

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone Tamires Vieira

**A DIALÉTICA DA IN/ EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Cruz do Sul

2019

Simone Tamires Vieira

**A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder Silva da Silveira

Santa Cruz do Sul
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Vieira, Simone Tamires

A dialética da in/exclusão em Sala de Recursos Multifuncional:
: um estudo na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do
Sul / Simone Tamires Vieira. - 2019.

130 f. : il. ; 3 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Sala de
Recursos Multifuncionais. 4. Emancipação. 5. In/exclusão. I.
Silveira, Éder da Silva. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Simone Tamires Vieira

A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA AVALIADORA

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora Examinadora – UNISC

Dr. Camilo Darsie de Souza
Professor Examinador – UNISC

Dr. Éder da Silva Silveira
Professor Orientador-UNISC

Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Professora Examinadora – UEPA

Santa Cruz do Sul

2019

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia ter sido elaborada sem o apoio e a amizade de pessoas que caminharam ou ainda caminham ao meu lado nessa trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Éder da Silva Silveira, agradeço a paciência, incentivo, compreensão e motivação.

Quero agradecer ao meu pai que não está ao meu lado nessa vida terrena, mas que me ensinou o gosto pelo estudo e pela leitura, quem sempre me orientou, quem me ensinou muito do que sei e que carrego comigo em minhas memórias.

Agradeço à minha mãe, meu irmão e aos meus filhos, Juan e Luisa, pelo apoio e amor incondicional, por acreditarem na minha capacidade, pela compreensão diante da minha ausência, devido às longas horas de estudo, no trabalho ou na estrada. Meus mais sinceros agradecimentos à escola onde a pesquisa foi desenvolvida, pela oportunidade de conhecer parte da comunidade e dos estudantes.

Meu agradecimento carinhoso aos estudantes que se dispuseram a responder o questionário e conversar sobre suas percepções. Agradeço ao corpo docente e colegas do Mestrado em Educação, principalmente aos da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, pela troca de experiências, vivências, discussões e contribuições. Gratidão à professora Doutora Cheron Zanini Moretti, que me deu dicas valiosas e aulas espetaculares, pessoa maravilhosa e professora exemplar.

Finalmente, agradeço as minhas amigas Andressa, Sandra, Rosana, Fabiane e Bruna pelo apoio, pelos conselhos, pelas risadas, pela compreensão quanto as minhas negativas e pelas distrações que me impuseram desde que nos conhecemos.

RESUMO

A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Simone Tamires Vieira

ORIENTADOR: Dr. Éder da Silva Silveira

Esta dissertação analisa experiências com as Salas de Recursos na rede pública estadual de ensino, particularmente no que tange a um estudo que se limita a uma escola da área de abrangência da Segunda Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2ª CRE). A investigação busca compreender os depoimentos de in/exclusão de estudantes que frequentam ou estiveram em Salas de Recursos e o que dizem suas experiências sobre violência simbólica e possibilidades emancipatórias. Com a intenção de não se esgotar as possibilidades de abordagem e considerando a emergência das Salas de Recursos, as suas digressões e reflexões de ordem teórica que contribuiriam para estudo qualitativo. As técnicas para produção/coleta de dados foram a observação, a entrevista e a análise de documentos, tendo como sujeitos participantes da pesquisa a professora responsável pelo atendimento na Sala de Recursos e quatro estudantes que frequentam ou estiveram na Sala de Recursos em uma escola da rede pública estadual, no âmbito da 2ª CRE na cidade de Novo Hamburgo, com idades entre 14 e 18 anos. Procurei dar visibilidade a dois pontos que possam servir de norte para reflexões sobre o tema: um deles enfatiza a perspectiva de pensar a in/exclusão de forma dialética; o outro apresenta algumas contribuições e possibilidades de ler as experiências de/com a Sala de Recursos a partir de categorias e conceitos estudados em obras de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Paulo Freire. Guardadas as diferenças entre esses referenciais, foi possível problematizar o tema tecendo sinergicamente algumas das contribuições teóricas desses autores. Dos depoimentos emergiu a realidade vivenciada por estudantes, a preocupação e a sensação de impotência diante do sistema e da escola, que de forma geral, ainda não está preparada para atender no cotidiano escolar à diversidade do alunado que é, atualmente, tão presente.

Palavras-chaves: Depoimentos; Experiência; Emancipação; In/exclusão; Sala de Recursos.

ABSTRACT

THE IN / EXCLUSION DIALECTIC IN A MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: A STUDY IN THE STATE PUBLIC SYSTEM OF RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Simone Tamires Vieira

SUPERVISOR: Dr. Éder da Silva Silveira

This tese analyzes experiences with the Resource Rooms in the state public education system, particularly regarding a case study that is limited to a school in the area of coverage of the second Regional Coordination of Education of the state of Rio Grande do Sul (2nd CRE). The research seeks to understand which are the in / out narratives by students who attend or have been in Resource Rooms and what their experiences about symbolic violence and emancipatory possibilities tell us. Without the pretension of exhausting the possibilities of approach and without disregarding the emergence of the Resource Rooms, their digressions and theoretical reflections that contributed to a qualitative case study. The techniques for producing / collecting data are participant observation, interviewing and document analysis. The subjects that participated in the research were four students who attended or attended the Resource Room in a school in the state public network, within the scope of 2 CRE in the city of Novo Hamburgo, aged between 14 and 18 years. I tried to give visibility to two points that could serve as a motto for reflections on the theme. One of them, emphasizes the perspective of thinking the in / exclusion dialectically. The other presents some contributions and possibilities to read the experiences of and with the Resource Room from some categories and concepts studied in works by Pierre Bourdieu, Bernand Charlot and Paulo Freire. Given the differences between these references, it is possible to qualify the problematization on the subject by synergistically conceiving some of the theoretical contributions of these authors. From the narrative emerges the reality experienced students, the concern and the feeling of impotence before the system and the school, which in general, are not yet prepared to attend to this diversity of students that is currently so present in the daily school.

Keywords: Experience, Emancipation; Narratives, In /exclusion; Resource Room.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Escolas Estaduais com Sala de Recursos no âmbito da 2º CRE	26
Quadro 2 –	Síntese metodológica: sujeitos, cenários e instrumentos da coleta de dados	28
Quadro 3 –	A distribuição das Sala de Recursos no âmbito da 2º CRE	31
Quadro 4 –	Os marcos político-históricos da Educação Inclusiva no Brasil.	41
Gráfico 1 –	Motivos para o Uso da Sala de Recursos: fase exploratória	58
Gráfico 2 –	Características atribuídas a experiências em SR: fase exploratória.	59
Gráfico 3 –	Índice geral de repetência: questionário fase exploratória	60
Quadro 5 –	Categorias de análise e diálogo com autores	72
Quadro 6 –	Resultados da Revisão Bibliográfica realizada na Revista Brasileira de Educação Especial	110
Quadro 7 –	Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	119
Quadro 8 –	Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH	Altas Habilidades
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Colégio Estadual
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CID 10	Classificação Internacional de Doenças
Defe	Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar
SD	Síndrome de Down
DI	Deficiência Intelectual
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
FADERS	Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul
IEE	Instituto Estadual de Educação
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense
PC	Paralisia Cerebral
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos na Universidade Feevale
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade

TEA Transtorno do Espectro Autista
UNISC Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA...19	
2.1	Revisão bibliográfica.....	19
2.2	Campo empírico, fase exploratória, sujeitos e aspectos éticos da pesquisa.....	25
2.3	O enfoque metodológico e os instrumentos para a coleta de dados.....	29
2.3.1	A observação e análise de documentos.....	32
2.3.2	Entrevista.....	33
2.4	Organização e a análise dos dados.....	35
3	A SALA DE RECURSOS: ASPECTOS POLÍTICO-HISTÓRICOS E RELATIVOS À LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	38
3.1	A história da educação inclusiva e o movimento Educação para Todos.....	38
3.2	A Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul.....	46
3.3	O Atendimento Educacional Especializado na dialética da in/exclusão: notas sobre a Sala de Recursos	49
4	DEPOIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM SALA DE RECURSOS.....	56
4.1	Apontamentos e ferramentas para problematizar os depoimentos sobre as Salas de Recursos no espaço escolar.....	56
4.2	Os indicadores de distinção que caracterizam as percepções e/ou as experiências de estudantes sobre a Sala de Recursos no sentido da in/exclusão.....	71
4.3	Os depoimentos de estudantes em Sala de Recursos: experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias.....	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS	90
	APÊNDICES	100
	APÊNDICE A – Questionário utilizado na Fase Exploratória.....	101
	APÊNDICE B – Carta de apresentação – fase exploratória.....	102
	APÊNDICE C – Carta de apresentação.....	103
	APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	104
	APÊNDICE E – Carta de aceite.....	105

APÊNDICE F – Roteiro com perguntas disparadoras ao estudante em Sala de Recursos.....	106
APÊNDICE G – Roteiro de Observação.....	107
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista com estudante em Sala de Recursos- fase exploratória.....	108
APÊNDICE I – Roteiro com perguntas disparadoras ao professor da Sala de Recursos.....	109
APÊNDICE J – Resultados da Revisão Bibliográfica realizada na Revista Brasileira de Educação Especial.....	110
APÊNDICE K – Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	119
APÊNDICE L – Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES.....	127

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de Mestrado, apresentada na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, está voltada para o seguinte objeto de estudo: os depoimentos de in/exclusão em Sala de Recursos Multifuncional: um estudo na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

O problema de pesquisa buscou compreender quais são os depoimentos de in/exclusão construídos por estudantes que frequentam ou estiveram em Sala de Recursos e o que dizem essas experiências sobre violência simbólica e possibilidades emancipatórias. O objetivo geral que orientou a pesquisa foi compreender nos depoimentos de estudantes que frequentam ou estiveram em Sala de Recursos os sentidos construídos sobre in/exclusão escolar nas experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias. Teve como objetivos específicos: a) analisar aspectos históricos e relativos à legislação sobre o uso e a função das salas de recursos no espaço escolar; b) compreender os sentidos construídos em relação à Sala de Recursos e suas interfaces com experiências de in/exclusão no espaço escolar; e c) descrever e analisar os indicadores de distinção que caracterizam as percepções e/ou as experiências de estudantes sobre a Sala de Recursos no sentido da in/exclusão.

Inicialmente, é importante abordar o contexto de onde falo, escrevo e pesquiso, pois o mesmo permeia o presente texto. A escolha do tema de dissertação relaciona-se a minha trajetória de vida e estudo e ao meu trabalho, uma vez que sou filha de um agricultor e uma dona de casa, e tornei-me mãe aos 17 anos, enquanto concluía o Ensino Médio e um curso técnico na área da enfermagem. Fui estudante da rede pública estadual e bolsista integral do Programa Universidade para Todos na Universidade Feevale (PROUNI) – Novo Hamburgo/RS, onde me formei em Letras – Português, inglês e respectivas literaturas.

Iniciei minha trajetória profissional com 18 anos, trabalhando como técnica em enfermagem em uma Fundação Hospitalar e Social, por 2 anos, na cidade de Portão/RS. No ano de 2008, com a conclusão do quarto semestre da licenciatura, pela primeira vez lecionei a disciplina de língua inglesa ao Ensino Fundamental e modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Capela de Santana/RS, durante um ano.

Posteriormente, fui contratada em caráter emergencial pela Secretaria Estadual de Educação, no âmbito da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, como professora de Ensino Médio, atuando também em séries finais do Ensino Fundamental. Durante oito anos e meio lecionei português, inglês e literatura nos municípios de Estância Velha, Montenegro, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Alto Feliz e Portão. Além disso, também assumi contratos

temporários emergenciais nas redes municipais de Pareci Novo, Morro Reuter, Harmonia e Bom Princípio. Também lecionei em escolas particulares, em turmas pré-escolares e séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de idiomas em municípios que compõem a 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Apesar da rotina e do cansaço ao conciliar sempre dois empregos, ao estudo, aos cuidados com a casa e com a família, sempre me fiz presente na vida escolar do meu filho, acompanhando-o e auxiliando-o na alfabetização, com temas e com trabalhos escolares.

Mesmo assim, com o passar do tempo se tornaram cada vez mais frequentes as reclamações quanto à distração em sala de aula e quanto ao baixo rendimento escolar que ele apresentava. Os professores me diziam: “Seu filho é muito criativo, desenha muito bem, é inteligente, mas não dá conta do conteúdo”; “Seu filho, é muito querido e educado, mas tem dificuldade em se envolver com as outras crianças”; “Ele lê muito devagar, não consegue copiar tudo do quadro, e quando copia não dá pra entender!” Eu o culpava por não conseguir acompanhar as aulas como era esperado e me culpava por não estar mais presente.

Com esse sentimento de culpa, tive de buscar consultas particulares com psicopedagoga e neuropediatra, pois nem a escola nem o município contavam com avaliação ou apoio interdisciplinar. Nove meses depois da primeira consulta, meu filho foi diagnosticado com dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) do tipo 2. Acreditei que a partir dali a relação dele com a aprendizagem ocorreria de outra maneira, que os professores e a escola poderiam entender as dificuldades e suas habilidades.

Com o laudo contendo a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) em mãos, com atestado de necessidade de acompanhamento psicopedagógico e com as orientações profissionais, encaminhei-me à Secretaria de Educação de Capela de Santana e à direção da escola para solicitar apoio a ele. Entretanto, apenas ouvi negativas: “não temos psicopedagogo, não temos Sala de Recursos e nenhum espaço para que esse apoio seja realizado, apenas podemos pedir que os professores facilitem o conteúdo para ele”.

Eu, que sempre estudei em escola pública, sem nunca ter reprovado ou ter necessitado ajuda em alguma disciplina, indignei-me: que escola é essa? Que educação é essa? Que sistema é esse? Qual a garantia de qualidade de um conteúdo “facilitado”? Percebi como é estar do outro lado e deparar-se com o sentimento de incapacidade frente ao sistema escolar.

Apesar das negativas, busquei por meio do estudo e conhecimento poder ajudar o meu filho e outros estudantes que facilmente poderiam ser excluídos do sistema escolar, iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela FAEL, em Portão – RS.

Acredito que todas essas vivências me motivaram a prosseguir nos estudos e iniciar o Mestrado em Educação na UNISC. Após alguns meses, o governo estadual assumiu o parcelamento e atraso de salários, passei a ter dificuldades para cumprir com meus compromissos financeiros e inclusive para me locomover entre as cidades em que residia, trabalhava e estudava.

Então, decidi participar do Processo Seletivo para Professor Substituto do Instituto Federal Sul-riograndense (IFSUL) onde, após a contratação, tive a oportunidade de lecionar para turmas de cursos técnicos em Administração e de Ensino Médio Integrado Automação Industrial pelo período de 10 meses e de participar de Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) do Campus Lajeado.

Atualmente, trabalho como Professora Efetiva de Português e Inglesa na Rede Municipal de Brochier, onde leciono português e inglês para séries finais do Ensino Fundamental.

Durante a minha trajetória como profissional na área da saúde e da educação, passei cada vez mais a perceber a distinção que ocorre diante de diferentes perspectivas de mundo, de relações de/com o conhecimento, de atitudes sobre a cultura dos indivíduos, principalmente daqueles tidos como minoria. Na escola essa distinção ocorre em todos os espaços e, constantemente, àqueles que frequentam as Salas de Recursos: estudantes com deficiências, com “desvios de conduta”, com transtornos ou com dificuldades de aprendizagem ou que possuem um capital cultural diferente do exigido pela escola.

As Salas de Recursos constituem-se como um espaço para a Educação Especial, ou seja, são parte integrante da proposta pedagógica das escolas, conforme disposto na Resolução CNE nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Legalmente são tidas como um espaço para o apoio para alcançar o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos alunos com transtornos globais de desenvolvimento, ou seja, aqueles que possuem deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Em minhas diferentes experiências docentes, percebi os variados usos que cada instituição concebia para a Sala de Recursos, como um espaço para apoiar, compensar, auxiliar, somar conhecimentos, trocar experiências, construir conhecimento por meio de práticas e ações que geraram conscientização e emancipação, independentemente de laudo ou de orientações legais.

Entretanto, também a percebi como um espaço de/para a distinção, capaz de desqualificar, de valorizar apenas um conhecimento e uma cultura em detrimento de outra.

Essa distinção diariamente assujeita os indivíduos, que os inferioriza, ao tratá-los como “incapazes” e que ainda os faz sentirem-se culpados por não conhecer, não saber, não compreender ou não acompanhar a maioria, resultando em processos de segregação, abandono ou de exclusão dentro da própria escola. Por isso, tenho ouvido a voz dos estudantes que constantemente reclamam não terem voz na escola, aqueles que têm uma relação conflituosa com o exigido pela escola e que são uma minoria ao frequentarem a Sala de Recursos.

Considerando o exposto, a presente dissertação é resultante de uma pesquisa de cunho qualitativo que buscou investigar a Sala de Recursos, no âmbito da 2ª CRE, de uma Escola de Ensino Médio em Novo Hamburgo-RS. A partir desse caso de estudo, busquei relacionar aos depoimentos produzidos sobre esse espaço e os sentidos atribuídos a ele pelos estudantes, considerando os objetivos da investigação. Quais sentidos são atribuídos à Sala de Recursos e dos estudantes que passaram pela Sala de Recursos? Quem são os alunos que utilizam a sala? O que dizem suas experiências e depoimentos sobre in/exclusão no ambiente escolar? Quais são os indicadores de distinção que marcam as experiências com a Sala de Recursos como um espaço de in/exclusão e/ou como de emancipação/opressão?

No Brasil, o tema da inclusão se tornou objeto de políticas públicas inicialmente ao atender para a situação de marginalização de indivíduos com deficiências. Por meio do impulso dado pela pressão de movimentos sociais e das Nações Unidas, na década de 1980, e por meio do Banco Mundial e da Declaração de Salamanca(1994), surgiram políticas públicas aliadas aos direitos básicos, de escolarização, de direito à matrícula na rede pública e de complementação através de atendimento especializado.

Com a redemocratização, estabeleceu-se no Art. 208 da Constituição de 1988 que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, s.p.).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a Educação Especial é concebida em relação à organização das práticas pedagógicas e como uma das ‘Modalidades de Educação Escolar’, a ser oferecida a qualquer cidadão brasileiro, que dela necessite para seu desenvolvimento humano e exercício de sua cidadania.

Diante disso, creio que é necessário destacar a perspectiva dos diferentes atores que vivem o cotidiano de uma escola com a Sala de Recursos, sem abrir mão daqueles estudantes que histórica e constantemente tem a voz silenciada, aqueles/as que vivenciaram o histórico de in/exclusão escolar, aqueles/as que possuem políticas educacionais voltadas a si, e que

mesmo assim, ainda possuem uma relação diferente com os professores, com a escola, com os colegas e com a sociedade, ou seja, aqueles/as que se encontram muitas vezes nas Salas de Recursos.

Desse modo, torna-se relevante, dentre outros fatores, os questionamentos sobre os depoimentos dos estudantes que participam do processo de inclusão escolar, como aqueles ligados à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias em suas experiências educacionais em Sala de Recursos.

A escolha do tema in/exclusão em Sala de Recursos ocorreu, como já explicitado anteriormente, pelo fato de lecionar por nove anos e meio na rede pública de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, em dez cidades diferentes e em cerca de vinte escolas, no âmbito da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, onde pude perceber as dificuldades, vivenciar as fragilidades da escola para garantir uma educação inclusiva.

Dificuldades essas que vão desde a falta de recursos profissionais, como o básico: professores, especialistas e monitores, até a falta de recursos materiais, visto que algumas escolas possuíam laboratórios, internet, quadra, biblioteca, ao contrário de outras que não os tem, também considerando a importância das observações da realidade escolar em relação ao caso e à pesquisa empírica.

Da mesma forma, existe uma relevância social da pesquisa que pode ser registrada, pois ela oferece possibilidades para as instituições refletirem sobre o tema, pois poucos são os momentos que existem na escola para que os depoimentos e experiências desses estudantes que se inserem na Sala de Recursos tenham a visibilidade que o tema merece. Academicamente, a relevância da proposta também está na possibilidade que ela apresenta poderá diminuir as lacunas apresentadas no exercício de revisão de literatura, conforme detalhado posteriormente.

A investigação é do tipo estudo de caso, de cunho qualitativo, conforme será detalhado no capítulo 1. Os sujeitos da pesquisa são: quatro estudantes que frequentam ou frequentaram a Sala de Recursos e uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado de uma escola Estadual no âmbito da 2ª CRE no Estado do Rio Grande do Sul. As principais técnicas para coleta de dados são a observação, a entrevista e a análise de documentos.

