-la tais como debiloide, retardado, imbecil, débil mental e idiota. Encontramos assim, ao longo da História, exemplos de atitudes discriminatórias, preconceituosas e de exclusão, dirigidas principalmente, para as pessoas com deficiência. Neste trabalho o termo “deficiente mental” aparece em citações de alguns autores e foram transcritas na íntegra, conforme escreveram à época.

As políticas públicas e sociais vigentes propagam o direito de todos à Educação. No entanto, alunos(as) e professores(as) que utilizam a cadeira de rodas, por exemplo, não conseguem sentir-se acolhidos em uma escola que não teve uma arquitetura planejada para recebê-los. No âmbito da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, essa preparação e esse acolhimento também não têm ocorrido em nossas escolas, já que é cada vez mais usual a matrícula desses alunos nas escolas comuns.

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns conceitos sobre deficiência intelectual e suas várias nomenclaturas e também um histórico sucinto da Educação Especial.

### 1.1 O que é deficiência?

O conceito de pessoas com deficiência tem origem na Declaração dos Direitos dos Deficientes, anteriormente eram chamados de excepcionais, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 1975. O artigo 1º da Resolução ONU n.º 3.447, de 09 de dezembro de 1975 define:

O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais (ONU, 1975, p.02).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) por meio da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) desde 1980 tem sido o mais importante sistema de classificação no processo de compreender e definir a “deficiência”. No entendimento da *ICIDH*, “incapacidade” refere-se ao nível orgânico, como anormalidade funcional ou estrutural do corpo; “deficiência” significa o impacto da incapacidade no desempenho do indivíduo; e “desvantagem” expressa as limitações em termos de desempenho de um papel social. A *ICIDH* definia incapacidade como causa decisiva da deficiência e da desvantagem, estava, portanto, associada ao modelo médico ou individual da deficiência. “Uma diminuição da capacidade não resulta, necessariamente, em deficiência e desvantagem, mas, uma diminuição da capacidade pode resultar diretamente em desvantagem sem ser uma deficiência”. (AMIRALIAN, 2000, p. 98).

Em 2002, a OMS revisou a sua classificação e publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICF). Essa classificação introduziu as três dimensões da funcionalidade e deficiência humana: a biomédica, a psicológica e a social. Assim, a deficiência envolve disfuncionalidade em um ou em mais níveis: é um termo que cobre a diminuição da capacidade, no sentido de problemas nas funções e estruturas corporais, a limitação à atividade e as restrições à participação. De uma categoria estritamente biomédica na *ICIDH*, “deficiência” assumiu um caráter também sociológico e político na ICF.

Outro passo importante para a compreensão da definição de pessoa com deficiência foi a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência, em 2006 pela ONU. Nesse documento, pessoas com deficiência são aquelas que

[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p.16)

Para a ONU, a deficiência é um conceito em evolução, isto é, quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e atitudinais, que impedem a sua integração mais deficiente é uma pessoa. Assim, mede-se a deficiência pelo grau da impossibilidade de interagir com o meio da forma mais autônoma possível.

O Decreto nº 3.298/99 faz uma distinção entre deficiência, deficiência permanente e incapacidade, no art. 3º:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999).

O artigo 4º considera pessoa deficiente a que se enquadra nas categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999).

A deficiência pode ser definida, portanto, como uma limitação física, mental, sensorial ou múltipla, que torna a pessoa incapacitada para desempenhar algumas atividades da vida diária e do trabalho e, que em razão dessa incapacidade, tenha dificuldades de inserção no meio social.

## 1.2 O que é deficiência intelectual?

Por ser de difícil diagnóstico e por não constituir um grupo homogêneo, a deficiência intelectual, dentro da Educação Inclusiva, tem sido muito polemizada porque seus sujeitos apresentam diversas especificidades em seu processo de aprendizagem. Isso dificulta encontrar uma definição que satisfaça a todos os profissionais que lidam nessa área.

Para Batista e Mantoan (2006) a deficiência intelectual,

[...] coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal de forma tácita (MEC/SEESP, 2006, p.12).

Não é por uma causa orgânica nem tampouco pela medida do coeficiente de inteligência (QI) — parâmetro utilizado durante muitos anos para sua definição — que se esclarece o diagnóstico da deficiência intelectual. Teóricos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia têm-se debruçado sobre o tema, sem fechar um conceito com unanimidade, mas de acordo com Mantoan (1997),

As contribuições da Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget possibilitaram-nos uma nova leitura da deficiência mental e quebraram inúmeras barreiras discriminadoras que nos impediam de compreender as reais condições de educabilidade dos deficientes (MANTOAN, 1997, p. 56).

As definições oficiais, consideradas assim por serem divulgadas por órgãos e/ou instituições de referência, ainda são divergentes na forma de entender o que seja a deficiência intelectual, dependendo do referencial teórico e do contexto social em que está inserido o profissional em questão. Entre elas, devido à sua “importância histórica nos eventos relacionados à Educação Especial e também pelo fato da definição proposta por essa associação vigorar como princípio orientador de trabalhos e pesquisas na área da Educação Especial”, (DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 22), destacamos a definição dada para deficiência intelectual em 1961 pela Associação Americana de Deficiência Mental (*American Association on Mental Deficiency* (AAMD), sediada nos EUA,

Retardamento Mental consiste no funcionamento intelectual geral abaixo da média, originado no período de desenvolvimento e associado a prejuízos em um ou mais dos seguintes processos: maturação, aprendizagem e ajustamento social (DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 23).

Nessa definição, podemos observar uma preocupação com o ajustamento social e com as habilidades intelectuais que eram avaliadas por meio de testes padronizados de inteligência.

Em 1992, a *American Association on Mental Retardation* (AAMR) faz uma

revisão da definição anterior, deixando-a mais abrangente:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos aspectos: comunicação, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (AAMR, 1992)<sup>6</sup>

A Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), agora com o nome de Associação sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - *Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), lançou, em 2006, a mais recente definição para deficiência intelectual:

Deficiência mental refere-se a uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (DECHICHI; FERREIRA, 2010, p.26)

Segundo essa nova definição, a deficiência intelectual deve ocorrer antes dos dezoito anos, caracterizando, assim, um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva, visto que os transtornos aparecem normalmente na primeira infância e as alterações cognitivas ao longo da vida, como é o caso da demência. São necessários vários sinais para que se suspeite de deficiência intelectual, como habilidades sociais limitadas, respostas incomuns a informações sensoriais – luzes e sons altos – alguns possuem desenvolvimento da linguagem praticamente normal, outros não falam ou falam poucas frases. Portanto, um único aspecto não pode ser indicativo de qualquer deficiência.

A pessoa com deficiência intelectual “distingue-se dos outros por não possuir as habilidades e comportamentos que as pessoas consideradas “normais” apresentam” (DECHICHI; FERREIRA, 2010, p. 21). Essas habilidades e atitudes variam de pessoa para pessoa, como as atividades da vida diária, os comportamentos sociais e profissionais que se esperam das pessoas para uma adequada participação na comunidade em que vivem.

A deficiência intelectual sempre foi considerada uma forma de loucura e deveria ser tratada em hospícios. “A partir de 1930, muitos educadores envolvidos

---

<sup>6</sup> Disponível em < [http://www.aaid.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21) >

com a Educação de deficientes empregavam a expressão *ensino emendativo*”. (JANNUZZI, 2006, p. 69). A expressão *emendare* vem do latim e significa “corrigir falta, tirar defeito.” (AMORA, 2010, p. 247).

Na década de 1980, o termo deficiência mental era bastante usado. Hoje, existe uma tendência mundial a se usar a expressão “deficiência intelectual”, por se tratar do funcionamento do intelecto e não da mente, além das confusões que podem trazer usando o termo deficiência mental com doença mental. Em outubro de 2004, o termo “deficiência intelectual” foi usado quando a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em Montreal, Canadá.

Com toda essa diversidade de conceitos, para Batista e Mantoan (2006),

A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.11).

Sendo a deficiência intelectual uma interrogação, é necessário dirigirmos o olhar para a escola, que demonstra despreparo do seu corpo docente e discente em relação à inclusão de todos, e procurar compreender como tem ocorrido o processo de constituição da Educação Especial e a inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual nas escolas comuns.

### **1.3 Deficiência intelectual e Educação Especial**

Se fizermos uma retrospectiva da Educação Especial, veremos que, durante séculos, as pessoas consideradas “*deficientes*” foram deixadas à margem dos grupos sociais. Elas eram vistas conforme a sociedade em que estavam inseridas, dessa forma os valores sociais, morais e as crenças inerentes à cultura dessa mesma sociedade faziam com que as pessoas com deficiência ficassem à revelia da própria sorte. Foucault (1989, p. 82) afirma que, por muitos anos, na Europa, “Os leprosos, os loucos, os epiléticos, os inocentes malformados e disformes são internados em casas de detenção junto com criminosos e crianças, separados por celas e calabouços”.

Cardoso (2004) esclarece, ainda, que

A história assinala, desde a Idade Antiga, as políticas extremas de *exclusão* de crianças deficientes. Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma foram atiradas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas (CARDOSO, 2004, p. 15).

Com o advento da Idade Moderna, acontece maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas, houve um novo olhar para a criança “diferente” e, conseqüentemente, para as pessoas com deficiência. Tiveram início os estudos e experiências sobre a problemática das deficiências associadas à hereditariedade, caracterização de quadros típicos, etiologia, entre outros. Jean Itard, na França, foi considerado o pai da Educação Especial, pois, como explica Cardoso (2004),

Itard investiu parte de sua vida na recuperação de Vitor (um menino portador de deficiência mental profunda). Com Vitor (o menino lobo), nasce talvez a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente (CARDOSO, 2004, p. 16).

Assim, a Educação das pessoas com deficiência intelectual começa na França com os médicos Jean-Marc Gaspard Itard (1774-1838) e Édouard Séguin (1812-1880) criador da primeira escola para deficientes intelectuais. Séguin insistia na “necessidade de uma observação cuidadosa do aluno; nada deveria ser feito que pudesse representar uma violência às suas possibilidades psíquicas”<sup>7</sup> e continua, “o esperar seria a primeira grande qualidade do professor de anormais; a segunda era saber aproveitar as oportunidades, que são quase sempre únicas, de fixar e desenvolver as débeis iniciativas internas do aluno”. Maria Montessori<sup>8</sup> (1870-1952), também insistia na ideia de que,

[...] não havia que internar os anormais em casas de saúde e fazê-los desfilar pelas clínicas; tinham de se construir escolas onde se aperfeiçoassem, pela observação cotidiana, os métodos de Séguin e onde, ao mesmo tempo, se pudessem formar os professores; porque sem bons professores, nada se poderia fazer (MONTESSORI, 2012).

---

<sup>7</sup> [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida\\_e\\_obra\\_montessori.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm)

<sup>8</sup> [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida\\_e\\_obra\\_montessori.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm)

No Brasil, a História nos mostra que desde os primórdios de nossa colonização se tem estudado e discutido sobre as pessoas com deficiência, mas a expansão da Educação Especial ocorreu, principalmente, no século XX

O atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se por meio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Em 1730, em Vila Rica, havia a Irmandade de Santa Ana [...] surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas (JANUZZI, 2006, p. 8).

A Educação das pessoas com deficiência intelectual no Brasil, embora garantida na primeira Constituição Brasileira em 1824, no inciso XXXII – “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.”, (grifo nosso) encontrou pouca manifestação. Os primeiros atendimentos oficiais a pessoas com deficiência, denominados na época de excepcionais, ocorreram em 1854, quando foi criado pelo Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, (IBC), referência na área da cegueira no Brasil. Três anos depois foi criado, por meio da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) que teve sua denominação mudada para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e posteriormente, em 1957, para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Hoje o INES é um órgão do Ministério da Educação e é referência na área da surdez no Brasil.

O histórico da Educação de pessoas com deficiência é marcado por segregação e descaso, a Educação acontecia, na maioria das vezes, em instituições assistenciais. A influência da medicina na Educação das pessoas com deficiência intelectual perdurou até a década de 1930, quando passou a contar também com a Psicologia e a Pedagogia.

Uma das influências mais marcantes para a Educação das pessoas com deficiência no Brasil, foi do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Seu método pedagógico partia do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo. Em 1928, o pedagogo Thiago Matheus Würt fundou, em Canoas/RS, o Instituto Pestalozzi, primeira escola para pessoas com deficiência. Outra influência também marcante na Educação dessas pessoas é da psicóloga e educadora bielorrussa, Helena Antipoff (1892-1974), que, em 1929, chegou ao Brasil a convite do então Governador de Minas Gerais e do professor Francisco Campos, à frente da

Secretaria do Interior de Minas Gerais, departamento responsável pela Educação, para participar da implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico para os professores do Estado.

Os trabalhos de Antipoff impulsionaram a criação de outras instituições nesse segmento: oferecer Educação Especial às pessoas com deficiência intelectual. Em 1954 foi fundada no Rio de Janeiro, idealizada por Beatrice Bemis, mãe de uma criança com Síndrome de Down, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>9</sup>.

O surgimento dessas instituições são as principais iniciativas para atender pessoas com deficiência intelectual nesse período. Na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961, os princípios de universalização da Educação e as incumbências do Estado começaram a aparecer de fato. Para Pletsch, (2010, p.70) “Essa preocupação provavelmente estava relacionada com o aumento das escolas públicas e o maior acesso da população, ligada à urbanização e a industrialização do País.”. Nessa lei, no 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”; aparece a preocupação com o atendimento das pessoas com deficiência, mas não deixa clara a responsabilidade do Estado e ainda autoriza, no artigo 89, o atendimento em instituições privadas sob a forma de prestação de serviços, financiadas com recursos públicos, proliferando assim escolas e instituições especializadas, assistenciais e filantrópicas.

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, LDB nº 4.024/61)

Vieram outros documentos, nacionais, como a Lei nº 5.692/71, a LDBEN nº 9394/96 e internacionais, como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) em que a preocupação com o acesso à escola das pessoas com deficiência era evidenciada. Outro acontecimento importante foi a criação, em 1992, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), quando diretrizes e normas para o atendimento educacional especializado foram

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://www.apaebrasil.org.br/>

elaboradas norteadas pelos documentos internacionais.

Por todos esses fatos, podemos considerar a década de 1990 como um marco para a Educação Especial, quando importantes decisões foram tomadas.

Segundo Magalhães (2011),

A Declaração de Salamanca, publicada em 1994, é um documento marcante para a área da Educação Especial, por reconhecer a seletividade do sistema escolar e advogar de forma incisiva a necessidade de construção de uma “escola para todos” com vistas a superar preconceitos e garantir o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência nos sistemas escolares (MAGALHÃES, 2001, p. 7).

No Art. nº 58 da LDBEN nº 9394/96, alterado pela Lei nº 12.796/13, a Educação Especial é identificada como uma “modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” a partir da Educação Infantil, materializando assim, a Educação Inclusiva e a Educação para todos sacramentada na Declaração de Salamanca.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) a definição de Educação Especial é ampliada:

A Educação Especial – agora concebida como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais – continuará atendendo com ênfase, os grupos citados inicialmente. Entretanto, em consonância com a nova abordagem, deverá vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos, que em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (BRASIL, 2001, p.45).

Com esse novo conceito, a Educação Especial tem a sua atuação mais articulada com o ensino comum, integrando assim a proposta pedagógica da escola comum. Hoje, conforme dados do Censo Escolar 2011 (INEP, 2012, p.27), “houve um aumento de 7% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2010 havia 702.603 matrículas e, em 2011, 752.305. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 11,2% no número de alunos”, conforme mostram as tabelas com os números brasileiros de matrículas na Educação Especial por Etapa

de Ensino nos anos de 2007 a 2011 (Quadros 1 e 2).

**QUADRO 1** Número de Matrículas nas Classes Especiais e Escolas Exclusivas<sup>10</sup>

| ANO        | TOTAL GERAL | CLASSES ESPECIAIS E ESCOLAS EXCLUSIVAS |            |         |       |        |           |
|------------|-------------|----------------------------------------|------------|---------|-------|--------|-----------|
|            |             | TOTAL                                  | EDUC. INF. | FUND.   | MÉDIO | EJA    | ED. PROF. |
| 2007       | 654.606     | 348.470                                | 64.501     | 224.350 | 2.806 | 49.268 | 7.545     |
| 2008       | 695.699     | 319.924                                | 65.694     | 202.126 | 2.768 | 44.384 | 4.952     |
| 2009       | 639.718     | 252.687                                | 47.748     | 162.644 | 1.263 | 39.913 | 1.119     |
| 2010       | 702.603     | 218.271                                | 35.397     | 142.866 | 972   | 38.353 | 683       |
| 2011       | 752.305     | 193.882                                | 23.750     | 131.836 | 1.140 | 36.359 | 797       |
| %2010/2011 | 7,1         | _ 11,2                                 | _ 32,9     | _ 7,7   | 17,3  | _ 5,2  | 16,7      |

Fonte: MEC/INEP/Deed.(2012, p.27)

**QUADRO 2** Número de Matrículas nas Classes Comuns e Alunos Incluídos.

| ANO        | CLASSES COMUNS E ALUNOS INCLUÍDOS |            |         |        |        |           |
|------------|-----------------------------------|------------|---------|--------|--------|-----------|
|            | TOTAL                             | EDUC. INF. | FUND.   | MÉDIO  | EJA    | ED. PROF. |
| 2007       | 306.136                           | 24.634     | 239.506 | 13.306 | 28.295 | 395       |
| 2008       | 375.775                           | 27.603     | 297.986 | 17.344 | 32.296 | 546       |
| 2009       | 387.031                           | 27.031     | 303.383 | 21.465 | 34.434 | 718       |
| 2010       | 484.332                           | 34.044     | 380.112 | 27.695 | 41.385 | 1.096     |
| 2011       | 558.423                           | 39.367     | 437.132 | 33.138 | 47.425 | 1.361     |
| %2010/2011 | 15,3                              | 15,6       | 15,0    | 19,7   | 14,6   | 24,2      |

Fonte: MEC/INEP/Deed.(2012, p.27)

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE)

<sup>10</sup> Escolas exclusivamente especializadas, isto é, que atendem somente alunos(as) com deficiência.

O aumento considerável de matrículas de alunos incluídos nas classes comuns é louvável, mas as ações continuam agora seguidas de outra questão: não basta acolher e promover a interação social, é preciso garantir a aprendizagem desse aluno(a). A inclusão, para Pletsch (2010, p.77) “É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento social e acadêmico, levando em consideração as singularidades de cada um”.

As contribuições de Jean Piaget, segundo Mantoan (1997, p.38), para a Educação da pessoa com deficiência intelectual foram desmesuradas. Pesquisas o levou a concluir que o desenvolvimento biológico não acontecia somente pela maturação e pela hereditariedade, mas também pelas variáveis do ambiente. Eis aí a necessidade de incluir alunos com deficiência intelectual com alunos sem essa deficiência, ou quaisquer outras, nas escolas comuns onde poderão desenvolver-se na convivência/interação com o outro. Wadsworth (1996, p.21), afirma que para Piaget, a integração social pode ser de várias maneiras. “Na sala de aula, as ocorrências são, frequentemente, interações de estudantes com outros estudantes e com professores.”

Pesquisas piagetianas mostram que

[...] um ensino escolar que se adapta às exigências curriculares, às características e peculiaridades do processo educativo do aprendiz, constitui uma opção educacional que se ajusta aos requisitos de uma escolarização inclusiva, respeitando a idade cronológica do aluno deficiente, na formação das turmas escolares e ajustando-se às peculiaridades de seu desenvolvimento intelectual (MANTOAN,1997, p. 38).

Entre os serviços hoje oferecidos para a escolarização inclusiva, estão as Salas de Recursos Multifuncionais, que trazem a proposta de superar a lacuna deixada pelos anos de segregação, de exclusão e de descaso com as pessoas com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial por meio da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, que preconiza no artigo 8º que “As escolas de rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns” e no inciso V estabelece

[...] apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2001).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definiu no artigo 4º o 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 (BRASIL, 2009, p.01).

Esses(as) alunos(as), público-alvo do AEE, devem ser matriculados em escolas comuns, com diferentes alunos, e terem o atendimento especializado na sala de recursos, no contraturno da escola comum. Atendimento esse, individual ou em grupos de dois ou três alunos, com deficiência parecidas.

Na escola para todos/as, na lógica da heterogeneidade, as diferenças individuais e entre alunos(as), não apenas são reconhecidas e aceitas como, também, precisam estruturar a base para a construção da abordagem pedagógica. Nessa abordagem, o currículo precisa ser flexível para abarcar e atender à situação e às necessidades específicas dos seus(suas) alunos(as). As escolas precisam munir-se de recursos físicos, pedagógicos, didáticos e humanos, para atender as especificidades dos(as) alunos(as).

Mantoan (2005) ressalta que

[...] a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício da Educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (MANTOAN, 2005, p. 80).

Para que a Educação Inclusiva realmente se aplique, é necessária uma

reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que essas respondam às diferenças dos(as) alunos(as). É uma abordagem que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos(as).

Nesse âmbito, o(a) professor(a) tem um papel fundamental para a formação de cidadãos(ãs) conscientes de sua funcionalidade na transformação do espaço, oferecendo meios para que essas pessoas se autoconheçam e se percebam com habilidades e, assim, possam realizar plenamente seu desenvolvimento, o que poderá ocorrer nas salas de recursos, que são espaços do programa de Atendimento Educacional Especializado.

A Declaração de Salamanca (1994) destaca a possibilidade e a vantagem da convivência entre os diferentes, que têm direito a uma Educação unificada para alcançarem a cidadania com qualidade de vida. Entretanto, ainda temos muito a caminhar para que essa proposta seja concretizada e ações afirmativas para pessoas com deficiência também têm contribuído para a concretização desses direitos. No próximo capítulo apresentamos informações pertinentes às Salas de Recursos Multifuncionais e abordamos algumas ações afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência.

## **CAPÍTULO II**

### **AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

*“Cidadão é mais do que aquele que tem direitos e deveres, mas aquele que tem consciência desses”.*

*(Bartalotti)*

A inclusão é um dos temas mais importantes e frequentes nas pautas dos discursos dos dirigentes públicos nos últimos anos e ganha espaço na perspectiva de atender às exigências de uma sociedade em busca da democracia, alcançada somente quando todas as pessoas, sem discriminação, se apropriarem do conhecimento e exercerem seu direito a cidadania com dignidade.

Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos e dever do Estado. A Educação Especial, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, está sendo um direito de todos que dela necessitam? As Salas de Recursos Multifuncionais, por exemplo, um dispositivo previsto na Educação Especial brasileira, mas pouco utilizado até meados da primeira década deste novo século, têm se disseminado como serviço prioritário da Educação Especial e devem atender os(as) alunos(as) no contraturno da escola comum, na qual ele(ela) precisa estar matriculado(a). Mas não são em todas as escolas que há Sala de Recursos. Por que isso acontece? Quais são os critérios para a escolha da escola que terá a Sala de Recursos?

Neste capítulo, objetivamos tecer considerações sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e sua configuração. Relatamos também algumas ações afirmativas propostas para a efetivação dos direitos constitucionais das pessoas com deficiência.

A política de inclusão precisa estar embasada no fato de que todos(as) os(as) alunos(as) devem frequentar escolas comuns. Falarmos em inclusão hoje, não deve ser algo apenas no discurso ou no papel, deve realmente ser uma atitude.

Para Veiga-Neto (2001)

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca do outro (VEIGA-NETO, 2001, p.113).

Como já foi dito anteriormente, no Brasil, tem sido afirmada a determinação legal de que a escolarização de todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer no ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2007, delineou as diretrizes orientadoras para a área e destacou a sala de recursos como lugar prioritário para o atendimento específico da Educação Especial. O atendimento educacional especializado em salas de recursos, de caráter pedagógico, não deve substituir, mas complementar (no caso de alunos(as) com transtornos globais do desenvolvimento vinculadas ou não à deficiência) ou suplementar (no caso de alunos(as) com altas habilidades/superdotação) o ensino nas salas de aula comuns. Isto é, o(a) aluno(a) da Educação Especial frequenta a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais no contraturno.

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (ALVES, 2006, p.14).

A denominação “multifuncional” está em consonância com a sua concepção, segundo Alves (2006, p.14), “esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares”. Isso está de acordo, também com o que é proposto pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, no Parágrafo único do art.42

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas

necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, de que todas as pessoas com deficiência devem ser incluídas na escola comum e com atendimento nas salas de recursos multifuncional no contraturno, fica claro que as políticas de inclusão, nos moldes que têm sido executadas no Brasil, ou melhor, em escolas da rede estadual de Uberlândia, parecem ignorar a diferença. Isso porque das 68 (sessenta e oito) escolas estaduais somente na cidade de Uberlândia, 6 (seis) possuem a sala de recursos, segundo dados de 2011 da Superintendência Regional de Ensino – SRE.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria da Educação Especial SEESP<sup>11</sup>, através da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e os parâmetros para a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais são definidos em um Manual de Orientação do Ministério da Educação (MEC). Cabe ao Governo (municipal, estadual) indicar as escolas que serão contempladas, conforme a demanda, e atender aos seguintes critérios:

A Secretaria de Educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional.

A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum).

A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da Educação Especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I.

A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II.

A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (Manual de Orientação - MEC, 2010, p.10).

O Governo Federal, com o objetivo de apoiar a ampliação da oferta do

---

<sup>11</sup> Devido à extinção dessa Secretaria, programas e ações ficam vinculados a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012

Atendimento Educacional Especializado – AEE disponibilizou aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para as Salas de Recursos. Conforme dados do Ministério da Educação de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais, 318 somente no Estado de Minas Gerais contemplando 251 municípios. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular.

De acordo com o Ministério da Educação, as salas de recursos podem ser classificadas em Tipo I e II. As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são para atendimentos dos(as) alunos(as) que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. São compostas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, como por exemplo: microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, fones de ouvido e microfones, teclado com colmeia, bandinha rítmica, material dourado, dominó com textura, *software* para comunicação alternativa, conjunto de lupas manuais (aumento de 3x, 4x e 6x), entre outros. Já as salas do Tipo II, são iguais às do tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos. São para atendimentos dos(as) alunos(as) com deficiência visual (cegueira e baixa visão), entre os materiais citamos: máquina Braille<sup>12</sup>, impressora Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, soroban<sup>13</sup>, globo terrestre adaptado, *kit* de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora.

Quanto ao currículo, o atendimento educacional especializado constitui parte diversificada<sup>14</sup> para os(as) alunos(as) com deficiência, organizado nas instituições para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Nas salas de recursos, as atividades não devem ser confundidas com reforço escolar nem como repetição de atividades e conteúdos desenvolvidos na sala de aula

---

<sup>12</sup> Braille: Processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada.

<sup>13</sup> Instrumento de cálculo surgido na China, levado para o Japão por volta de 1600 e adaptado para o uso de pessoas cegas.

<sup>14</sup> No Ensino Fundamental e Médio, “os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (LDB 9394/96, artigo 26).

comum, mas, sim, constituir um processo de apropriação e produção de conhecimentos. Entre as atividades curriculares que devem ser desenvolvidas estão o ensino de Libras<sup>15</sup>, o sistema Braille e o Soroban.

É importante ressaltar que a formação do(a) professor(a) que irá atuar na Sala de recursos multifuncionais é fundamental para que a aprendizagem esteja focada no desenvolvimento das habilidades de cada aluno(a) e não na incapacidade de enxergar, ouvir ou qualquer outra dificuldade apresentada por ele(a).

O professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de Graduação, Pós-Graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da Educação Especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (ALVES, 2006, p.17).

O trabalho do(a) professor(a) na Sala de recursos multifuncionais, além das atribuições citadas a seguir, incluem ainda orientações aos professores do ensino comum juntamente com a equipe pedagógica, participação de reuniões pedagógicas, de planejamento, de conselhos de classe e elaboração do projeto pedagógico da escola. As atribuições são:

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;

---

<sup>15</sup> Língua Brasileira de Sinais, regulamentada pela Lei nº 10.436.

- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de Educação Inclusiva (ALVES, 2006, p.17).

Com essa vasta gama de atribuições é necessário que o(a) professor(a) da sala de recursos multifuncionais elabore o planejamento pedagógico individual, com metodologias e estratégias diferenciadas para atender às necessidades de cada aluno. Assim os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, foco da pesquisa, que eram, tradicionalmente segregados em classes e escolas especiais passam a conviver com o outro em escolas comuns e com atendimento na Sala de recursos multifuncionais, que pressupõe a construção do conhecimento na interação com a diversidade.

Nesse contexto, a deficiência mental que se constitui em defasagem e alterações nas estruturas mentais para a construção do conhecimento não é concebida como ausência de capacidade de abstração, generalização ou aptidão (ALVES, 2006, p.21).

Para o(a) aluno(a) com deficiência intelectual, especificamente, o atendimento na Sala de recursos multifuncionais deve priorizar o desenvolvimento dos processos mentais, estimular a criatividade, a inventividade e a descoberta.

Ainda, segundo Alves (2006, p. 23), para que isso ocorra o(a) professor(a) da sala de recursos multifuncionais deve:

- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- proporcionar ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;

- fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (ALVES, 2006, p. 23),

É por isso que os discursos didáticos e pedagógicos afirmam o valor da individualidade. Na inclusão, é preciso enfatizar as características pessoais valorizando as aprendizagens e “cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação” (MANTOAN, 2005, p.81).

Em Minas Gerais, para ser atendido na sala de recursos multifuncionais, não basta uma avaliação psicopedagógica feita pelos profissionais da escola, o médico tem a palavra final. Isto porque é exigido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, o laudo médico, como podemos verificar no 1º e 3º parágrafos do ofício circular nº 169/2011 de 15 de agosto de 2011,

A Secretaria de Estado de Educação reafirma sua orientação sobre o preenchimento das informações dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Educacenso. A escola somente deverá informar a matrícula desses alunos, mediante laudo médico.

Reafirmamos, ainda, que as necessidades educacionais especiais não decorrentes de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento deverão ser assistidas pelos Programas de Intervenção Pedagógica, Aluno em Tempo Integral ou outros que a escola proponha, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado - AEE objetiva, exclusivamente, oferecer as condições de acessibilidade necessárias aos alunos com **deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.**

As mudanças necessárias para que realmente aconteça a inclusão são lentas, e dispositivos legais, como as Ações Afirmativas, tendem a promover a consolidação dessas mudanças.

## 2.1 Ações afirmativas: surgimento e conceito

Com o objetivo de combater as práticas discriminatórias, as Ações Afirmativas, medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário ou não, possibilitam as pessoas marcadas por estereótipos coletivos e negativos, tais como o racismo, a homofobia, o machismo etc., acessos a posições de poder, prestígio, respeito e valorização que lhes foram negados historicamente.

Para Gomes (2001), as ações afirmativas são

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a Educação e o emprego (GOMES, 2001, p. 40).

As ações afirmativas são medidas especiais, porque têm foco nos grupos marginalizados. São também, temporárias porque quando seus objetivos são alcançados, tornam-se desnecessárias. Têm sua origem na década de 1960, nos Estados Unidos da América com o Presidente John Kennedy, como forma de promover a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos.

No Brasil, o primeiro conceito surgiu no Grupo de Trabalho Interdisciplinar (GTI) já extinto, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso no ano de 1995, no qual se encontra o seguinte:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, Ministério da Justiça, 1996)<sup>16</sup>

Antes disso, em meados de 1968, os técnicos do Ministério do Trabalho, posicionaram-se a favor da criação de uma lei em que os empresários destinavam uma parcela mínima de suas vagas de emprego para os trabalhadores negros. Essa lei não foi efetivada.

---

<sup>16</sup> Disponível em:

<[http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Políticas\\_Afirmativas\\_MEC.pdf](http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Políticas_Afirmativas_MEC.pdf)>

Com o intuito de combater a discriminação racial, o então Deputado Federal Abdias Nascimento apresentou o projeto de Lei nº 1.332 em 1983. Entre as medidas adotadas estavam:

reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002, p.204).

Esse projeto de Lei também não foi aprovado pelo Congresso Nacional e até os dias de hoje existe essa discussão sobre os incentivos concedidos a essa população de acesso à universidade. É conveniente registrar que em todas as fontes pesquisadas sobre as ações afirmativas, a preocupação é com as pessoas negras, com alunos provenientes de escolas públicas e com os índios, nada ou quase nada se tem discutido em relação à questão das cotas no Ensino Superior aos alunos com deficiência.

## **2.2 Ações afirmativas para pessoas com deficiência**

Como explorado anteriormente, as ações afirmativas são políticas de correção de desigualdades sociais injustificadas e formas de efetivação de direitos. Os dados estatísticos e a prática cotidiana nos demonstram que, nas condições reais em que deveria existir tratamento igual, existem condições desiguais. Como então, interpretar um dos objetivos fundamentais da Constituição Federal de 1988, que diz no art. 3º, inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”?

Quando, em 1920, Rui Barbosa foi convidado para ser paraninfo dos formandos da turma de Direito na Universidade de Direito de São Paulo, e impossibilitado de comparecer por motivo de saúde, escreveu um discurso conhecido como “Oração aos Moços”, ele fez uma reflexão sobre o tratamento igual/desigual:

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real (BARBOSA, 2003, p.19).

Não podemos tratar os desiguais com igualdade. As ações afirmativas nos mostram que devemos tratar os desiguais de forma diferenciada, para que possamos alcançar a equidade.

A Constituição Federal estabelece um tratamento especial às pessoas com deficiência quanto ao ingresso no mercado de trabalho, acesso diferenciado ao sistema de saúde e de Educação, eliminação de barreiras arquitetônicas e culturais. Isto é, trata desigualmente os que, por alguma contingência, são desiguais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no Título X, Art. 88, afirma que “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Cinquenta anos depois de sancionada pelo Presidente da República João Goulart, ainda se podem ver escolas recusando matrícula de alunos com variadas deficiência, por não estarem preparadas para recebê-los.

Apesar disso, temos assistido o Brasil avançar muito na implantação de ações afirmativas para as pessoas com deficiência, nos últimos anos. A Declaração de Salamanca (1994), que destaca a possibilidade e a vantagem da convivência entre os diferentes, e a ratificação da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, asseguram conquistas que minimizam as desigualdades sociais dessas pessoas.

Outro avanço é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Viver sem Limites”, lançado em 2011 pela presidente Dilma Rousseff. Esse plano busca ampliar a inclusão das pessoas com deficiência, por meio de ações afirmativas voltadas para a qualificação profissional dessas pessoas, que de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, equivalem a 23,91% da população de nosso País, isto é, 45 milhões de brasileiros têm alguma deficiência.

O “*Viver Sem Limites*” reúne iniciativas nas áreas de Educação, de saúde, de

cidadania e de acessibilidade, como recursos para pesquisa, investimento em transporte, centros de treinamento para cães-guias, microcrédito para aquisição de equipamentos com juros baixos e redução do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) para equipamentos de acessibilidade.

Na área da saúde, estão previstas a ampliação e a qualificação da triagem neonatal com a inclusão de novos exames no teste do pezinho, além da sua implantação em todos os estados. Estabelece a criação de 45 centros de referência em reabilitação e, ainda formar 660 novos profissionais de saúde em órteses e próteses até 2014, para atuarem nas oficinas ortopédicas que serão criadas.

Quanto à acessibilidade, o plano prevê a construção de 1,2 milhão de moradias adaptáveis pelo programa Minha Casa, Minha Vida 2 e as obras da Copa do Mundo 2014 e do PAC 2, também, serão adaptadas para promover a plena inclusão das pessoas com deficiência.

Na área da Educação, prevê a ampliação do acesso dos alunos com deficiência à escola, saltando de 229.017 para 378.000 o número de crianças e de adolescentes nas salas de aula, adequar às escolas públicas e as instituições federais de Ensino Superior às condições de acessibilidade, oferta de até 150.000 vagas para pessoas com deficiência nos cursos federais de formação profissional e tecnológica, criação de novas salas de aula com recursos multifuncionais e a atualização das que já existem.

Essas ações serão executadas, em conjunto, por quinze órgãos do Governo Federal, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos, com metas que devem ser atingidas até o ano de 2014 e recursos da ordem de R\$ 7,6 bilhões.

Espera-se que o Brasil avance ainda mais na promoção da inclusão social das pessoas com deficiência, articulando e organizando ações que foram aprimoradas e fortalecidas para eliminar barreiras e permitir o acesso dessa população a bens e serviços.

O Decreto 6571/08, revogado pelo Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, foi um instrumento poderoso, nos últimos três anos, para a efetivação da Educação Inclusiva, porque dispunha sobre o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação). Para garantir um sistema educacional inclusivo, o AEE é sempre oferecido no contraturno da escola comum, de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, jamais de forma substitutiva. Garantia também, da dupla matrícula no âmbito do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica dos/as alunos/as matriculados/as no AEE no período oposto ao da escolarização. Ou seja, além de o/a aluno/a estar na sala regular, garantia a oferta do AEE no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais, na própria escola ou em outra escola da rede de ensino, em centro de atendimento educacional especializado ou por instituições filantrópicas. O decreto permitiu que o AEE pudesse ser oferecido por instituições, valorizando assim toda a sua trajetória, em vez de segregar o/a aluno/a exclusivamente em escolas especiais, essas instituições, passaram a ser parceiras no processo de inclusão nas escolas comuns, oferecendo o AEE.

As ações afirmativas, no plano social e econômico do País, têm apresentado alguns avanços, como a melhoria no acesso à Educação, alimentação e projetos sociais, reduzindo assim, mesmo que lentamente, as desigualdades sociais. No plano jurídico, percebe-se que pouco ou quase nada foi feito, talvez por desconhecimento das pessoas com deficiências sobre seus direitos, ou pela indiferença da sociedade e do Estado em admitir as diferenças e promover a inclusão. Segundo Araújo (2008, p. 920) “são raras as ações civis públicas propostas por esses autores. Os entes públicos são os maiores infratores das regras ao deixar de cumprir tarefas mínimas de inclusão”.

Para desenvolver uma Educação que garanta o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, se faz necessário entender que para se ter uma escola inclusiva é preciso acreditar que todos(as) os(as) alunos(as) são capazes de aprender e torna-se essencial oferecer a eles(as) Educação de qualidade, o qual significa fazer adaptações físicas e pedagógicas, pois todos(as) sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular. Oliveira afirma que, para Vygotsky, a relação com o outro é muito rica e que

É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas (OLIVEIRA,1995, p.79)

O ideal de escola para todos(as), na lógica da heterogeneidade, as diferenças individuais e entre alunos(as) não são apenas reconhecidas e aceitas como também devem estruturar a base para a construção da abordagem pedagógica. Nessa abordagem, o currículo deve ser flexível e as escolas devem munir-se de recursos físicos, pedagógicos, didáticos e humanos, para atender as especificidades dos(as) aluno(as).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, a escola, pioneira na implantação do Projeto Incluir<sup>17</sup> da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, onde foi realizada a pesquisa e também os instrumentos de construção dos dados da pesquisa.

---

<sup>17</sup> Tem por finalidade organizar, no estado de Minas Gerais, escolas públicas comuns em condições de atender adequadamente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, junto aos demais. Fonte: <https://www.educacao.mg.gov.br/programas-e-acoes-de-governo/projetos-complementares/1207-projeto-incluir>

### CAPÍTULO III

#### CAMINHO METODOLÓGICO

*“Não há como olhar-nos sem entender  
que o que procuramos afirmar no presente  
são traços de um passado que mudou menos  
do que imaginávamos”.*  
(Arroyo, 2000, p.17)

É sabido de todos, do grande número de pesquisas qualitativas sobre as instituições escolares brasileiras. A escola é um espaço onde não se esgotam as interrogações e, portanto, não há como deixar de pesquisá-la. Mas, restou algo original a ser investigado dentro da escola? Para responder a essas inquietações, concordamos com Costa (2002),

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p. 152).

Assim sendo, diante desse “velho objeto” e possível novo olhar, apresentamos neste capítulo, a trajetória da pesquisa, para a qual utilizamos a abordagem qualitativa — pois ela permite investigar vivências, experiências, enfim, uma diversidade de enfoques.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.51), “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado esses não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. O pesquisador não faz sua pesquisa sozinho, dentro de uma bolha, de onde observa, apartado de seu objeto de estudo.

Para Vianna (2003, p.33) “O observador, como participante no evento, não é apenas um pesquisador. Ele próprio é sujeito da pesquisa; assim, seus sentimentos e emoções constituem também dados”. Como os sujeitos da pesquisa, o observador

é um ser humano, também educador, portanto, com sentimentos e necessidades de se relacionar, interagir e ávido de desejo de contribuir para as inovações futuras.

Brandão (2003), assim, sugere que,

Sabemos agora que somos apenas de um lado (o dos sujeitos) do todo, em todos os planos da Sociedade, da Vida e do Universo. Um lado cujo outro lado não é o dos objetos passíveis de serem arbitrariamente “objetivados” pelo e para nosso conhecimento, mas, sim, o múltiplo e complexo lado de outros sujeitos que nos desafiam a aprender a substituir a manipulação pela comunicação, o *controle do outro* pela *interação com o outro*, e a transferência de informações entre sujeitos desiguais pela troca de conhecimentos entre pessoas diferentes (BRANDÃO, 2003, p. 60).

Nessa relação dialógica, o pesquisador precisa entender que o professor, nesse caso o da sala de recursos e o da sala de aula comum (regente), é um parceiro e que necessita da sua ajuda para elencar os dados que procura. Para que isso fosse possível, o pesquisador necessitou fazer várias visitas à escola onde está localizada a sala de recursos multifuncionais e, também, visitas constantes aos professores das salas de aula comuns para verificar, *in loco*, como o trabalho desenvolvido na Sala de recursos multifuncionais está contribuindo para o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual. André (1995, p.18) afirma que “o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia”.

A análise qualitativa dos dados implicou o trabalho minucioso com todo o material obtido durante o processo, compreendendo os aspectos observados na sala de recursos e nas salas comuns, as transcrições das entrevistas e a análise bibliográfica, bem como as legislações que norteiam a Educação Especial e as Salas de Recursos Multifuncionais.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.49) a investigação qualitativa,

[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Atrás dessa “pista nada trivial” e com o propósito de investigar a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão, bem como as influências dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual em uma escola estadual

da cidade de Uberlândia/MG, buscamos compreender essas influências a partir de alguns aspectos: o real potencial de inclusão implícito na criação da sala de recursos, os desafios e enfrentamentos da instituição educacional no que diz respeito ao cumprimento da Política Nacional para a Educação Inclusiva, o fazer pedagógico e a relação/comunicação entre os professores da sala de recursos e das salas de aula comuns.

Para o desenvolvimento e elaboração deste trabalho, procuramos uma escola comum da rede estadual de Educação onde havia vários alunos(as) com deficiência intelectual inseridos na sala de aula comum e que eram também atendidos na sala de recursos no contraturno da escola.

Optamos pela rede estadual de ensino, porque, na cidade de Uberlândia, existem 68 escolas estaduais dessas, somente seis escolas comuns e duas escolas exclusivas<sup>18</sup> possuem sala de recursos, o que nos pareceu bastante relevante pesquisar, haja vista que a Declaração de Salamanca (1994), uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, orienta que

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distintas ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p.3).

Para Silva (2008, p.72), “a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela Educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras instituições”, sendo a Educação democrática uma necessidade social, onde alunos não somente possam ter acesso à instrução, mas o direito de permanecer nela com êxito. Diante da dificuldade de se encontrar uma escola estadual, em Uberlândia, com sala de recursos fica explícito que, para os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – público-alvo da Educação Especial, o acesso à instrução e o direito de permanecer na escola com êxito é bem contraditório.

---

<sup>18</sup> De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011, Escola Exclusiva é aquela exclusivamente especializada. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>

### 3.1 Os instrumentos de coleta de dados

Após a realização de um estudo bibliográfico, que abrangeu livros, jornais, revistas, artigos impressos e *on-line (Internet)*, onde foi feito um levantamento de alguns trabalhos sobre a Educação Especial, a deficiência e as Salas de Recursos Multifuncionais, fizemos contato com a diretora da escola escolhida. Esse estudo bibliográfico foi importante, porque forneceu dados atuais e relevantes sobre os temas abordados na pesquisa.

Na primeira visita à escola, em outubro de 2011, quando procuramos a diretora para falar do nosso desejo de fazer a pesquisa na escola, nas salas de aula comuns e Sala de recursos multifuncionais da instituição e apresentamos o objetivo da pesquisa, ela nos relatou que estava em processo de aposentadoria, mas que deveria demorar. Então, como já nos conhecia de longa data, de vários cursos e do trabalho como analista pedagógica da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia – SRE – apresentou-nos como a analista que iria fazer uma pesquisa na Sala de Recursos e também nas salas de aula comuns, e que todas as portas da escola deveriam ser abertas para facilitar o nosso trabalho. Retornamos à escola outras vezes em busca de assinaturas dos documentos para o Comitê de Ética e em uma dessas visitas, recebemos a notícia do afastamento para a aposentadoria da diretora e que deveria alterar todos os documentos em que constava o seu nome para o nome da nova diretora. Novas idas e vindas ao Comitê de Ética – Plataforma Brasil. Após a aprovação do projeto pela Comissão de Ética da UFU, partimos, então, para a coleta de dados.

No trabalho de campo foi realizado um acompanhamento, com observação das atividades realizadas na Sala de recursos multifuncionais e nas salas de aula regular do terceiro e quarto anos dos anos iniciais, em uma escola da rede estadual de Uberlândia/MG, assim como entrevistas semiestruturados com os(as) professores(as) escolhidos.

As sessões de observação realizadas nas salas de aula e na sala de recursos multifuncionais teve a duração de três meses consecutivos, correspondendo a 98 horas registradas em um diário de campo. Essas observações iniciaram-se em meados de abril e encerraram-se antes do recesso escolar de julho de 2012. A duração das sessões de observação na sala de recursos multifuncionais variava, porque procurei observar somente os(as) alunos(as) com deficiência intelectual que

frequentavam as salas de aula do terceiro e quarto anos dos anos iniciais dessa escola. Foram feitas 10 observações nas duas salas de aula comuns, totalizando 20 sessões com duração de 4 horas cada uma.

Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam “que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Nesse sentido, foram considerados alguns aspectos nas observações realizadas nos seguintes horários e locais:

- Pela manhã, nas salas de recursos multifuncionais observamos a metodologia utilizada, bem como os materiais pedagógicos de maior interesse dos/as alunos/as com deficiência intelectual e as atividades trabalhadas;
- À tarde, nas salas de aula comuns, foi observada a relação entre a professora e os alunos com deficiência intelectual e desses com a turma: como o(a) aluno(a) com deficiência intelectual foi envolvido/a nas atividades, o interesse pelas atividades, os conteúdos trabalhados, a metodologia utilizada e a rotina da sala.

Esses aspectos observados ofereceram subsídios para responder às questões problematizadoras que compõem este estudo.

As entrevistas<sup>19</sup> seguiram um modelo semiestruturado e tiveram como objetivo aprofundar as questões investigadas e ainda, serviram para dar o suporte necessário sobre o tema pesquisado.

A entrevista [...] muitas vezes, propicia uma reestruturação de ideias. É uma consideração que mostra o caráter dinâmico das informações que obtemos em nossas investigações e aponta para o cuidado de não apresentá-las como algo definitivo, mas sim como um instantâneo que congela um momento, mas traz em seu interior a possibilidade de transformação (SZYMANSKI, 2002, p.57).

Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Considera-se que os relatos narrados fazem compreender a trajetória desses participantes da pesquisa e, por meio da expressão oral, pode-se perceber crenças, necessidades, expectativas,

---

<sup>19</sup> Roteiro da entrevista no Apêndice E

elaboraões, possibilidades e intervenções. Dentro disso, concordamos com Cunha (1997): “por meio da narrativa, o professor vai descobrindo significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo”. Criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra é fundamental. Ele precisa sentir que está seguro e essas garantias devem ser dadas a ele.

Outra característica da entrevista semiestruturada é o roteiro, que deve ser previamente elaborado com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Nesse estudo, o roteiro, além de coletar as informações básicas, serviu como um meio para as pesquisadoras se organizarem para o processo de interação com o informante.

### **3.2 O campo da pesquisa**

#### **3.2.1 A Escola pesquisada**

Os dados sobre a escola foram obtidos por meio de observações e conversas informais com a diretora e vice-diretora.

A escola observada, que denominaremos de Escola Estadual Minas Gerais<sup>20</sup>, iniciou suas atividades em 1965, como escola estadual regular (comum). Está situada em um bairro predominantemente residencial na cidade de Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011, o município de Uberlândia tem 611.903 habitantes.

No bairro onde se localiza a escola, há um misto de comunidades menos favorecidas economicamente e outras mais bem favorecidas. Fica na região central da cidade e dispõe de infraestrutura para atender às necessidades básicas dos moradores, como: saneamento básico (água, esgoto, energia), lojas, supermercados, açougues, padarias, transporte coletivo etc.

---

<sup>20</sup> Por questões éticas que envolvem uma pesquisa científica, utilizamos nomes fictícios, preservando a identidade da escola e de seus sujeitos.

A escola é construída em um terreno de esquina e possui em suas dependências uma sala para a direção com banheiro, duas salas para a secretaria, oito salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de professores, um anfiteatro, uma cozinha com refeitório e despensa<sup>21</sup>, uma quadra de esportes coberta, uma biblioteca, uma sala de supervisão, banheiros femininos e masculinos para os alunos, além de banheiros para funcionários – masculino e feminino. No centro do pátio, há uma quadra coberta com telhas de alumínio e cercada com treliça de ferro, o que provoca bastante barulho quando batem as bolas na aula de Educação Física. Em seu entorno estão as salas de aula, refeitório, sala de recursos, anfiteatro, biblioteca e sala de professores.

Em 2002, a diretora, sabendo do Projeto Incluir da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, foi a Belo Horizonte e se ofereceu para implantar, pioneiramente, esse Projeto em Uberlândia. Segundo a diretora, a experiência “frutificou com bons frutos” e foi preciso reformar a escola, fazer as adequações para receber todos os alunos, com deficiência ou não.

Assim, a instituição tornou-se a primeira escola estadual inclusiva de Uberlândia. Hoje conta com 353 alunos nos dois turnos. Atende no turno da manhã as turmas de sexto ao nono ano e no turno da tarde as turmas de primeiro ao quinto ano. Na escola são desenvolvidos dois projetos: Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP)<sup>22</sup> e Amigos da Escola.

O quadro de funcionários é composto pela diretora da escola, uma vice-diretora para o turno da manhã (segundo a legislação de Minas Gerais, o número de alunos não comporta outro vice-diretor), duas supervisoras para cada turno, uma secretária e quatro auxiliares de secretaria distribuídas por turno, dezesseis Assistentes de Serviços Gerais – ASGs – oito para cada turno, 51 professores sendo seis efetivos, 28 efetivados (beneficiados pela Lei Complementar nº 100, de 2007 que efetivou todos os servidores da área de Educação contratados sem passar por concurso público) e dezessete contratados por tempo determinado, além da inspetora e das analistas pedagógicas que fazem visitas periódicas à escola.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG - não

---

<sup>21</sup> Cômodo usado para acondicionar mantimentos

<sup>22</sup> Projeto da SEE/MG que tem como foco melhorar o desempenho profissional dos professores dos ensinos Fundamental e Médio.

disponibiliza psicólogos(as), assistente social, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional às escolas com Salas de Recursos. O que a SEE/MG mantém são dois núcleos em escolas exclusivas, onde esses profissionais ficam à disposição das escolas nucleadas, fazendo o atendimento quando solicitado.

Vale ressaltar que, segundo relato das professoras das salas de aula comuns, elas não recebem orientações a respeito do atendimento oferecido na Sala de recursos. Não há um momento de encontro realmente efetivo entre esses profissionais, deixando de acontecer a troca de informações necessária para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Esses momentos deveriam acontecer nos horários de módulos I e II dos professores. São considerados como módulo I os horários de Educação Física e Religião, conteúdos que são ministrados por outros professores – três módulos semanais, em que o(a) professor(a) fica na escola e recebe orientações do(a) pedagogo(a) - e o módulo II que são quatro horas mensais extraturno destinadas a reuniões e a estudos.

No horário do recreio, com duração de vinte minutos, os(as) alunos(as) se dirigem para o refeitório, onde é servido o lanche e, após o lanche, vão ao banheiro, tomam água e brincam na quadra de esportes; são observados pelos monitores do recreio que anotam o nome de quem corre e briga (os monitores fazem parte do Projeto criado pela escola, em que os alunos escolhidos pelos professores monitoram o recreio diariamente). Os(as) professores(as) dirigem-se para a sala de professores, onde também lancham e conversam sobre os alunos e com seus familiares.

### **3.2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais**

As Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas com vistas à inclusão do(a) aluno(a) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É o espaço onde acontece o atendimento educacional especializado - AEE, que complementa ou suplementa o atendimento educacional realizado nas salas de aula da Educação Básica, já que se acredita que com um trabalho mais individualizado, os(as) alunos(as) possam ter reconhecidas e, conseqüentemente, atendidas suas particularidades.

Entende-se por Salas de Recursos, segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, as

[...] salas localizadas em escola comum ou especial, com professor capacitado a oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas<sup>23</sup>, matriculados em escolas comuns. (ORIENTAÇÃO SD Nº 01/05).

Elas têm, entre outras finalidades, as de apoiar o(a) professor(a) da escola de origem do(a) aluno(a); atender alunos(as) de várias escolas da região (bairros); permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

Entre as diversas atribuições do(a) professor(a) do AEE, que atua na sala de recursos multifuncionais, segundo a Secretária da Educação Especial – SECADI (2010, p.08) está a de “produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos(as) alunos(as)”, além de que deverão registrar os desafios apresentados no ensino regular, estando em evidência os objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades contidas na proposta curricular. Também é necessário um diálogo constante com os(as) professores(as) das salas de aula do ensino regular e com os(as) demais profissionais da escola. Orientar os familiares e os(as) demais professores(as) quanto às ações que possam auxiliar os(as) alunos(as) em outros espaços que não o da sala de recursos é outra atribuição do(a) professor(a) do AEE. Segundo Santos (2011, c.5) “o diálogo entre quem faz o atendimento no contraturno e o professor que está na sala de aula é outro nó a ser desatado para o sucesso do modelo de incluir alunos com deficiência na escola regular”.

Reorganizar as práticas escolares seja nos planejamentos, seja nos currículos ou na avaliação, entre outros, implica uma mudança de paradigma educacional.

O espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada é bem amplo, limpo e claro. Por fazer parte de um bloco de construção mais antigo, a escola foi ampliada há alguns anos tendo, portanto outra extensão mais moderna; essa sala é bem alta, com o piso em tacos de madeira, o que a diferencia de algumas outras salas onde, além da altura das salas o piso é de cerâmica.

---

<sup>23</sup> Como dito anteriormente este termo não é mais utilizado, mas a citação foi transcrita na íntegra. A nomenclatura usada no momento é: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A porta de entrada da sala fica virada para a quadra de esportes, como todas as outras salas de aula. Existem dois vitrões basculantes<sup>24</sup> bem grandes voltados para a rua, onde o movimento de carros é relativamente intenso. Debaixo dessas janelas, fica uma mesa retangular de mais ou menos 5/1m, onde ficam expostos os diversos jogos pedagógicos. Essa mesa é coberta com um tecido azul marinho e nele foram colocadas palavras de incentivo: “Eu tenho: alegria, inteligência, força de vontade, dedicação” e outras, além de figuras em E.V.A. (Espuma Vinílica Acetinada), de flores e folhas.

Nas paredes, um rico ambiente alfabetizador com vários cartazes com o alfabeto nas letras cursivas e de imprensa, das famílias silábicas, da tabuada da multiplicação, um cartaz com o nome dos alunos que frequentam a sala de recursos. Existem, ainda, dois computadores para deficiente visual com impressora Braille, uma mesa alfabeto, uma televisão de 29 polegadas, dois arquivos com quatro gavetas cada, uma mesa redonda com quatro cadeiras para atendimento, uma escrivaninha com quatro gavetas para professor(a), uma cadeira adaptada, dois arquivos com duas portas cada um, teatro para fantoches. São tantos os materiais pedagógicos, que nesses quatro meses de pesquisa, a maioria deles não foi utilizada.

Nessa sala são atendidos dezesseis alunos no turno da manhã dos quais dois são de outra escola e no turno da tarde atende seis alunos, sendo também dois de outra escola.

Os atendimentos são, geralmente, individuais, ou, no máximo, em dupla. Os horários são programados para não permitir que se encontrem alunos que necessitam de maior atenção. As sessões de atendimento variam entre uma a duas horas por dia.

A rotina na sala de recursos pode ser assim configurada:

- o (a) aluno(a) chega no horário marcado, senta-se na mesa redonda com a professora que já escolheu os jogos pedagógicos necessários para as atividades que serão trabalhadas com aquele(a) aluno(a);
- conversa informal sobre como foi a aula (na sala comum) no dia anterior ou

---

<sup>24</sup> Janela com instrumento que faz movimento basculante, isto é, que se ergue sendo preso por uma extremidade e fechada com vidros que podem formar desenhos.

sobre a semana;

- Às vezes o(a) aluno(a) se recusa a fazer a atividade proposta pela professora e se dirige para a mesa alfabeto – mesa computadorizada com vários jogos. É o material preferido por todos.

Os procedimentos para a seleção de alunos aptos a frequentarem a sala de recursos são: ter o laudo médico que comprove sua deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e estar matriculado na escola comum.

No arquivo, em pastas suspensas, encontramos os prontuários dos alunos com avaliações minuciosas sobre o desenvolvimento, os diagnósticos médicos feitos por psiquiatras, neuropediatras e neurologistas, além de anamnese e avaliação pedagógica feita pelas professoras da sala de recursos.

Os relatórios e laudos médicos são feitos somente uma vez, para comprovar a deficiência do(a) aluno(a) no ato da matrícula na sala de recursos multifuncionais e no Educacenso<sup>25</sup>. A anamnese e as avaliações pedagógicas são feitas quando o aluno é matriculado na sala de recursos e ao final do ano. Segundo as professoras regentes, isto é, das salas de aula comuns, elas não têm acesso a essas informações e quando recebem um aluno novato só avisam qual o tipo de deficiência, se tem laudo médico ou não.

### **3.2.3 As salas de aula comuns**

#### **3.2.3.1 A sala de aula da Professora Célia**

Essa sala de aula, do terceiro ano, também faz parte do bloco de construção mais antigo, portanto segue o mesmo padrão de construção da sala de recursos. É ampla, alta, com a porta de entrada voltada para a quadra, com dois vitrôs basculantes voltados para a rua.

---

<sup>25</sup> Censo Escolar da Educação Básica

Nessa sala há uma lousa de cimento, um armário de madeira onde a professora guarda seus materiais, como giz, apagador, lápis e borracha para empréstimo aos alunos, as carteiras tipo mesa e cadeira individual, a mesa da professora — sempre cheia de cadernos e de livros dos alunos — com uma cadeira e um ventilador de teto. As paredes da sala de aula são pintadas de branco com vários cartazes como o de boas vindas, de fatos fundamentais e textos variados que sempre são trocados.

Sempre que a pesquisadora chegava à sala de aula, a professora já estava terminando de arrumar as carteiras, normalmente de duplas. Quando dava o sinal para a entrada dos alunos, eles corriam, literalmente, para a fila indiana em ordem crescente, na quadra de esportes, onde todos os professores aguardavam — cada um tem seu lugar — e todos se dirigem para suas respectivas salas de aula.

À medida que os 28 alunos iam entrando, a professora Célia ordenava onde cada um ia se sentar, isto quer dizer que nenhum aluno tinha lugar fixo e eles tinham sempre contato com todos os colegas, sem reclamação, todos de bom humor e obedientes, porque essa era a rotina da sala.

Os três alunos<sup>26</sup> que apresentam deficiência intelectual, observados pela pesquisadora nessa sala são:

- Paulo César, quatorze anos de idade e diagnóstico médico de Deficiência Intelectual;
- Roberto, nove anos e diagnóstico médico de Síndrome de Deleção do braço curto do cromossomo 18<sup>27</sup>;
- Mário também tem nove anos e diagnóstico médico de Retardo Mental Leve.

### **3.2.3.2 - A sala de aula da Professora Edna**

O espaço físico dessa sala do quarto ano é bastante divergente da sala de

---

<sup>26</sup> Nomes fictícios

<sup>27</sup> Síndrome rara descrita pela primeira vez em 1963 pelo geneticista francês Jean de Grouchy com predomínio deficiência intelectual. Fonte:  
<https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/816/1/Dismorfologia%20e%20Sindromes%20Dism%C3%B3rficas%20do%20Cromossoma%2018-%20Ana%20.pdf>

aula do terceiro ano. Ela faz parte de uma construção mais recente, mas não nova, onde o piso é de cerâmica e a porta é na frente da sala, ao lado da lousa. Existem dois vitrôs basculantes grandes voltados para a rua e um ventilador em cima da porta, que não está funcionando adequadamente. Nessa sala há uma lousa de cimento, um armário de madeira que fica ao lado da mesa e cadeira da professora. Não existem cartazes de incentivo e nenhum ambiente alfabetizador<sup>28</sup>. Os(as) alunos(as) faltam muito, alguns são dispersos e, às vezes, ficam agressivos com os outros colegas e até mesmo com a professora, quando ela promete alguma repreensão, como por exemplo: “*se não fizerem o dever não vão para a Educação Física*”.

Como todos os alunos, quando é dado o sinal para entrada, fazem fila na quadra e acompanham a professora até sua respectiva sala de aula. Mas quando os alunos chegam à sala, o tumulto é generalizado. Brigam pelas melhores cadeiras e arrastam as mesas.

Os(as) dois(duas) alunos(as)<sup>29</sup> observados(as) nessa sala são:

- Ana Paula, com quatorze anos de idade e diagnóstico médico de Síndrome de Down;
- Felipe, também com quatorze anos de idade e diagnóstico médico de Retardo Mental Leve.

Nessa sala há outro aluno, Luis, matriculado recentemente. Ele foi encaminhado para o psiquiatra com suspeita de deficiência intelectual e estava aguardando o laudo para ser atendido na sala de recursos, portanto não foi observado na sala de aula, já que todos os alunos observados nas salas de aula frequentavam a sala de recursos multifuncionais.

---

<sup>28</sup> Conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar, tais como cartazes, revistas, rótulos, etc.

<sup>29</sup> Nomes fictícios

### 3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) com deficiência intelectual são considerados os principais sujeitos dessa pesquisa. Na introdução deste trabalho discorreremos, em um breve memorial, sobre nossa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Apresentamos a seguir, de modo semelhante, os demais sujeitos da pesquisa.

Vale ressaltar ainda que optamos por não revelar os nomes dos sujeitos pesquisados – alunos(as) e professores(as) – usando, desse modo, nomes fictícios para denominá-los.

O primeiro contato com a escola, como já foi dito anteriormente, ocorreu em outubro de 2011. Em março de 2012, após a aprovação do projeto pela Comissão de Ética da UFU, iniciamos a coleta de dados, com a nova diretora Fabiana, a vice-diretora Renata e as supervisoras dos turnos matutino e vespertino. Esse contato inicial foi no sentido de fazer a exposição dos objetivos da pesquisa e o levantamento dos alunos com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos com suas respectivas salas de aula comuns. Nessa primeira conversa informal, percebemos que em uma sala de aula do terceiro ano existem mais matrículas de alunos com deficiência intelectual que na outra sala, questionamos e obtivemos a resposta que a professora é *“maravilhosa e tem muita facilidade para trabalhar com esse tipo de aluno”*.

Para iniciar o processo de construção dos dados, foi necessário delimitar o grupo de salas de aula que seriam observadas. Definimos que iríamos fazer observação na sala de recursos no turno da manhã com a professora Márcia e à tarde iríamos para a sala de aula desses alunos, começando pelo terceiro ano da professora Célia, que tem três alunos com deficiência intelectual com laudo e dois sem laudo (portanto não são atendidos na sala de recursos); em seguida, seria observada a sala de aula do quarto ano da professora Edna, que também tem três alunos com deficiência intelectual, dois deles com laudo são atendidos na sala de recursos e um não tem o laudo, portanto não é atendido. Por sugestão da vice-diretora, que é a professora da sala de recursos da tarde, ficou definido também que não haveria observação na sala de recursos do turno da tarde, porque os alunos atendidos nesse horário frequentam as aulas regulares do sexto ao nono anos e que

seria dificultoso fazer observação nas salas de aula, pela constante troca de professores nas diferentes disciplinas, o que não acontece com os anos iniciais, em que há somente o professor regente, isto é, de todas as disciplinas.

### **3.3.1 A Professora Márcia**

Márcia é professora da Sala de recursos multifuncionais no turno da manhã. É casada, tem 51 anos, fez magistério em nível médio na cidade de Ituiutaba-MG, sendo habilitada para trabalhar como professora regente nos anos iniciais, isto é, como professora alfabetizadora. Alguns anos depois, já morando em Uberlândia e com a obrigação de formação superior a todos(as) os(as) professores(as) em exercício, exigidas no artigo 62 da LDB nº 9394/96, cursou o Magistério Superior pelo Projeto Veredas, que é um curso a distância de formação superior de professores em serviço, no Estado de Minas Gerais. Não fez especialização. Tem vinte anos de experiência na sala de aula como professora alfabetizadora e relata que sempre ficou com os menores, isto é, pré ou primeiro ano. Para ela, a experiência como alfabetizadora possibilitou-lhe conhecimentos para sua prática na sala de recursos onde está atuando desde o início do ano de 2012. Está nessa escola há dezessete anos. Antes trabalhava na cidade de Ituiutaba/MG, como professora alfabetizadora.

Márcia, que no ano de 2011 era professora eventual<sup>30</sup>, assumiu a sala de recursos em 2012, quando a professora Renata foi para a vice-direção. Estão matriculados dezesseis alunos na sala de recursos somente no turno matutino. Como é efetiva em dois cargos, manhã e tarde, no período da tarde, que não está na sala de recursos, assumiu o cargo de professora de apoio<sup>31</sup>. Como tem muita habilidade manual, fica na secretaria preparando materiais para uso da escola – enfeites para festas e cartazes – indo para a sala como apoio somente quando

---

<sup>30</sup> Na falta do professor efetivo os alunos não ficam sozinhos e ociosos porque o professor eventual assume a sala.

<sup>31</sup> Professor de Apoio – compreende o apoio ao processo de escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção em sala de aula em todo período escolar. ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005

solicitada pela professora o que, nesse período de observação, não ocorreu.