O referencial teórico estará constituído por leituras e intersecções entre os seguintes eixos: Sala de Recursos, Educação Inclusiva e Especial (SANT'ANA, 2005; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2011 CARVALHO, 2006; CARVALHO,1997; BAPTISTA, 2011; GUHUR, 2003; SAWAIA, 1999; VITELLO, MITAHAUG, 1998; BUENO, 2015; CAIADO,

2015, KASSAR, 2015; PRIETRO, 2015.) Educação, distinção e violência simbólica (MANTOAN, 2006; BOURDIEU, 2005; SAVIANI, 2003; BOURDIEU 1997); Escola, justiça social, discriminação e estigmatização (DUBET, 2003; GAMARNIKOW, 2011; FREIRE, 2010; DUBET, 2004; MARTINS, 1991); Relações com o saber e possibilidades emancipatórias em salas de recursos (CHARLOT, 2000; CHARLOT, 2001; FREIRE, 2010; FREIRE, 2002; FREIRE, 1987; FREIRE 1996) e experiência e depoimentos (FREIRE, 1992, PASSEGGI 2010; JOSSO, 1996; ABRAHÃO, 2012).

Além da introdução, a estrutura da dissertação se divide em três capítulos principais:

O capítulo II, atento para a metodologia, apresento a abordagem, o tipo de estudo e informações sobre a fase exploratória, por meio do encaminhamento previsto para a pesquisa de campo e os critérios das escolhas feitas em relação aos sujeitos e ao campo empírico. Nele, desenvolvo os critérios relativos ao enfoque metodológico da pesquisa, a importância do campo empírico, o processo de escolhas dos sujeitos e os aspectos éticos da pesquisa, assim como os instrumentos para a coleta, organização e análise dos dados.

No capítulo III, analiso a Sala de Recursos diante dos aspectos histórico-políticos e relativos à legislação na educação básica, considerando o conteúdo dos documentos sobre Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul e a Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de inclusão. Nele, também busco explicar, em linhas gerais, a implantação e o funcionamento das Salas de Recursos, sua função, público atendido, considerando, ainda, aspectos sobre legislações referentes ao professor de Atendimento Educacional Especializado.

No capítulo IV, analiso e apresento as escolhas teóricas a respeito da in/exclusão, destacando os principais conceitos e autores que colaboram para, nesse estudo, refletir sobre a violência simbólica e as possibilidades emancipatórias em Sala de Recursos. As escolhas estarão concentradas e baseadas em contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot e Paulo Freire, dentre outros que permitirão pensar as experiências e depoimentos de educação na Sala de Recursos.

Por fim, no mesmo capítulo, busco analisar os depoimentos dos sujeitos relacionando-as com a legislação, a política inclusiva, o uso e a função das Salas de Recursos no espaço escolar, compreendendo os indicadores de distinção que caracterizam as experiências de estudantes da/na Sala de Recursos sobre a in/exclusão, bem como e sobre experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias. Ainda, finalizo com as referências e os principais apêndices que complementam aspectos que também foram citados no ao longo do texto em relação à pesquisa empírica.

2 OS ASPECTOS METODOLÓGICOS E A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em quatro subcapítulos: o primeiro corresponde ao da revisão bibliográfica realizada, destacando outras pesquisas e artigos acadêmicos publicados em revistas e sítios eletrônicos que tratam do tema investigado na área de educação, o que serviu de base no momento de definições da abordagem, tipo de estudo e fase exploratória da pesquisa.

O segundo subcapítulo descreve o campo empírico, delimita os sujeitos participantes e atenta para os aspectos éticos da pesquisa.

O terceiro, relata e reflete sobre o enfoque metodológico e os instrumentos para a coleta de dados, tendo como base a observação participante e a realização de entrevistas.

O quarto apresenta análise de dados com a discussão sobre as bases conceituais utilizadas na dissertação. Isso corresponde à contextualização sobre a importância da experiência e nos depoimentos.

2.1 Revisão bibliográfica

Foram realizados mapeamentos bibliográficos em três diferentes plataformas/bases: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice K), no Portal de Periódicos Capes/MEC (Apêndice L) e na Revista Brasileira de Educação Especial/SciELO (Apêndice J), com o objetivo de localizar, analisar e mapear as produções acadêmicas relativas à temática, para melhor definir e delimitar o caso de estudo e sua problematização.

A revisão bibliográfica concentrou-se, fundamentalmente, em 40 trabalhos. Inicialmente, percebi que a maioria das pesquisas sobre a temática são realizadas na Região Sudeste (16 trabalhos), que 5 trabalhos não descrevem a região de delimitação do estudo, pois tratam-se ou de revisão documental ou revisão bibliográfica, seguida da Região Sul (7), Nordeste(6) Norte (3), Centro-Oeste (2) e, por último, Distrito Federal(1).

Esses dados evidenciam que o interesse sobre o tema da inclusão e Sala de Recursos tem crescido no Brasil, mas de forma desigual entre as regiões.

Na Revista Brasileira de Educação Especial (SciELO) foram utilizados como marcadores de busca as seguintes palavras-chave: “sala de recursos, inclusão e exclusão”. Como filtros, delimitou-se os “periódicos revisados por pares” e os “trabalhos produzidos na área da Educação”, chegando ao quantitativo de 20 trabalhos.

Ferraz, Araújo e Carreiro (2010) buscaram analisar o processo de inclusão de um estudante com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral, utilizando-se de pesquisa qualitativa, ao comparar relatos de pais e professores. Os autores evidenciaram por meio de entrevista estruturada, que a possibilidade de inclusão na escola regular diminui o preconceito.

Nesse estudo, os pais afirmaram que “aprender a ler e a escrever ao menos o nome” era a principal expectativa quanto ao aprendizado de seus filhos nas classes comuns. Por outro lado, os professores declararam não se sentirem preparados para este trabalho, seja pela falta de recursos ou de estrutura física adequada, embora trabalhassem para efetivação do aprendizado em sala.

Já Baptista (2011) apresentou reflexões acerca da Educação Especial, tendo como base a ação pedagógica ao destacar as tendências, as características e os desafios da oferta de serviços e dos educadores especializados. O autor, também sugere que a inclusão escolar deve ser tratada como uma diretriz política na educação brasileira, por meio da difusão do conhecimento produzido e da intensificação pedagógica nas relações com o currículo e com a ação docente em geral.

Oliveira e Manzini (2016) buscaram analisar o perfil dos estudantes encaminhados a uma Sala de Recursos Multifuncionais para verificar se estes eram entendidos como o público-alvo da Educação Especial. Os autores basearam-se no estudo de caso, entrevistas semiestruturadas, análise dos documentos dos alunos que frequentavam a Sala de Recursos e roteiros de observação. A pesquisa apontou que quatro dos alunos possuíam deficiência intelectual e quatro estudantes eram denominados alunos com Necessidades Educacionais Especiais, não sendo necessário o laudo para a matrícula. “Os motivos para o encaminhamento, em sua maioria, eram baseados no rendimento que o aluno apresentava na classe regular e se estava alfabetizado ou não; outros motivos citados foram a deficiência e a solicitação dos pais para a avaliação.” (OLIVEIRA, 2016, p.1).

Por outro lado, Lopes (2016) em seu relato de pesquisa sobre Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores, apresentou um breve histórico da Educação Especial e atentou para a importância da presença do professor especializado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados da revisão bibliográfica realizada pela pesquisadora ressaltaram a importância da sala de recursos no processo inclusivo, sendo entendida como um espaço para desafios e superação de dificuldades, em vez de reforço de conteúdo.

Outro aspecto importante destacado no artigo de cunho quantitativo de Santos et.al. (2017) é sobre como as Salas de Recursos Multifuncional foram implantadas e organizadas,

no período de 2014 a 2016, os resultados revelaram que o número de Sala de Recursos é insuficiente para atender o número de alunos matriculados na rede municipal onde o estudo foi realizado.

A maioria dos trabalhos utilizou a abordagem qualitativa, sendo que 5 envolveram o estudo de caso, 5 utilizaram a observação participante, 3 trataram da pesquisa colaborativa, 3 apoiaram-se na revisão bibliográfica ou documental, 2 envolveram a pesquisa-ação, 1 a pesquisa ação-colaborativa e, por fim, apenas um trabalho 1 atentou para a trajetória de vida de um estudante.

Com maior frequência, o lócus das pesquisas foram escolas regulares da rede pública, sendo os professores os sujeitos que aparecem como o maior número de participantes das investigações. De um total, por exemplo, de 10 trabalhos em que aparecem a qualificação dos sujeitos da pesquisa, apenas 2 trabalhos deram voz aos estudantes em SRM. Percebe-se também que a entrevista foi o instrumento mais utilizado para a produção e coleta de dados, seguida por questionários. Esses dados refletem uma tendência na realidade atual da pesquisa sobre Salas de Recursos, sobretudo relativa à escolha da metodologia, sujeitos e instrumentos de pesquisa.

Já a pesquisa realizada no Portal de Periódicos Capes/MEC, ocorreu através da delimitação de “periódicos revisados por pares”, utilizei as aspas e operadores booleanos e os seguintes marcadores de busca: "sala de recursos" *AND* "educação inclusiva", obtendo como quantitativo um total de 10 trabalhos (Apêndice J).

A partir dessa busca dados importantes foram coletados, como o artigo de Zaboroski (2014) em que o autor afirma que nas instituições escolares pesquisadas, as propostas de inclusão são significativas, enfatizou também a importância do diálogo efetivo entre o professor e equipe pedagógica e concluiu que há escassez de pesquisas direcionadas ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Por outro viés, o artigo de Sousa (2011) centrou-se em duas concepções as dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais e sobre como ocorre o atendimento na escola. O estudo de caso foi a metodologia utilizada para a pesquisa, por meio da abordagem qualitativa. O autor utilizou de observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes e professores que os atendiam na sala regular e na Sala de Recursos.

Já, Scherer (2015) analisa a Sala de recursos, por meio da prática lá realizada, afirma que a prática docente em Sala de Recursos se apoia em discursos legais e psicológicos que entrelaçam-se e servem como base para a formação dos professores de Atendimento

Educacional Especializado e que, por isso, enfatizam mais o atendimento clínico terapêutico na Sala de Recursos do que o atendimento pedagógico.

Outra pesquisa reveladora foi realizada com três professoras da sala regular, a coordenadora e a professora da SR. Nela, Machado (2012) apresentou um estudo de caso realizado em uma instituição de ensino fundamental regular no município de Sinop, a fim de analisar o processo de inclusão de alunos entendidos como público-alvo da Educação Especial. A autora concluiu que a implantação da escola inclusiva depende não só dos profissionais envolvidos, como também da formação e da criticidade frente a todos que vivenciam o fracasso escolar e a exclusão

Esses resultados permitiram entender melhor o contexto atual e delimitar pesquisa que foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio da busca de filtros que não foram utilizados anteriormente, mas que apresentaram-se indispensáveis. Assim, delimitar a área de concentração na Educação, utilizei os seguintes termos de busca: “in/exclusão” AND “sala de recursos multifuncionais”, chegando ao número de 115 trabalhos. Após utilizar como filtro o termo “Interdisciplinar”, visto que a Educação Inclusiva deve-se construir com essa bases e por meio de redes interdisciplinares, encontrou-se o resultado de 10 trabalhos.

Inicialmente, com foco no atendimento dos alunos de inclusão, Sá (2017) destacou que o Atendimento Educacional Especializado pode ocorrer no contraturno, de forma itinerante ou de forma colaborativa. No município em que a pesquisa ocorreu, o autor destaca que opta-se pela itinerância, fator que o levou a concluir que é necessário considerar as dificuldades enfrentadas pelo professor de AEE e repensar sua atuação a fim de desenvolver recursos pedagógicos e estratégias mais colaborativas.

Em consonância, a dissertação de Lino (2013) também afirma que para uma escola ser inclusiva ela precisa de profissionais que estejam abertos a mudanças e formações que propiciem uma reflexão crítica, o estudo valeu-se da entrevista com professores, mas destaca a importância de que a criticidade deve visar todos aqueles que vivenciam o fracasso e a exclusão escolar.

Sob outro aspecto, a dissertação de Fernandes (2011) evidenciou que as necessidades especiais de muitos alunos não são consideradas e que esses não contam com o apoio especializado, nem frequentam a SRM. A autora atentou que o fracasso escolar tornou possível que as turmas de EJA estejam segregadas do ensino regulares e que, por isso não são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

A autora conclui que há problemas de acessibilidade e que as práticas docentes não consideram as necessidades especiais dos estudantes nem às especificidades etárias restando e agindo como uma integração escolar.

Outra pesquisa buscou conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente voltada à atuação com alunos com transtornos globais, deficiência ou superdotação da Educação Especial. A dissertação de Almeida (2017) desenvolveu-se através do estudo de caso, de natureza qualitativa por meio da representação da historicidade, da memória e do discurso.

O autor envolveu na construção do trabalho, a revisão da literatura especializada sobre o tema, sua fundamentação teórica quanto a Educação Especial e Inclusiva, a formação docente, o currículo, as políticas públicas e a legislação, tanto sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, quanto sobre o Atendimento Educacional Especializado. Também abordou os conceitos de exclusão, segregação, integração, inclusão, o binômio normalidade *versus* anormalidade, que permearam a história dos estudantes entendidos como alvo da Educação Especial.

Com outro sentido, buscando discutir o papel da formação docente, do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos, questionando o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva acessível e participativa que permita a aprendizagem dos alunos legalmente tratados como público-alvo da Educação Especial. Nesse viés, Santos (2017) abordou os reflexos das ações do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e sua relevância do estabelecimento de um trabalho colaborativo entre esse profissional e o professor da sala de aula regular com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Os resultados da pesquisa apontaram que há aspectos que precisam ser aprimorados quanto à Sala de Recursos Multifuncionais como: a formação docente, a organização das Sala de Recursos, assim como a prática pedagógica, visto que os professores não têm a formação adequada para trabalhar na perspectiva inclusiva, salvo exceção do professor do Atendimento Educacional Especializado. A Sala de Recursos Multifuncionais estava muito aquém da articulação entre a prática pedagógica que deveria ser em colaboração com a sala de aula regular, demonstrando a falta de trabalho colaborativo.

Essa pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aliada a realizada no Portal de Periódicos Capes/MEC e na Revista Brasileira de Educação Especial (SciELO) evidenciaram que os principais eixos de pesquisa e as temáticas preferidas sobre Educação Inclusiva e Sala de Recursos até o momento privilegiaram:

- (1) a análise da inclusão escolar: centrada principalmente nas políticas, perfil dos estudantes, tendências e desafios;
- (2) o funcionamento pedagógico das Salas de Recursos: uso, práticas e infraestrutura;
- (3) a ênfase em estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: inclusão dos mesmo e Técnicas Assistivas para suporte;

Por meio da revisão de artigos, teses e dissertações acadêmicas tornou-se evidente que as pesquisas sobre inclusão e Sala de Recursos não se voltam a todos estudantes que frequentam as Salas de Recursos. Já, que 50% dos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por exemplo, dedicaram-se aos aspectos relacionados à formação e às práticas docentes relacionadas à Educação Inclusiva, voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

Evidenciou-se, também, que três trabalhos centraram-se na pesquisa sobre representação gráfica, uma voltou-se à análise de material didático para alunos cegos, outra a um estudante com deficiência visual e um trabalho concentrou-se em um aluno autista. Nesse viés as pesquisas sobre Educação Inclusiva, esqueceram dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, sejam las de cunho cultural, econômico, ou específicos como TDHA, déficit de atenção, discalculia, disgrafia e outros transtornos, eles foram esquecidos ou tiveram suas vozes silenciadas.

O artigo “Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de artigos científicos” de Pasian, Mendes e Cia (2014) é um artigo de revisão bibliográfica com um recorte temporal diferente do realizado em minhas buscas e por esse motivo foi importante considerar a análise dessas autoras a respeito do estado da arte da questão, visto que os dados encontrados se aproximam. As autoras selecionaram 14 artigos e, por meio da análise quantitativa e qualitativa, concluíram que a produção científica sobre Educação Especial tem aumentado, mas que a maioria dos artigos tem buscado descrever o funcionamento das Salas de Recursos voltado ao Atendimento Educacional Especializado.

Com base nisso, minhas buscas aproximaram-se o artigo apresentado anteriormente quanto aos seguintes aspectos: ao público mais investigado ter sido estudantes com paralisia cerebral ou com deficiência visual; ao uso de pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso para investigar as SRM; as escolas de rede pública terem sido o lócus da pesquisa; e ao instrumento mais utilizado ter sido a entrevista, geralmente realizadas com professores.

Essas aproximações e os entendimentos por elas proporcionados, permitiram-me delimitar o campo empírico, os sujeitos e aspectos éticos da presente pesquisa conforme será apresentado a seguir.

2.2 Campo empírico, fase exploratória, sujeitos e aspectos éticos da pesquisa

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul divide a Rede Estadual em Coordenadorias Regionais de Educação. Ao total, o Estado do Rio Grande do Sul conta com 36 CREs.

A 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul tem sua sede situada na Cidade de São Leopoldo-RS. É a mais numerosa sendo composta por trinta e seis municípios, e por isso subdivide-se em três redes. Essas compostas por municípios que variam quanto à dimensões histórica, econômica e social, que são listados no *site* da SEDUC:

- Rede 1: Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela De Santana, Maratá, Montenegro, Nova Hartz, Pareci Novo, Poço Das Antas, Portão, Salvador Do Sul, São José Do Hortêncio, São José Do Sul, São Pedro Da Serra e São Sebastião Do Caí.

- Rede 2: Alto Feliz, Campo Bom, Feliz, Harmonia Nova, São Leopoldo, Taquara, Tupandi, Três Coroas e Vale Real.

Rede 3: Araricá, Dois Irmãos, Estância Velha, Igrejinha, Ivoti, Lindolfo Collor, Morro Reuter, Novo Hamburgo, Presidente Lucena, Santa Maria Do Herval, Sapiranga e São Vendelino.

No início da fase exploratória, de acordo com o Censo Escolar Estadual da SEDUC/RS de 2016, a 2ª CRE destacava-se com o segundo maior número de alunos matriculados na Rede Estadual na Educação Básica, pois contava com 76.919 de alunos matriculados. Além disso, possuía 32,791 alunos matriculados no Ensino Médio, os quais estavam distribuídos entre Ensino Médio Regular com 28,388 estudantes, e o Ensino Médio Integrado com 4.403.

Durante a fase exploratória, de acordo com o Censo Escolar Estadual do Estado do Rio Grande do Sul de 2016, disponível no site da Secretaria Estadual de Educação, na cidade de Novo Hamburgo as escolas estaduais de Ensino Médio possuem os números de 18,2% de taxa de reprovação e 6,4% de taxa de abandono, ou seja, 24,6 % dos estudantes de Ensino Médio não concluem o ano letivo com êxito.

Se cruzarmos estes dados com o número de 486 matrículas iniciais da escola em que a pesquisa ocorreu, verificaremos que 89 jovens foram reprovados, 29 jovens abandonaram os estudos, ou seja, 118 jovens foram excluídos do sistema escolar. Os dados tornam-se ainda mais alarmantes e evidentes quando comparamos com a Rede Privada de Novo Hamburgo, em que a taxa de aprovação é de 97,0%, a taxa de reprovação de 2,9% e a taxa de abandono de apenas 0,1%.

Os dados anteriores refletem como o tema possibilita uma multiplicidade de perguntas e problematizações igualmente relevantes, como por exemplo: por que em uma turma com 33 alunos da rede estadual 9 estudantes não conseguem concluir o ano letivo, se na mesma cidade, na rede privada a taxa de insucesso é de apenas 1 aluno? Quais são os mecanismos e os motivos que barram o avanço desses alunos? Quais as práticas e experiências que os distanciam ou os fazem permanecer no sistema escolar?

Apesar das questões acima não se tratarem de questões vinculadas aos objetivos da pesquisa realizada, elas ilustram parcialmente questões relativas às inquietações e aos mecanismos de desigualdade na Educação.