Márcia relatou que em seu curso de Magistério não foi falado sobre inclusão ou alunos com deficiência intelectual, só foi tomar conhecimento da escolarização desses quando se mudou para Uberlândia e foi trabalhar nessa escola inclusiva, há dezessete anos. Já no curso Veredas *“teve uma parte sobre inclusão”*.<sup>32</sup>

Segundo o documento elaborado, em 2007 pelo MEC/SEESP, hoje SECADI, nomeado de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o(a) professor(a), para atuar na Educação Especial, deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, tais como o ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos.

De acordo com o documento citado, a professora Márcia não poderia atuar na Educação Especial, mesmo tendo cursado algumas disciplinas sobre inclusão no curso Veredas, os conhecimentos repassados não foram específicos para atendimento na sala de recursos multifuncional. Como a escassez de profissionais na área da Educação Especial é grande, coloca-se quem se dispõe a trabalhar com responsabilidade.

### **3.3.2 A Professora Célia**

Célia tem 39 anos, é casada, graduada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar. Ambos os cursos foram realizados na Universidade Católica de Uberlândia. Iniciou sua trajetória profissional na rede particular de ensino com a Educação Infantil, transferindo-se para a rede estadual de Educação de Minas Gerais logo em seguida. Trabalhou com alfabetização por alguns anos e por

---

<sup>32</sup> Optamos, neste trabalho, por grafar as falas dos sujeitos em itálico, entre aspas.

sugestão da diretora dessa escola, assumiu a sala do quarto ano. Com as avaliações sistêmicas como Prova Brasil, Proalfa etc., passou a trabalhar com o terceiro ano, há quatro anos, a pedido da direção.

Célia relatou que só começou a trabalhar com alunos com deficiência intelectual quando veio para essa escola e que durante os cursos de Graduação e de Pós-Graduação recebeu, superficialmente, informações sobre crianças com deficiência, como ilustra sua fala: *“Recebemos informações sobre inclusão na teoria, na área de Psicologia. Na teoria é uma coisa, mas na prática é totalmente diferente. Nós não fizemos estágio sobre isso. Foi só na teoria mesmo”*.

Escolheu ser professora porque sempre viveu “*nesse meio*” – a mãe era professora e isto a influenciou. Define sua sala de aula como “*a melhor do mundo, é uma graça e eu não troco por nada*”!

### 3.3.3 A Professora Edna

Edna tem 45 anos, é casada, fez o magistério em nível médio e trabalhou com uma turma multisseriada, isto é, alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem na mesma sala de aula, em uma escola rural no interior do Estado de Goiás, durante os anos de 1987 e meados de 1988. Abandonou no meio do ano, quando percebeu que *“não era aquilo que queria”*.

Mudou-se para Uberlândia com o sonho de fazer o curso de Ciências da Computação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, após três tentativas sem sucesso no vestibular, desistiu. Nesse ínterim, passou no concurso da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para o cargo de Assistente Técnico em Educação Básica – ATB e foi trabalhar na secretaria de uma escola estadual.

Como o Plano de Carreira dos funcionários da Secretaria de Educação de Minas Gerais exige o curso superior, optou por Pedagogia.

No seu curso de Graduação na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, que terminou no início do ano de 2012, recebeu orientações sobre inclusão em uma

Unidade Temática de Aprendizagem – UTA, durante um semestre, inclusive com estágio. Não fez Pós-Graduação e está trabalhando nessa escola há quatro meses como professora do quarto ano, em substituição à professora regente que está de Licença Maternidade.

Transferiu o cargo de ATB para essa escola, onde trabalha agora, nos dois turnos. Define sua sala de aula como *“muito diversificada e difícil, onde tem alunos de todo jeito que você quiser e às vezes fica difícil trabalhar com eles”*.

### **3.3.4 Os(as) alunos(as) observados<sup>33</sup>**

#### **3.3.4.1 A aluna Ana Paula**

Ana Paula tem quatorze anos de idade, diagnóstico do médico neuropediatra de Síndrome de Down com limitações cognitivas compatíveis com a síndrome (CID10-Q90). Para a professora da sala de recursos, a mãe é bastante presente. Nos dias de atendimento, traz a criança, pergunta como ela está se comportando, diz que está satisfeita com o desenvolvimento e sempre deixa dinheiro com a professora da sala de recursos para que ela leve a aluna para almoçar em um restaurante *self-service* próximo à escola, assim ela fica o dia todo na escola. Quando a mãe está sem dinheiro para o almoço, a aluna não frequenta a sala de recursos, indo somente no horário da aula comum, que é no turno da tarde.

Segundo a professora Edna, da sala de aula comum, a família não comparece à escola e a aluna não demonstra interesse por nenhum conteúdo pedagógico, é apática, quase não participa das aulas, pois não responde às perguntas que a professora faz para a turma, mas gosta de conversar sobre seu namoro com Felipe, seu colega de sala.

---

<sup>33</sup> As informações sobre os(as) alunos(as) foram colhidas nos relatórios e laudos existentes na pasta de cada um e também através de conversas ou entrevistas com a diretora e com os(as) professores(as).

#### **3.3.4.2 O aluno Felipe**

Felipe tem quatorze anos de idade e diagnóstico do médico psiquiatra de Retardo Mental Leve (CID-F70), diz que “gosta de Matemática, mas não dá conta de resolver os problemas”. É o namorado, sem o saber, da aluna Ana Paula.

Ele é aluno da professora Edna, tem um bom relacionamento com os colegas e é o galã da escola, todas as meninas o acham lindo, o que deixa Ana Paula muito irritada e, às vezes, sem controle. É frequente na sala de aula comum, mas falta bastante na sala de recursos. Segundo as professoras, da sala de recursos e da sala comum, a família não é presente na escola.

#### **3.3.4.3 O aluno Paulo César**

Paulo tem quatorze anos de idade, diagnóstico do médico neuropediatra de Deficiência Intelectual (CID-F71), com sinais de desatenção e hiperatividade e mudanças bruscas de humor. Faz uso diário do medicamento Imipramina.

Segundo as professoras Márcia e Célia, da sala de recursos e sala comum, a família é presente. A mãe leva e busca todos os dias e pergunta como foi o dia. Ele demonstra ser muito agitado e ansioso. Gosta muito de Português, lê com fluência e não gosta de Matemática.

#### **3.3.3.4 O aluno Roberto**

Roberto também é aluno da professora Célia. Ele tem nove anos e diagnóstico do médico geneticista de Síndrome de Deleção do braço curto do cromossomo18 (CID-Q93<sup>34</sup>). Segundo Marta (2008, p.46) essa síndrome “foi descrita pela primeira vez em 1963 pelo geneticista francês Jean de Grouchy e

---

<sup>34</sup> CID 10-Q93 – Monossomias e deleções dos autossomos, não classificadas em outra parte.

caracteriza-se por más formações, deficiências no crescimento e atraso mental com desempenho verbal deficiente”. Para a autora, as alterações do cromossoma dezoito estão associadas a várias anomalias com uma enorme variabilidade clínica, indo “desde fenótipos tênues quase imperceptíveis até formas clínicas com graves limitações e mortalidade precoce” (MARTA, 2008, p.46). No caso específico desse aluno, as características apresentadas, típicas da síndrome são deficiência intelectual e boca em “forma de carpa”.

Ele gosta muito de Matemática e “só um pouquinho de Português”, tem um bom relacionamento com os colegas, que tendem a protegê-lo. É afetivo e carinhoso com todos.

#### **3.3.3.5 O aluno Mário**

Mário também tem nove anos e diagnóstico do médico psiquiatra de Retardo Mental Leve (CID-F70).

Segundo a professora Célia, Mário é bastante desatento e não demonstra gostar de nenhum conteúdo. Apresenta uma acentuada dificuldade de aprendizagem, por isso precisa orientá-lo passo a passo na realização das tarefas, só faz as atividades com dificuldade, com a professora ou um(a) colega ao seu lado incentivando.

A família não oferece um suporte significativo ao desenvolvimento do aluno e às vezes, as tarefas de casa voltam sem fazer ou nem voltam, segundo a professora.

### **3.4 Análise dos dados**

A análise apresentada é fruto da exploração do material, que no primeiro momento fazíamos o que Bardin (2011, p.126) chama de “leitura flutuante”, que é “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-

se invadir por impressões e orientações”.

Segundo Bardin (2011, p.125), existem diferentes fases que são essenciais para a efetivação da análise de conteúdo. A primeira delas é a “pré-análise” que consiste na fase de organização do material. Abrange “a escolha dos documentos, a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”.

A segunda etapa refere-se à “exploração do material” e “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

A terceira etapa se caracteriza pelo “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” e consiste em tratar os resultados brutos de forma a torná-los significativos e válidos.

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p.131)

O material considerado relevante para a análise, obtido por meio dos textos gerados pela transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e pelas anotações do diário de campo originadas das observações na sala de recursos multifuncionais e nas salas de aula, compunha o *corpus* da pesquisa. Segundo Bardin (2011, p.126), “*corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Assim, as informações obtidas pelas observações e entrevistas nos permitiram organizar a análise em três grandes eixos temáticos:

1. A dinâmica da sala de recursos multifuncionais;
2. A prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais;
3. A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns.

No primeiro eixo, *A dinâmica da sala de recursos multifuncionais*, analisamos como se dá a organização do espaço-tempo da rotina na sala de recursos e as relações entre a professora com seus alunos durante as atividades educativas.

No segundo eixo, *A prática pedagógica da professora da sala de recursos*

*multifuncionais*, analisamos a condução do processo ensino-aprendizagem da professora da sala de recursos multifuncionais e o que ela considera necessário para a prática formadora do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

No terceiro eixo, *A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns*, discutimos a forma pela qual as professoras organizam essas ações, no intuito de atender às particularidades de aprendizagem dos seus alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum.

No próximo capítulo esses eixos serão cuidadosamente analisados e ilustrados, com recortes de fala dos sujeitos retirados das entrevistas e dos registros de diário de campo, obtidos nos momentos das observações.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*“Nem tudo que é enfrentado pode ser modificado.  
Mas, nada que não é enfrentado pode ser modificado.”*

*James Baldwin*

Diante do objetivo central desta pesquisa, que é investigar e analisar a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão, bem como as influências dela advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula comum, neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados dos dados coletados e analisados<sup>35</sup>.

A construção da análise dos dados foi feita com base nas observações ocorridas na sala de recursos multifuncionais e nas salas de aula comuns, registradas no diário de campo no decorrer da pesquisa, concomitantemente às entrevistas com os(as) professores(as). Essas foram ouvidas, transcritas e lidas por diversas vezes. Esse rigor e a necessidade de descobrir o que está além das aparências vêm ao encontro dos objetivos de análise de conteúdo de Bardin (2011)

- *A superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo essa “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será minha leitura válida e generalizável?

- *E o enriquecimento da leitura*: Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão (BARDIN,2011, p.35)

---

<sup>35</sup> Neste capítulo, os recortes de entrevistas e os relatos das observações registradas no diário de campo foram escritos em fonte Arial, tamanho 12, em itálico e com aspas duplas. Quando se tratava de recortes mais longos, esses foram recuados à direita das margens do texto normal e grafados com fonte Arial, tamanho 10 e espaço simples. Reflexões, impressões e questionamentos da pesquisadora nos momentos das observações são destacados por meio de colchetes.

Durante as observações, nas salas de aula e na sala de recursos multifuncionais, procuramos não agir como mais uma professora da sala. Os(as) alunos(as) se dirigiam a nós, em alguns momentos e em algumas salas, para fazer queixa de algum colega ou para pedir ajuda. Nesses momentos apenas ouvíamos ou pedíamos para que eles falassem com a professora, que durante algum evento fazia comentários do tipo: “*Que bagunça! A dona Ivete não vai querer voltar mais nessa sala*”. Procurávamos nos manter calada e não expressar nenhuma forma de reprovação tentando distanciar-nos, mas nem sempre isso foi possível.

Vianna (2003, p.65) lembra que “uma observação, por mais bem feita que seja nunca apresenta total neutralidade, face à intermediação do próprio observador”.

No decorrer do tempo, os(as) alunos(as) se acostumaram com a presença das pesquisadoras na sala de aula e também na sala de recursos multifuncionais. Devido aos vários dias de observações, eles já nos viam com naturalidade e não mais nos pediam ajuda, somente em alguns momentos, nos traziam seus deveres prontos e diziam: “olha como ficou bonito!”

Consideramos ser relevante buscar a compreensão do que os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, que são atendidos na sala de recursos multifuncionais, fazem a partir do direcionamento do(a) professor(a) regente e da sala de recursos e que marcas imprimem no processo ensino-aprendizagem. Também são objeto de análise as concepções sobre inclusão e deficiência intelectual dos(as) profissionais sujeitos da pesquisa.

Os dados apresentados a seguir foram organizados conforme os seguintes eixos temáticos: 1. A dinâmica da sala de recursos multifuncionais; 2. A prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais; 3. A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns.

## Eixo 1 A dinâmica da sala de recursos multifuncionais

Neste eixo discorreremos sobre o movimento da sala de recursos multifuncionais, sobre a rotina e as relações entre a professora e seus(suas) alunos(as).

A sala de recursos, como já foi dito anteriormente, é um apoio pedagógico em que o(a) professor(a) especializado(a) realiza a complementação ou suplementação curricular, usando equipamentos e materiais específicos para os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, público-alvo da Educação Especial definido no parágrafo 1º do Decreto nº 7.611 de 2011.

Na sala de recursos o tempo é bem cronometrado. Os alunos chegam no horário marcado e saem também no horário, porque é o transporte escolar ou os pais que vêm buscar; quando chegam, buzina à porta e os(as) alunos(as) deixam a atividade por terminar ou alguns pais aguardam pacientemente à porta da escola.

Assim, os(as) alunos(as), quando chegam, desenvolvem a atividade sugerida pela professora Márcia, que, nesse momento, já está com a atividade de jogo separado sobre a mesa redonda e com o computador (mesa alfabeto) também ligado. Segundo ela *“Sei o que cada um gosta de fazer e já deixo mais ou menos organizado, esperando eles chegarem”* (Entrevista, 04/07/2012)

Com essa atitude, a professora demonstra conhecer os gostos dos alunos, mas percebemos que, muitas vezes, as atividades são dadas sem a supervisão da professora e os(as) alunos(as) fazem as tarefas da forma que desejam, aleatoriamente e acham que estão certos. Esse momento de interlocução, tão rico para a aprendizagem, deixa de existir, dando a impressão aos presentes de que seus pares, alunos(as) e professora, desenvolvem as atividades somente para preencher o horário.

Consideramos a organização dos espaços físicos na sala de recursos pouco adequada para o atendimento dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, porque a mesa à qual são desenvolvidas as atividades escritas fica muito próxima da mesa alfabeto – computador – desviando muito a atenção do(a) aluno(a) que está na atividade escrita para o computador. Mas a professora Márcia disse ser necessária essa proximidade para dar assistência aos alunos, simultaneamente. Ao trabalhar as

atividades, a professora demonstra instabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem e, por diversas vezes, percebemos a falta de estímulo para alguns alunos(as) que manifestam desinteresse pelas atividades trabalhadas. Essas, às vezes, não são adequadas ao seu nível de desenvolvimento, o que poderia justificar, também as faltas dos(as) alunos(as) à sala de recursos.

Essa questão das faltas nos chamou bastante a atenção, porque, durante a pesquisa, observamos que a frequência do(a) aluno(a) na sala de recursos é baixa. Os motivos para que isso ocorra, segundo a professora, são a falta de interesse de alguns pais, a falta de interesse de alguns(mas) alunos(as) pelas aulas, a falta de recursos financeiros para levar o(a) aluno(a) em dois períodos para a escola ou a falta de informação sobre os benefícios que a frequência à sala trariam ao aluno(a). *“[...] O mais difícil que eu acho é a conscientização dos pais, que ali nós temos muitos recursos que podem ajudar o filho na aprendizagem. Se frequentasse ali, seria outra criança” (Entrevista, 04/07/2012).*

Entre esses motivos, o financeiro é o que mais aparece. Mesmo tendo direito à carteirinha de passe livre do transporte coletivo para pessoas com deficiência (garantido pela Lei nº 8.899 de 29 de junho de 1994), os pais preferem o transporte escolar do município, o porta a porta, só que esse dá direito a uma viagem por dia, então a escolha fica para a escola comum, por considerarem mais importante, levando a infrequência à sala de recursos. Além do mais, a carteirinha do passe livre só dá direito à gratuidade para a pessoa com deficiência e não para o acompanhante, dificultando a ida dos pais à escola. Os pais com poder aquisitivo melhor pagam o transporte escolar particular.

Presenciamos a mãe da aluna Ana Paula deixar o dinheiro para o almoço da filha com a professora, ficando assim o dia todo na escola e quando não tem o dinheiro, normalmente no final do mês, para o almoço no *self-service* da esquina, a filha não vem para o atendimento na sala de recursos, frequentando somente a escola comum no período da tarde, confirmando, assim, o que foi dito anteriormente, que a frequência dos alunos, com deficiência intelectual ou não, às salas de aula comuns é boa, isso é, os(as) alunos(as) faltam pouco demonstrando maior valorização da escola comum pelos pais e alunos(as), em detrimento ao serviço especializado oferecido na sala de recursos.

Essa maior valorização à escola comum se deve a paradigmas sociais que

veem no estudo um trampolim para uma vida melhor, sem um “diploma” o homem e a mulher não conseguem um bom emprego e, conseqüentemente, uma vida mais digna. Foucault (1997, p.30) afirma que essas relações de “poder-saber” estão imbricadas “[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. No mercado de trabalho o valor da Educação é em grande parte posicional, quem tem mais Educação formal tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente na área para determinado emprego.

Nos meses que ocorreram à pesquisa, dois alunos, irmãos, que frequentam outra escola estavam faltosos. Nos dias de atendimento reservados a eles, não apareciam e não havia justificativa, contrariando o contrato assinado<sup>36</sup> pelos pais ou responsáveis que diz: “caso haja desistência ou faltas consecutivas sem justificativas, o(a) aluno(a) será desligado do projeto e outro(a) da lista de espera será chamado”. A professora Márcia, em todo atendimento destinado a eles dizia que precisava ligar para a mãe, que estava grávida e que talvez já tivesse ocorrido o parto, ou para a escola de origem dos alunos, para colher informações. O que não acontecia. Portanto, não os conhecemos e também não ficamos sabendo o que ocorreu com eles. Não presenciamos nenhum movimento da professora ou da escola pela busca de notícias dos(as) alunos(as) faltosos para solucionar o problema da infrequência.

Por várias vezes, aconteceu de irmos para a sala de recursos cujo horário teria cinco atendimentos e na realidade acontecerem somente dois, porque nos outros horários os(as) alunos(as) não compareceram, ou até mesmo ocorreu ficar a manhã toda na sala de recursos e não comparecer nenhum(a) aluno(a) para atendimento.

Nesses dias, a professora Márcia nos deixava na sala de recursos e ia para a secretaria da escola *“auxiliar no que for preciso e se chegar algum aluno eu venho com ele”*. Caso tivesse outro(a) aluno(a) com deficiência intelectual com horário agendado para esse dia, ficávamos aguardando, caso contrário íamos embora.

---

<sup>36</sup> Contrato assinado pelos pais ou responsáveis no dia da matrícula arquivado na pasta do(a) aluno(a).

Nas observações de Paulo, aluno do terceiro ano da sala de aula da professora Célia, percebemos que ele não termina as atividades, principalmente de Matemática. Quando começa a ficar difícil ele muda de atividade e fica irritado quando a professora Márcia chama sua atenção, dizendo que ele precisa tentar ir até o fim da tarefa. Em uma das observações, ele estava à frente do computador desenvolvendo um jogo que envolvia atividades de Matemática e encontrava algumas dificuldades. Com isso, chamava a atenção da professora Márcia e dizia, com irritação, que não ia conseguir. Quando ela saiu de perto, ele mudou de atividade, saiu dos jogos matemáticos e foi para a página inicial do computador procurando jogos que envolviam a Língua Portuguesa, o que fez a professora pedir que voltasse para a atividade anterior. Ele ficou irritado, deu um espirro e disse que não estava passando bem, que era pra ligar para a mãe vir buscá-lo. Márcia disse que estava na hora dela chegar (seu horário termina às 9h e já eram 8h58min). Sugeriu, então, que passassem para outro jogo e formar seu nome para registrar na mesa alfabeto. Ele concordou, entrou no jogo “Jardim das Palavras” onde empolgou com a atividade de Português e não percebeu o atraso da mãe que chegou às 09h25min e ficou esperando, pois ele não quis interromper o jogo para ir embora, demonstrando bastante desenvoltura e prazer com as palavras (Diário de campo nº 10).

Para Abreu e Masetto (1990, p.11)

Professor e aluno desempenham papéis diferenciados nessa relação de sala de aula voltada para a aprendizagem e cabe ao primeiro tomar parte das iniciativas, incluindo “dar o tom” no relacionamento entre eles (ABREU; MASETTO, 1990, p. 114).

Para esses autores o(a) professor(a) deve ser o facilitador da aprendizagem de seus alunos, não por meio de atividades cansativas ou de demonstrações de sua cultura, mas organizando estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura. O aluno é o sujeito do processo, não o professor.

Em outra observação, registrada no diário de campo nº 3, a professora Márcia estava trabalhando um jogo de percepção visual (quebra-cabeça de cores) à mesa alfabeto com o aluno Felipe que tem quatorze anos, estuda no quarto ano com a professora Edna e tem, segundo o relatório médico “Retardo Mental Leve (CID-F70)”. Ele estava desatento, brincando com um objeto (tipo estilingue) que trouxe de

casa. A professora foi firme e pediu para guardá-lo ou ela iria guardar para ele e devolveria na saída. A contragosto, ele guardou e continuou com a atividade. Como foi ficando demorado para montar o quebra-cabeça, ele começou a movimentar bastante o *mouse*, demonstrando irritação. Márcia começou auxiliá-lo e, com isso, ele terminou o jogo, começando outro em seguida, que o deixou irritado novamente. Ela sugeriu que parassem e lessem um livro, ele não concordou e continuou mais calmo, no computador acertando todas as questões propostas no jogo. A professora Márcia dizia: \_ *“Tá vendo como você dá conta! É só ter calma.”*

Ele jogou mais um pouco e às 9h a professora Márcia anunciou que seu horário havia terminado. Ele saiu rapidamente da sala, deixando claro que não estava gostando de ficar ali. A professora Márcia, percebendo isso, disse-nos que ele falta muito e que se frequentasse com regularidade, poderia acostumar-se com as atividades diferenciadas. Percebemos que esse aluno não gosta das atividades que são trabalhadas na sala de recursos, demonstrando que estão aquém das suas possibilidades, por serem essas atividades pouco atraentes.

Para Vygotsky (1991),

Se o meio ambiente não apresenta tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso (VYGOTSKY, 1991, p. 50).

É preciso, portanto, apresentar aos alunos(as) tarefas com dificuldades gradativas para que eles se sintam estimulados a buscar seu crescimento intelectual.

O aluno Roberto, também observado por nós, cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental na sala de aula comum da professora Célia e em sua pasta consta o laudo médico com CID10:Q93 – Síndrome de deleção do cromossomo 18 – já citado anteriormente, chegou às 9:h32min, seu horário era às 9h, como registrado no diário de campo nº 3.

A professora Márcia começou trabalhando com o “alfabeto recortado” – mostra a letra e ele diz qual é – a professora mostrou por engano a letra F duas vezes e ele disse que ela já havia mostrado essa e pegou-a no meio das outras. Após mostrar as letras aleatoriamente, pediu que ele montasse o alfabeto na ordem.

Como ele ficava olhando muito para nós (estagiária do curso de Pedagogia e a pesquisadora) ela parou e nos apresentou. Nós o cumprimentamos e perguntamos o seu nome, o nome da professora da tarde e se podia ir à sua sala de aula. Ele disse que sim e que não era para confundi-lo com o outro, porque tem dois Robertos na sala. Respondemos que ficaríamos atenta.

Após a nossa apresentação e sanada sua curiosidade, ele se concentrou na atividade e conseguiu montar o alfabeto olhando no que estava na parede. Conseguiu escrever o seu nome com o “jogo de formar palavras” e pediu para escrever o nome do pai: REINALDO e em seguida o da mãe MARILIA e do amigo WALISSON - faltaram algumas letras e a professora sugeriu que ele pegasse as letras do seu nome e ele disse: “\_ Não! Não! Não!” Rindo muito, pegou as letras que formavam o nome do pai.

É uma criança alegre, descontraída e com certa dificuldade na fala (gagueira).

A professora resolveu fazer um ditado e disse: SALA – ele disse que não iria pegar “*letra de ninguém*”, demonstrando cansaço. A professora então ditou SOPA, ele formou a palavra e então desmanchou os nomes próprios e começou a queixar de dor na garganta. A professora, então, pediu para que ele fosse tomar água. Quando ele saiu, ela nos revelou que quando ele não quer fazer mais as atividades, adoece. Ele foi, voltou rápido e disse que estava cansado, mas quando a professora sugeriu que ele fosse jogar ao computador, ele se animou.

Comprovamos aqui, mais uma vez, que as atividades propostas na sala de recursos multifuncionais devem ser desafiantes, visando à participação e à aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual.

Para Alves (2006), essa aprendizagem acontecerá por meio de,

[...] estratégias teórico-metodológicas que lhes permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber. As atividades têm como objetivo o engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor (ALVES, 2006, p.23).

Durante as observações não ocorreu o movimento por parte dos(as) alunos(as) em escolher o jogo pedagógico, diante de tantos materiais interessantes. A única escolha era quanto ao jogo no computador, do qual eles demonstravam

certo domínio. Aliás, a mesa alfabeto (computador) e seus jogos, era a preferida de todos(as) e quando alguém estava usando e outro não, desviava a atenção daquele que não estava ao computador. Sobre isso, vivenciamos a seguinte situação que está registrada no diário de campo nº 2: A professora Márcia estava atendendo o aluno Mário, do terceiro ano da professora Célia, e outro colega na mesa alfabeto quando chegou uma aluna que cursa o primeiro ano com doze anos e tem Síndrome de Down<sup>37</sup>. A professora Márcia deixou os alunos fazendo a atividade na mesa alfabeto e foi atender a aluna:

– *Hoje vamos trabalhar um jogo bem legal, é o Dominó de Associação de Ideias.*<sup>38</sup> (Nota de Campo nº 02, em 16/04/2012).

A aluna demonstrava impaciência, dificuldade na associação das figuras e não deixava a professora atender os alunos que estavam ao computador, que também solicitavam sua atenção. Começou a agitar-se e chamar a atenção sobre si, pedindo ajuda de todos, inclusive a nossa. Chamava a professora com rispidez: “Ô, *acorda! me ajuda!*”

Os colegas que estavam ao computador começaram a chamá-la de chata. Ela agitou tanto, deixando a professora tão perdida, que fomos em seu auxílio. Após o término do jogo, a professora pediu para que os alunos, que estavam ao computador a deixassem brincar um pouco. Só assim ela se acalmou. Os meninos procuraram outro jogo, até o transporte escolar chegar para pegá-los e ela foi para o computador com o objetivo de se divertir com os vários joguinhos existentes.

Batista e Mantoan (2006, p. 12) ilustram essa situação

O aluno com deficiência mental<sup>39</sup> tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. [...] em consequência aumenta a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 12).

<sup>37</sup> Esta aluna não foi sujeito da nossa pesquisa, foi citada porque seu atendimento coincidiu com o de Mário.

<sup>38</sup> Jogo onde tem uma peça com a figura de uma boca, por exemplo, e existe outra peça com a figura de um batom – boca associa com batom.

<sup>39</sup> Termo usado na citação, feita na íntegra.

Ao final do horário, a professora acompanhou-nos até a porta e disse que precisava mudar o horário dessa aluna para atendê-la individualmente, como que se justificando pelo comportamento da aluna. A mudança no horário não aconteceu durante o desenvolvimento da pesquisa e a aluna continuou sem o atendimento individual. Nessa fala da professora, percebemos certo desconforto com relação à atitude da aluna, mas percebemos também que a mudança sinalizada não ocorreu pelo simples fato de esse incômodo ser a nossa presença e que, provavelmente, quando não estamos presentes, o comportamento da referida aluna seja diferente. Mas como essa aluna não era sujeito da nossa pesquisa, não a observamos em outros contextos. Esse atendimento coincidiu com o atendimento do aluno Mário e foi citado, para ilustrar a preferência dos(as) alunos(as) pelo computador, mesa alfabeto e seus jogos.

No decorrer dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais, percebemos na professora uma flexibilidade nas situações de improviso e que, em determinados momentos, prevalece a sua atuação e em outros a atuação dos(as) alunos(as) é mais acentuada, como nos momentos em que propõe uma atividade e os(as) alunos(as) não aceitam.

Partindo da compreensão de que a dinâmica da sala de recursos multifuncionais se revela complexa e às vezes conturbada, analisamos, no próximo eixo, como é a prática pedagógica da professora Márcia, da sala de recursos multifuncionais e sua relação com os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, foco da pesquisa.

## **Eixo 2 A prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais**

Neste segundo eixo, vamos analisar a condução do processo ensino-aprendizagem da professora da sala de recursos multifuncionais e o que ela considera necessário na sua prática pedagógica para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

A prática pedagógica aqui investigada constitui um momento em que a professora Márcia e os(as) alunos(as) com deficiência intelectual têm a oportunidade

de mostrar suas atuações, nos espaços e nos tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes, na sala de recursos multifuncionais.

Veiga (1992, p.16) afirma que a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social.” Nesse contexto da prática social, o papel do professor deixa de ser o de transmissor e passa a ser o de mediador do conhecimento.

Assim sendo, a prática pedagógica deve promover avanços consideráveis nos alunos com deficiência intelectual, foco da pesquisa, em relação aos conteúdos escolares. A professora deve programar atividades que sejam realistas e contextualizadas, próximas aos interesses e motivações dos(as) alunos(as), desenvolvendo neles(as) aprendizagens significativas para a sua autonomia. Aprendizagem significativa, para Ferreira *apud* Pletsch (2010) é

[...] aquela que proporciona aos alunos conteúdos escolares contextualizados com ênfase na competência básica de ler, escrever, calcular e na apropriação de conhecimentos que permitam qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs (FERREIRA *apud* PLETSCHE, 2010, p.95).

Observamos que a professora Márcia trabalha com atividades de alfabetização frequentemente. Questionada sobre o seu planejamento, disse que prepara suas aulas conforme o planejamento do(a) professor(a) regente<sup>40</sup>, que fala em qual conteúdo o(a) aluno(a) com deficiência intelectual está com dificuldade:

*“[...] Quando falta alguma criança eu procuro a professora, a gente conversa sobre o desenvolvimento dele na sala de aula, no processo, se eu devo continuar, se eu devo modificar, então, sempre no módulo II<sup>41</sup> ou no módulo da professora (módulo I)<sup>42</sup>, ou em outro período e também em casa eu procuro estudar e aqui na sala de recursos. Eu sempre procuro*

<sup>40</sup> Profissional multidisciplinar que responde pelos conteúdos de português, matemática, ciências, entre outros, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

<sup>41</sup> Módulo II – Circular DIVEP 98/2007 – 4 horas semanais destinadas às atividades extraclasse, sendo 2 horas destinadas às reuniões e 2 horas que podem ser cumpridas fora da escola. Fonte: <http://euzebiodiasbicalho.arteblog.com.br/513821/ENTENDA-TUDO-SOBRE-O-MODULO-II/>

<sup>42</sup> Módulo I – Circular DIVEP 98/2007 – Horário vago (janelas) que o(a) regente tem nos horários de aula especializada, como Educação Física e Educação Religiosa, mas fica na escola preparando material para aulas.

*coisas novas” (Professora Márcia, entrevista, 04/07/2012).*

Essa fala contradiz com o que as professoras regentes das salas de aula comuns dizem sobre esses encontros:

*“A gente não tem contato, a gente que tem que procurar, saber como é que eles estão. Ali tinha que ter uma troca melhor, entendeu? Eu acho que peca nisso. O contato sou sempre eu que estou indo lá saber se eles estão aprendendo, se tá fazendo as atividades, se tá agitado. Sou eu que procuro.” (Professora Célia, entrevista, 16/07/2012).*

A professora Edna também compartilha dessa opinião:

*“Eu sei falar pouco sobre a sala de recursos. Uma hora quero vir fora do meu horário para saber como é, como funciona. Não sei o que acontece lá, não tenho nenhum contato com a professora. Eu sei que eles são atendidos, que frequentam, sei que é em outro horário, mas trocar figurinhas a gente não troca não.” (Professora Edna, entrevista, 02/07/2012).*

O diálogo é fundamental em todas as culturas e, nas escolas, ele precisa funcionar como uma ponte entre os professores(as), principalmente entre os(as) professores(as) das salas de aula comuns e sala de recursos multifuncionais. Os(as) professores(as) de ambas as salas, de aula e de recursos, sentem-se, às vezes, desamparados e inseguros com os métodos e técnicas utilizados, como afirma Márcia:

*Quando a gente propõe um trabalho à criança não aceita, aí tem que procurar outro. Tem dia que a criança tá inquieta, nesses momentos a gente tem dificuldade. (Professora Márcia - Entrevista: 04/07/2012)*

Sem o diálogo, segundo Romão (2002, p.20)

[...] o processo de humanização não pode ocorrer, porque homens e mulheres só se completam na busca permanente da plenitude – nunca alcançada – e essa busca é sempre dialógica, em dois níveis: diálogo entre seres em processo comungado de conscientização e diálogo desse coletivo com o mundo (ROMÃO, 2002, p.20).

Constam, no Manual de Orientação para implantação das salas de recursos multifuncionais, entre outras coisas, as atribuições do(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE, isto é, professor da sala de recursos

Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;

Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno (MINAS GERAIS, 2010, p.8)

Essas atribuições, articulação e orientação aos professores e familiares, não estão em consonância com a realidade observada e as respostas das entrevistas deixa claro essa realidade contraditória.

Como na sala de recursos não são atendidos somente alunos(as) com deficiência intelectual, a professora Márcia disse que elabora o horário de atendimento procurando agrupar alunos com dificuldades parecidas e que usa o método silábico<sup>43</sup> de alfabetização.

*“Tem aluno que precisa mais de leitura, outro precisa mais da memorização, então depende do aluno e a metodologia que eu uso para alfabetizar, é o silábico. Se o atendimento hoje for com alunos com a mesma dificuldade, aí dá pra fazer o mesmo plano em um dia só, mas do contrário a gente tem que diferenciar fazendo vários tipos de planos”. (Entrevista, 04/07/2012).*

Observamos que o procedimento mais utilizado para o agrupamento desses alunos(as) tem sido em torno dos comportamentos e dos níveis de aprendizagem. Alunos(as) mais agitados são colocados em dias e horários diferentes, procurando não deixar que se encontrem, o que não ocorre na sala de aula comum, onde todos convivem simultaneamente.

Algumas atividades trabalhadas na sala de recursos lembram bem uma aula de reforço, nos moldes tradicionais, mesmo com a diversidade de jogos e materiais pedagógicos existentes na sala de recursos. Entretanto, é unânime a opinião dos(as) professores(as) sobre o visível desenvolvimento dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual que frequentam a sala de recursos. A professora Márcia

<sup>43</sup> Silábico, é um método sintético que estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra.

afirma que “*ao final do mês faço um balanço de como o aluno desenvolveu e sempre aparece progresso*”. Os(as) professores(as) concordam que o desenvolvimento dos(as) alunos(as) poderia melhorar ainda mais, se houvesse maior compromisso dos pais em levá-los para o atendimento, pois percebem que a infrequência é um agravante para o desenvolvimento, como relata a professora Márcia.

*“O mais difícil que eu acho é a conscientização dos pais, que ali nós temos muitos recursos que podem ajudar o filho na aprendizagem. Se entrasse ali seria outra criança”. (Entrevista: 04/07/2012)*

Muitos recursos da sala não são utilizados e apresentamos, a seguir, alguns relatos que ilustram a afirmação de que os atendimentos na sala de recursos multifuncionais lembram um reforço escolar, nos moldes tradicionais, com atividades descontextualizadas.

Esse é o relato de uma aula para Mário, aluno com deficiência intelectual que cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental da professora Célia, e que está registrada no Diário de Campo nº 09, em 07/05/2012.

*Professora Márcia: Hoje vamos trabalhar com o caderno. Existe uma letrinha que colocamos antes do P e do B, você sabe qual é?*

*Mário: Ficou em silêncio.*

*P. Márcia: É o M. Repete comigo: E – M – E*

*Mário: Repete igual à professora.*

*P. Márcia: Agora, eu quero que você leia as palavrinhas que eu coleí no seu caderno: temporal, jambo, bomba, também, ombro, compadre, acampar, campeão, pombo, pombal, ambulância, bombeiro, lâmpada.*

Ele fez uma tentativa de leitura, escandindo sílabas, demonstrando muita timidez e insegurança. A professora, então, ocorreu-lhe:

*P. Márcia: Você vai treinar bastante essas palavras que na próxima aula vou dar um ditado. Vamos passar para um texto que tem muitas palavras com P e B. Pode ler.*

Como ele estava lendo com muita dificuldade, ela parou a leitura e disse:

*P. Márcia: A tia Márcia vai ler o texto todinho de novo pra você, porque percebi que você tem muita dificuldade com algumas sílabas complexas.*

A professora lê apontando com o dedo indicador cada palavra. Depois de ler, fala que no começo da aula ela havia dito que eles iriam trabalhar com o **M** antes do **P** e do **B**, então ele deve circular todas as palavras escritas assim no texto.

Ele encontrou a palavra POMPEIA e ela disse: “*muito bem, pode circular*”. Ele circulou somente a letra M de P O M P E I A. Ela explicou que ele deveria circular toda a palavra e não só a letra e circulou para ele ver como era para ser feito. Como ele estava demorando muito para encontrar as palavras, ela começou a perguntar/ler: “*COMPUTAÇÃO também não é?*” Ele disse que sim e ela pediu para ele circular. Ele circulou: P U T A Ç Ã O ela disse que o COM também fazia parte da palavra, apagou e pediu para ele refazer com mais atenção, demonstrando impaciência. Nesse ínterim, deu o sinal para o recreio, ela perguntou se ele queria lanchar, ele disse que não. Ela então pediu que ele continuasse, pois ela iria lanchar rapidinho porque precisava tomar remédio. Ficamos sozinhos na sala, ele olhava para nós a todo instante e depois levantou-se e foi até a mesa onde estávamos e apontou a palavra TAMBÉM e disse: “essa aqui tá certo, não tá?” Perguntamos pra ele: “Por que você acha que essa tá certo?” E ele apontou com o dedinho a letra M (TAMBÉM), respondemos que estava certo. Ele sorriu, voltou para a mesa e continuou procurando.

Quando a professora retornou, perguntou: “você só achou uma?” e sem esperar resposta ou valorizar o que foi feito, pediu para ele parar de procurar as palavras no texto e ler novamente as palavras do ditado da próxima aula. Só que ela lia e ele repetia: *temporal, jambo, bomba, também, ombro, compadre, acampar, campeão, pombo, pombal, ambulância, campanha, bombeiro, embrulho, rampa, limpeza, tempo, lâmpada, campo, limpo.*

Depois de algum tempo lendo, ou melhor, repetindo a leitura da professora e próximo ao horário de saída, a professora pegou uma revista e pediu para ele procurar palavras com **M** antes de **P** e **B**, recortar e colar no caderno. Ele gostou da atividade, mas não estava encontrando, ela então, encontrava a palavra, pedia para

ele ler, recortar e colar. Quando ele conseguiu encontrar uma palavra, ficou muito feliz e chegou a sua hora de ir embora.

O aluno Mário ficou das nove até às onze horas “trabalhando” assim, mecanicamente, com atividades que envolviam o P e o B. Em nenhum momento foram usados jogos para formar palavras ou outro tipo de atividade mais estimulante. Na aula seguinte o aluno faltou.

Percebemos, nesse relato, que o aluno não participou da sua aprendizagem e executou mecanicamente as atividades propostas pela professora, não sendo dado a ele nenhum estímulo para aprender. É urgente a reformulação pedagógica, de forma que seja priorizada, no processo ensino aprendizagem, uma prática formadora para o desenvolvimento, pela qual a escola seja vista, não como uma obrigação a ser cumprida, mas como uma fonte de conhecimento; um lugar onde o(a) aluno(a) se sentirá motivado a participar do processo, agora não mais como mero receptor de informações, mas como alguém capaz de construir seu conhecimento.

Quanto a isso Mantoan (2004) fala que

A tendência de nos anteciparmos ao que o aluno é capaz de realizar e de aprender, a partir de uma dada atividade escolar, previamente adaptada, precisa ser substituída por um sentimento de confiança no que cada um consegue produzir, quando intrinsecamente motivado e pela valorização do que foi produzido, independentemente do nível do resultado alcançado (MANTOAN, 2004, p.34).

Quando nos anteciparmos ao aluno, não damos a ele a oportunidade de realizar suas tarefas de forma autônoma, de mostrar os seus conhecimentos, levando-o ao desinteresse pela aprendizagem. A motivação para aprender vem com o elogio e a valorização do que se faz.

Na prática escolar, o elogio, segundo Zabalza (2004, p.222) “ultrapassa seu puro sentido de recurso técnico: situa-se em um contexto pessoal e faz parte da dinâmica relacional em que decorre o processo de ensino”. Assim, é fundamental que o(a) professor(a) valorize o trabalho e as atitudes do(a) aluno(a) com maior frequência, criando um ambiente de respeito e harmonia nas salas, de aula e de recursos.

E complementamos com Moraes (1986, p.28) que afirma que “Para deixar nascer à disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou eliminar a

alegria. A vida não é *isto ou aquilo*, mas é na verdade *isto e aquilo*". A escola deve ser um lugar prazeroso, alegre, pois é lá que a criança passa grande parte do seu dia.

Ilustramos, a seguir, uma atitude, registrada no Diário de Campo nº 07, que demonstra o desinteresse do(a) aluno(a) pela atividade.

A professora Márcia pediu para que Roberto, aluno do terceiro ano, já alfabetizado, fizesse bolinhas de papel e colasse dentro da letra E para trabalhar coordenação motora (Apêndice G). Ele fez algumas "bolinhas" bem grandes, a professora chamou sua atenção e perguntou se ele estava com preguiça. Ele não respondeu. Ela então pediu para que ele parasse de fazer as bolinhas e completasse com a vogal E a palavra elefante: \_\_\_\_ L \_\_\_\_ FANT \_\_\_\_ e perguntou quantos espaços havia para serem completados. Ele respondeu: zero. Ela pediu, pacientemente, que ele prestasse atenção e perguntou novamente. Ele respondeu: Mil. Ela então respondeu que tinha três espaços e que ele precisava "*colocar a letrinha E*" nesses lugares. Ele disse: "*tudo é, é, é, é?*" com muita irritação e levou as mãos aos ouvidos para não ouvir mais as orientações da professora. Ela perguntou o que ele queria fazer e ele disse que nada, mas continuou fazendo a atividade. Em um ímpeto pegou a borracha e apagou toda a atividade que já havia feito e disse que estava feio, recomeçando sozinho, demonstrando que essa atividade ele já dominava. Após esse evento, ele se acalmou e acatou as sugestões da professora.

A atividade proposta pela professora não despertou o interesse do aluno, porque não o desafiava, estava aquém da capacidade dessa criança, haja vista que já era alfabetizado, o que provocou o descontentamento e a rebeldia. A concepção de Vygotsky sobre o aprendizado escolar é assim descrito por Oliveira (1995):

O processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – em um dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças (OLIVEIRA, 1995, p.62).

Outra situação vivenciada e registrada no diário de campo nº 7 foi com Ana Paula, aluna com Síndrome de Down, tem quatorze anos e estuda com a professora Edna no quarto ano do Ensino Fundamental. O horário dessa aluna era às 09h30min, logo após o horário do aluno Roberto, mas ela chegou às 10h10min.

A professora Márcia passou uma atividade de alfabetização parecida com a do aluno Roberto. Pediu para ela ler o alfabeto e depois colorir, ela fez. Depois colar bolinhas de papel crepom na letra **A**. Enquanto fazia, mecanicamente, contava que é namorada do Felipe, seu colega de sala e também sujeito da nossa pesquisa.