Evidencia-se que no Estado do Rio Grande do Sul, em 2017, existiam 2.570 escolas, que destas 1079 possuíam Sala de Recursos Multifuncionais e que apesar da dimensão dessa Coordenadoria Regional de Educação, dentre os trinta e seis municípios que a compõe apenas 8 municípios concentram as 19 Sala de Recursos na área de sua abrangência, conforme quadro em seguida:

Quadro 1 – Escolas Estaduais com Sala de Recursos no âmbito da 2º CRE

Município	Escolas
Barão	Colégio Estadual Mario Quintana
Portão	EEEM 9 de Outubro
Montenegro	EEEF Tanac, CE AJ Renner
Novo Hamburgo	CE Dr. Wolfram Metzler, CE Vila Becker EEEM Osvaldo Aranha EEEF Ayrton Senna do Brasil IE Madre Benícia
Sapiranga	IE Professora Nena
São Leopoldo	EEEF Marechal Ilha Moreira, EEEM Polísinos, EEEM Villa Lobos EEEF Firmino Acauan
São Sebastião do Cai	EE Josefina Jacques Noronha IEE Paulo Freire EEEF José Bennemann
Três Coroas	EEEF Prof Augusto Ronneau, CE 12 de Maio

Fonte: Quadro das escolas estaduais no âmbito da 2ª CRE que possuem Sala de Recursos (elaborado de acordo com o site da Fundação De Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Com Altas Habilidades No RS (FADERGS) e site guia.riograndodosul.escolasecreches.com.br

Embora a proposta deste trabalho não seja comparar informações de natureza quantitativa, considero importante evidenciar alguns dados que permitem reflexões e questionamentos de natureza qualitativa referentes à Rede Estadual de Ensino, às Salas de Recursos e sobre os estudantes que frequentam esses espaços dedicados a chamada Educação Inclusiva.

Considerando isso, o Censo Escolar Estadual do Estado do Rio Grande do Sul de 2017, o mais atualizado, que apesar de constar no site da SEDUC/RS ainda não traz as taxas de rendimento do Ensino Médio e Fundamental, inviabilizando a produção do comparativo com os dados iniciais, possibilitou a análise comparativa com o Censo da Educação Básica-MEC de 2018 possibilitando levantar dados quanto à Rede Privada e a Rede Estadual gaúcha sob os seguintes aspectos: quanto ao número de matrículas iniciais, número de professores e de escolas

Em 2018, a Rede Privada contava com 28.106, acréscimo de 1,7% em relação a 2017. Diferentemente, na Rede Estadual, no mesmo período o número de professores diminuiu 1% passando de 45.061, em 2017, para 43.682 em 2018. Enquanto na Rede Privada houve uma queda de 0,84% no número de matrículas passando de 2.342.985, em 2017, para 2.323.211, em 2018, na Rede Estadual, o número de matrículas caiu de 930.616 em 2017 para 880.168 em 2018, ou seja, menos 5,42% em um ano, um número quase 7 vezes maior do que na Rede Privada.

Nesse mesmo sentido, ao analisar dados do Censo da Educação Básica de 2018 em relação às escolas estaduais do RS percebe-se o encolhimento da Rede Estadual gaúcha comparando 2014 a 2018, houve redução de 11,7% no número de turmas da Rede Estadual. Também 37 escolas foram fechadas de 2017 para 2018, atualmente há 2.497 escolas estaduais em funcionamento.

A escola, onde a fase exploratória foi realizada e onde a pesquisa ocorreu, localiza-se na cidade de Novo Hamburgo, em um bairro situado às margens do centro e próxima dos bairros mais carentes da cidade, possui o número de 486 matrículas iniciais e 50 funcionários, de acordo com a direção atende um público muito heterogêneo.

Quanto à escola pesquisada, onde a pesquisa iniciou-se na fase exploratória em 2017, os Censos também revelam a diminuição de 8% do número de matrículas iniciais em relação a 2017, que era de 698 e, em 2018, passou para 646 matrículas iniciais. A escola continua atendendo turmas de 7º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano Ensino Médio.

Dessa forma, os mecanismos de desigualdade da Educação se mantêm e se fortalecem dentro do próprio sistema de educação: enquanto a rede privada se expande, a

estadual míngua. Considerando esses mecanismos que foram sendo observados na fase exploratória, a liados aos aspectos éticos e metodológicos, a seguir, apresento um quadro geral sobre os sujeitos, as escolas e os instrumentos da coleta de dados:

Quadro 2 – Síntese metodológica: sujeitos, cenários e instrumentos de produção e coleta de dados

Tempo de Observação	3 meses/um dia, quinzenalmente.
Sujeitos das entrevistas semiestruturadas (5 sujeitos)	1 professora da SR e 4 estudantes entre 14 e 18 anos que frequentam ou frequentaram a Sala de Recursos de uma Escola Estadual no âmbito da 2ª CRE.
Observação participante	Turma, Sala de Recursos, Escola
Documentos	Documentos oficiais da EEEM, Diário de Campo, PPP da escola, pareceres e registros escolares dos alunos e Censo Escolar (Educacenso/MEP/INEP).
Técnicas	Observação, análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas

Fonte: ilustração elaborada pela autora.

A escola foi escolhida com base nos seguintes critérios: por oferecer melhores possibilidades de horários, deslocamentos e a presença da pesquisadora, principalmente para a realização da observação participante.

Esclareço, que os estudantes foram escolhidos por apresentar dias e horários compatíveis com a disponibilidade da pesquisadora para acompanhar o atendimento na SR e, também, por terem respondido o questionário durante a fase exploratória da pesquisa no ano de 2017.

Os quatro estudantes foram definidos durante a fase de observação. Quanto à acessibilidade, as dependências da escola são acessíveis a estudantes com deficiências motoras, contando com rampas, banheiros adaptados e Sala de Recursos, entretanto, os alunos com deficiências motoras não possuem uma professora auxiliar ou atendente.

Também evitei incluir algumas características a respeito da formação acadêmica e de dados pessoais dos sujeitos, para não quebrar o anonimato de suas identidades, conforme compromisso ético firmado entre a pesquisadora, a instituição e os sujeitos.

A identificação da escola e colaboradores foi protegida, conforme desejo dos colaboradores, mantendo-se no anonimato. Os sujeitos envolvidos seguiram livremente as orientações, assinando duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na fase exploratória e assim o fizeram na pesquisa (Apêndice D).

2.3 O enfoque metodológico e os instrumentos para a coleta de dados

As atuais mudanças de paradigmas no âmbito educacional que buscam a educação inclusiva apontam para a necessidade de pesquisas que exijam novas formas de pensar e produzir conhecimento. Assim, a pesquisa possui relevância social e acadêmica, ao contempla a complexidade educacional ao considerar a necessidade de novas demandas educativas. Diante desse contexto, a pesquisa qualitativa possibilita atribuir significados profundos aos depoimentos, às vozes e às experiências vivenciadas em Sala de Recursos, por meio do detalhamento e análise dos elementos e fenômenos envolvidos.

Neste estudo de caso, as técnicas utilizadas foram: a observação, a realização de entrevistas e a análise documental. Triviños (1987) destaca que a pesquisa qualitativa deve buscar:

uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa é capaz de entender melhor a complexidade que envolve o tema, já que possui ampla liberdade metodológica para a realização do estudo e permite o aprofundamento crítico e reflexivo. Nesta abordagem, todos os sujeitos envolvidos, seja ele investigado ou investigador, influenciam para/no entendimento sobre as atitudes, as motivações, os valores dos sujeitos e como interpretam e significam o mundo.

Godoy (2005) aponta como características da pesquisa qualitativa: a *credibilidade*, que deve apresentar resultados confiáveis; *transferibilidade*, que deve ser descrita com densidade a ponto de permitir a imaginação do fenômeno em outro contexto; *confiança* quanto ao processo elaborado pesquisador; *confirmabilidade* a avaliação dosem relação à produção/coleta dos dados; *explicitação cuidadosa da metodologia*, detalhamento sobre a realização da pesquisa e, por fim, *relevância das questões de pesquisa*, baseada em pesquisas já realizadas. Isso expõe o estudo como uma estratégia de pesquisa relevante no processo

educativo, já que todos os sujeitos participantes influenciam na construção do conhecimento. Observa-se que:

Cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2010, p. 12)

Ao considerar que tanto fenômeno estudado, quanto o contexto, nessa perspectiva, as conversas e observações buscaram identificar os sentimentos e pistas sobre as experiências educacionais no espaço escolar, ou seja, conhecer as experiências e trajetórias, entender as dificuldades e os percalços enfrentados e, principalmente, pelos estudantes diante de uma visão ampla sobre a unidade social complexa.

Ponderando que pouco se sabe sobre quais sentidos são atribuídos por aqueles e aquelas que passaram pela sala de recursos na rede estadual, o que dizem suas experiências e depoimentos sobre in/exclusão no ambiente escolar e sobre quais são os indicadores de distinção que marcam as experiências com a Sala de Recursos como de in/exclusão e/ou como de emancipação/opressão.

Também para Malhotra (2001, p.155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Nesse sentido, André (2005) destaca que é possível estudar algo em profundidade, ao considerar a multiplicidade de aspectos que o compõem ao focar em uma situação, baseando-se em procedimentos metodológicos diversos, que contribuam com o entendimento e a intervenção em problemas educacionais, fornecendo informações valiosas que podem interferir decisões políticas.

André (2005) esclarece que a fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Após esse contato inicial e com a definição ou confirmação dos critérios a serem utilizados na pesquisa, segue a fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados, na qual o pesquisador utilizará fontes variadas e instrumentos nas diferentes situações.

Com base nesses cuidados e orientações, a fase exploratória da presente dissertação foi executada em junho de 2017. Inicialmente, constatei que a 2º CRE é a Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul que atua sobre maior número de municípios e quantifiquei o número de escolas que possuíam Sala de Recursos:

Quadro 3 – A distribuição das Sala de Recursos no âmbito da 2º CRE

Município	Número de Escolas
Barão	1
Portão	1
Montenegro	2
Novo Hamburgo	5
Sapiranga	1
São Leopoldo	7
São Sebastião do Caí	1
Três Coroas	1

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos no site da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Com Altas Habilidades No RS (FADERGS) e site guia.riograndedosul.escolasecreches.com.br

Apesar de haver um setor de Educação Especial localizado na cidade de São Leopoldo, fui informada de que estes dados não estavam atualizados nem organizados, tornando-se inviável o acesso a eles através da Coordenadoria. Na ocasião, fui orientada a proceder a busca online no site da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o que me permitiu chegar aos números anteriores.

Durante a fase exploratória, foi possível perceber dentre os 36 municípios e 164 escolas pertencentes a 2º CRE, existem 19 Sala de Recursos distribuídas em 19 escolas de 8 municípios e a implantação dessas salas ocorreu em período posterior a 2008.

Assim, percebeu-se que a distribuição das Sala de Recursos ocorreu de forma desigual, já que os municípios centrais e com maior influência na economia no âmbito da 2º CRE são aqueles que possuem Sala de Recursos, enquanto municípios com menor importância econômica foram marginalizados ou esquecidos.

O mesmo ocorreu com as escolas que foram beneficiadas com a implantação da Sala de Recursos, ou seja, aquelas localizadas nos centros das cidades foram predominantemente escolhidas e receberam especialistas, investimento em infraestrutura e formação de professores.

Por esse motivo, delimitou-se o campo de pesquisa a uma escola pertencente a 2ª CRE, que possuía Sala de Recursos, onde a fase exploratória foi realizada e que fica localizada na periferia de Novo Hamburgo.

2.3.1 A observação e a análise de documentos

A observação precedida de uma boa fundamentação teórica é imprescindível para a realização da pesquisa, pois é ela que embasa o envolvimento, o olhar e a atenção do pesquisador na coleta e na análise dos dados.

Desse modo, a observação foi entendida como “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.” (MAY, 2001, p. 177).

A observação trata-se, então, do momento ou do processo no qual o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo-o, participando das relações sociais e procurando entender as ações no contexto da situação observada.

Pondera-se, assim, a compreensão de que ao agir os indivíduos dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados e que a observação implicou em alguns cuidados, alguns dos quais ficaram mais evidentes a partir da fase exploratória. Um deles, diz respeito ao que Martins (2008, p. 24) atentou sobre o observador: “o observador deve ser paciente e ético ao coletar os dados, para que os mesmos não sejam compreendidos com base apenas nas suas opiniões próprias”.

Nesse sentido, a observação foi importante recurso para uma inserção cuidadosa e complexa, com base nas práticas e representações vivenciadas nas relações da escola, pois me permitiu uma análise mais delimitada e específica, devido a incursões nas experiências dos sujeitos.

Para Yin (2005), uma observação bem realizada depende da integração equilibrada do pesquisador, pois é dessa forma, que o pesquisador pode entender melhor as ações que ocorrem, sem alterar os hábitos e comportamentos dos sujeitos, durante sua presença. Dessa forma, não é possível afirmar que não houve alteração de hábitos e comportamentos em nenhum momento, pois na prática dinâmica de uma observação, todos são afetados direta ou indiretamente.

De acordo com Ludke e André (1986), a observação e o registro, em diário de campo, são uma das principais formas de coletar/produzir dados na abordagem qualitativa. A interação na observação foi uma das técnicas utilizadas o que, em alguns momentos, gerou a necessidade de registrar *a posteriori* as informações pertinentes. Dentro do âmbito da observação, pode-se dizer que teve, portanto, um caráter participativo e flexível

(MALHEIROS, 2011; STAKE, 1998), por meio das interações construídas entre os indivíduos.

O diário de campo se transformou em importante documento nesta pesquisa. O diário de campo, com o registro de todos os dados observados, transformou-se em documento escrito, conforme pressupostos sinalizados por Lüdke e André (1986), podendo o pesquisador realizar e compor os registros, durante ou após as observações.

Optei por realizar os registros no momento da observação, utilizando-me de um roteiro de observações e fazendo anotações pertinentes aos sujeitos presentes em documentos e decorrentes das conversas informais.

Para isso, utilizei um caderno com um roteiro de observação (Apêndice G) anexado a cada observação, para assim fazer o registro de cada turno e observação realizada, atento que foram esses registros que compuseram o Diário de Campo.

Esse documento, o qual, segundo Cruz Neto (1998), é onde constam as informações da funcionalidade e organização das práticas e vivências dos sujeitos da pesquisa. Seguindo, isso os dados tiveram origem não apenas de conversas (in)formais com os sujeitos, mas nas suas expressões, inquietações e algumas angústias e reflexões silenciosas presentes nas entrevistas.

2.3.2 Entrevistas

As entrevistas trouxeram à tona outras dimensões das evidências registradas no diário de campo e que, em diálogo, permitiram apreender e analisar os depoimentos sobre os diferentes eventos de in/exclusão em Sala de Recursos. As mesmas, ocorreram praticamente como conversas, algumas nos intervalos, outras durante as observações, todas com certa fluidez e de tal forma que foi possível sentir que os sujeitos se aproximaram, vincularam-se e confiaram em mim.

Nesse sentido, para Delory-Momberger (2012), a pesquisa [e a entrevista] biográfica baseia-se na razão da narrativa, esta constituída pela reflexão que relaciona o agir ao pensar, organizando e construindo experiências. Observa-se que:

A atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525, grifos da autora.)

A partir dessa premissa, vale destacar a observação de Triviños em relação à entrevista semiestruturada, ela “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Entrementes, Delory-Momberger (2012), ainda atenta para o duplo sentido da entrevista. Para a autora:

um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MOMBERGER 2012, p. 527).

Desse modo, por meio de uma entrevista semiestruturada podem surgir mais informações, ao considerar que as respostas são livres e que o entrevistador não a restringiu às perguntas, permitindo a elocução a partir de perguntas com eixos disparadores.

Ao ter cuidado com essas indicações, também ponderou-se as premissas apontadas por Triviños (1987) cujo afirma que as categorias de perguntas devem possibilitar a ampliação da análise e da interpretação dos dados, como também indicou que pode-se distingui-las em quatro categorias: 1) perguntas denominadas consequências; 2) perguntas avaliativas; 3) questões hipotéticas; 4) perguntas categoriais.(TRIVINÕS1987, p. 151).

Em relação às perguntas formuladas e que foram usadas como disparadoras, vale destacar que nem sempre todas eram utilizadas, de acordo com o fluxo biográfico do narrar, que exigia abertura para outros caminhos no processo de escuta.

Todavia, no planejamento das questões iniciais, considerei a ponderação de Triviniños (1987) em relação às perguntas descritivas. Segundo o autor, elas facilitam a coleta e a interpretação de todos os aspectos envolvidos. “Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 151).

Também nesse sentido, vale destacar a observação de Manzini (2004), quando orienta sobre a formulação das perguntas na entrevista qualitativa:

Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. (MANZINI, 2004, p.3).

Considerando isso, na realização das entrevistas foi igualmente importante atentar ao que Alberti (2005) destacou acerca de que em um trabalho de pesquisa oral, a entrevista é a

parte importantíssima desde o início da pesquisa, pois dela depende todo o trabalho. De tal modo, as entrevistas trazem aspectos importantes sobre as experiências, visto que, de acordo com Souza (2014) quando:

construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente as reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.(SOUZA, 2014, p.45)

Nesse sentido, Vale Carlos Sebe, integrante do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NehoeHO-USP), que pontuou:

A história oral responde à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdaram os dilemas e as benesses da vida no presente. Sua versão do processo, porém, deve ser um legado de domínio público. [...] Em todos os quadrantes da vida individual ou coletiva despontam investidas que se completam com registros de experiências familiares, institucionais, de pessoas comuns ou ilustres. Fatos notáveis e acontecimentos corriqueiros mostram que a noção de vida social apreendida pela história oral é relevante em sua plenitude. (MEIHY 2005, p. 24)

Com base nas indicações anteriores, procurei elaborar as perguntas disparadoras para o roteiro da entrevista semiestruturada com uma linguagem clara, simples e voltada aos sujeitos: quatro estudantes e uma professora.

Assim, os depoimentos permitiram entender aspectos históricos e subjetivos, o que reforça todo o cuidado diante das entrevistas e nas descrições, que pode se manifestar, dentre outros procedimentos, na postura de “sempre fazer anotações quanto ao que foi observado” e permanecer em “estado de alerta intelectual” (TRIVIÑOS, 1987, p.157).

2.4 A Organização e análise dos dados

A análise qualitativa valeu da organização dos dados produzidos e/ou coletados nos documentos e instrumentos de pesquisa, como a transcrição e categorização de informações oriundas da observação de aulas ocorridas na Sala de Recursos da referida escola, assim como das entrevistas e do Diário de Campo.

Quanto a análise de documentos, Richardson (2009) atenta que a mesma se constituiu como base para estatísticas sociais. Nesse sentido, este estudo utiliza-se da análise de documentos internacionais e nacionais referentes à educação inclusiva, além do Projeto Político Pedagógico da escola.

Além disso, a triangulação de dados, como apontam alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008) foi um procedimento primordial nesse processo da pesquisa, considerando que:

pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. (MARTINS, 2008, p. 80).

Por outro ângulo, consideramos o que André (1998) observou para a relevância da pesquisa qualitativa, pois a mesma é feita de forma intencional com base nas categorias e, para aprofundar a análise qualitativa, não precisamos abrir mão da natureza quantitativa de alguns dados, como os que usamos em relação ao Censo Escolar.

É muito mais interessante e ético dizer que 30% dos entrevistados consideraram a proposta autoritária, do que afirmar genericamente que alguns professores consideraram a proposta autoritária. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não, no caso, o número ajuda a explicar a dimensão qualitativa. (ANDRÉ, 1998, p.24).

Desse modo, os dados oriundos das três diferentes técnicas foram organizados em planilhas que permitem o cruzamento de categorias teóricas e de conteúdo. Nesse sentido, Moraes (2003) enumera abordagem de análise utilizada, a Análise Textual Discursiva, organizando a categorização e a análise em elementos agrupados em quatro fases, a saber:

1. Desmontagem de textos;
2. Estabelecimento de relações;
3. Captando o novo emergente;
4. Um processo auto-organizado;

Essa categorização, segundo Moraes e Galiazzi (2006) possibilita a Análise Textual Discursiva que trata-se de um processo iniciado com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado.

Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Após a unitarização, se faz a articulação de significados semelhantes, denominados de categorização.

Assim, organiza-se por semelhança as unidades de significado semelhantes e estas conseqüentemente gerariam diversos níveis de categorias que possibilitam a abstração teórica,

por meio de um movimento interpretativo e produtivo dos argumentos. Resultando em metatextos analíticos passíveis de gerar textos interpretativos.

Portanto, considera-se que não há uma única forma de se fazer Análise Textual Discursiva. Nesta pesquisa partiu-se de estruturas macro, dentro das quais, organizei a fragmentação dos textos em unidades de significado organizadas basicamente em duas categorias principais, a inclusão e a exclusão, vinculadas e trabalhadas a partir de um referencial teórico ancorado em Bernard Charlot, Pierre Bourdieu e Paulo Freire.

3 A SALA DE RECURSOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E RELATIVOS À LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo busco discorrer sobre aspectos relacionados às políticas públicas para a Educação Inclusiva, identifico os pressupostos que sustentaram as políticas implementadas pelos discursos internacionais, órgãos federais e estaduais responsáveis, particularmente sobre a Sala de Recursos e os seus estudantes que ocupam esse espaço nas escolas.

O mesmo organiza-se em dois subcapítulos. No primeiro, denominado “Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul”, busco analisar aspectos históricos e relativos à legislação sobre o uso e a função das salas de recursos no espaço escolar.

No subcapítulo seguinte, denominado “Salas de recursos multifuncionais e o público atendido”, busco compreender os sentidos construídos em relação à Sala de Recursos ao analisar como são utilizadas e qual o público atendido para melhor compreender a “escola inclusiva”.

A divisão do capítulo dessa forma permite entender que a Sala de Recursos, na historicidade das políticas e das práticas relacionadas à questão da inclusão escolar, por vezes é entendida como efetiva apenas por adequar recursos humanos e ambientes físicos para acolher alunos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, o descompasso entre a demanda, a oferta de atendimento e cumprimento efetivo das políticas públicas demonstram que ainda estamos distantes de uma Educação Inclusiva capaz de acolher e atingir a todos os atores envolvidos.

3.1. A história da educação inclusiva e o movimento Educação para Todos

A recente inserção de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais na rede de ensino regular relaciona-se e entrelaça-se historicamente às experiências daqueles que anteriormente foram excluídos.

Assim não se deve confundir a Educação Inclusiva com Educação Especial, embora uma contemple a outra, mesmo que ambas expressões pressupunham experiências de inserção social/escolar daqueles que antes eram excluídos ou estavam em situação de exclusão, seja pelo fracasso escolar, pela condição social ou pelas especificidades pessoais. Souza observa que:

É necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las (SOUZA, 2013, p. 162).

Daí emerge a importância de entender as fases que precederam a atual Política de educação Inclusiva. Segundo descreve Mantoan (2011) quatro foram as fases de inserção desse público, denominadas pelo autor como “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração” e “fase da inclusão total”.

A primeira fase, Fase da Exclusão, anterior o século XI, de acordo com Blanco (2003) refere-se ao período em que:

A maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (BLANCO, 2003, p. 72).

Já a segunda fase, Fase da Segregação, ocorreu no século XVII, trata da História das Pessoas com Necessidades Especiais, período no qual os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. “Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes”. (AMARAL, 2001, p. 32).

Posteriormente, a terceira fase, conhecida como Fase da Integração, iniciou na segunda metade do século XX, os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais passaram a ter acesso às classes regulares, “desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar.” (BLANCO, 2003, p. 28). O autor também destaca que:

Esse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar. (BLANCO, 2003, p. 28).

Nesse período a Política de Integração baseava-se no enfoque individual apoiava-se no princípio da normalização, ou seja, não havia problematização da estrutura escolar e sim, apenas uma adaptação/adequação do educando ao sistema escolar. Segundo Oliveira (2004),

essa fase era baseada no diagnóstico e avaliação de alunos, os quais eram integrados à escola apenas aqueles que eram entendidos como “educáveis”.

Posteriormente, foi a quarta fase que trouxe como resultado dos avanços e atentou para as reflexões sobre a emergência da inclusão escolar e social dos indivíduos antes marginalizados, sobre isso, Nascimento (2014, p. 18), assevera que “o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizadoras encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”.

A partir desses apontamentos surgiu o entendimento a Educação Inclusiva depende de uma escola de qualidade que sirva a todos, que conte com modificações curriculares adaptadas às necessidades específicas e acompanhamento e que possibilite o aprofundamento de estudos e de pesquisas relacionadas às experiências de quem vivenciou a Escola Inclusiva

Elucidando e historicizando esse movimento Mrech (2010) esclarece que o mesmo surgiu a partir da Lei Pública 94.142 de 1975, o qual serviu de base para a chamada Educação Inclusiva nos Estados Unidos. Essa lei concretizou-se através da implantação de projetos e programas dedicados a Educação Inclusiva, por meio de uma política de suporte às escolas inclusivas anteriormente implantadas, redes de informações integradas entre hospitais, escolas.

Nesse sentido, destacando a importância sobre o aprofundamento sobre educação Inclusiva Mrech (2010) indica que os principais documentos a seu respeito são oriundos do: 1. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education), da Comunidade Britânica; 2. International Perspectives of Inclusion; 3. Unesco Salamanca statement (1994); 4. UN Convention of rights of the Child(1989); 5. UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for persons with Disabilities(1993).

O movimento estado-unidense baseou-se na implantação e complementariedade de sistemas de saúde aos educacionais, concebendo uma “rede de interesses intersetoriais” que é estabelecida como uma condição para o desenvolvimento de políticas de atenção à criança e ao adolescente, por objetivar o atendimento a diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. No atendimento a alunos cujas necessidades educacionais especiais estão associadas a grave deficiência (UNICEF, 2004 p. 77).

Em contraposição e considerando isso, tem-se sobre a Educação Inclusiva no Brasil marcos político-históricos bem delineados, conforme evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Os marcos político-históricos da Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Marco Político-Histórico Brasileiro na Educação Inclusiva
1854	Problema Médico: Dom Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro e não há preocupação com a aprendizagem.
1948	Escola para Todos: é assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de todas as pessoas à Educação.
1954	Ensino Especial: é fundada a primeira Associação de Pais e amigos (APAE), na qual o ensino especial surge como opção para escola regular.
1961	LDB Inova: proclamada a lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), a qual garante o direito da criança com deficiência à Educação, preferencialmente na escola regular.
1971	Retrocesso Jurídico: foi estabelecida a Lei nº5692/71 que determina “tratamento especial” para crianças com deficiência.
1973	Segregação: é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENE SP) que tem a perspectiva de integrar os alunos que acompanhar o ritmo de estudos, os demais estudantes se ingressariam na Educação Especias.
1988	Avanço na Nova Carta: a Constituição estabelece a igualdade no acesso à escola. O Estado deve dar atendimento especializado, de preferência na rede regular.
1989	Agora é Crime: aprovada a Lei nº7853/89 que criminaliza o preconceito. Esta lei só entrou em vigor apenas em 1999.
1990	O Dever da Família; Direito Universal: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece aos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da matrícula dos filhos em rede pública. Com o Direito Universal, houve a Declaração Mundial de Educação para Todos reforça a Declaração Mundial dos Direitos Humanos e estabelece que todos devem ter acesso à Educação.
1994	Influência Externa; Mesmo Ritmo: a Declaração de Salamanca define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas políticas públicas da Educação. No Mesmo Ritmo, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar “os alunos ditos normais”.
1996	LDB Muda Só Na Teoria: a Nova Lei atribui às redes de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos educandos.
1999	Decreto nº3298: é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e define a Educação Especial como ensino complementar.
2001	As Redes se Abrem; Direitos: a Resolução CNE/CEB2 divulga a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência, com isso aumentou o número de dessas crianças no ensino regular. Em relação aos direitos, o Brasil promulga a Convenção de Guatemala, que define como discriminação, com base na deficiência, o que impede o exercício dos direitos humanos.
2002	Formação Docente; Libras Reconhecida; Braille em Classe: a Resolução CNE/CP1 define que o ensino superior deve preparar os professores na formação acadêmica para atender alunos com necessidades especiais. A Lei nº10436/02 reconhece a língua brasileira de sinais como meio de comunicação e expressão. Em relação ao Braille em Classe, houve a Portaria nº2278/02 que aprova normas para uso, o ensino, a produção e difusão do braile em todas as modalidades de Educação
2003	Inclusão se Difunde: O Ministério da Educação (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva;
2004	Diretrizes Gerais: o Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular;
2006	Direitos Iguais: convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece que as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino inclusivo;
2008	Fim da Segregação; Curva Inversa; Confirmação: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define: todos devem estudar na escola comum. Já a Curva Inversa ocorreu devido o fato, pela primeira vez, o número de crianças com deficiências matriculadas na escola regular ultrapassa a quantidade das que se encontram na escola especial. Em 2008, ocorreu a confirmação, pois o Brasil ratifica a convenção dos direitos das pessoas com deficiência, da ONU, fazendo da norma parte da legislação nacional.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base em dados apresentados no texto “A Educação Especial no Brasil – da Exclusão à Inclusão Escolar”, de Mantoan (2011)

Observa-se que as pressões de órgão internacionais sobre as políticas de Educação Inclusivas brasileiras geraram a implantação das mesmas, as quais foram efetivadas por meio de cópia de documentos oficiais de outros países, sem reflexão quanto o contexto e realidade brasileiras, e que esses documentos erroneamente tratam a Educação Inclusiva apenas como a inserção do público da Educação Especial na rede regular de ensino.

Na busca por analisar as bases institucionais nas quais está posta a escola no Brasil, o presente trabalho opta por ir direto às fontes e analisar as legislações que dispõem sobre a educação no país. Para isso, destaca-se o que prevê a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010, bem como os princípios defendidos, em especial, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Apesar do discurso de Política Inclusiva estar em alta, as escolas não possuem condições materiais e estruturais para atender a todos e, assim, discriminando os marginalizados. De acordo com Nascimento (2014) é preocupante o fato de que no Brasil muitas escolas ainda não garantem a educação de qualidade e tem uma prática excludente.

Também relata Sassai (1998) que as mudanças ocorrem de forma progressivas ao descrever que:

Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral. (SASSAI, 1998, p. 8).

Evidencia-se que pensar a Educação Inclusiva permite questionar, apontar e desvelar as desigualdades que foram historicamente construídas e concebidas como naturais e também possibilita entender os mecanismos presentes na sociedade e na escola, atentando para a urgência de enfrentá-los por meio do espaço para a reflexão acerca das mesmas e da busca de ferramentas para romper com esse cenário ainda excludente.

Com essa convicção, apoio-me na Constituição Federal de 88, artigo 6º, o qual define que a educação é direito social de todo e qualquer cidadão e estipula, ainda, a responsabilidade de de que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Assim, tem-se assim o princípio maior da educação no país: ela é pública e universal, como preconiza o modelo republicano, é centrada no papel da escola, enquanto instituição encarregada do Estado. Observa-se também o destaque ao papel da família e da sociedade, pois, como já tratado neste trabalho, o ambiente escolar não existe no ar, estando, ao contrário, sujeito às condições impostas pelas realidades sociais.

Nesse mesmo sentido, a LDBEN/96, seguindo as diretrizes da Constituição, estabelece os princípios e fins da educação nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Apreende-se que, do ponto de vista legal, a educação do país assume as características da instituição escolar contemporânea: destina-se a formar os indivíduos para a sociedade existente, de acordo com os valores da mesma, destacando-se o preparo para o exercício da cidadania e a “qualificação” para o mercado de trabalho.

Progressivamente, políticas, discursos e ações relativos à Educação Inclusiva foram implantadas ou materializados no Brasil por meio de em acordos internacionais a partir da década de 1990, inspirada pela Declaração de Salamanca (1994), a qual é considerada como um dos principais documentos de compromisso e afirmação da educação inclusiva, pois confirma o compromisso em prol da “Educação para Todos” e renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990.

A rigor, ela reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, independentemente das diferenças individuais. A Declaração de Salamanca define o aluno especial como:

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 17).

Nesse mesmo viés, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência reconhecem a necessidade de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

De acordo com a Declaração de Salamanca, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos de inclusão implementados nas escolas regulares.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 1)

Segundo essa orientação, as escolas regulares se constituiriam em meio mais capaz para combater as atitudes discriminatórias e proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças, promovendo a eficiência de todo o sistema educativo, baseado nas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.

Entretanto, a escola é uma instituição oficial desse Estado, que ainda cumpri o papel na área da educação engajado com o desenvolvimento da sociedade capitalista, onde a mesma representa um centro de produção e transmissão de conhecimentos e padrões comportamentais.

Na transformação para uma escola inclusiva a mesma assumiria seu papel diante das problemáticas sociais existentes, o papel de inclusão daqueles excluídos socialmente. Mais do que isso, passaria a propor formas de mudança das realidades sociais, colocando-se até mesmo como protagonista na busca por esse ideal.

São muitas e extensas as produções teóricas que atentam para a necessidade dessa transformação – ou a pretensão de realizá-la, destaca-se aqui as contribuições de Paulo Freire, o qual, em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” (1987) indica que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Contudo, fica o questionamento: como a escola, dada a sua natureza institucional, pode cumprir com esse pretenso papel? Há aí, evidentemente, uma problemática posta, sobre a qual o autor referido reflete:

as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores” (FREIRE, 1987, p. 87).

Nota-se uma flagrante contradição: a escola contemporânea, como instituição social do Estado capitalista, estrutura-se de forma a perpetuar as realidades sociais existentes; porém,

busca-se, no ato educacional proposto, incluir os excluídos e transformar as condições desiguais da sociedade em questão. Apesar disso, concebe a Declaração de Salamanca (1994) que:

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4)

No Brasil, a legislação educacional em geral, afirma que a escola inclusiva, seria aquela em não existem campos demarcados, capaz de atender situações pessoais, ou seja, Necessidades Educacionais Especiais, baseada no movimento mundial pela educação inclusiva entendido como:

Uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1).

Nos últimos dez anos, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), trata de definir o alunado da educação especial como “aqueles, com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades”.

Entretanto, no Brasil, o atendimento educacional especializado é voltado a quem apresenta diferenças ou características entendidas como “anormais” tratadas como Educação Especial e que geralmente não encontram espaço para a interlocução com a escola regular.

Com esse entendimento, Ferreira e Ferreira (2004) apud, Kassar, Arruda e Benatti (2009, p. 25) atentam que diversas ações implantadas nas escolas brasileiras têm respondido mais à necessidade de melhoria de indicadores nacionais diante da Comunidade Internacional do que em garantir a qualidade do ensino e das práticas escolares, referentes aos sujeitos com necessidades educacionais especiais incluídos em salas regulares.

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007, p 1).

Sobre isso, Kassar (2011) aponta que documentos mais recentes da Secretaria de Educação Especial sugerem a construção, em todos os níveis educacionais, de “sistemas educacionais inclusivos”, entendidos como aqueles que garantem o acesso por meio da matrícula à instituição e à permanência, oferecendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais.

A autora também destaca que a história da educação brasileira sempre buscou:

Separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade. (KASSAR, 2011, p.1)

Assim também para Mrech (2010), o processo de inclusão trata-se de um processo educacional que depende do fornecimento do suporte à Educação Especial e de seus profissionais, ou seja, é um processo que precisa ser continuamente revisto.

Diante dessa crise, emerge a necessidade de se conhecer analisar e refletir acerca dos limites e potenciais inclusivos/transformadores tidos com inclusivos estabelecidos pela política nacional de Educação Especial.

3.2 A Política Nacional de Educação Especial com perspectiva de Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul.

A Legislação do Estado do Rio Grande do Sul acompanha o contexto nacional acerca dos princípios que regem as propostas indicadas em tratados internacionais relativos ao atendimento educacional especializado e segue a indicação nacional ao apontar a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular como o caminho preferencial, admitindo formas alternativas de atendimento apenas quando a inserção preferencial não for possível total ou parcialmente

De forma geral, a inclusão escolar passa por um momento de transição no qual, na teoria é discutida e na prática é implantada de forma precária. No âmbito desse estado, sobretudo a partir de 1996, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul é o órgão responsável pelas demandas educacionais do estado.

Essa secretaria possui uma divisão denominada de Divisão de Estrutura e Funcionamento Escolar (Defe), responsável por “orientar, acompanhar e oferecer suporte

técnico-pedagógico ao trabalho das Coordenadorias Regionais de Educação no que se refere à estrutura e funcionamento das escolas” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, s.d., s.p.).

Segundo a secretaria estadual de educação do Estado do Rio Grande do Sul, uma das principais atribuições da Defe é “garantir o atendimento e o cumprimento dos aspectos legais e normativos no funcionamento dos estabelecimentos de ensino das redes públicas estaduais, municipais e particulares” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, s.d., s.p.)

O texto do Parecer nº. 441 de 10 de abril 2002 estabelece os parâmetros, quanto ao sistema estadual, para a oferta de Educação Especial. Ele também observa que a educação inclusiva não depende apenas da matrícula de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares. Assim, o documento enfatiza que:

É necessário deixar muito claro, também, que a inclusão não pode ser uma forma de tornar menos dispendiosa a escolarização. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação e, como tal, implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõem uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. PARECER 441/2000, p 1-2.)

Nesse sentido, o documento afirma que a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais depende das escolas, colocando a responsabilidade na instituição, ao enfatizar que a proposta da educação inclusiva depende primeiramente de que as escolas se tornem receptivas e realizem as mudanças necessárias para atender a esse público. Entretanto, não aponta quais as vias e formas de implementação para que a mesma ocorra de forma abrangente.

Além disso, a Legislação do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente no Parecer nº. 441/2002, do Conselho Estadual de Educação, trata o termo “educandos com necessidades educacionais especiais” para referir-se às necessidades especiais educacionais, ou seja, nem sempre o estudante da Educação especial é quem necessita do Atendimento Educacional Especializado durante o processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista de Carvalho (1997), essa perspectiva trata-se de um avanço conceitual, pois não vincula necessariamente a deficiência à dificuldade de aprendizagem. Essa abordagem deve partir da reestruturação pedagógica, conceitual e metodológica da escola voltada ao atendimento das Necessidades Educacionais Especiais de todo e qualquer aluno. O Parecer nº 56/2016 do Estado do Rio Grande do Sul define que as Salas de Recursos são o:

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.(ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. PARECER 56/2016)

O mesmo documento também define a itinerância como “um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. PARECER 56/2016). Além disso, define que os professores intérpretes são profissionais especializados para apoio de alunos com comprometimentos de comunicação e sinalização.

No Parecer nº 441/2002 do CEED, sobre o Projeto Pedagógico, se confirma e se nega a possibilidade do caráter inclusivo da escola, na medida em que as considerações a respeito da superação de estereótipos e preconceitos desempenharem um papel capaz de fazer diferença nos rumos planejados e nas decisões tomadas.

Por outro lado, a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional do Estado do Rio Grande do Sul (FAERS), criada pelo governo estadual, com base na Lei Nº 6.616, de 23 de outubro de 1973, – promovia a profissionalização, o encaminhamento para atividades no mercado de trabalho, oficinas e oferecia assistência financeira tem perdido espaço na atuação junto ao público da Educação Especial

Na década de 80, a instituição repassava recursos para entidades do interior do Estado representativas de pessoas com necessidades especiais. Em 1988, a referida lei foi revogada, transformando-a na Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul FADERS.

A FADERS, na referida lei, passou “a oferecer atendimento no campo da educação, do trabalho, da saúde, da reabilitação, da previdência e da assistência social às pessoas com deficiência, a saber: física e/ou visual e/ou mental, inclusive no campo da profilaxia, e às pessoas superdotadas ou talentosas.”(ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Lei nº 8.535, de 21 de janeiro de 1988, p. 3)

Apesar da importância e atuação quanto as políticas inclusivas a FADERS não dispõe de espaço no Conselho Estadual de Educação como Membro Conselheiro, nem com

documentos orientadores de ações, impossibilitando-a de compartilhar de discussões quanto ao processo de elaboração de leis que visem à garantia de direitos. Fica assim claro que suas concepções e práticas estão desarticuladas das ações da Secretaria Estadual de Educação

Ao considerar os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais vigentes nas últimas décadas no país, percebe-se a contradição e inconsistência referentes ao processo da implantação da escola inclusiva. Observa-se que:

Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo”. (SANT’ANA, 2005, p.2).

Nesse sentido, Silva Filho (2012) afirma que as políticas educacionais públicas são artificiais na sua abordagem, que possuem algumas fragilidades que impedem o seu desempenho, pois as mesmas apoiam-se em base desinteresse internacional.

Além disso, diversas leis e decretos não foram expressas com clareza, como também o fato de profissionais do ensino não terem participado das discussões de políticas públicas resultando em dificuldades de adequação de procedimentos metodológicos, falta de qualificação.

Assim, apenas o reconhecimento dos direitos não é garante uma educação inclusiva efetiva, apesar da existência da legislação avançada quanto a perspectiva social, grande parte dos estudantes continua à margem do processo educacional formal no país.

3.3 O Atendimento Educacional Especializado na dialética da in/exclusão: notas sobre a Sala de Recursos

Marcos mundiais como a Declaração Mundial de Educação para Todos influenciaram a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva, assim como influenciaram os princípios e as políticas a quanto das Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, o histórico brasileiro de leis acerca de inclusão é extenso e integra a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, que já definiram a educação como um direito de todos.

O artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, o dever do Estado em ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208), assim como o estatuto da Criança e do adolescente em seu artigo 55 impõe aos pais a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Em 2009, a Resolução nº. 4 do CNE/CEB, define que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem e estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra ensino regular.

Por meio dessas orientações, a Educação Especial trata exclusivamente da inclusão dos alunos com deficiências e/ou com Necessidades Educacionais Especiais e distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). Segundo a Resolução CNE/CNB 2/2001:

por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 39,-40)

Por outro lado, o Atendimento Educacional Especializado pode ser realizado também outros centros ou em instituições sem fins lucrativos conveniados à Secretaria de Educação (art.5º). Em suma, para haver ou não o Atendimento Educacional Especializado se segue as orientações do Parecer CNE/CEB 17/2001 (CNE/CEB 17/2001) classifica os alunos com Necessidades Educacionais Especiais em três grupos:

1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 1.1. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 1.2. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de

linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários:

2.1. Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdo-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada;

2.2. Em face das condições específicas associadas à cegueira e à visão subnormal, os sistemas de ensino devem prover aos alunos cegos o material didático, inclusive provas, e o livro didático em Braille e, aos alunos com visão subnormal (baixa visão), os auxílios ópticos necessários, bem como material didático, livro didático e provas em caracteres ampliados;

3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que [sic], por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 19)

Essa classificação encaixa-se ao Plano Nacional da Educação (PNE), que traça os objetivos e as metas para o ensino no país em todos os níveis escolares para serem cumpridos de 2014 até 2024. A Meta 4 do PNE buscava: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”.

Os princípios fundamentais da escola inclusiva segundo Declaração de Salamanca (1994):

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12).

Nessa perspectiva, entende-se que a Educação Inclusiva depende simultaneamente da transformação da escola frente aos alunos atendidos e de sua organização, sendo incluída ou por meio da criação de uma rede de cooperação para atendimento dos estudantes para que assim possam superar as barreiras anteriormente engendradas ao sistema.

Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação afirma que as 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) contam com assessorias responsáveis pelas demandas específicas da Educação Especial e oferecem apoio técnico e

pedagógico às escolas através da inclusão dos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação

O Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual transcreve materiais didático-pedagógicos para o sistema Braille, possibilitando aos estudantes cegos e de baixa visão o acesso a materiais específicos de acessibilidade. O mesmo é vinculado ao Departamento Pedagógico da SEDUC, prestando assessoria às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Se for necessário um Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) por meio de necessidade comprovada através de parecer dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, direção da escola e Assessoria em Educação Especial da Coordenadoria Regional de Educação, o responsável pelo aluno poderá solicitar um profissional de apoio, chamado de Agente Educacional II.

Assim, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4 /2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Educação Especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola.,

O atendimento deve ser realizado na Sala de Recursos da própria escola ou em outra instituição regular de ensino, turno inverso da escolarização para buscar alcançar o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo as necessidades de aprendizagem dos alunos..

Sobre isso, Montoan (2006) atenta que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p. 24)

A Secretaria Estadual de Educação orienta que o Atendimento Educacional Especializado, realizado por professores especialistas e que deve possuir os recursos e orientar no processo de ensino nas turmas comuns do ensino regular, na rede pública estadual e é os quais devem identificar, elaborar e organizar considerados importantes e necessários às necessidades específicas do alunado.

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul define em seu *site* as atribuições do professor em Salas de Recursos de acordo com a Secretaria Estadual de Educação :

- 1) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial;

- 2) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- 3) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais;
- 4) Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- 5) Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- 6) Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- 7) Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- 8) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL)

No âmbito da Educação Inclusiva, torna-se um grande desafio para a situação dos professores para atuar com todos os alunos, com ou sem NEE, visto que a formação inicial dos docentes, de forma geral, ainda não oportuniza as competências e habilidades necessárias para a mobilização dos saberes específicos na ação educativa com esses alunos.

De acordo com o discurso amplamente divulgado pela Secretaria Estadual e Educação, a política estadual, busca proporcionar a igualdade de oportunidades na aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiências no ensino regular.

Entretanto, a formação continuada do professor, ou seja, o desenvolvimento contínuo de sua pessoa humana, das suas competências e saberes, da sua habilidade de discernir e agir (MANTOAN; PRIETO, 2006) também apresenta limitações, devido ao próprio contexto de desenvolvimento do trabalho docente.

Constata-se, portanto, que o Estado brasileiro institucionaliza a sua escola de forma a preservar as estruturas sociais existentes, preocupando-se, todavia, com o acolhimento dos indivíduos socialmente excluídos, bem como propondo que seja oferecido aos mesmos os elementos necessários para a real significação daquilo que é aprendido no ambiente escolar.

Sob outro ponto de vista, Paulo Freire (1996) propõe que uma educação dialógica e libertadora, seria uma possível solução para tornar o sistema menos excludente, ao afirmar que a educação inclusiva, não aceita a homogeneização causada pelo sistema escolar tradicional, e voltado aos interesses do capitalismo.

O autor afirma ainda que a educação inclusiva defende, sim, uma educação para todos, e traz a perspectiva da Inclusão Escolar em que: “na verdade, quem pensa certo, mesmo que,

às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.” (FREIRE, 2000, p. 30)

Além desses elementos, pensar o tema das Salas de Recursos considerando o que Guhur (2003) chamou de dialética da in/exclusão. Conforme esclarece a autora, pesquisar esse tema exigiria partir do pressuposto da necessidade de reconhecer o caráter dialético presente na relação in/exclusão e vice-versa, pois:

Para analisar a inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, é preciso perspectivar esse tema como um fenômeno histórico, isto é, como se fazendo no interior de uma realidade concreta, simultaneamente a transformações nos diferentes âmbitos do viver do homem, como as econômicas, sociais, políticas, ideológicas, etc. Desta maneira, busca-se situar a inclusão como concomitante ao movimento de exclusão da escola de várias outras categorias sociais, além da do deficiente, fato também coincidente com a expansão e a obrigatoriedade da Educação Básica nos séculos XIX e XX (GUHUR, 2003, p.45).

Observa-se que a proposta da inserção das Sala de Recursos apoia-se na perspectiva da inclusão educacional e social, entretanto, quando por meio de leis delimita-se o público a ser atendido nela, por fim, torna-se um espaço restrito para a Educação Especial.

Desse modo, “fica desvelada, assim, uma das contradições de uma forma de organização social que não só se baseia na desigualdade, mas que dela se nutre, apesar do discurso dominante em contrário e da crença no poder libertário e democratizador da educação. (GUHUR 2003, p.48)

Sob esse viés, tenho observado, não apenas minhas experiências docentes, mas também durante a realização da pesquisa, que os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, principalmente com Transtornos Específicos de Aprendizagem, constantemente relatam que demoraram meses para consultar com especialistas, que sofrem por causa de falhas na comunicação, falta de boa vontade, desinformação e burocracia dificultam suas relações.

Também nessa lógica Sawaia (2001, p. 8) considera a dialética da in/exclusão:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico fatos demonstram é que, por um lado, houve ampliação de oportunidades, com o ingresso na escola de categorias sociais que antes não tinham acesso a ela, isto é, crianças foram efetivamente incluídas – num contexto que enfatizava a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação.(SAWAIA, 2001, p.8)

Além disso, destacam sobre o suporte que é ineficiente; cada direito do estudante com Necessidade Educacional Especial exige uma discussão e pressão dos familiares frente as instituições para ser efetivado.

Assim, até que ponto esse espaço e as práticas nele realizadas são inclusivas? Se toda inclusão já pressupõe dimensões e formas de exclusão, como os depoimentos sobre a Sala de Recursos no ambiente escolar permitiriam compreender essas experiências sem negar a relação dialética entre in/exclusão na e pela escola?

Quando a toda inclusão já está contida a sua negação, a exclusão, no processo educativo, é legitimada por meio mecanismos de seletividade, como atribuição de notas, conceitos, flexibilizações e adaptações que evidenciam as diferenças individuais via encaminhamento às classes de recurso e/ou ao ensino especial.

Por isso também, conforme apresento na sequência, teoricamente penso com e através de lentes e autores que, guardas as diferenças da multirreferencialidade que possam representar, potencializaram a análise realizada sobre depoimentos de in/exclusão em e sobre a Sala de Recursos.

4 DEPOIMENTOS E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES EM SALA DE RECURSOS

O capítulo está organizado em três subcapítulos: o primeiro corresponde aos apontamentos e ferramentas para problematizar os depoimentos sobre as salas de recursos no espaço escolar. O segundo subcapítulo trata dos indicadores de distinção que caracterizaram as percepções e/ou as experiências de estudantes sobre a Sala de Recursos no sentido da in/exclusão, na fase exploratória e pesquisa de campo. E, por fim, o terceiro subcapítulo corresponde aos depoimentos de estudantes em Sala de Recursos: experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias.

4.1 Apontamentos e ferramentas para problematizar os depoimentos sobre as Salas de Recursos no espaço escolar

Para analisar experiências de estudantes que vivenciam as políticas e espaços construídos na/para a educação inclusiva não há uma única sociologia explícita. Embora pese sobre Bourdieu certo peso, por vezes rotulístico e reducionista oriundos da perspectiva reprodutivista, sua obra oferece possibilidades conceituais relevantes para observar os processos de in/exclusão escolar, uma vez que na perspectiva desse autor, não seria possível pensar a temática sem considerar as desigualdades sociais e os mecanismos de manutenção das desigualdades gestados nas práticas sociais, dentre elas as que ocorrem na educação escolar.

Assim, este subcapítulo busca apresentar dos principais conceitos, do referencial teórico e considerar que as reflexões sobre as experiências ocorridas na escola não podem ser descoladas do conjunto da sociedade. Nesse sentido, o conceito de violência simbólica foi extremamente forte para estudar os problemas que envolvem a educação inclusiva, em particular dos estudantes que vivenciaram ou possuem experiências na Sala de Recursos.

Para Charlot (2005) o tema da violência da escola é um tema atual, tanto para o autor quanto para Bourdieu (1987), não há como negar a relação estatística entre a origem social e o sucesso/fracasso escolar visto que a escola valoriza determinadas relações e saberes pertencentes a uma determinada cultura, é por meio dessa violência que perpetuam a reprodução da estrutura de classes sociais e a reprodução da cultura.

Bourdieu (2007) revela que a violência simbólica se expressa na linguagem, gestual, corporal, gostos e em suas relações dialéticas em relação ao distanciamento entre conteúdos e classes.

Essas experiências e gostos evidenciadas pelo autor são também tratadas e melhor esclarecidas por Charlot, que define a relação com o saber como a forma que o sujeito “categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.”(CHARLOT, 2005, p. 41)

Nesse sentido, a partir da fase exploratória, período no qual escolhi duas escolas por estarem abertas à minha rotina e por favorecerem meu deslocamento e se adequarem à disponibilidade de tempo da pesquisadora, bem como por receberem alunos de diferentes bairros.

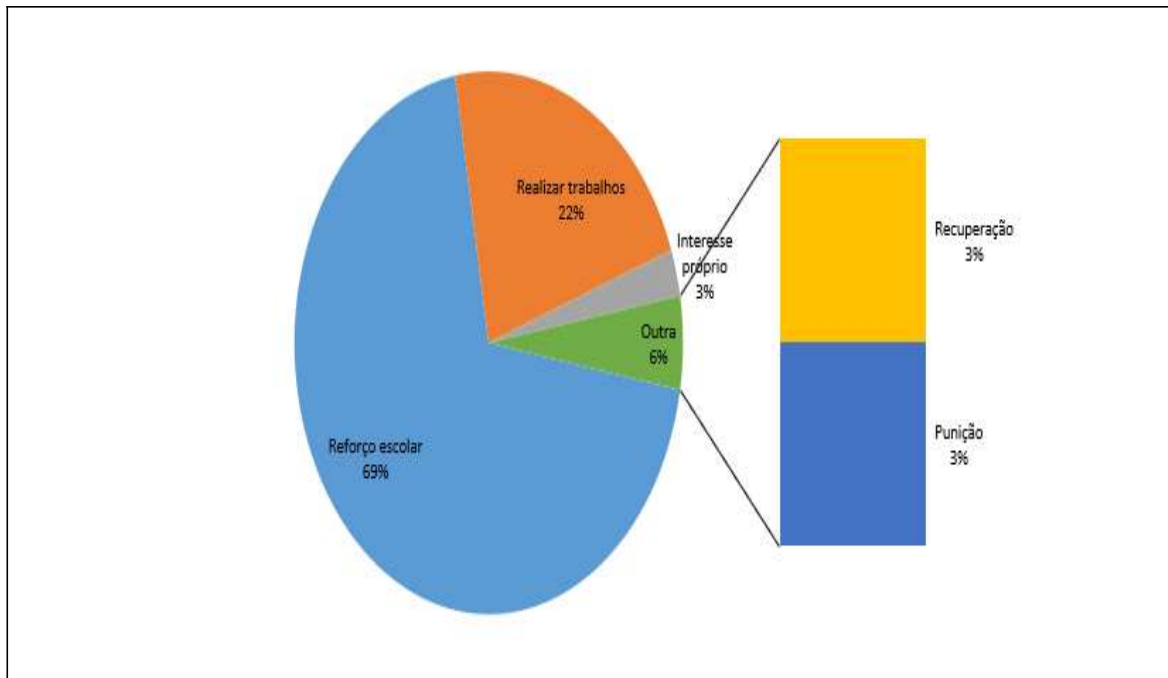
Elas possuíam uma média de 500 estudantes matriculados, ambas vinculadas a 2º Coordenadoria de Educação do Ensino Grande do Sul e pertencentes à rede 1 e à rede 3. Na ocasião, apliquei cem questionários com perguntas abertas e fechadas nas duas escolas estaduais de Ensino Médio (conforme roteiro no Apêndice F) e uma entrevista piloto com roteiro semiestruturado, com uma estudante que frequentou a Sala de Recursos de uma dessas escolas (Apêndice K). Esse momento serviu de base para a construção do projeto e para a constituição do estudo de caso.

No primeiro momento, a ênfase da fase exploratória se concentrou nos depoimentos de uma estudante (denominada estudante X) de uma das duas escolas, produzidas e registradas a partir de uma entrevista semiestruturada que foi gravada e transcrita. Esta foi considerada como entrevista piloto para o processo de escrita e qualificação do projeto desta tese e passou a constituir, posteriormente, o corpo de fontes/entrevistas realizadas.

Primeiramente dentre os 100 questionários aplicados identificou-se que 33 alunos afirmaram ter usado a Sala de Recursos para a realização de trabalhos, reforço escolar, interesse próprio e para outros fins, como isolar-se da turma após uma discussão ou para a realização de prova de recuperação. Ao descrever suas experiências, 91% dos estudantes afirmam que o uso da Sala de Recursos esteve relacionado a fins pedagógicos, para reforço escolar ou realização de trabalhos, independentes das condições previstas na legislação para o uso das mesmas.

Considerando essa perspectiva, foram aplicados 100 questionários na fase exploratória os estudantes arrolaram os motivos para o uso da Sala de Recursos, conforme o gráfico a seguir

Gráfico 1: Motivos para o Uso da Sala de Recursos: fase exploratória



Fonte: dados levantados e organizados pela pesquisadora a partir dos questionários aplicados na fase exploratória

Dessa forma, os motivos para estar na Sala de Recursos devem tensionar os sentimentos atribuídos pelos estudantes quanto à Sala de Recursos, possibilitando um melhor entendimento acerca de suas experiências e reflexões sobre o vivido e sobre as atribuições de sentido nesse processo.

Nesse sentido, Abrahão (2013) afirma que o retorno do ato reflexivo para si, proporcionado nas entrevistas ou em outro tipo de trabalho (auto)biográficas é, ao mesmo tempo, um ato político, uma ação epistemológica e uma alternativa de conhecimento emancipatório, ou seja, a reflexão intencional e crítica tendem a transformar essa vivência em experiência.

A partir dessa concepção, percebe-se que a (auto)formação é um processo autônomo que apoia-se no coletivo, pois parte da ideia de inacabado mencionado por Freire (2005), da incerteza, no princípio de que nada em educação está pronto, que educação é um processo de construção diária e de formação.

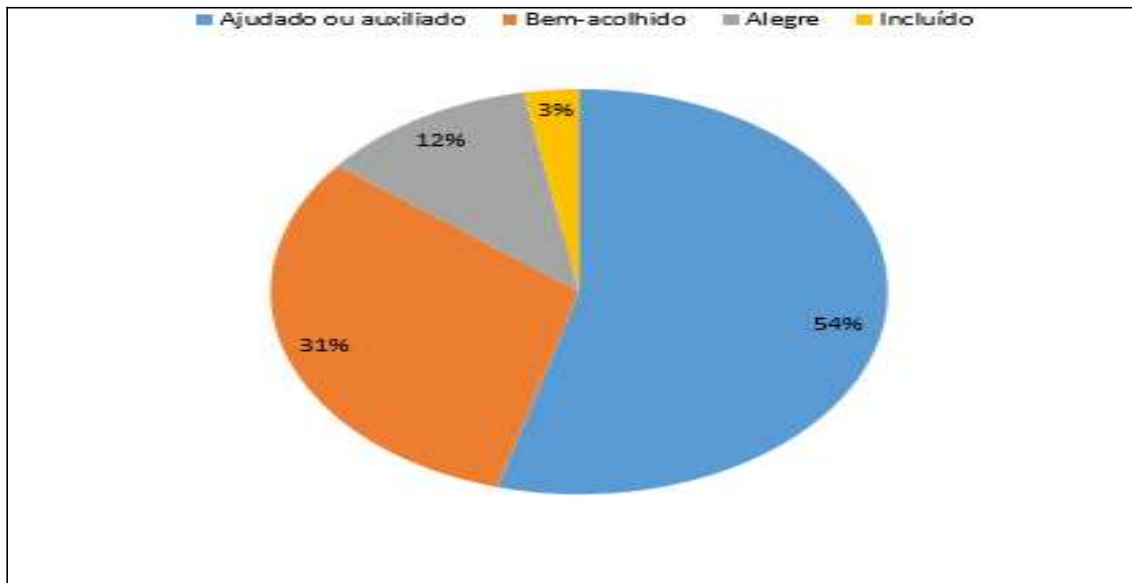
Pondera-se que a (auto)formação aproximada da análise da experiência representa um processo de emancipação crítica, de aprendizagem pela experiência, ou seja, se efetiva de forma contínua, reflexiva e inteirada.

Por isso, o questionário também buscava entender que sentimentos os alunos atribuíam a suas experiências na Sala de Recursos. Assim, identifica-se que 54% dos

estudantes sentiu-se acolhido ou ajudado, já 31% descreveu-se como bem acolhido, 12% teve a sensação de estar alegre e 3% sentiu-se incluído.

Esses dados demonstram que o valor atribuído às experiências em Sala de Recursos foram avaliadas de forma positiva pelos estudantes que responderam aos questionários. Assim, tais dados são representados no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Características atribuídas a experiências em SR: fase exploratória



Fonte: dados levantados e organizados pela autora por meio de questionário aplicado na fase exploratória

Vê-se que tais experiências e sentimentos qualificam o acolhimento nos grupos sociais na instituição, ao longo da vida escolar. Nesse sentido, Abrahão (2013) afirma que é imprescindível o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente que seja capaz de mudar as condições nas quais se desenvolvem a escolarização.

Por outro lado é importante considerar que os sujeitos envolvidos na pesquisa, o observador e a instituição não são neutros, pois trazem consigo experiências que influenciam à pesquisa, a cada um/ a si mesmo na busca dos significados e também as informações produzidas e/ou coletadas.