Os alunos Felipe e Paulo também demonstram desinteresse e mecanicidade diante de algumas atividades dadas pela professora Márcia, como relatado a seguir. A professora Márcia já estava atendendo o aluno Felipe quando chegamos à Sala de Recursos, ele chegou as 6h55min e seu horário é das 7h as 9h. Eles estavam na mesa alfabeto trabalhando com o jogo da memória das quantidades, ela lia as regras e ele executava mecanicamente. Após esse jogo, passaram para o quebra cabeça de numerais, como o aluno das 8h estava atrasado, ele foi ficando no computador. Depois de quase três horas de atendimento, ele disse que havia cansado e a professora sugeriu que passassem para outra atividade, mas ele se recusou e disse que queria ir embora, como mora perto da escola e sempre vem e volta sozinho, a professora autorizou a sua saída. Márcia disse que naquele dia ele estava bastante calmo. (Diário de Campo n. 06)

No diário de campo nº 10 consta, o relato do atendimento do aluno Paulo César. Ele chegou as 8h10min e a professora já havia deixado a mesa alfabeto ligada, porque segundo ela *“ele passa direto para o jogo do sanduíche”*<sup>44</sup>. Quando ele chegou demonstrou certo desgosto pela nossa presença, mas a professora disse que ele iria só brincar no computador, nem ia olhar para nós. Ele foi-se acalmando, sentou-se ao computador, de costas para nós e esqueceu-se da nossa presença. Enquanto jogava sem prestar muita atenção ao que fazia, contava para a professora que domingo seria Dia das Mães e que ninguém pode esquecer, frisando bem a palavra “ninguém”.

Percebemos, em alguns desses relatos, que a professora Márcia não preparara atividades diferenciadas para os alunos, demonstrando, assim, a falta de um planejamento específico para cada aluno(a), deixando de considerar aspectos importantes como o as diferenças individuais e o interesse do(a) aluno(a).

---

<sup>44</sup> Jogo onde se clica nos ingredientes para ir montando o sanduíche e um bonequinho parecido com um extraterrestre vai falando se está gostando ou não. Se não gostar vai trocando os ingredientes até ficar do seu agrado: \_ Eca, tem alguma coisa que eu não gosto neste sanduíche! ou \_Hum, este sanduíche está bom!

É possível, urgente e indispensável mudar a Educação, com novos paradigmas, preceitos, ferramentas, tecnologias e que o momento é de abandonar as soluções paliativas e enfrentar seriamente e com obstinação essa mudança (MANTOAN, 2004, p.40).

Frente a essa mudança urgente da Educação, a professora foi questionada sobre o que é deficiência intelectual e qual é o papel do(a) professor(a) na aprendizagem desse(a) aluno(a). Segundo ela:

*Deficiente intelectual é aquela criança que não consegue memorizar e que já nasceu assim. Por exemplo: eu tenho aqui na sala a N., a deficiência dela é mental ou global, eu acho. Você trabalha e ela nunca percebe o que você tá falando, mas gosta muito de música. Se você colocar uma música ela demonstra que tá gostando ou não. Ela tem muita dificuldade. [...] quanto ao papel do professor, é muito importante, porque se eu não dedicar, demonstrar, apresentar várias atividades pra ele, ele não vai conseguir, então vai depender de mim ajudar ele, a incentivar ele, a orientar ele nas tarefas. (Professora Márcia, entrevista, 04/07/2012).*

Todos os(as) professores(as) têm suas concepções de Educação, de desenvolvimento e de deficiência, e eles(as) ensinam de acordo com essas concepções. Percebemos aqui que a professora tem uma visão inatista<sup>45</sup> de deficiência intelectual e sobre isso Miranda (2003, p.121-122) diz que

*Se a professora implementa sua prática pedagógica tendo como referencial uma concepção de aprendizagem baseada na crença de que o aluno deficiente mental não pode aprender, consequentemente, ela não se constituirá em alguém que pode ensiná-lo (MIRANDA, 2003, p.121-122).*

Essa concepção persiste em justificar a não aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência, considerando-o, muitas vezes, incapaz de realizar suas atividades e ainda serve para orientar a prática da segregação nas escolas.

Diante do exposto, ficou claro o abismo entre aquilo que se faz e o que se fala. Materiais pedagógicos existem nessa sala de recursos para várias aulas diferenciadas, inclusive aparelho de som para atividades musicais.

---

<sup>45</sup> Apresenta o ser humano como um agente estático, sem a possibilidade de sofrer mudanças.

O espaço da sala de recursos multifuncionais não pode ser um espaço ocioso e temporário e precisa ser, sim, um espaço para o desenvolvimento das potencialidades dos(as) alunos(as) com deficiência, caso contrário, “a inclusão pode significar tão somente a manutenção da exclusão sob novas bases” (PLETSCH, 2010, p.93).

É preciso, portanto, que o(a) professor(a) reflita sobre sua prática, sobre seu fazer pedagógico e proponha aos seus alunos possibilidades de experimentação do conhecimento.

Refletimos aqui sobre a prática pedagógica da professora Márcia, da sala de recursos multifuncionais e no eixo 3 analisamos a prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns, Célia e Edna.

### **Eixo 3 - A prática pedagógica das professoras das salas de aula comuns**

No terceiro eixo discutimos a forma pela qual as professoras das salas de aula comuns organizam suas ações pedagógicas no intuito de atender às particularidades de aprendizagem dos seus alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum.

A prática docente é toda — ou deveria ser — cheia de significados, isto é, por ser humano o(a) professor(a) constrói seus significados por meio de sua história pessoal e profissional. Além de seu saber específico, ele traz para a sala de aula toda a sua cultura individual, como sua concepção de mundo, ciência, Educação, escola, currículo, valores, crenças etc., enfim toda sua trajetória de vida.

Consideramos que as ações relacionadas à preparação das aulas, como planejamento pedagógico, organização dos conteúdos, organização das atividades planejadas, são momentos privilegiados para constituição, mobilização e apropriação dos saberes docentes. Para Arroyo, (2000, p.18) “O saber-fazer, as artes dos mestres da Educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias.” Ao arrumar as carteiras em sua sala, por exemplo, o(a) professor(a) tem em mente favorecer a interação dos(as) alunos(as), a troca de ideias e, às vezes, isso passa despercebido. Ele(a) produz e

se apropria de saberes e práticas que vão auxiliá-lo(a) durante sua atividade docente.

Uma aula caracteriza-se pela complexidade e pela dinâmica em que se entrelaçam diversas tarefas. Assim, para organizar uma aula, o professor realiza um planejamento, define metas e objetivos e considera variáveis que podem interferir na estruturação da sua aula, como o tempo e os materiais disponíveis para promover a ação educativa, o número de alunos em sala, os conhecimentos e interesses apresentados por esses alunos. Como na escola se vive uma cultura de costumes e de regras, um desses costumes é fragmentar o tempo vivenciado em seu interior. Tempo esse caracterizado não só pela distribuição dos(as) alunos(as) por série/ano, mas pela fração desse tempo denominado na escola, de aula ou hora/aula, que na realidade não é uma hora relógio (60 minutos), mas uma hora/aula que equivale a 50 minutos<sup>46</sup>, o que às vezes causa descontentamentos dentro da escola, já que o Módulo II, horário destinado a reuniões, é computado a hora relógio, ou seja, 60 minutos.

No início do ano, todos os professores organizam seus horários de aula, após a divisão das aulas de Educação Física e religião e de acordo com a carga horária de cada conteúdo. Segundo os(as) professores(as) essa é uma divisão necessária para controle deles, pois facilita o planejamento das atividades, e dos pais que organizam os materiais pedagógicos dos filhos para que não levem material desnecessário para escola. Mas o que foi observado é que esse horário pode ser flexível e que, às vezes, ele é usado para punir os(as) alunos(as) - quando estão conversando muito, interrompe-se a atividade de interesse e muda-se para outra menos interessante, mais monótona - e/ou somente para agradar aos pais, que cobram o horário nas primeiras semanas de aula.

A professora Célia, do terceiro ano, procura seguir o horário estipulado no início do ano, ilustrado Quadro 3, e quando ocorre algum imprevisto, por exemplo, doença do(a) professor(a) de Educação Física ou de Religião, ela coloca outro conteúdo no lugar e avisa aos pais. No entanto, demonstra descontentamento, juntamente com outros professores, do transtorno que causa, pois prepara suas aulas em casa e organiza os materiais (livros, revistas) na escola, nesses horários,

---

<sup>46</sup> Legislação que regulamenta a hora/aula disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcb0597.pdf>

conhecidos como módulo I.

Nessa turma observei como funciona o horário, ilustrado no Quadro 3, de uma segunda-feira:

**QUADRO 3** Horário de aulas da professora Célia

| Segunda-feira   | Terça-feira     | Quarta-feira | Quinta-feira    | Sexta-feira |
|-----------------|-----------------|--------------|-----------------|-------------|
| Educação Física | Português       | Religião     | Português       | Ciências    |
| Prod. de Texto  | Português       | Matemática   | Geografia       | Português   |
| Matemática      | Matemática      | Matemática   | Educação Física | Português   |
| Matemática      | Matemática      | Português    | Ciências        | Geografia   |
| História        | Educ. Artística | Português    | História        | Matemática  |

Fonte: Professora Célia

No primeiro horário (13h00) os(as) alunos tiveram Educação Física onde Roberto e Paulo César estavam cada um em uma trave como goleiros. A professora Célia estava na biblioteca providenciando material junto com a professora em uso da biblioteca. No segundo horário (13h50min), Célia foi para a sala de aula, onde os(as) alunos(as) a aguardavam. Chegou com os braços cheios de caixas e cadernos e foi organizando a turma em duplas, com carinho e firmeza, demonstrando alegria por estar ali com eles. Paulo César pegou um livro de histórias (bem grosso) e começou a ler sem prestar atenção às duplas que iam sendo formadas pela professora, que colocou Roberto com mais dois colegas. Após a organização, o que não demorou mais que cinco minutos, entregou uma gravura para cada aluno(a) que deveria fazer uma produção de texto (observação/descrição). Uma aluna perguntou:

*Aluna: Professora, hoje é terça-feira?*

*Professora: Não, você não lembra que toda segunda é dia de produção de texto? (Diário de Campo nº 16)*

Às 14h50min, passaram-se dez minutos do horário que seria 14h40min porque alguns(mas) alunos(as) foram ler suas produções, ela pediu que todos(as) pegassem o caderno de Matemática. A maioria já estava com o caderno na carteira.

Ela trabalhou dois horários com Matemática e no quinto horário (16h47min) passou para o livro de história e dever de história no caderno específico de “Para Casa”.

Os(as) alunos(as) já estavam com os cadernos de Matemática sobre suas carteiras, porque estão acostumados com a rotina da professora e já sabiam que iriam ter aula desse conteúdo em seguida, porque estava previsto no horário. Essa rotina e previsão de atividades contribui, direta ou indiretamente, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as). E esse tempo de escola significa para Arroyo (2000, p. 55) “um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício”.

Já na sala da professora Edna, quarto ano, o horário não é fixo. No horário enviado aos pais, ilustrado no Quadro 4, as disciplinas estão assim distribuídas:

**QUADRO 4** Horário de aulas da professora Edna

| <b>Segunda-feira</b> | <b>Terça-feira</b> | <b>Quarta-feira</b> | <b>Quinta-feira</b> | <b>Sexta-feira</b> |
|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Religião             | Geografia          | Educação Física     | Português           | História           |
| Português            | Português          | Matemática          | Matemática          | Português          |
| Educação Física      | Matemática         | Matemática          | Geografia           | Português          |
| Português            | Matemática         | Português           | Ciências            | Ciências           |
| Matemática           | História           | Português           | Educ. Artística     | Matemática         |

Fonte: Professora Edna

Em uma das observações, ocorrida na terça-feira, verificou-se que no primeiro horário (13h) foi proposto pela professora, no conteúdo de Geografia, uma atividade (cartazes sobre a região Sudeste) que deveria ser feita em grupos. Os alunos ficaram nesse trabalho até o início do quinto horário (16h40min), quando a professora disse que terminariam na próxima aula e que deveriam pegar o caderno de dever de casa. Os conteúdos de Português, Matemática e História, previstos no horário do dia, não foram trabalhados.

No dia seguinte, Edna chegou à sala de aula com o globo terrestre e os(as)

alunos reclamaram:

*Alunos(as): De novo, professora!? Hoje é dia de Matemática!.*

*Professora Edna: \_ Eu sei! Só trouxe o Globo para conhecimento de vocês. Ontem vocês viram que o Brasil está na América do Sul e que Minas Gerais está no Brasil...*

(Diário de Campo nº 15, em 20/06/2012)

Ela apontava com o dedo cada região que falava. Depois de algum tempo explicando e sem a demonstração de interesse por parte dos(as) alunos(as) que conversavam bastante, paralelamente, Edna começou a aula de Matemática.

Percebemos aqui o desinteresse dos(as) alunos(as) pela aula, que poderia ter sido bastante interessante e produtiva no dia anterior, mas que, por falta de planejamento da professora, levou aos atores desse diálogo a uma sensação de perda de sentido.

Sobre isso concordamos com Arroyo (2000), quando afirma:

Diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco do nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco do nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria (ARROYO, 2000, p.56).

É dever dos governos garantir o ensino a todos e como é de direito, a Educação escolar deve dar condições de acesso ao trabalho, à cidadania e a cultura. É também responsabilidade dos governos Federal, Estadual e Municipal a elaboração de programas de ensino e cabe às escolas e aos professores, a partir dos documentos oficiais, elaborar seus próprios planos, selecionar seus métodos e conteúdos de acordo com suas peculiaridades, tendo como foco a aprendizagem de sua clientela e não somente a matéria a ser dada, como nos disse Arroyo na reflexão acima.

Com o advento da inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, a partir da década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), foi necessário fazer uma reflexão sobre a organização e a prática pedagógica. Os planejamentos necessitam ter objetivos claros, adequados às necessidades e

habilidades dos alunos.

O planejamento geral é definido e elaborado no início do ano letivo. Nele estão previstos os conteúdos curriculares que deverão ser trabalhados na série/ano em questão. É necessário seguir as orientações do planejamento anual, com seus componentes curriculares obrigatórios; o planejamento diário, ou seja, o plano de aulas fica a cargo do(a) professor(a) que tem liberdade de elaborá-lo visando ao desenvolvimento de sua turma.

Para a professora Célia, do terceiro ano, o planejamento deve ser feito com calma. Ela trabalha somente um período, porque segundo ela,

*“[...] estava deixando a desejar, tanto no profissional como no pessoal. Ou o marido e os filhos ficavam de lado ou o trabalho. Eu fazia o meu plano semanalmente, aí eu vi que tava apagando muito, tendo que modificar. Aí eu faço de um dia para o outro, diário e em casa, porque aqui é impossível” (Entrevista: 16/07/2012).*

Célia acredita que todos(as) os(as) alunos(as) aprendem de diversas formas e aqueles(as) com deficiência intelectual não é diferente:

*“Ele aprende no concreto, no visual, com os outros alunos, com os amiguinhos que estão do lado dele. Ele pode desenvolver melhor com uma criança explicando pra ele. [...] com o professor chegando mais perto, dando aquele apoio. Por exemplo, quando eu dou uma prova e meu aluno sai mal, eu chamo no horário de Módulo e a gente refaz toda a prova juntos e ele sai bem, consegue fazer tudo. Só precisava do meu apoio” (Professora Célia, entrevista: 16/07/2012).*

Nesse sentido, observamos que a professora Célia chegava mais cedo à escola, dirigia-se para sua sala de aula e organizava as carteiras. Um dia era em dupla, no outro era em grupo de três, e em outro, fila indiana – o que era bem raro. Quando dava o sinal para a entrada dos(as) alunos(as) eles(elas) entravam e sentavam onde queriam. Nesse momento Célia ficava parada à frente da sala, aguardando e intervindo, quando necessário, onde cada um(a) deveria se sentar nesse dia. Essa intervenção era no sentido de colocar um(a) aluno(a) com maior

dificuldade com outro(a) que não apresentava dificuldade no conteúdo que seria desenvolvido no dia, introduzindo o sistema de monitoria sem nomeá-lo para os(as) alunos(as). Esse sistema de monitoria era rotativo, isto é, não acontecia sempre com os(as) mesmos(as) alunos(as). Paulo César, Roberto e Mário, alunos com deficiência intelectual, sentavam sempre separados, mas juntos com outros colegas.

Oliveira (1995) afirma que para Vygotsky

O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [...] A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1995, p.62).

As crianças precisam interagir e trocar experiências com os colegas que sabem mais. Essa é uma das lições que Vygotsky nos deixou e que às vezes, complicamos tanto nas escolas. Ao colocarmos o(a) aluno(a) menos experiente com o(a) mais experiente, o primeiro se sente incentivado, demonstrando que com ajuda conseguirá realizar suas atividades e o segundo se sente desafiado em seus conhecimentos ao ajudar seu(sua) colega.

Mas precisamos ser cautelosos ao fazer essa inclusão, para que nenhum dos(as) alunos(as) se sinta engrandecido ou diminuído em sua dignidade. Estratégias erradas podem realçar a deficiência ou promover atitudes de pena como a de ser "bonzinho" com a criança com deficiência intelectual.

Nessa sala estudam 28 alunos(as) com idades entre oito e quatorze anos. A maioria é novata, isto é, frequenta o terceiro ano pela primeira vez, com exceção de Paulo César (quatorze anos) que veio transferido de outra escola, já como repetente.

Para Mantoan (1997)

Certas habilidades da vida diária e mesmo as relacionadas aos conhecimentos acadêmicos podem se retardar de tal maneira, quando se considera apenas a idade mental do aprendiz deficiente mental, que ele só atingiria um certo grau de autonomia social e intelectual no fim de seus estudos (MANTOAN, 1997, p.38).

Ciente da heterogeneidade de sua turma, Célia preparava suas aulas de forma tal que os(as) alunos(as) com mais dificuldade de aprendizagem, além dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, conseguiram fazer seus deveres graças ao atendimento na sala de recursos multifuncionais, à monitoria e à presença constante

da professora, auxiliando-os(as) nas carteiras.

Diferentemente dos objetos da série da indústria, que são homogêneos, os alunos são heterogêneos. Eles não são todos dotados das mesmas capacidades pessoais e das mesmas possibilidades sociais. Sua flexibilidade, sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração etc., tudo varia. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 258).

Exemplificamos essa monitoria, registrada no Diário de Campo nº 04 de 18/04/2012. Em uma aula de ciências a professora Célia trabalhava seres vivos e não vivos e os alunos estavam em grupo de três. Na atividade, os(as) alunos(as) teriam que recortar gravuras, colar no caderno separando por grupos de seres vivos e não vivos. Roberto estava sentado com mais dois colegas que o ajudavam a escolher e recortar as gravuras. A cada gravura escolhida por Roberto, os colegas questionavam:

— *Roberto, isso é ser vivo ou não? (Colegas do grupo)*

Essas interpelações faziam com que ele participasse de toda a atividade, levando-o a construir seu aprendizado.

Mário ficou alheio o tempo todo, não interagindo com o grupo, o que levou a professora o trocá-lo de lugar por duas vezes.

Paulo César é mais autônomo, consegue ler com facilidade, fez a atividade do seu jeito e guardou o caderno, não esperando ajuda dos colegas nem se dispondo a ajudar.

A professora Célia caminhava pela sala e questionava os grupos ou duplas se estavam encontrando alguma dificuldade. Para ela *“é mais fácil trabalhar assim e tenho uma visão geral da turma, quem tá trabalhando e quem tá com dificuldade. Fica fácil socorrer”*.

Essa forma de trabalhar vem ao encontro do pensamento de César (2003, p.124) sobre como deve ser uma escola inclusiva: “A escola inclusiva caracteriza-se pelo respeito pela autonomia, dignidade e identidade de cada um”. Com essa atitude a professora Célia colabora com a autonomia de seus alunos, levando-os a se sentirem responsáveis pela sua aprendizagem.

Durante as observações, a professora Célia usou pouco material concreto e o que foi utilizado (palitos, tampas de refrigerantes etc.) foi para contagem nas aulas

de Matemática.

Essa sala de aula era considerada pela escola, isto é, diretora, funcionários e a própria professora como aquela que tinha um desempenho muito bom. Todo(a) aluno(a) que chega na escola transferido para o terceiro ano é colocado ali, por ser uma boa sala, sobrecarregando a professora. Para a professora Célia todos(as) *“deveriam fazer o esforço que eu faço para que seus(suas) alunos(as) se desenvolvam, eu não passo a mão na cabeça de aluno. Eu o respeito e exijo que respeite a mim e aos outros”*. (Entrevista: 16/07/2012)

Quanto a isso vivenciamos o seguinte fato: após o recreio uma aluna (monitora) passou nas salas de aula delatando os(as) alunos(as) que correram e brigaram no recreio. Um dos nomes citados foi o de Paulo César, que ficou muito irritado, chorava e gritava com a monitora dizendo que ela estava mentindo, que não queria escutar mais nada, colocando as mãos nos ouvidos. A professora Célia ouviu calmamente a monitora, agradeceu, aproximou-se de Paulo César e disse baixo, mas com firmeza:

*Prof. Célia: \_ Você vai escutar, sim. Você sabe que fez coisa errada e não adianta ficar irritado. Você conhece as regras, sabe que não pode brigar e nem xingar as pessoas.*

*Paulo César: \_ Você tá certa professora, eu não devia ter brigado. Mas lá no recreio mesmo eu já pedi desculpa e vou pedir também pra monitora.*

*Prof. Célia: \_ Muito bem, Paulo César! [colocou sua mão sobre a mão dele e disse em voz afetuosa] Eu sei que você é um menino muito educado e vai prometer que vai tentar se controlar mais, não vai?*

*Paulo César: \_ Vou sim, professora e você não vai mais ficar brava comigo. [ela sorriu, fez um carinho no rosto do aluno e continuou com a aula].*

Enquanto a professora conversava com o aluno, o restante da sala de aula já estava trabalhando com a atividade dada antes do recreio, não demonstrando interesse pelo diálogo que ocorria ao fundo da sala.

Para Libâneo (1994)

A disciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Quanto maior a autoridade do professor (no sentido que mencionamos), mais os alunos darão valor às suas exigências (LIBÂNEO, 1994, p. 252).

Assim, concordamos com a definição de Libâneo quanto aos tipos de autoridade na sala de aula e a atitude vivenciada e registrada no Diário de Campo nº.16 demonstra a autoridade moral da professora que são as características da sua personalidade como o senso de justiça e a sensibilidade; a autoridade profissional é o domínio da matéria que ensina e a autoridade técnica é a segurança que o(a) professor(a) tem de aplicar os métodos e técnicas nos conteúdos curriculares de modo que os(as) alunos(as) aprendam.

Na sala de aula da professora Edna, do quarto ano, estudam 23 alunos(as) com idades entre nove e dezesseis anos. Poucos são novatos e a rotatividade é grande, isto é, transferência de outras escolas e pedidos de mudanças para outras salas.

Durante uma aula observada, presenciamos a entrada dos(as) alunos(as). Quando dá o sinal, como já foi dito, todos(as) vão para a quadra de esportes esperar em fila o(a) professor(a) e vão assim até suas respectivas salas de aula acompanhando seus(suas) professores(as); mas nessa sala quando se aproximam da porta da sala de aula, eles(as) entram correndo para escolher o lugar que vão sentar-se, mesmo sentando nos mesmos lugares de sempre, isto é, lugar fixo. Edna não permite alterações nas carteiras que estão sempre em fila indiana, com um espaço bem amplo entre elas, só abre exceção quando alguém esquece o livro ou outro material que pode ser compartilhado com o(a) colega. Felipe senta-se ao fundo e interage com os colegas, conversando e rindo sempre que os colegas fazem alguma brincadeira, ao contrário de Ana Paula que se senta sempre em um canto, próximo à porta onde entra e sai quando bem quer.

Alguns estudos comprovam que essa rigidez da professora não permite a interação entre os(as) alunos(as), como afirma Miranda (2003, p. 98) “[...] não permitia nenhuma mudança na disposição espacial das carteiras e nem dos alunos. Dessa forma, os alunos interagiam apenas com os colegas que ficavam próximos à sua carteira”.

Em uma das observações, registrada no Diário de Campo nº 13, a professora Edna resolveu trabalhar em grupos e deu a ordem para que arrumassem as carteiras, não deixando claro quantos elementos deveriam ficar em cada grupo. Vinte minutos depois de muito barulho, gritos e empurrões a sala ficou assim organizada: um grupo de quatro elementos, dois grupos de três (o Felipe estava nesse), um grupo de seis (intitulado o grupo das meninas, mas Ana Paula ficou fora desse) e um grupo de dois elementos. Três alunos faltaram, um aluno se recusou a fazer grupo e ficou fazendo a atividade na sua carteira, Ana Paula também não se moveu para se reunir com nenhum grupo e também não foi convidada. Não houve intervenção da professora. Esse aluno, depois de algum tempo arrastou sua carteira e juntou-se com Ana Paula, formando um grupo, mas ficaram conversando e não fizeram o dever (colorir o mapa Mundi), aliás, ela não recebeu a folha com o mapa. Felipe faz a atividade com seu grupo que conversava bastante, como toda a sala.

Quando os grupos finalmente entrosaram, por volta das 14h, já com os trabalhos adiantados, a professora começou a escrever no quadro as orientações do que deveria ser feito:

- 1) Colorir os mapas com cores bem bonitas;
- 2) Você recebeu um mapa do Brasil. Faça uma legenda destacando o Estado de Minas Gerais;
- 3) Pegue o livro de “História de Minas Gerais”, abra-o na página 13, para ver o nº do município e, na página 11, localize o nº 280 na região do Triângulo Mineiro e procure a cidade de Uberlândia.

Enquanto ela passava a atividade na lousa, alguns alunos conversavam e outros terminavam a atividade que estavam fazendo. Felipe levantou-se e pediu autorização para ir ao banheiro. Ela autorizou, ele saiu e Ana Paula, que estava há um bom tempo somente rabiscando seu caderno, sussurrou alguma coisa na sua carteira. Edna parou de escrever, olhou para ela e disse:

*- Já, já vou te dar uma atividade que assim você não fica aí à toa, perturbando seus colegas.*

Depois que terminou de escrever no quadro, mais ou menos dez minutos depois, folheou seus materiais, pegou uma folha fotocopiada com atividades de alfabetização e entregou para Ana Paula, excluindo-a da atividade de grupo que

todos estavam fazendo. Ela começou a fazer com entusiasmo, isto é, alegria por se sentir capaz de fazer algo. Chamou a professora na carteira algumas vezes para mostrar sua atividade, esperando, talvez uma aprovação, mas a professora estava atendendo outros alunos e pediu para que ela esperasse. Como a professora não apareceu, ela desistiu da atividade e voltou a fazer “bolinhas” no caderno.

Discutindo sobre as relações na sala de aula, Silva (2008) ressalta que

[...] as consequências das relações sociais na sala de aula são complicadas pelos efeitos variáveis produzidos por atitudes diversas (liderança, medo, respeito, afeição, indiferença, hostilidade), em relação aos professores, professores-alunos, alunos-alunos e, não somente pela presença da deficiência (SILVA, 2008, p.78).

Oliveira (1995, p.62) relata que para Vygotsky, “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal<sup>47</sup> dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”. E com essa atitude, a professora perdeu a oportunidade de manter ou iniciar uma interação verbal produtiva com a aluna, promovendo assim uma relação de ensino-aprendizagem em que não cabe evidenciar a deficiência da aluna. Precisamos olhar o(a) aluno(a) com deficiência intelectual como pessoa em potencial e não as características que marcam o limite do fazer e do não fazer.

O que percebemos aqui é o descompasso entre a professora e os alunos. Ambos, em nosso entendimento, estão perdidos e necessitando de uma direção, de alguém que os oriente como o trabalho pedagógico deve ser construído.

Durante as observações, não foi possível ver o plano de aula da professora Edna. Ela sempre trabalhava com o livro didático ou outro livro de mesmo conteúdo ou passava atividades no quadro (lousa) copiando de uma folha fotocopiada. Observamos ainda, que a professora elabora e executa suas aulas de forma individual e solitariamente, sem apoio pedagógico e emocional.

Na sala da professora Edna, durante as observações, a supervisora pedagógica compareceu algumas vezes para chamar a atenção dos alunos sobre a indisciplina e o desrespeito com a professora, mas em nenhum momento

---

<sup>47</sup> Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.111).

presenciamos orientação pedagógica.

Essa pseudoautonomia causa, às vezes, sensação de abandono e insegurança, como sugerido pela professora:

*“Minha sala é muito diversificada, tenho alunos de todo jeito e isso dificulta um pouco, porque você nunca sabe se o que está fazendo tá certo ou errado, se uma atividade funciona com um aluno pode não funcionar com outro. Essa é minha dificuldade, fico perdida”. (Professora Edna - Entrevista: 02/07/2012)*

Diante disso, questionamos a professora Edna, que trabalha dois períodos, sobre como prepara suas aulas:

*“Eu preparo no horário de módulo aqui na escola, e em casa eu tiro duas ou três horas, todos os dias, pra fazer os planos de aula dos alunos especiais, que é o que mais toma meu tempo, são os especiais. Às vezes o supervisor dá umas dicas de como trabalhar com eles, de sites pra gente pesquisar, retirar planos de aula, ela mesma [a supervisora] às vezes oferece planos de aula pra gente, mostra e diz: “- Olha, eu tenho essa atividade interessante aqui, vamos trabalhar com eles essa atividade.” Às vezes o supervisor faz isso, mas nem sempre ele tem essa disponibilidade pra tá fazendo isso. É uma vez ou outra. Na maioria das vezes é o próprio professor. Ele que tem que se virar nos trinta.” [risos] (Entrevista, 02/07/2012).*

Não basta colocar em prática as sugestões de outra pessoa na vivência da sala de aula. Cada professor(a) atua de acordo com suas crenças e, às vezes, ao planejar e executar esse planejamento não faz uma reflexão da sua prática cotidiana. Com relação ao planejamento, Libâneo (1994) afirma que,

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. Mesmo porque sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação do ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Alguns(mas) professores(as) encontram dificuldades para planejar e, conseqüentemente, trabalhar com o(a) aluno(a) com deficiência intelectual, como

registrado anteriormente na fala da professora Edna, porque consideram que esse(a) aluno(a) não consegue fazer atividades mais elaboradas, independente da idade cronológica, levando-os a fazer atividades com pouca ou nenhuma dificuldade, como foi observado também, em alguns momentos, na sala de recursos multifuncionais.

A professora Edna nos relatou que seus(suas) alunos(as) com deficiência intelectual preferem copiar a atividade do quadro junto com os colegas, *“mesmo sem entender nada”*, do que fazer atividades diferenciadas, no caso em folhas fotocopiadas, *“por se sentirem diferentes dos outros, principalmente o Felipe que está em plena adolescência, com dezesseis anos”* (Entrevista, 02/07/2012).

Percebemos essas dificuldades nas relações estabelecidas entre a professora Edna e os seus alunos(as) com deficiência intelectual e isso desencadeia um direcionamento diferenciado da classe. Notamos maior flexibilidade da professora para com esses(as) alunos(as), enquanto, com os demais, sua postura é mais rígida. No cumprimento das atividades, as cobranças da professora são mais brandas em relação aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ela permite que eles(as) saiam da sala sem terem concluído as tarefas e, às vezes, nem percebe que eles(as) saíram, dando a impressão que ela não nota a presença desses alunos na sala de aula. Já com os demais alunos, a professora não age da mesma forma.

Diante disso, entendemos que estratégias precisam ser estabelecidas para um maior envolvimento dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual nas tarefas. Uma delas seria, ao planejar as aulas, considerar o conhecimento prévio e os interesses dos(as) alunos(as), para aumentar o envolvimento e a compreensão deles na realização das atividades. Ou então voltaremos a segregar nossos(as) alunos(as), agora não mais em escolas especiais, mas dentro de escolas ditas inclusivas.

Concordamos com Mantoan (2005) quando diz que

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (MANTOAN, 2005, p. 80).

Confirmamos por meio da fala da professora Célia essa disponibilidade interna e a busca pelo aperfeiçoamento para uma escola realmente inclusiva.

*Inclusão é o aluno estar inserido de fato na sala de aula. É ele participar, é trabalhar com ele e ele com os outros. Inclusão é ele ser participativo, mas não ficar desenhado direto, ficar rabiscando, fazendo o que ele quer. Não é! Ele também quer aprender, como todo mundo. É trabalhar como os outros. Tem professor que fala que não tá preparado, que não sabe mexer com esse aluno e que deixa pra lá. Acho que o Estado está deixando a desejar em cursos e oficinas. Tem muita gente que diz não saber trabalhar, mas tem boa vontade. Precisa fazer curso. (Professora Célia – Entrevista, 16/07/2012).*

Confirmamos também a falta de disponibilidade interna e até mesmo atitudes discriminatórias dos(as) professores(as) diante da inclusão.

*Eu acho que na realidade é uma falsa inclusão. Poderia até acontecer se eles ficassem em salas separadas, porque eles teriam contato no horário do recreio, em alguma festividade na escola, numa festa junina, por exemplo. Eu acho que contribui até no processo de ensino aprendizagem dos que estão mais adiantados, que não tem necessidades especiais. O aluno com necessidades especiais não precisaria ficar às quatro horas e meia, eles poderiam exercer outro tipo de atividade na escola, como uma atividade física. Isso pra eles é estressante, tanto é que quando eu vejo que ele tá estressado, peço pra ele dar uma voltinha, ir à biblioteca buscar um livro, porque senão ele fica agitado, ficar quatro horas e meia vendo que uma professora tá passando coisas no quadro pra alunos que sabem ler, escrever, interpretar e calcular e que ele não entende nada. Eles falam:*

- Tia eu não to entendendo nada. Aí eu falo:
- Mas isso não é pra você, a sua atividade é outra.

*Ele não aceita, quer fazer igual, é o copista. Se você por ele pra copiar ele fica bonitinho. (Professora Edna – Entrevista,*

02/07/2012).

Para a professora Edna, o(a) aluno(a) com deficiência intelectual deve executar tarefas com grau de dificuldade bem baixo, porque eles não conseguem assimilar atividades mais elaboradas, deixando assim seus alunos(as) com deficiência intelectual sempre com o desejo de realizar algo mais produtivo, demonstrando que com ajuda eles também são capazes de resolver essas atividades e deixarem de ser somente o copista, como verificado na atividade realizada em grupo.

As falas dos(as) professores(as) vêm ao encontro com o pensamento de Mantoan (2005, p.81) “Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética, à Justiça e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação”.

Diante disso, questionamos as duas professoras, Célia e Edna, sobre o que é deficiência intelectual e qual a função da sala de recursos para esses alunos. Eis as respostas das professoras:

*Deficiência intelectual pra mim é um problema que a mentalidade dele não avança igual a dos outros, tem um problema na aprendizagem, mas ele aprende. Ele aprende de acordo com o tempo dele. Pra mim isso é deficiência intelectual. É por isso que chama deficiência, porque é um atraso no cognitivo. Eu não sei se estou certa, mas pra mim é o cognitivo dele que não tá conseguindo acompanhar os demais. Quanto a sala de recursos, eu acho que deveria melhorar a comunicação, o contato. Eu acho que peca nisso. A gente não tem contato, a gente que tem que procurar, saber como é que eles estão, tinha que haver uma maior troca. Mas a sala [de recursos] é muito boa, ajuda muito, percebo que os alunos estão se desenvolvendo. Só que para ser atendido tem que ter laudo e já encaminhamos um aluno para o psicólogo, ele encaminhou para o psiquiatra fez o laudo e a mãe não vai buscar. Diz que ele não tem nada. Aí não tem como ser atendido. (Professora Célia – Entrevista, 16/07/2012).*

*Deficiência intelectual é quando ele [o/a aluno/a], tem*

*difficuldade de aprender, de memorizar, de interpretar, mas é acima de tudo normal como o outro no aspecto físico, só tem dificuldade de memorizar. Às vezes você ensina hoje e amanhã ou daqui a pouco ele já esqueceu. Quanto à sala de recursos eu ainda não conheço, mas a gente percebe o desenvolvimento deles, sim. O Felipe tá progredindo bastante e tenho certeza que é pelo trabalho com jogos feito lá na sala. (Professora Edna – Entrevista, 02/07/2012).*

Os(as) professores(as) que acham possível a inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns, consideram que já não é mais possível escolher se querem ou não trabalhar fazendo a inclusão desse aluno. É preciso encarar esse como um aluno igual a outro qualquer, que vai exigir mais dedicação do(a) professor(a) e de toda a escola, como deveria acontecer com todos(as) os(as) alunos(as).

Segundo a professora Célia,

*[...] não é porque minha sala de aula é excelente, meus alunos desenvolvem sem dificuldades que não vou preparar boas aulas. Desde que estou nessa escola trabalho com a inclusão. Acho que estamos engatinhando na inclusão e trabalhar com esses alunos, aliás, com todos, é muito mais gratificante pra mim do que pra eles. Eu que aprendo com eles. Preciso melhorar muito. Agora o que eu faço para melhorar é trabalhar de todas as formas para que ele aprenda. Quando ele aprende, eu também aprendo. (Entrevista, 16/07/2012).*

Para aqueles(as) que acham muito difícil trabalhar na escola inclusiva, que esses alunos deveriam ficar em escolas especiais, ainda não perceberam o outro com um olhar diferenciado porque ainda não tiveram experiências ou ainda não conseguiram deixar o preconceito de lado. Outros(as) professores(as) estão em busca dessa segurança, demonstrada por alguns(mas), por meio de cursos de formação continuada.

Rodrigues questiona se é possível existir uma escola inclusiva em uma

sociedade onde esse conceito está longe de ser implementado e que por isso deveríamos falar em Educação Inclusiva e não de Escola Inclusiva, porque quando falamos em Educação Inclusiva estamos inserindo aí a comunidade e a família, que sem eles a inclusão perde o sentido: “preferimos a expressão ‘Educação Inclusiva’ em lugar de ‘escola inclusiva’, querendo significar que a escola não se deve ‘balcanizar’ ou fechar, criando ‘paraísos’ isolados da comunidade” (2003, p.91).

O direito de todos a uma Educação Inclusiva não é uma tarefa de fácil execução, mas é sem dúvida, possível. Precisamos ser capazes de tirar a venda dos nossos olhos e olhar a escola com outros olhos, sermos mais éticos e promover a “mudança de atitude face ao Outro” sugerido por Mantoan (2005, p.82).

Assim, é fundamental que o(a) professor(a) valorize a heterogeneidade e trabalhe de forma diferenciada, não somente com os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, mas com todos promovendo a verdadeira inclusão.

Nas observações e nas entrevistas, ficou claro que com uma aula bem planejada e com objetivos definidos, onde os(as) alunos(as) são chamados a participarem, a construírem o seu aprendizado o rendimento e envolvimento dos(as) alunos(as), com deficiência intelectual ou não, é muito maior. Em uma sala de aula onde a professora demonstra envolvimento com sua turma, todos os(as) alunos(as) independente de deficiência se sentem acolhidos.

Ficou claro também que uma grande ênfase é dada aos conteúdos de Português e Matemática, até mesmo pelo número de aulas semanais que consta do horário de aula dos alunos. Na sala de recursos, os conteúdos de história, geografia e ciências sequer foram citados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...*

*Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...*

*Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma...”*

*Fernando Pessoa*

O presente estudo teve como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais no processo de inclusão, bem como as influências delas advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual atendidos na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula comum, em uma escola da rede estadual de Uberlândia/MG, a partir da análise da sala de recursos e de duas salas de aula comuns. Portanto, chegamos ao momento de desvendar os pontos levantados.

Essas análises basearam-se nas práticas educativas e nos saberes dos(as) professores(as) sobre a criança, ou melhor sobre o(a) aluno(a) com deficiência intelectual inserido na escola comum e que são atendidos na sala de recursos no contraturno da escola.

O estudo e a análise detalhada dos dados coletados, possibilitaram-nos compreender como o(a) professor(a) da sala de recursos e os(as) das salas de aula comuns trabalham com os(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Também constatamos e explicitamos nos eixos do capítulo anterior que, ao experienciar o trabalho com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual na sala de aula comum, as professoras Edna e Célia apresentam uma dicotomia em suas práticas, isto é, exercem posturas contraditórias. A metodologia de ensino adotada por uma professora, Célia, leva em consideração os diversos tipos de alunos(as), o mesmo procedimento não foi observado na outra sala de aula, da professora Edna. Quanto à sala de recursos, a ação pedagógica da professora Márcia não apresentou diferenças significativas das salas de aula comuns, lembrando quase sempre um reforço escolar, com práticas tradicionais de ensino.

Percebemos, durante a pesquisa, que as dúvidas para identificar o(a) aluno(a) com deficiência intelectual e de como auxiliá-lo em sua aprendizagem ocorrem com

todos os professores, mesmo aqueles que se dizem qualificados, isto é tiveram “*alguma disciplina sobre inclusão na Graduação*”, evidenciando que, na sua maioria, não possuem uma capacitação para trabalhar com o(a) aluno(a) com deficiência, especialmente aqueles(as) com deficiência intelectual, possuindo apenas uma capacitação fragmentada. Entretanto, na maioria das vezes as três professoras se mostravam compromissadas, mas a professora Célia conseguia manter um clima de união e fraternidade entre os(as) alunos(as), envolvendo e responsabilizando todos pela aprendizagem de todos.

Diante da prática relativamente recente de incluir os(as) alunos(as) do atendimento educacional especializado – AEE – no ensino regular, receber esses alunos passou a ser um desafio para os professores que, como já foi dito, possuem uma formação inicial carente de disciplinas que tratam da Educação Especial, se tornam responsáveis por uma Educação conflituosa, insegura e repleta de sentimentos ambivalentes.

Nas entrevistas, ficou clara a contradição entre as respostas das professoras das salas de aula comuns e a professora da sala de recursos multifuncionais, quanto à parceria em relação ao trabalho educativo. As professoras Célia e Edna, das salas de aula comuns, confirmam o que as observações já haviam revelado, a falta de diálogo entre as salas de aula e de recursos e o distanciamento entre os parceiros de trabalho. Não há na escola, entre a equipe pedagógica, a prática do compartilhamento dos seus saberes e o confronto com os seus pares, no intuito de criar novas perspectivas de projetos pedagógicos, embasados na construção coletiva, onde os professores possam vivenciar momentos de reflexão sobre o seu trabalho.

Esse diálogo, além de necessário é uma das atribuições do(a) professor(a) da sala de recursos multifuncionais, que deveria desenvolver um trabalho de forma colaborativa com os(as) professores(as) das salas de aula comuns. Deveriam também definir estratégias pedagógicas que favorecessem, os(as) alunos(as) atendidos na sala de recursos multifuncionais, acesso ao currículo e a interação com o grupo. Proporcionar encontros, mesmo que sejam casuais, para fornecer *feedback* do atendimento aos alunos é fundamental para a aprendizagem, levando os(as) professor(as) de ambas as salas a fazerem uma reflexão do seu papel de mediador dessa aprendizagem.

Quanto a isso Rocha (2006, p.76) afirma que “[...] o coletivo da escola deve se envolver e se comprometer com a aprendizagem de todos os alunos”. Rodrigues (2006, p.307) continua parafraseando o provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. Para ele “é preciso toda uma escola para desenvolver um projeto de Educação Inclusiva”. Deve-se, por isso, apoiar e orientar os parceiros de trabalho, tendo como objetivo a aprendizagem e o bem-estar de todos(as) os(as) alunos(as).

Na Constituição Federal, Carta Magna de 1988 elaborada para proteger os interesses do povo brasileiro, a igualdade, a justiça e a liberdade são propagados e o que percebemos é que esses direitos não estão sendo respeitados. Vive-se hoje, ou dever-se-ia viver, em uma sociedade inclusiva e a escola é o primeiro lugar onde essa prática deveria ser efetivada.

Estamos fazendo a inclusão física de alunos(as) com deficiência nas escolas comuns, mas não estamos conseguindo fazer a inclusão com os(as) professores(as), dando-lhes formação inicial e contínua capaz de efetivar as novas legislações, os novos estudos e técnicas para a Educação Especial.