Essa mudança é necessária para que se consiga ter um pedagógico que seja mais político e um político mais pedagógico com a “fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais e para humanizar-se a si próprio” (FREIRE,1990, p.178). Por meio da experiência observa-se a construção do conhecimento se dá durante a trajetória. Assim:

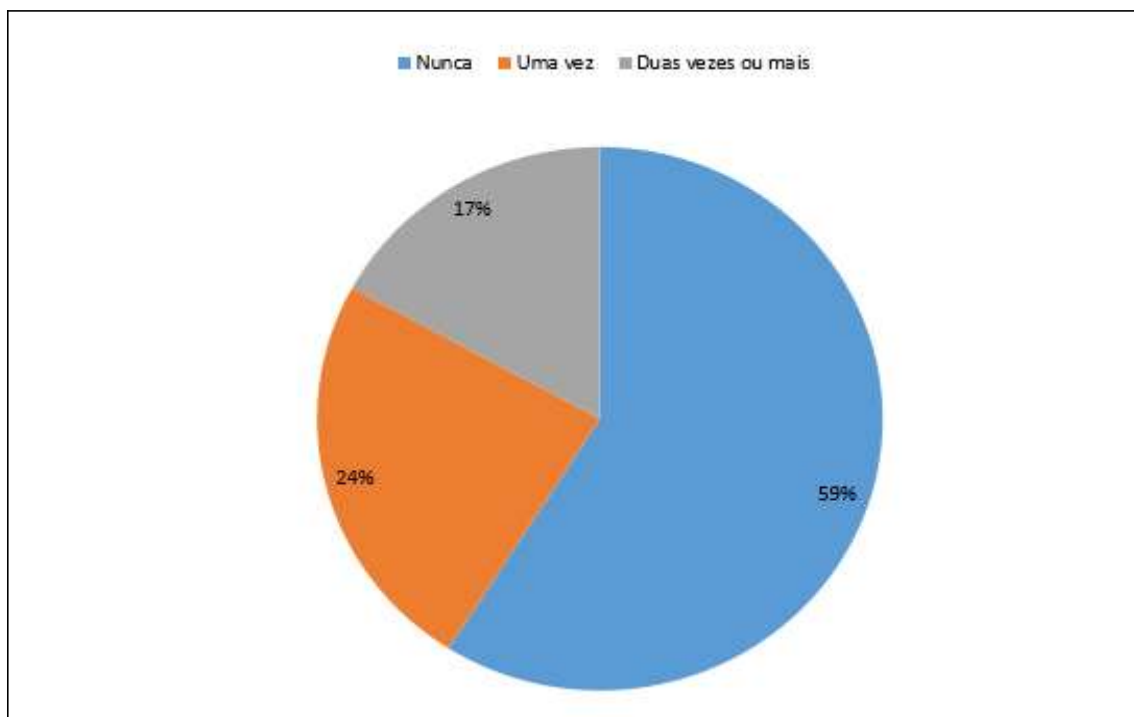
Entendemos por trajetória de vida ou trajetória identitária o processo de apreensão da realidade da qual cada indivíduo, mergulhado numa cultura (social, ampla e familiar) abstrai, a partir de sua percepção única, reordena e transforma em um projeto, profissão, modo e estilo de vida. (BRANDÃO, 2008, p. 42)

Essas reflexões convergem para questões mais pontuais e complexas sobre como ocorrem as práticas escolares, como os sujeitos narram suas experiências, visto que as relações que ocorrem na escola também refletem e (re)produzem exclusões e lutas, e a reflexão deve contribuir para gerar efeitos e meios de para o reconhecimento e a superação das injustiças e desigualdades múltiplas em prol da humanização.

Pensar os aspectos com base no referencial teórico, possibilita a reflexão, ao se examinar as experiências e os sentidos presentes nos depoimentos que revelam a distinção escolar na e através da Sala de recursos. Essa reflexão carrega e sintetiza intencionalidades que também se manifestam desde a definição do problema de pesquisa.

Daí emerge a urgência em analisar também a trajetória desses estudantes, concebendo que por meio do questionário também busquei entender sobre a vida escolar pregressa dos alunos: 70% afirmou ter ingressado nas escolas atuais no 7º ano do Ensino Fundamental, os outros 30% afirmou ter ingressado no 1º ano do Ensino Médio. Desses 100 alunos, 41 afirmam já ter repetido de ano, conforme observa-se a seguir:

Gráfico 3: Índice geral de repetência: questionário fase exploratória



Fonte: dados levantados e organizados pela pesquisadora com base nos questionários aplicados na fase exploratória

A partir dos dados levantados por meio dos questionários, surgiu a necessidade de, ainda na fase exploratória, realizar uma entrevista piloto. A mesma foi realizada em julho de 2017, considerando todos os aspectos éticos da pesquisa, com uma aluna líder de turma que frequentava a Sala de Recursos. A estudante no momento da entrevista afirmou:

Não sou contra a inclusão, mas é difícil a convivência diária com certas pessoas da inclusão, pois necessitam de muita ajuda e alguns casos atrapalham muito as aulas[...] Percebia que as professoras dispensavam muito tempo tentando algo com estes alunos e conseqüentemente tendo que deixar o resto da turma, por muitas vezes isso atrapalhou[...]da mesma forma que estas inclusões têm o direito de estar em uma escola regular, nós, outros alunos, também temos o direito de estarmos numa escola com professores que nos acompanhem na rotina diária da sala de aula, mas para a maioria dos professores é difícil se dividir em dois para conseguir atender a todos os grupos dentro da sala de aula. A sala de recursos é ótima, mas atende os casos de inclusão no contra turno, e no turno de aula, quem auxilia estes alunos? Deveria ter um professor específico para eles, para realizar um trabalho mais efetivo na aprendizagem e desenvolvimento deles e permitindo que o professor de sala de aula consiga dar conta dos ensinamentos para a turma no geral. (Estudante X)

Considerando a relevância desses apontamentos e dos dados levantados na fase exploratória, surgiu o questionamento sobre como a educação é inclusiva, se muitas vezes se baseia em apenas inserir o estudante na rede sem considerar todo o apoio que seria necessário, ou ainda, sem prestar apoio a estudantes a outros transtornos/dificuldades que não estão previstos para o atendimento em Sala de Recursos.

Por meio do depoimento da estudante, entende-se que para ela a inclusão escolar trata-se estritamente da inserção na rede regular de ensino de alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. Além disso, os fragmentos suscitam questões importantes sobre a escola inclusiva atual, baseando-se na perspectiva da jovem quanto a três aspectos principais:

1. o processo inclusivo recai principalmente sobre professores de sala de aula;
2. a atenção ofertada a alguns alunos apenas;
3. falta de recursos ou sucateamento escolar.

Esses elementos, em conjunto, são indícios da ineficiência da “Educação para Todos” e revelam a dialética da inclusão e exclusão. Esses dados levantados na fase exploratória, permitiram entender o contexto em que a pesquisa seria realizada e optar por realizar as observações pelo período de três meses, em uma escola de Novo Hamburgo, onde a fase exploratória também foi realizada.

Assim, delimitou-se a pesquisa de campos a apenas uma escola, esta localizada as margens da periferia de Novo Hamburgo a qual recebia alunos com diferentes capitais sociais e culturais. As observações foram realizadas por meio em encontros quinzenais, na sala de aula, na Sala de Recursos, corredores, em conversas informais, no cafezinho dos professores e

no intervalo dos alunos, foram realizadas observações em seis dias distintos, com conversas com quatro estudantes de Ensino Médio, denominados como: Estudante 1, estudante 2, estudante 3 e estudante 4, os quais frequentavam a Sala de Recursos descritos abaixo:

O/a estudante 1 ingressou em 2017 na escola, tem 16 anos e frequenta o nono ano do Ensino Fundamental. Apesar de se dizer muito disposto/a, interessado/a, conta que repetiu de ano três vezes, porque não conseguia acompanhar as aulas devido a problemas de saúde ou por não ter entendido os conteúdos.

Assim também foi salientado/a por professores e colegas, que ele/a é um/a estudante dedicado/a, que se relaciona muito bem com todos, mas que tem muitas dificuldades, devido seu CID Q 05.7, que refere-se a espinha bífida sem hidrocelalia, que a tornou paraplégica e dependente da cadeira de rodas que proporciona sua locomoção.

Ele/a vive com a tia e a mãe, mas destaca que quem a acompanha na escola é principalmente a tia, pois a mãe trabalha fora e não tem muito tempo para ele/a, mesmo assim e apesar de todas as dificuldades motoras e inclusive de fala que apresenta, seu otimismo e posicionamento ocupam espaço de destaque nas observações realizadas perante a importância que ele/a dá aos estudos e da própria superação diária.

Já o/a estudante 2, frequenta a escola há 6 anos, repetindo desde o sétimo ano todas as turmas, seja por reprovação seja por evasão. Em 2019 tem 18 anos, mas apenas desde 2016 ele possui o CID F 90.0 referente ao Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Ele/a reside com os pais com quem tem um relacionamento conflitante, assim como o mesmo relata que também em com a escola, colegas e professores. Em nossos encontros, o mesmo sempre relatou e demonstrou seu sentimento de tristeza, culpa e até de raiva diante da escola e julgamentos que sofria desde pequeno/a, por não alcançar as expectativas dos professores e pais quanto a seus aprendizados, também descreveu alguns castigos sofridos por não portar-se como o esperado.

Relatou que observou certa mudança de tratamento, após receber seu CID, afirmando que o medicamento o/a ajuda a concentrar-se, apesar de nem sempre conseguir manter atenção na explicação ou participar ativamente das aulas e no acompanhamento na SRM. Na qual durante as observações, realizava as atividades propostas com lentidão e certa desmotivação, seja por serem repetitivas, seja por não apresentarem o mínimo de complexidade relativas ao ano/conteúdo.

O/a estudante 3 destaca que seu CID 93.1, trata-se de Transtorno Opositor Desafiador mas que a Sala de Recursos é o lugar para pensar nas discussões que ela causa e também espaço para fazer atividades no contraturno.

Ele/a reside com a família, conta com auxílio psicológico do município, mas conta que quem a acompanha na escola é o pai, que resolve os problemas e quem a obriga a comparecer na Sala de recursos o contraturno. Nas observações foi percebido que a/o mesma/o não apresenta dificuldades na realização de atividades, mas que a Sala de Recursos torna-se um espaço que contribui para o seu convívio com colegas, onde a/o mesma/o acaba por servir de monitor/a, auxiliando os que tem dificuldades mais severas.

Com 17 anos e no primeiro ano do Ensino Médio, frequenta a escola pesquisada desde o sexto ano. Sua relação com a escola é conflitante, ao mesmo tempo que serve de apoio para alguns colegas entra constantemente em conflito com professores, direção ou colegas que discordem de suas opiniões e constantemente observei que a mesma questiona a hierarquia e papéis executados por cada um na escola, apesar de transitar entre todos os espaços de maneira descontraída.

A/o estudante 4 tem sua história marcada pela violência e marginalização, apesar de não possuir CID frequenta a Sala de Recursos e a entende como um espaço de apoio e adequado para estudar.

Ele/a sempre mostrou-se quieto/a, estando sempre isolado na Sala de recursos e também nos outros espaços da escola, aos poucos fomos nos conhecendo e as experiências reveladas por este/a estudante tocaram-me profundamente, pois o/a mesmo/a destacou que desde muito pequeno/a encontrou dificuldades materiais, financeira e até alimentares, que diante dessas necessidades nunca sentiu-se apoiado/a por nenhuma pessoa ou instituição, como agora sente-se por alguns professores e colegas nessa escola.

Já a professora da Sala de Recursos relatou suas percepções, que apesar de não serem o foco do estudo também foram consideradas, ou seja, permitiram evidenciar como a inclusão é trabalhada na escola ela destacou os desafios diários.

Considerando a importância desse depoimento, por fim, foram realizadas 5 entrevistas individuais: uma com a professora de Atendimento Educacional Especializado da escola e quatro com estudantes de Ensino Médio que frequentam a Sala de Recursos em uma escola estadual no âmbito da 2ª CRE.. A entrevista com a professora foi a mais curta, com duração de 15 minutos e 08 segundos. Já as entrevistas com os alunos tiveram a duração de 25 minutos e a 46 minutos. Todas as entrevistas ocorreram na escola, na cidade de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul.

As entrevistas foram realizadas contribuindo para que os depoimentos permitissem os que estudantes rememorassem as próprias experiências. Desse modo, a reflexão sobre a experiência é um desafio epistemológico que toma a reflexão como um dos elos mais ricos

das dimensões que podem compor a entrevista na pesquisa qualitativa., e que na concepção de Josso (2006, p. 375) favorece “a interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação de sensibilidades e de ideias” e também permitem uma reflexão sobre um conjunto de relatos.

Para que isso acontecesse, busquei ter uma relação de confiança com os participantes da pesquisa, favorecida pelas visitas quinzenais, por conversas descontraídas antes da aula ou na hora do intervalo, proporcionando a rememoração e a construção de suas memórias, buscando estabelecer elos mais fortes em prol de uma consciência reflexiva.

De acordo com Josso, “o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito” (JOSSO 2014, p.65). Nesse sentido, vale salientar que cada estudante significou e escolheu memórias e experiências a serem partilhadas de forma subjetiva, conforme Charlot, os sujeitos procuram:

compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar, como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. (CHARLOT, 2005, p. 41).

Outra questão importante e presente no processo de análise foi me colocar em postura de interpretação a partir dos referenciais teóricos que me serviram como lentes nesse estudo. Já que, atualmente, os discursos voltados à inclusão buscam promover a naturalização das diferenças, enquanto afirmam que todos são iguais e tem o mesmo direito, deixam de reconhecer as injustiças e desigualdades que perpassam as histórias dos indivíduos.

Teoricamente, também foi importante considerar algumas perspectivas e proposições de François Dubet. Uma delas, diz respeito à proposição de que “a escola, assim como a economia, a política e a cultura, também cria suas próprias desigualdades” e, conseqüentemente, “as desigualdades produzidas em cada uma dessas esferas gera desigualdades em outras” (DUBET, 2004, p.549).

Para o sociólogo, a “eficácia social da escola é um problema de justiça” (DUBET, 2004, p.548). Embora não tenha sido objetivo dessa pesquisa o estudo das múltiplas desigualdades, o reconhecimento de que elas existem e que estão presentes constituindo ou sendo constituintes dos indicadores de distinção da in/exclusão no espaço escolar, leva-nos a admitir e fundamentar o exercício da análise, apesar das mesmas evidenciarem-se na narrativa:

Tem professor que é gente boa, trata a gente de igual pra igual, mas tem uns que não se importam com o que a gente passou ou tá passando, não tem nem ideia de quem a gente é, do que a gente gosta. Tem tanta gente que tem talentos diferentes na escola e a escola não valoriza isso, parece que querem que todo mundo saia daqui igual. (Estudante 4)

Por meio desse depoimento, o estudante evidencia sua inconformidade com a desumanização que a escola pode ser capaz de reproduzir e gerar, ao desconsiderar as vivências, ao não valorizar as habilidades e interesses individuais, impondo um currículo hegemônico e uma prática pedagógica, ambos reprodutores da desigualdade. Nesse sentido, torna-se importante considerar é que, já desde a educação infantil, as crianças passam a conviver com uma cultura legítima elegida como a ideal.

Dessa forma, essa cultura elegida icomo ideal impõem-se através da ideia de inclusão que traz em sua interface oculta a desvalorização e a exclusão de outras culturas, de saberes e das diferenças individuais que, por fim, ampliam as desigualdades, nutrindo uma inclusão para uma exclusão. Nesse sentido, Mrech destaca que o conceito de Inclusão não é:

“levar crianças às classes comuns sem o acompanhamento do professor especializado; ignorar as necessidades específicas da criança; fazer as crianças seguirem um processo único de desenvolvimento, ao mesmo tempo e para todas as idades; extinguir o atendimento de educação especial antes do tempo; esperar que os professores de classe regular ensinem as crianças portadoras de necessidades especiais sem suporte técnico.” (MERCH, 2010, p.4)

Esse aspecto, também foi asseverado por Dubet, cujo salientou quanto a importância de considerar o “ponto de vista dos indivíduos e de suas experiências” e, também, do “como cada indivíduo e grupo se mobiliza diante da interseção e do tensionamento gerado entre o princípio da igualdade democrática e as lógicas do mercado e do mérito que tendem a responsabilizar os indivíduos pela sua desigualdade” (DUBET, 2003, p.43).

Considera-se que para analisar esse entendimento na dialética da in/exclusão escolar é também importante considerar a ideia que um estudante em Sala de Recursos possui sobre o que é a inclusão. Para ele/a, a inclusão trata-se de:

Ninguém estar fora, é todo mundo se sentir bem e acolhido dentro da escola. Acho que essa escola é bem inclusiva, porque quando tu tiver um problema tu pode falar com alguém e quando tu estiver feliz tu pode compartilhar. Acho que é legal eu estudar aqui, porque eu tô me enturmando mais e eu tô conhecendo pessoas novas. (Estudante 1)

Esse depoimento evidencia a importância das relações pessoais sobre como o acolhimento depende do entendimento e da valorização de que cada sujeito é único, e que por isso apresenta limitações e possibilidades que precisam ser consideradas. Entrementes,

Oliveira (2004) atenta que é por meio da Inclusão que a diversidade na escola democratiza as oportunidades educacionais.

Nesse sentido, a autora também apresenta as seguintes características para a efetivação da Inclusão: enfoque institucional, com a adaptação da escola ao estudante, pontuando as transformações estruturais escolares e problematizando e valorizando a diferença e a diversidade.

Com base nisso, a autora define que a política de inclusão deve oferecer oportunidades de acesso, e que a mesma depende do respeito que se tem frente as características individuais., ou seja, todos aprendem e amadurecem mais quando o ambiente é mais rico e variado, enfim mais complexo, e que isso é importante para ter-se uma escola consciente. Quando se pergunta o que é inclusão, outro estudante revela que:

É ter colegas diferentes na escola, tem uns que entendem as coisas diferentes, outros que não conseguem caminhar ou enxergar, mas sempre ter alguém pra te ajudar (Estudante 3).

Percebe-se que para o estudante essa diversidade é experienciada, valorizada e observada como uma maneira de cooperação, de humanização. Segundo Blanco (2003, p. 72), ao usar a palavra inclusão não estamos “apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou que acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média”. Observa-se, pois, que:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva, desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (RODRIGUES, 2006, p. 2).

Por outro viés, Carmo (apud GUHUR, 2003, p. 41) critica a inclusão, para ela, esta é entendida como uma naturalização das diferenças individuais, onde por meio da prática dessa desigualdade o argumento da equidade reproduz o fundamento da burguesia (de que todos são iguais e assim são tratados) e equilibra as funções exercidas na sociedade, resultando em duas tendências “a inclusivista, que usa a norma legal como expressão do direito de qualquer pessoa à educação e de participar do ensino regular e – a restauradora, que propõe a adaptação da escola às necessidades de seus alunos” (GUHUR, 2003, p. 41).

Nesse mesmo sentido, um/a estudante baseia-se em suas observações e experiências para se opor a inclusão, evidenciando suas percepções e formando sua opinião sobre a mesma:

Acho que inclusão tem mais a ver com colocar gente dentro da escola, e nem tanto se preocupar com o que cada um precisa. Porque tem muita gente que tá incluída aqui na escola, mas acaba sendo excluída no dia-a-dia. (Estudante 2)

Essas percepções do/a estudante condizem com a perspectiva de Freire (2001) que atenta sobre a impossibilidade da educação ser neutra. O autor sugere que cabe ao educador deve ter a responsabilidade de romper com o sistema exclusivo existente, e que o mesmo deve perceber por meio do aprendizado e da constatação de que todas as incoerências são engendradas e tidas como naturais.

Dessa forma, para o Estado, a escola trata a todos de modo igual, todos assistem as mesmas aulas, obedecem às mesmas regras, são avaliados igualmente e têm as mesmas chances. Todavia, a ação pedagógica reproduz a cultura dominante e estrutura as relações de força por meio da violência simbólica legítima.

Complementando isso, um/a estudante ainda afirma que inclusão:

É uma coisa que não funciona bem, porque a escola não dá conta nem dos alunos normais, imagina os que tem problemas maiores. Pra mim a inclusão é algo que foi inventada e os professores tentam dar conta, mas não conseguem, não por falta de vontade, mas porque eles são um só, e as turmas têm mais ou menos 30 alunos (Estudante 4).

Como atenta o/a estudante para compreender o papel inclusivo da escola, antes é preciso entender a prática da educação. A educação destaca-se enquanto *práxis* da produção e transmissão de conhecimentos, que é algo inerente ao desenvolvimento da humanidade desde os primórdios, que define a sua própria presença no mundo.

Haja visto que acordo com Cortella (2000) o bem de produção imprescindível para nossa existência é o conhecimento, é ele que constitui o entendimento, a averiguação e a interpretação sobre a realidade e ao seu lado se coloca a Educação que o transporta para ser produzido e reproduzido.

Evidencia-se que essa prática dadas as diferentes percepções de inclusão na/da escola por meio dos depoimentos dos estudantes em Sala de Recursos resultam em experiências positivas, mas também em experiências de discriminação, marginalização e/ou exclusão, como descritos anteriormente.

Nesse sentido pode-se recorrer a Abreu (2015), cujo ressalta que para Bourdieu a distinção aplica-se a inclusão e a exclusão:

as relações entre os aspectos econômicos e simbólicos envolvem um processo apresentado como uma «*estilização da vida*», no qual os sistemas simbólicos — estruturas de homologias e de oposições ou de desvios diferenciais — realizam a função social de associação ou de dissociação, manifestando assim os desvios diferenciais que definem a estrutura de uma sociedade enquanto sistema de significações que se efetivam por meio da violência simbólica vinda de diferentes esferas. (ABREU, 2015, p. 5)

Durante a pesquisa evidenciou-se que a política de inclusão já traz inerente a ideia de uma população excluída, não só por Transtornos Globais de Desenvolvimento, tidos como público-alvo da educação Especial, mas principalmente relacionadas às discussões sobre marginalidade social e pobreza.

O autor aponta para a necessidade de analisar e desvelar as desigualdades, assim como apontado por Dubet que descreve as desigualdades como “um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais”. (DUBET, 2003, p.23).

Todas essas noções ao mesmo tempo encobrem, as práticas e as experiências diversas, esperando de todos um mesmo resultado sem considerar as diferentes trajetórias, e também evidenciam as múltiplas relações sociais que as concretizam. Como também foi demonstrada através de um emocionado relato de outro estudante:

Eu tenho Déficit de Atenção e Hiperatividade, quando eu era pequeno era bem complicado, eu sentia que ninguém na escola gostava de mim, eu sempre ficava de castigo, sentado em uma salinha ou sem recreio, porque sempre pegavam no meu pé, chamavam meus pais e eu não entendia qual era o meu problema, até que fiz uns exames e apareceu umas ondas diferentes no meu cérebro e o médico disse que era TDAH. No início tomei medicamento, que me ajudou muito, aí depois minha mãe começou a me levar em psicoterapeuta, mas parece que sem o remédio é mais difícil eu me concentrar, mas eu faço o máximo que consigo pra prestar atenção na explicação dos professores, ou quando tem algum debate, eu ouço, porque eu aprendi que aprendo assim. (Estudante 2)

A visão de mundo apresentada pelo/a estudante revela que, as experiências dele/a são legitimamente ancoradas em vivências, costumes, crenças, ou seja, transparece um sentimento de culpa quanto ao que deve ser feito e o que deveria ter sido feito, e dentro da escola são expressadas em sua (auto)narrativa.

Nesse sentido, a educação é o meio pelo qual construímos saberes necessários para a intervenção junto à realidade, com o objetivo de produzirmos a nossa existência nela. Essa prática, por sua vez, passa por estágios de organização e transformação, onde partiu-se da educação fundamentalmente empírica e oral das comunidades primitivas para a estrutura de sistematização dos conhecimentos produzidos, bem como o ordenamento institucional da sua transmissão.

A pesquisa tem revelado que os desafios e contradições da Educação Inclusiva são complexos, primeiro por sustentarem-se no serviço público estatal que tende à precariedade, segundo porque dissemina-se incorretamente o discurso de inclusão baseado na identificação dos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais e terceiro porque a escola ainda apoia-se em mecanismos excludentes. Um caminho viável para a transformação seria perceber por meio da experiência que:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 15).

Nesse sentido, o campo da experiência, mesmo em um caso específico de investigação, constitui-se como um conjunto heterogêneo de experiências fragmentadas e múltiplas, mas potentes para a manifestação e a concretização de um momento de reflexão em e com todos os envolvidos na investigação.

Considera-se que da reflexão e do simbolismo sobre o que nos aconteceu, sobre as experiências e impactos gerados em nós é que o retorno do ato reflexivo se faz como ato político, como ação epistemológica e como alternativa de conhecimento emancipatório. Esse aspecto é entendido e explicitado por Josso (2010) ao revelar que praticar a reflexividade implica, aprender a descobrir sobre as vivências para entender as nossas próprias interpretações, assim como é uma maneira de dizer ou escrever nossa história.

A ressignificação da experiência cria possibilidades para o *ser mais* na direção da humanização e da conscientização, gerando a possibilidade emancipatória para superar as dificuldades da vida diante aos processos de inclusão/exclusão.

De acordo com Thompson (1981) a experiência é o que está entre o ser social e a prática social. Assim convém, observar e mencionar que, a relação com o saber depende do sentido e significado dado pelo aluno àquele ou a este conhecimento. Explicitando isso, Müller (2003) afirma que:

Thompson observa que as regularidades no interior do ser social, com frequência resultam de causas materiais que ocorrem de forma independente da consciência ou da intencionalidade. Tais causas inevitavelmente dão ou devem dar origem a experiência vivida, a experiência I, mas não penetram como reflexos na experiência II. No entanto, a pressão dessas causas sobre a totalidades do campo da consciência não pode ser adiada, falsificada ou suprimida indefinidamente pela ideologia. (MULLER 2003, p.341).

Dessa forma, a experiência é espaço de reflexão/análise, possibilidade de intervenção, que se transforma em prática e finalmente em ação. Além disso, foi necessário considerar, visto que a memória individual não é neutra e, também, é coletiva (HALBWACHS, 1990; POLLAK, 1989).

Entretantes, Passeggi (2006) afirma que ao narrar-se o sujeito escolhe o que narra determinando descontinuidade como aspectos determinantes das experiências vividas. Assim, Freire (2010) destaca que não se deve subestimar a sabedoria baseada na experiência, e que caso isso ocorra, trata-se de um erro científico e ideológico elitista, ou seja, o sujeito é “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23). Assim, as experiências vividas devem ser valorizadas, pois elas agem sobre o indivíduo e sua realidade.

Nesse aspecto, Abrahão (2013) sustenta que quando o sujeito se afasta da curiosidade ingênua sobre ele mesmo, sobre seu fazer e seu saber-fazer, para exercer uma “curiosidade epistemológica” e interrogar-se sobre o “valor dos valores” é que ocorre a conscientização. Ela não se dá fora da ação, conforme Freire (2010) a necessidade do movimento de construção, chamado de conscientização, que depende da consciência da inconclusão do ser humano e resulta na busca em “ser mais”:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inseri-se em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 2010, p. 57).

Dessa forma, a conscientização e a consciência de si agem sobre o ser que busca mover-se e estabelecer relações com o mundo por meio dos outros. Esse movimento age sobre o ser, não apenas como uma maneira de superar a inconclusão, mas também o transforma para *ser mais*.

Por outro lado, me dirijo à análise do contexto dos depoimentos quanto à perspectiva de Bourdieu (2006), no sentido de que o pesquisador/a deve prestar atenção para os elementos que oferecem aquilo que ele chamou de “ilusão biográfica”, pois ela atenta para a força pela qual o narrado se ins/escreve na história dos sujeitos produzindo uma excessiva coerência e linearidade do vivido.

Da mesma forma, que é preciso que os professores e demais profissionais da educação, não caiam na “ilusão biográfica” e que estejam verdadeiramente dispostos e capacitados para

observar e entender cada caso, compreendendo as questões estruturais que dificultam e/ou oferecem possibilidades para pesquisas nesse campo.

Por fim, tendo em vista os interesses e necessidades dos educandos oriundos de realidades múltiplas e diversas, a seguir serão consideradas as como das percepções e experiências de in/exclusão em Sala de Recursos.

4.2 Os indicadores de distinção que caracterizam as percepções e/ou as experiências de estudantes sobre a Sala de Recursos no sentido da in/exclusão.

As pesquisas educacionais Brasileiras têm focado principalmente às questões da pesquisa formação, pois a mesma permite que as experiências gerem reflexão e um processo de formação/transformação. Concebe Freire (1991) que:

Quando se narra a própria história, o sujeito se reinventa seleciona e ressignifica suas experiências abre-se espaço para a conscientização, elemento fundamental no processo de humanização e de transformação pessoal no sentido do *ser mais*. (FREIRE, 1991, p.19).

Durante os períodos destinados à observação, inicialmente, havia uma certa ansiedade por ambos os lados, tanto pelos alunos quanto por mim. As observações das práticas docentes nas salas de aula, na Sala de Recursos, na escola, aconteceram em diferentes horários, nos turnos da manhã e da tarde, em diferentes períodos, durante três meses.

Conforme observei e está descrito no Projeto Político Pedagógico da Escola, a infraestrutura é ampla e bem organizada, conta com biblioteca, cozinha, laboratórios de informática, de física e de ciências, possui quadra de esportes, uma sala para os professores bastante espaçosa e a Sala de Recursos, esta espaçosa entretanto com poucos materiais e recursos.

Considerando isso, atento que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada (2018, p. 19) afirma que comunidade escolar acredita na educação como “um processo capaz de levar o homem a enfrentar as transformações do mundo no qual vive, capacitando-o para viver em liberdade e equilíbrio” tendo como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania”, contraditoriamente documento também afirma que professores não conseguem competir com as tecnologias do mundo atual, o que torna os alunos desmotivados e desinteressados.

Por outro lado, o documento aponta como solução que a escola e a comunidade deveriam trabalhar unidas para o bem-estar comum, esclarece no subtítulo “A utopia educacional da escola” quais seriam os recursos necessários para uma educação de qualidade: biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências e salas temáticas de acordo com as disciplinas, contudo aponta que o mesmo não ocorre devido limitações financeiras.

A partir disso, considerando as leituras de Freire (1996; 2000; 2002; 1987), Bourdieu (1997; 1996; 2005) e Charlot (2000; 2001), constituiu-se um quadro teórico sobre as categorias de análise foi realizado já desde o momento da elaboração do projeto com a intenção de esclarecer sob quais perspectivas e concepções a in/exclusão em Sala de Recursos foram consideradas e analisadas.

Quadro 5- Categorias de análise e diálogo com autores

CATEGORIAS DE ANÁLISE	Em diálogo com P. Bourdieu	Em diálogo com P. Freire	Em diálogo com B. Charlot
EXCLUSÃO	Naturalização da Violência Simbólica	Desumanização	Elementos de emergência do campo empírico
	Elementos de distinção: causam ou reforçam a marginalização, a discriminação e assujeitamento	Opressão/dominação	Posição social subjetiva e concreta que pode determinar o fracasso escolar.
	Inculcação de um arbitrário cultural dominante	Aceitação da condição de dominado	Violência <i>na</i> escola : perpetuação da reprodução das classes e da cultura.
	Reprodução; Efeitos de Desigualdades	Ser menos	Violência <i>da</i> escola: práticas e métodos avaliativos
INCLUSÃO	Visibilidade e desnaturalização da violência simbólica	Humanização/emancipação	Posição social subjetiva pode determinar o sucesso escolar
		Ser mais / Conscientização	A relação com o saber compreende as experiências, o mundo e a si mesmo..
		Questionamento dos processos de exclusão escolar e social	A resistência surge da diferenciação se a violência é <i>da/na/à</i> escolas
	Elementos de distinção que causam ou reforçam a integração, o respeito às diferenças e afirmação de si.	Educação para a liberdade	Modificação da própria realidade a partir da relação com o saber

Fonte: quadro elaborado pela autora e orientador com base nas leituras realizadas para as categorias de análise

Pondera-se assim que ao mesmo tempo que a escola inclusiva é aquela que está em (des)construção, e não aquela que já atingiu seu estado perfeito em função da existência de uma determinada política educacional.

Segundo Amaral, apud Oliveira (2004, p. 84) a diferença é:

a essência da humanidade e quando esta é entendida como exceção à regra, abre-se espaço para o pré-conceito. Na medida em que se reconhece e considera que há diferença, a complexidade, a dinâmica, a ambiguidade presentes na instituição escolar, abre-se uma outra possibilidade de entendimento.

Nesse sentido, destacam Freire e Macedo (apud OLIVEIRA, 2004) que diferentes localizações históricas de opressão necessitam de uma análise específica, ou seja, é essencial que se problematize a discriminação pela diferença e a exclusão social pelo viés das pessoas com necessidades especiais, visto que esta demanda uma análise específica, uma vez que excluindo estes sujeitos do debate, se dá vazão ao que Santomé (1995) configura de “vozes ausentes” e “cultura negada”.

Entretanto Freire (1996) não há conhecimento que não resulta da experiência, a prática libertadora depende da liberdade do sujeito aprendente, na intenção de valorar, o saber e o poder pensar sobre si, considerando essa perspectiva a “reflexão” e a “expressão reflexão-emancipadora” possuem sentido de permitir que as ambiguidades reais possibilitem a desconstrução do ser humano para que seja crítico e consciente frente a realidade.

Assim, de acordo, com a professora e por meio da análise de documentos os alunos entendidos como público da Educação Especial, aqueles que possuem laudo, junto a sua pasta escolar possuem a identificação com o CID, entretanto apenas um possuía uma avaliação psicopedagógica com orientações acerca da flexibilização curricular.

Estes alunos são avaliados com pareceres descritivos, ao analisá-los percebi que por muitas vezes são repetitivos quanto ao conteúdo resumindo-se a “o aluno atingiu os objetivos propostos”, entretanto os objetivos não são descritos nem por área nem por disciplina. Dessa forma, não há como saber quais habilidades e competências os professores estabeleceram para os estudantes, nem quais foram elencadas como não prioritárias.

A direção destacou que a escola possui diversos equipamentos e recursos como: aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, televisão, internet, banda larga, 47 computadores para uso dos alunos e 11 computadores para uso administrativo.

Foram realizadas observações dos estudantes em sala de aula e durante na Sala de Recursos, totalizando seis observações: durante cada dia de observação de aula durante a manhã, eu permanecia a tarde para acompanhar os alunos na Sala de Recursos, e vice-versa, visto que o AEE é sempre realizado no contraturno.

Observou-se, assim, que há um tratamento excludente na escola, os alunos são classificados como alunos com laudo ou alunos sem laudo, ou seja, os alunos que possuem Necessidades Educacionais Especiais, mas que não possuem laudo são avaliados por um conceito trimestralmente organizado pela área de aprendizagem, enquanto a escola ainda tem os conteúdos serem trabalhados por disciplinas.

Dessa forma, os alunos têm seus saberes classificados como: CSA Conceito Satisfatório de Aprendizagem, referente de 61% a 100% de aproveitamento; CPA: Conceito Satisfatório de Aprendizagem, o qual abrange de 60% a 41% de aproveitamento ou CRA: Conceito Restrito de Aprendizagem aproveitamento igual ou inferior a 40%.

Para os alunos sem laudo a escola possui uma legenda indicativa que vai junto ao boletim quanto ao aproveitamento dos alunos, exemplos anotados por mim em diário de campo quanto à legenda indicativa são: “A-Bom aluno; B-Continue se esforçando; C-Estude mais; D-Converse menos.”

Ao observar sobre as legendas indicativas percebi que as mesmas estão mais relacionadas a postura do aluno do que em relação a aprendizagem. Enquanto os alunos laudados recebem um parecer descritivo que analisa seu desenvolvimento como um todo.

Pode-se entender que esses fatores possivelmente contribui para o alto índice de repetência escolar e na rede estadual de Novo Hamburgo, visto que esse tipo de indicação não gera reflexão, só contrário de Conselhos de Classe participativos em que há diálogo e posicionamento dos professores e alunos.

Dessa forma, os depoimentos de in/exclusão na escola a partir das experiências e das percepções sobre a Sala de Recursos possibilitou de diálogo com algumas contribuições de Bernard Charlot, particularmente sobre o fracasso/sucesso escolar e a relação dos sujeitos com o saber e com Guhur, ao conceber que a ideia de inclusão carrega em si ambiguidades (mas não imprecisão), em virtude da complexidade e a contraditoriedade “do próprio fenômeno que enuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões.” (GUHUR, 2003 p.1).

A partir disso, outras percepções quanto as experiências de inclusão em Sala de Recursos surgiram, conforme, observa-se:

A sala de recursos é meu segundo lar aqui na escola, porque se eu discutir com alguém é pra lá que me mandam, e também eu vou nela uma vez por semana fazer atividades no contraturno. Eu não gosto de vir, porque é só os alunos problemas que tão lá, os deficientes, os burros e os que dão problema que nem eu, mas meu pai obriga, aí eu venho. Aí, já que eu tô na sala eu penso: vou ajudar os colegas que são pior que eu, que tem mais dificuldade, aí eu tento ensinar eles, uns até aprendem (Estudante 3).

Esse depoimento mostra como é imprescindível repensar o papel da Sala de Recursos, partindo-se de constatações realistas, buscando inspirações, para a superação dos limites observados e em pensadores que já propuseram e experimentaram outras experiências inclusivas.

De acordo com Oliveira (2011), a política inclusiva tem como objetivo oportunizar a educação pública, cidadã e de qualidade para todos, como também viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais. Entretanto a autora, Oliveira (2004) também afirma que as pessoas que apresentam necessidades especiais não são incluídas nos debates teóricos sobre exclusão e discriminação.

Logo, para Correr (2003) tão importante quanto proporcionar uma educação inclusiva é considerar questões quanto o respeito à diversidade, e por meio da problematização da diferença, pensar assim que as mesmas podem garantir uma melhora na qualidade de vida.

Esse apontamento indicado pelo estudante contribuiu para analisar os registros escolares dos alunos que não possuem laudo tratam-se de atas e registros de reuniões com os responsáveis.

Destaco que no momento de leitura desses documentos, observei que os mesmos serviam basicamente como ferramentas de pressão frente aos alunos e pais indicando que” caso as combinações realizadas não fossem seguidas medidas cabíveis seriam tomadas”, como “chamar o conselho tutelar” ou o aluno seria convidado a se retirar da escola por meio de transferência assistida, ou seja, o aluno se adapta a escola ou sai dela, a escola está organizada e amparada frente a isso. Esses aspectos, são evidenciados por um estudante:

Eu tenho 17 anos e” tô” no primeiro ano do Ensino Médio. Estudo aqui desde o sexto ano. Na outra escola eu não ia na sala de recursos, mas ia no psicólogo do município e, aqui, eu vou. Eu tenho uns traumas, aí tenho laudo. Eu rodei por isso, eu ficava pensando no que “tava” acontecendo fora da escola e aí não prestava atenção, ou fazia de tudo pra minha mãe vir me buscar. Eu não gosto da escola, até tem uns caras legais, mas eu não gosto daqui. Eu já passei por muita coisa ruim e por isso não gosto de gente me mandando. (Estudante 3)

O que fazer, então, diante dessa realidade? Resignar-se e aceitar a escola como apenas um centro de estudos formais para os alunos capazes de se adaptar? Certamente não. O caminho escolhido deve ser o de reinventar a escola no seu cotidiano, tanto quanto seja possível.

Não são raros os casos em que os alunos concluintes do Ensino Fundamental, e até do Ensino Médio que chegam analfabetos ao fim do percurso escolar, seja porque possuem Necessidades Educacionais Especiais, ou porque são estudantes com outro capital cultural, diferente do exigido pela escola.

Nesse sentido, os elementos que causam a distinção são os mesmos que forçam a integração, o respeito às diferenças e afirmação de si, ou seja, ao evidenciar e desvelar esses elementos torna-se possível também diferenciar os tipos de violência. Em seu livro “Política e Educação” Paulo Freire (2001), sugere as seguintes considerações para pensar a diferença na unidade:

Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. É impossível compreendê-las sem a análise das ideologias e a relação destas com o poder e com a fraqueza. É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo (FREIRE, 2001, p.31).

Considerando as observações dadas até o momento pelo referencial teórico desde o período da fase exploratória do projeto de dissertação, realizado em 2017 até a imersão da pesquisa empírica realizada até novembro de 2018, foi possível perceber que muitas coisas mudaram na escola e nos atendimentos realizados na Sala de Recursos.

Quanto à avaliação e ao encaminhamento para a Sala de Recursos, a escola tem organizado por meio de fichas de encaminhamento e avaliação, que devem ser assinadas por todos os professores regentes, o que diminui o número de encaminhamento em comparação à solicitação oral ou por meio de conversas informais.

Os alunos atendidos pertencem a rede municipal e estadual, entretanto, há uma diferenciação quanto ao atendimento dos alunos na SR. Ela explicou que os alunos de outras escolas vêm ao atendimento devido encaminhados por motivos como déficit de atenção, dificuldades ou necessidades específicas de aprendizagem, deficiências ou síndromes com autismo ou Síndrome de Down.

Ao relatar isso, a professora destaca que as chances são desiguais, pois alguns estão possuem condições mais favoráveis do que outros para apropriarem-se dos saberes da escola.

Na escola, a violência simbólica age para que os sujeitos incorporem e naturalizem imposições, exclusões e opressões como legítimas e que são entendidas como naturais.