Acreditamos, assim como Miranda e Mourão (2010, p.94), que os(as) professores(as) não necessitam apenas de cursos rápidos e palestras, que sem dúvida são importantes, mas a queixa é a falta de atividades práticas, a troca de experiências. “Esses eventos isolados não dão conta da complexidade da formação profissional, nem da apropriação da compreensão sobre as deficiências”. Elas necessitam, como garantido nas legislações, de uma formação contínua, em serviço, e de orientações de como trabalhar com esse(a) aluno(a), pois quando se deparam com alguns casos na Educação Especial, não sabem o que fazer, ficando assim frustrados por não contribuir para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

No estudo foi possível perceber que no Estado de Minas Gerais, a sala de recursos, é exclusivamente para alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e não para todos os alunos(as) que dela necessitam. Os(as) alunos(as), com baixo rendimento escolar, que poderiam usufruir de espaço tão rico em termos de recursos, são atendidos pelo(a) professor(a) regente no Módulo II, já citado anteriormente, causando descontentamento aos professores. Além da carência social vivenciada pela maioria, esses alunos(as) deixam de desfrutar de um espaço amplo com diversos materiais

didáticos pedagógicos, que muitas vezes fica ocioso, essencial para sua aprendizagem.

A definição legal, de que todos devem ser matriculados em escola comum, não garante a aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Não podemos esperar que as experiências de inclusão escolar tenham sucesso somente porque existe uma legislação a favor. Para que seja assegurado o processo de aprendizagem na escola comum ao aluno(a) com deficiência intelectual, todos, professores, diretores, pais e alunos, devem tomar consciência das suas funções e se disporem a participar ativamente da aprendizagem.

Em vários momentos da pesquisa percebemos que existe uma dialética da inclusão/exclusão, isto é, os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, com quatorze e quinze anos, são excluídos da sua condição individual, são tratados de forma infantilizada, sendo esquecido os interesses próprios da sua idade, como por exemplo, quando são incluídos na sala de aula de alfabetização com colegas entre sete e oito anos de idade. É preciso considerar a bagagem cultural das crianças e jovens e isso não é repetir aquilo que já foi aprendido fora da escola, mas sim superar o saber e os níveis anteriores de conhecimento, caso contrário, a escola não teria sentido.

Chegamos à conclusão de que as práticas educativas de uma professora (Célia) contribuem para que o(a) aluno(a) com deficiência intelectual e todos(as) os(as) outros(as), consigam superar suas dificuldades, tornando o processo de leitura e escrita prazeroso, mesmo sem saber ou obter informações sobre o que está sendo trabalhado na sala de recursos multifuncionais, incluindo e proporcionando realmente a aprendizagem do(a) aluno(a). Isto é, Célia consegue desenvolver um bom trabalho independente da sala de recursos multifuncionais.

A professora Edna não busca atividades e metodologias significativas e diversificadas para o processo de ensino e aprendizagem, deixando de compreender os propósitos da Educação Inclusiva preconizada pelas legislações vigentes e seus alunos com deficiência intelectual ficam à mercê de atividades descontextualizadas e pobres de conteúdo, e os atendimentos desses alunos(as) na sala de recursos multifuncionais não acrescenta nada na sua maneira de lidar com eles(as).

Na sala de recursos os(as) alunos(as) não recebem orientações e estímulos

suficientes para ajudá-los no desempenho das atividades da sala de aula comum e falta a integração, o diálogo, a partilha de conhecimentos e angústias entre os(as) professores(as) da sala de recursos com os das salas de aula comuns. Portanto, a sala de recursos multifuncionais dessa escola não contribui para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual na sala de aula comum. Quem fez toda a diferença, durante as observações, foi a professora Célia da sala de aula comum, que se preocupa com o desenvolvimento de seus alunos, independente de qualquer deficiência apresentada e/ou registrada em laudo médico.

Concluimos também que na escola as práticas educativas são pautadas na capacidade cognitiva e os processos de avaliação continuam meritocráticos, mesmo contra a vontade de alguns(mas) professores(as) que solicitam que o(a) aluno(a) refaça a atividade avaliativa na sua presença, aproveitando assim a oportunidade para orientar e sanar as dúvidas que por ventura venham a surgir.

É importante destacar que esse trabalho oportunizou reflexões sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula comuns e na sala de recursos, e as conclusões aqui presentes devem ser consideradas nas suas singularidades, sendo portanto, utilizadas com precaução para não provocar generalizações equivocadas.

Para que a inclusão escolar possa ser entendida e posta em ação nos sistemas públicos e privado de ensino, há muito a se fazer. O tempo está passando e não podemos continuar de olhos fechados, perpetuando as injustiças cometidas, ao definir o aluno ideal e ao discriminar os demais, por não se encaixarem nesse modelo.

Assim, encerramos aqui somente o trabalho escrito, mas não terminamos a procura de aprimorarmos, cada vez mais, como educadoras, na busca incessante de uma Educação Inclusiva para todos, todos mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de e MASETTO, Marcos Tarciso. Relação professor-aluno. In: \_\_\_\_\_ **O professor universitário em aula**. 11. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <[http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28820](http://dominiopublico.mec.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28820)>.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Revista Saúde Pública**. 2000; v. 34 (1):97-103 [www.fsp.usp.br/rsp](http://www.fsp.usp.br/rsp) Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em 03 Jun. 2012.
- AAIDD: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities <[http://www.aaidd.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21)> Acesso em: 09 Jun. 2012
- AMORA, Antônio Soares. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2010
- ANDRÉ, Maria Elisa D. A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP, 1995, p. 15-25
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência: algumas dificuldades para efetivação dos direitos. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; e PIOVESAN, Flávia. (coord.), **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.
- ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARBOSA, Rui. **Oração aos Moços**. Martin Claret: São Paulo, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das Pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** 2.ed., São Paulo: Paulus, 2010.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota, MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. – Brasília : MEC, SEESP, 2006 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 19 de maio, 2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha – Alguns dilemas e alternativas da pesquisa na Educação. In: **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, **Constituição Brasileira de 1824**. Portal Jurídico Investidura, Florianópolis/SC, 06 Nov. 2008. Disponível em: [www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/legislacao/constituicoes/1621](http://www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/legislacao/constituicoes/1621). Acesso em: 09 Jun. 2012

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) >. Acesso em: 20 de Dez. 2011

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. - Lei nº 5.692/71. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Declaração de Samanca** (UNESCO). Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Políticas Afirmativas. Brasília. 1996. Disponível em: [http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Políticas\\_Afirmativas\\_MEC.pdf](http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/Políticas_Afirmativas_MEC.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

\_\_\_\_\_. Legislação Específica/ Documentos Internacionais. **Secretaria Especial de Educação** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12716&Itemid=863](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863)>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de Julho de 2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Ministério da Educação**. Brasília,

17 de Agosto de 2001. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>.

\_\_\_\_\_ **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de Setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19 de Dezembro, 2011.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento Educação Especializado. Brasília: 2006

\_\_\_\_\_ **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 05 de junho de 2007. Disponível em  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 19 de Dezembro, 2011

\_\_\_\_\_ MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ministério da Educação**. Brasília, 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

\_\_\_\_\_ Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria para a Integração social da pessoa portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SICORDE, 2007.

\_\_\_\_\_ **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>  
Acesso em 12 de agosto, 2010.

\_\_\_\_\_ Decreto 6.253, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Presidência da República. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>  
Acesso em 25 de novembro, 2011.

\_\_\_\_\_ **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 19 de Dezembro, 2011.

\_\_\_\_\_ **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. MEC/SECADI. Brasília, 2010 Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/40605552/Manual-de-Orientacao-Programa-de-Implantacao-de-Sala-de-Recursos-Multifuncionais>>. Acesso em: 15 de Dezembro de 2011.

\_\_\_\_\_**Plano Nacional de Educação. (PNE)** Projeto de Lei Nº 8.035 de 2010. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 14 de Novembro, 2011.

\_\_\_\_\_**Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2010.

\_\_\_\_\_**Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Presidência da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em 12 de agosto, 2010

\_\_\_\_\_**MEC/INEP/Deed. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília, DF 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 10 de maio, 2011.

\_\_\_\_\_**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI/MEC. MEC: números revelam avanço da política de Educação Inclusiva no Brasil.** Disponível em <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/504-mec-numeros-revelam-avanco-da-politica-de-educacao-inclusiva-no-brasil>>. Acesso em: 28 de novembro, 2011.

\_\_\_\_\_**Lei nº 12.796/13.** Altera a Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 19 de maio, 2013.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.) **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, Lúcio. **Educação e inclusão**: ano velho ou ano novo. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/antonio-ateu/educacao-e-inclusao-ano-velho-ou-ano-novo>>. Acesso em: 20 de Novembro 2011.

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In: RODRIGUES, David (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão**: Da Educação à Sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

CORAZZA, S. M. (org.) Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos investigativos**: Novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREIA, Luis Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2 ed. Porto: Porto, 2008.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 23, n. 1-2; São Paulo, jan/dez.1997. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)>

DECHICHI, Claudia. FERREIRA, Juliene Madureira. Curso básico: **Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado** Unidade IV – Práticas Educacionais Inclusivas. Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil. Instituto de Psicologia. Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial, 2010

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. Disponível em:  
<<http://www.apaebrasil.org.br/>>. Acesso em 15/05/2012

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**: Estudos 61. 2. ed. São Paulo: Perspectiva S.A., 1989.

\_\_\_\_\_, Michel. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. Estudos 61. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da Carreira Docente no Brasil** - relatório preliminar. São Paulo, 2009. Disponível em:  
<<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/.relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>.

GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Org.) **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

GARCIA, Regina L.; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria T.; Zaccur, Edwiges (Orgs.) **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: O Direito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA – Rio de Janeiro. Renovar, 2001.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> >. Acesso em: 22 de novembro,

2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília, 2012. 40 p.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf)>.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação Inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Org.) **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005

\_\_\_\_\_. Uma Escola de todos, para todos e com todos: o Mote da Inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.) **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/.gt3/04.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2012.

MARTA, Ana Rita Neves. **Dismorfologia e Síndromes Dismórficas do Cromossoma 18**. Dissertação de Mestrado Integrado em Medicina. Universidade da Beira Interior - Faculdade Ciências da Saúde. Covilhã, Portugal. 2008

MELLOWKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e o seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.537-571, maio/ago. 2004.

MINAS GERAIS (Estado). **Orientação SD nº 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e

condutas típicas. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: [www.apaeminas.org.br/arquivo.php?m=10470](http://www.apaeminas.org.br/arquivo.php?m=10470) >. Acesso em: 19 de maio, 2011.

\_\_\_\_\_. SEE. Diretoria de Educação Especial. **Ofício Circular nº 169**, de 15 de agosto de 2011. Belo Horizonte. 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, SP. 2003

\_\_\_\_\_; MOURÃO, Marisa Pinheiro. O que dizem os professores sobre Educação Inclusiva: limites e possibilidades. In: SILVA, L. C., DECHICHI, C., MOURÃO, M. P. (Org). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Uberlândia: EDUFU, 2010

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil** - Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, nov./ 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559> >. Acesso em 20 de setembro de 2011.

MONTESORI, Maria. Vida e Obra. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida\\_e\\_obra\\_montessori.ht](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.ht) > Acesso em: 10 Jun. 2012

MORAIS, Regis. Entre a jaula e o picadeiro de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis (Org). **Sala de Aula: Que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky** – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995. 111 p. (Pensamento e Ação, 21).

OMS. Definição de Deficiência. Disponível em: <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia/61-o-que-e-deficiencia/613-a-definicao-da-oms.html> >. Acesso em: 10 de Dez. 2011

PAIM, Elison Antonio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Tese (Faculdade de Educação)

PÉREZ, Susana Graciela Barrera Pérez, O aluno com altas habilidades/superdotado: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.), **Educação Especial: em direito à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes públicas,

práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: \_\_\_\_\_ e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Resolução ONU n.º 3.447, de 09 de dezembro de 1975  
<<http://www.faders.rs.gov.br/portal/index.php?id=legislacao&cat=6&cod=40> >.  
Acesso em: 10 de Dez., 2011.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓM, F. (Org.). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livros Editora, 2006.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002

SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário Sacconi: da Língua Portuguesa-comentado, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SANTOS, Vanessa Costa. Diálogo entre profissionais é imprescindível. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de maio de 2011, caderno 5. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb3005201102.htm>>

SARMENTO, D. IKAWA, D. e PIOVESAN, F. (coord.), **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L., SANTOS, R. A. (org) **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008.

SILVÉRIO, V. R. **As Ações afirmativas nas políticas educacionais – o contexto pós-Durban/** SILVÉRIO, V. R., MOEHLECKE, S. São Carlos: EdUFCar, 2009.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. Os fundamentos interativos da docência. In: \_\_\_\_\_. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência: uma construção ético-profissional.** Campinas, SP: Papirus, 2005

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs.), **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação – a observação.** Brasília: Plano, 2003

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad.: Jeferson Luiz Camargo, Revisão: Silvana Vieira, Revisão técnica: José Cipolla Neto. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole... [et al.] Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget;** tradução de Esméria Rovai; 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

ZABALZA, Miguel A. Os alunos universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termo de Autorização



**Universidade Federal de Uberlândia  
FACED - Faculdade de Educação  
Programa de Pósgraduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

## Autorização

Autorizamos que o projeto de pesquisa **“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES”**, pesquisadores responsáveis ARLETE APARECIDA BERTOLDO MIRANDA e VIVIANE PRADO BUIATTI , cujo objetivo é “verificar como se configura a prática educativa dos professores que trabalham nos atendimentos educacionais especializados e sua contribuição para Inclusão do aluno deficiente no Ensino Regular” utilize o espaço da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

.....  
Professora. Dra. Mara Rúbia Alves Marques  
Diretora da Faculdade de Educação

## Apêndice B – Carta de Autorização – Escola Estadual



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**FACED - Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

Uberlândia, 06, fevereiro de 2012

De: Professora Dra Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
 FACED – Universidade Federal de Uberlândia

Prezado(a) senhor(a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa **“Sala de recursos multifuncionais: Inclusão ou Exclusão?”** Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são **“Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Ivete Cristina de Sousa”**. Os objetivos são **“Verificar a funcionalidade das salas de recursos, bem como os benefícios dela advindos para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos com deficiência mental; Conhecer o trabalho realizado pelos professores da sala de recursos e das salas de aula comuns com os alunos com deficiência mental”**. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia entrevistas e gravações fonéticas com os professores; assim que analisarmos os dados da gravação fonética as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. A senhora não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 196/96/Conselho Nacional de Saúde.

Caso a senhora queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda  
 Universidade Federal de Uberlândia/MG

Para: Sr(a).  
 Cargo: Diretora  
 Instituição: Escola Estadual  
 Endereço: Fone:

**Apêndice C - Termo de Autorização**

**Universidade Federal de Uberlândia**  
**FACED - Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

**DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE**

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Sala de recursos multifuncionais: Inclusão ou Exclusão?” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Dra Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Ivete Cristina de Sousa realizar reuniões, entrevistas e observações, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Uberlândia, 06 de Fevereiro de 2012.

---

Diretora

## Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Federal de Uberlândia  
FACED - Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =  
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada(o) para participar enquanto sujeito a ser observado em sua prática pedagógica de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a responsabilidade dos pesquisadores Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Ivete Cristina de Sousa.

Nessa pesquisa nós buscaremos conhecer a clientela atendida na Sala de Recursos, compreender como se configura o trabalho dessa equipe e sua interlocução com o(a) professor(a) regente, levando em consideração a sua contribuição para o fortalecimento e efetivação das metas da Educação Inclusiva, conforme delineado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Para isso, a sua colaboração na coleta de dados é importante. E para ser possível esse trabalho de pesquisa, durante o período de investigação, utilizaremos registros que poderão ocorrer por meio de entrevista.

Todas as informações obtidas que serão utilizadas para a pesquisa poderão ser gravadas e após as suas transcrições, serão desgravadas.

Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que os nomes não sejam, em nenhuma hipótese, identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você também não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os resultados beneficiarão nossa compreensão sobre a Educação Inclusiva, os desafios da Instituição Escolar e do AEE para assegurar o >. Acesso de todos na escola, refletir sobre a formação docente inicial e continuada dos professores e levantar suas concepções, estratégias e práticas para o desenvolvimento de competências no trabalho com o deficiente.

Você é livre para parar de participar da coleta de dados a qualquer momento, sem que isto lhe traga nenhum prejuízo, sendo-lhe devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes fornecera.

Uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa você poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Ivete Cristina de Sousa

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4163.

Endereço e contato do Comitê de Ética em Pesquisa: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-144; fone: (34)3239-4131.

Uberlândia, 26 de Janeiro de 2012.

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda Ivete Cristina de Sousa

Eu aceito participar, voluntariamente, do projeto citado acima, uma vez que fui devidamente esclarecido.

**Professor(a) participante da pesquisa**

## **Apêndice E – Roteiro de Entrevista para caracterização dos professores participantes**



**Universidade Federal de Uberlândia  
FACED - Faculdade de Educação  
Programa de Pósgraduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

### **1. Dados de Identificação:**

Nome:

Sexo:

Data de Nascimento:

Estado Civil:

Ano em que leciona:

Formação escolar (curso, ano de conclusão, cidade, habilitação, especialização):

Experiência profissional (atual e anteriores, data):

### **2. Dados da Formação Escolar:**

Curso:

Cidade e Ano de conclusão:

Habilitação:

Especialização:

3. Por que escolheu o curso de .....?

4. Por que escolheu esse curso de especialização?

5. Como foi o início de seu trabalho como professor/a? Em qual série foi lecionar?

6. É a primeira vez que tem alunos com deficiência mental em sua sala?

6.1 Por que aceitou trabalhar com eles?

6.2 Como você define a sua sala de aula?

6.3 Quais as dificuldades que você encontra em sua sala de aula?

6.4 Como você lida com essas dificuldades?

7. No seu curso de formação você recebeu informação sobre crianças com deficiência?
8. Você participou de encontros de professores, treinamentos e/ou cursos de atualização para atividade que exerce? Se sim, quais e em que ano? Se não, por quê?
9. Pra você o que é inclusão?
10. Você acha que a Sala de Recursos ajuda no desenvolvimento do seu aluno?
11. Você observa diferença no desenvolvimento do seu/sua aluno/a que frequenta a sala de recursos?
12. Qual a sua concepção de deficiência mental?
13. Há metodologia para ensinar esses alunos?
14. Qual a sua concepção de avaliação e como ela está sendo feita em relação aos alunos com deficiência mental?
15. Como você acredita que o/a aluno/a deficiente mental aprende?
16. Qual o papel do/a professor/a na aprendizagem desse/a aluno/a?
17. O que ou quem interfere nesse processo?
18. Em qual período você prepara suas aulas? Como é feito esse planejamento?
19. Há contato entre você e a professora da sala de recursos/sala de aula? Como é feito esse contato e com que frequência?
20. Há contato com as famílias? O que tem sido passado para elas em relação ao desempenho desses alunos?
21. Você observa que a escola tem alguma contribuição para esses alunos? Quais?
22. Como você se avalia como professor/a? O que você tem feito para contribuir com a formação desse/a aluno/a?
23. Pra você quais as características de um bom professor? E de um mau professor?
24. O que representou a presença da pesquisadora na sua sala de aula/sala de recursos?
25. Dê sua opinião sobre a Sala de Recursos.
26. Como você lida com as diferenças dos/as alunos/as? Fale um pouco sobre o dia-a-dia da sua sala de aula/sala de recursos.
27. Fale um pouco sobre o que você pensa sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência mental na escola comum

## **Apêndice F – Diário de Campo nº. 02**

Diário de Campo n. 02

Sala da Recursos – Manhã (8:00 – 10:55)

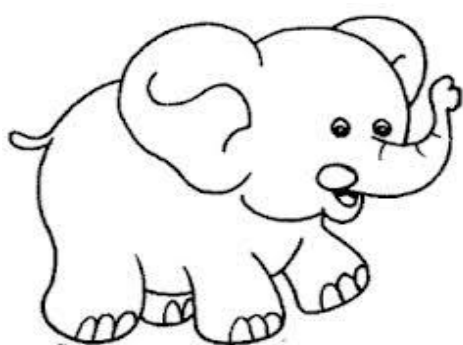
Data: 16/04/2012 – Segunda-feira.

A professora Márcia estava atendendo dois alunos, Walisson que estuda no quarto ano e Mário no terceiro ano, ambos com deficiência intelectual. Walisson estava na Mesa Alfabeto fazendo operações de adição simples e Mário estava fazendo atividades de alfabetização, usando o Dominó de Frases. As 9h15min Walisson foi embora e chegou o Miguel que estuda no quinto ano, também com deficiência intelectual. A professora Márcia pediu que o Mário fosse para a mesa alfabeto e Miguel ficou com o Dominó de Frases. Ela ia ao computador (mesa alfabeto) orientava o Mário e ficava observando, de longe, o Miguel formar as frases. Caso percebia alguma dificuldade, ela auxiliava.

As 9h30min deu o sinal para o recreio e o Mário disse que queria lanchar, ela autorizou recomendando “cuidado com os alunos grandes”. Ela me explicou que quando algum demonstra vontade de lanchar ela manda antes de dar o sinal, mas que hoje ele não tinha falado nada. Ele voltou rapidinho e disse que só tomou água e que não queria lanchar. Continuou na mesa alfabeto. As 9h40min chegou a aluna Maria Eduarda, que cursa o primeiro ano e tem Síndrome de Down.

A professora Márcia pediu para ela me cumprimentar e dizer seu nome, pois acha “bonitinho” o jeito dela falar, todos riram inclusive a aluna. Ela não me apresentou para os outros alunos. Começou o trabalho com a aluna. Disse que hoje elas iriam usar um jogo legal e deu o Dominó de Associação de Ideias. É um dominó onde tem uma figura de boca, por exemplo, e existe outra peça com um batom – boca combina com batom. Maria Eduarda ficou impaciente pois estava com dificuldade de encontrar as figuras e começou a agitar-se, chamando a atenção sobre si. Pedia ajuda de todos, inclusive a minha. Os colegas começaram a chama-la de chata. A professora orientava os dois meninos no computador e ela chamava a professora com rispidez: “Ou, acorda, me ajuda!” Ela agitou tanto que fiquei perdida e fui em seu auxílio. Quando terminamos de montar o dominó, a professora a levou também para o computador, aí ela acalmou. Os meninos procuraram outro brinquedo até o transporte escolar chegar.

## Apêndice G Atividade nº. 01



\_\_\_ L \_\_\_ FANT \_\_\_