Vale destacar que não basta constatar que os processos educacionais, em especial os escolares, reproduzem arbitrários culturais como legítimos. É necessário que se atente á a imposição de determinados arbitrários culturais dominantes na escola “dissimula as relações de força que estão na base de sua força e ao mesmo tempo em que acrescenta a sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”(BOURDIEU, 1982. p. 19).

A medida que percebemos que a violência é *na/ da* escola, é da própria escola que emergem possibilidades e caminhos para a resistência. Para o Charlot (1996) as práticas de ensino não são observadas pela teoria da reprodução nem as políticas da instituição escolar, e para ele é a interpretação singular da realidade que sentido ao mundo e ao próprio indivíduo, chamada de posição social subjetiva.

Nesse sentido, a professora destacou que o atendimento na escola tem sido restrito aos alunos com síndromes ou deficiência, seja ela intelectual, visual ou motora, pois segundo ela se não fosse assim não haveria possibilidade de horários de atendimento, pois são muitos alunos com defasagem, “desvios de conduta” ou dificuldades na aprendizagem. Os alunos que possuem transtornos específicos são atendidos, quando necessário, pela orientadora educacional.

Assim pode-se também considerar os depoimentos de estudantes sobre experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias conforme será apresentado a seguir.

4.3 Os depoimentos de estudantes em Sala de Recursos: experiências relativas à violência simbólica e às possibilidades emancipatórias

No âmbito da Educação Inclusiva, o legado teórico de Bourdieu pode contribuir positivamente para a compreensão dos processos sociais vividos e experienciados. Assim como demonstraram Setton (2002) e Bueno (2008) ao trabalharem conceitos de Bourdieu em relação a temas pertinentes à Educação Especial e Inclusiva, os quais permitem inferir que a Educação Especial e suas políticas também não são neutras.

Para o autor, o conceito de *habitus* “expressa a gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do que chamo de *habitus* e, de outro modo, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais”(BOURDIEU, 1987, p.47).

Entende-se que a determinação de uma cultura como legítima reproduz as relações sociais e perpetua a cultura de uma determinada classe, excluindo os demais saberes e culturas. Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2002) também colabora para a reflexão quanto à impossibilidade de neutralidade da educação, e ainda, observa-se que esse fator é tratado por Charlot como distinção:

Esta distinção é necessária: se a escola é largamente (mas não totalmente) impotente face à violência *na* escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face à violência *à* escola e *da* escola (CHARLOT, 2009 p.127).

O processo de exclusão, de acordo com Passeron e Bourdieu se dá principalmente pela ação pedagógica, que perpetua a violência simbólica. Esta ocorre por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo transmitido e pela relação pedagógica exercida através do por autoritarismo, imposto por uma cultura dominante, ou seja, “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206). Esses elementos são sentidos e verbalizados por um/a estudante:

Eu chorei na sala de aula e todo mundo ficou preocupado, vou contar meio por cima que eu não queria falar disso também, é que... ah... eu fui no banheiro e a minha colega foi junto daí a tia falou pra ela uma coisa de mim que me deixou com vergonha, daí eu chorei na sala, a profe veio aqui comigo e chamou a coordenadora, daí, depois disso, ficou tudo bem (Estudante 1).

Assim, infere-se que no momento em que o/a estudante revela que os agentes impõem uma força autoritária. Isso fica desvelado a instituição escolar, mesmo que se proponha inclusiva nas teorias educacionais contemporâneas e nas legislações vigentes, possui significativos limites acolher os indivíduos socialmente excluídos, mas, por outro lado, daí também emerge a possibilidade para a união e conscientização da comunidade escolar.

Recorro a Charlot (2000, p. 14) quando destaca que os discursos sobre fracasso escolar adquiriram evidência no meio midiático, servindo bem para o uso ideológico ao esconder as desigualdades sociais, ou seja, questão do fracasso escolar remete para muitos debates: sobre aprendizado evidentemente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade de “chances”, sobre recursos. Conforme observa-se na narrativa do/a estudante:

Eu vou na Sala de Recursos aqui da escola porque eu tenho laudo, no início era meio repetitivo, porque todos fazem a mesma coisa sempre, coisas muito fáceis, aí eu pedi pra “profe” se dava pra fazer as atividades que eu tenho de trabalho de casa no contraturno, aí eu uso o computador pra pesquisar, porque eu não tenho em casa e no celular é muito ruim de ler. (Estudante 4).

Esse depoimento evidencia que os aspectos que podem modificar os destinos na reprodução das desigualdades sociais na escola, visto que a mesma é um espaço de formação de jovens. Assim, é necessário “levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza” (CHARLOT, 2005, p. 40).

Nesse mesmo sentido, a nova professora especialista em Atendimento Educacional Especializado, um dos sujeitos da pesquisa, está na escola desde novembro de 2017, ela relatou que, atualmente, atende alunos de cinco escolas diferentes na Sala de Recursos da escola onde a pesquisa foi realizada.

Desse modo, pensar a in/exclusão por meio dessa permitiu observar nas práticas e nos depoimentos educacionais escolares envolvendo a sala de recursos toda ação ou experiência que revele sentidos de desumanização e impossibilidades do *ser mais*.

Tem um pessoal que trabalha na direção da escola que trata a gente muito bem, mas tem outros que pensam que são mais só porque tem um cargo mais alto, isso é bem ruim porque parece que não adianta falar sobre o que tá ruim na aula ou na escola. Eles dizem: “vocês tem muita liberdade hoje, tem acesso a tudo e não querem aprender, só reclamam.” Ou: “se o professor quer assim, é assim que vai ser, vocês pensam que são quem pra bater de frente? (Estudante 3).

Embora tenham ocorrido avanços, ainda há muitos campos dentro da sociedade e da escola que precisam ser mais participativos e para que a igualdade de direito seja garantida. Nesse sentido, Saviani (2003) afirma que:

A sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. (SAVIANI, 2003, p. 14)

Nesse sentido, a violência simbólica se institui por meio da dominação, esta tida como natural, sem valorização dos saberes partilhados, sem espaço para questionamentos ou para a relação dialógica “pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

No ambiente escolar, as manifestações da violência simbólica podem ser percebidas nos alunos que possuem dificuldades de apreender os conteúdos formais trabalhados em sala de aula, ou naqueles que não conseguem seguir plenamente as regras e rotinas estabelecidas

pela direção da escola; bem como percebe-se na relação dos educandos entre si, ou na relação deles com professores e profissionais encarregados pela orientação educacional.

Para Martins(1991) o conceito de exclusão traz a privação de acesso a mais variadas experiências e oportunidades em toda a sua amplitude. O autor destaca que “a exclusão é percepção daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.”(MARTINS 1991, p. 18)

Da mesma forma, que a estrutura escolar e também da sociedade constituem-se como essencialmente preservadora do *status quo* dominante – mesmo que os educadores, inclusive os que se dizem reformistas ou revolucionários, não percebam que fazem parte desse processo. Entretanto essa dominação que é percebida e narrada pelo/a estudante:

Tem professor que é gente boa, trata a gente de igual pra igual, mas tem uns que no se importam com o que a gente passou ou tá passando, não tem nem ideia de quem a gente é, do que a gente gosta. Tem tantos gente que tem talentos diferentes na escola e a escola não valoriza isso, parece que querem que todo mundo saia daqui igual.
(Estudante 2)

Esses aspectos denunciados pelo/a estudante revelam que a marginalização, a discriminação e as práticas de assujeitamento, discriminam direta ou indiretamente gêneros, saberes, classes sociais., ou seja, não há vocação em uma educação que promove “a desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais” (FREIRE, 2001, p. 10).

Isso, traz-se a tona que à escola brasileira pode-se atribuir a característica de microcosmos da sociedade, compreende-se que a escola é essencialmente elitizada e excludente pois enquanto instituição social encarregada de transmitir os conhecimentos e formar os indivíduos para a sociedade., o que foi revelado por Bourdieu na seguinte reflexão:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece ao sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998 p.53).

Dessa forma, para se adequar a escola, ainda exige-se que o estudante se adéque aos padrões e referências dominantes na sociedade em questão, o que, naturalmente, nem todos conseguem fazer – por não possuírem a bagagem necessária para compreender o que lhes é ensinado ou por não aceitarem os modelos que lhes são impostos.

Em consonância e com profundidade, Paulo Freire (2001) concebe esse mecanismo como, exclusão. Para o autor, a exclusão trata-se de toda e qualquer forma que impede os sujeitos de virem a *ser mais*. O ser mais, como “vocação ontológica dos seres humanos” e por isso ocorre como busca e exercício da própria humanização. O que remete a verbalização das experiências de outro/a estudante:

Sabe *sora*, posso te chamar assim, porque eu sei que tu é sora também. Eu tinha 8 anos e tive que ver minha mãe apanhar do meu padrasto e dar à luz a minha irmã na privada, acho que foi isso que me fez mudar, tem alguns professores que sabem dessa minha história e me entendem, mas tem outros que não estão nem aí, que não entendem o meu jeito de ser. Quando eu não gosto de um cara eu bato de frente, eu não tô nem ai pra consequência, por isso sempre tive problemas nas escolas (Estudante 4).

Essas experiências de violência sentidas e vividas tornaram-se desveladas para o/a estudante, quando percebe que seu fracasso escolar está intimamente ligado as suas experiências dentro e fora da escola.

Como esclarece Bourdieu que a desigualdade social é uma das origens estruturais da violência. Charlot (2000, p. 86) aponta que, por “relação com o saber”, designa-se a relação com o “aprender”, independente da forma de aprender, e não apenas a relação com um conteúdo intelectual, que representa apenas uma das formas de aprender, esse elemento de distinção é verbalizado pelo estudante ao afirmar:

Eu estou com 18 anos já, e no primeiro ano do Ensino Médio. Estudei em uma escola municipal perto daqui e vim pra cá ano passado. Eu rodei 3 vezes, nunca rodei de ano por não saber matéria, eu rodei porque eu desistia. (Estudante 2)

O depoimento do estudante esclarece que o uso da força, do poder, da dominação é violência dado que usa da força, ou seja, as relações de poder estabelecem uma estrutura a partir da distribuição desigual ao determinar que posição cada sujeito ocupará. Dessa forma, o “fracasso escolar” não é apenas uma diferença e sim uma experiência que o estudante vive e interpreta; quando encontra dificuldades, quando tem uma imagem desvalorizada de si., ou quando não sabe como reagir diante do sistema.

Nesse sentido, Charlot (2000) indica que a proposta de analisar as diferenças, pode ser dar por meio das relações com o saber e com a escola, e não mais apenas as diferenças entre posições no espaço escolar, por meio do “fracasso escolar”, permite que essas experiências evidenciem-se nos discursos, histórias e condutas dos estudantes. Essa resistência constantemente foi observada nos depoimentos dos alunos:

Seria bom se a gente tivesse mais coisas práticas. O que eu gosto na escola são as mostras, tem uns trabalhos bem diferentes que a gente pode usar a criatividade e mostrar o que sabe fazer de melhor. (Estudante 1)

Ao questionar o ensino conteudista, o aprendizado individual, o estudante passa a compreender também seu gostos e critica que usa uma forma para moldar a todos da mesma forma, como relata o/a estudante:

Se eu pudesse mudar a escola eu ia fazer que o pessoal se reunisse por interesse, eu gosto muito de pesquisar sobre guerra, tem outros que gostam de outras coisas aí era só se reunir e aprender sobre aquilo que tu tem interesse, e não aquela baboseira de seno, cosseno, tangente, regra de gramática pra e cá e pra lá, que eu nem sei pra que serve (Estudante 4).

Esse instrumento de seleção de conteúdo, o currículo, questionado pelo aluno é explicitado por Giovedi (2015), cujo defende que:

o currículo consiste em todos os fazeres que se dão no contexto espacial da escola, em relação a ele e em função dele. Além disso, o currículo é também o modo pelo qual esses fazeres são compreendidos, explicitados e propostos, tanto a partir do que se anuncia nos documentos relativos à escola (políticas públicas, proposta pedagógica, regimento interno, materiais didáticos, planos de ensino, prontuários, livros atas, etc.) quanto nos discursos dos sujeitos escolares a respeito dela (GIOVEDI 2015, p.123).

Assim, o currículo tem relação direta com a questão do aprendizado, pois os saberes nele inseridos representam apenas uma parte da sociedade e elencam os saberes dessa classe. Dessa forma, no processo de conhecimento é o pensar do educando que seleciona o que é válido ou não diante de sua realidade, é por meio da autonomia e do reconhecimento de seus saberes e experiências que a educação pode transforma-se em o elemento (trans)formativo através do ato pedagógico. O mesmo autor destaca que:

a violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar—suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-aluno, etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade. (GIOVEDI 2015, p.123)

Percebe-se assim que o currículo é entendido como uma categoria crítica, o que possibilita compreender que o mesmo por apresentar-se no cotidiano da escola, produz vítimas e também sofre alterações. Dessa forma, o conceito de violência curricular sintetiza

que ocorrem processos dentro e que são voltados à escola, fazendo com que a comunidade escolar ao mesmo tempo torne-se vilões e vítimas, ao perpetuar condições desumanizadoras. No que se refere a experiências e aos sujeitos, diz Cordeiro:

Os sujeitos da experiência que dão ponto de chegada e de partida de suas vivências, dando-lhes abertura, escuta, implicação e modificando-se, a partir da constante exposição aos saberes advindos da experiência, dos ritos de iniciação e dos intercâmbios culturais.(CORDEIRO, 2007, p.62).

Outras maneiras para que se faça sentido são necessárias, assim, Charlot (2002) atenta os processos escolares precisam agir afim mudar a relação dos alunos com os saberes, caso contrário, provavelmente não mudará em nada a sua perspectiva.

Esse fator também é destacado por Trópia e Caldeira (2011) os quais afirmam que Charlot realizou uma entrevista com uma estudante francesa de um bairro popular sobre a relação com o saber e a escola:

O Francês, aquelas coisas de subordinadas, eu não entendo mais nada. O inglês é sempre igual. A gramática, a História, Hitler e a cambada toda me enchem a cabeça, é sempre igual, não muda nunca. Eles nos explicam. História são coisas que aconteceram antes do meu nascimento. Não estava nem aí, ninguém nem vivia e, além do mais, ninguém, vivia, não se pode verificar se é verdadeiro ou se são mentiras. São coisas velhas [...]. Eles nos ensinam História, tudo bem, é legal durante uma hora, duas horas, três horas, tudo bem! Mas, um ano inteiro não é possível, eu não consigo suportar (CHARLOT, 2002, p. 26).

Segundo Ainscow, Porter e Wang (1997) apud Santos (2006, p. 1), deve-se procurar identificar um deficit genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais, é perder tempo, estes programas deveriam centrar-se nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares.

Assim, a qualidade educativa depende da “utilização do tempo escolar, da qualidade de ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo.”(SANTOS 2006, p.1), mas deve-se considerar também que segundo Charlot (2000, p. 62) “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”, ou seja, como o aprendiz relaciona-se com o saber corresponde a sua identidade como integrante da sociedade, mas não o determina. O autor revela que:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que

constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Fica evidente que para o autor o aluno que não estabelece relação com o saber, não está ligado à escola, pois ela é tida como algo fora da sua identidade e não contribui na sua construção como sujeito.

Esse mesmo aspecto é entendido por Freire (2010) quando afirma que a educação parte da consciência do inacabamento do ser humano ao sugerir que “Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”, ou seja, é por meio do reconhecimento dessa inconclusão que se dá a “superação daquilo que se é”, fator que é inerente ao processo de emancipação, que os sujeitos se movem pelo mundo.

Partindo desse entendimento, o autorreconhecimento trata-se de uma possibilidade de transformação, que valoriza as experiências dos sujeitos e que devem ser concebido através da ação dialógica, pois esta possibilita a construção de uma nova racionalidade para a emancipação, para *ser mais*. De acordo com Freire (2010) este movimento (dês)constrói e (trans)forma os sujeitos a medida que:

O desejo de ser mais implica na superação daquilo que se é. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 2010, p. 53).

Durante a pesquisa empírica ficou evidente que essa responsabilidade recais sobre todos os profissionais da educação, mas especialmente sobre os professores em sala de aula, é ele quem terá a oportunidade de conviver e a possibilidade de entender qual é a história e quais os desejos do seus alunos.

Pondera-se que é importante enquanto professores estarmos junto dos alunos, estabelecendo uma relação de respeito e diálogo na/da/para a escola. É fundamental conheçamos a realidade dos alunos, que entendamos seus gostos e escolhas de forma verdadeira. Fazer isso é valorizar as diferenças, é instigar buscas por interesses ao trabalhar de forma crítica para superar as dificuldades e valorizar habilidades.

Libâneo (1994, p. 21) ressalta que a escola é por natureza um ambiente elitizado e excludente, mas que, exatamente por tal fato, cabe aos professores o papel de trabalhar os conteúdos formais e demais saberes educacionais no intuito de que tenham um real significado para

os alunos, instrumentalizando-os no sentido de tornarem-se sujeitos autônomos na produção de conhecimentos e, a partir disso, capazes de transformarem a sua realidade.

Para isso, de acordo com o autor, é importante que a proposta político-pedagógica da escola considere seus limites institucionais de atuação, e busque promover a construção de um ambiente democrático e plural, que de voz aos sujeitos que vivem a escola.

Por fim, retomo Freire (1987, p. 16), cujo concebe que a educação libertadora é possível, porém apenas alcançável se primeiramente os oprimidos reconhecerem-se na sua condição, para conseqüentemente evitarem oprimir demais indivíduos, ao enfrentar e lutando pela transformação da realidade existente.

Portanto, reitera-se que repensar e reinventar a escola, na busca por torná-la mais inclusiva, acolhedora e transformadora, depende da reflexão e da ação contínua por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, partindo dos seus próprios limites e esforços para compreender as múltiplas problemáticas e os diversos fatores que permeiam o universo de vida do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas no decorrer deste trabalho apontam para um caminho indiscutível: é preciso pensar, repensar e debater sobre a escola, sem receios ou amarras teóricas. Busquei, analisar, à luz dos pressupostos teóricos que deram subsídios a essa dissertação, as entrevistas e observações realizadas registrando as trajetórias de vida, experiências e as relações dos sujeitos com o meio escolar e com o aprendizado, que contribuíram com a sua in/exclusão escolar em Sala de Recursos.

Vale destacar que, ao falar das experiências de in/exclusão, percebi como o campo de pesquisa é extremamente amplo e dinâmico, e que dessa forma não há respostas exatas. Cada estudante entende suas experiências de uma forma, reflete sobre ela e vai se (auto)formando e (trans)formando dia após dia.

Indiscutivelmente, não existe fórmula mágica e respostas prontas. Também é fato que, mesmo sendo possível identificar características e estruturas em comum, cada realidade é única, cada escola possui os seus próprios limites e potenciais e é exatamente por isso que o trabalho dos professores no seu cotidiano não pode ser algo irrefletido ou dogmatizado.

É indispensável ressaltar que até mesmo antes, durante e após a realização da pesquisa tive de me questionar, duvidar e por vezes (dês)acreditar em mim como estudante, mulher, mãe, professora e pesquisadora, uma vez que a pesquisa trata de experiências de in/exclusão e depoimentos. Assim, busquei pensar a minha trajetória de vida, as minhas experiências e vivências, para então perguntar-me: “O que aprendi? Como reagi? Se não reagi, por quê? Como a realização do mestrado e da pesquisa influenciaram em minha prática nos diversos papéis que atuo?”

Assim, durante a pesquisa foi percebido como é essencial valorizar os depoimentos considerando o que suas próprias subjetividades revelam: primeiramente, que a vida e o processo que nos constrói independentemente do caminho que cada ser percorre é permeado de mecanismos que ainda são velados; segundo, que não se pode acreditar toalmente na neutralidade dos discursos, ou seja, não se pode ignorar que cada sujeito elenca significados, sentidos e sentimentos atribuído e construídos através também da memória coletiva, ou seja, de uma experiência comum.

Diante disso, ao pesquisar “a dialética da in/exclusão em Sala de Recursos Multifuncional: na rede pública estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” implicou (re)pensar e (re)conhecer na/ sobre a fala dos outros, durante o aprofundamento teórico, e ao

analisar os depoimentos, as observações foram alinhando-se e aproximando-se com as minhas experiências e ao cruzamento de informações, durante o próprio percursos.

Os depoimentos dos quatro estudantes de uma escola estadual da cidade de Novo Hamburgo-RS e da professora de AEE deram sentido às experiências subjetivas e pessoais, envolveram emoções, sentimentos e interpretações a própria reflexão. Questionamentos, posteriormente foram acontecendo no processo que contribuíram e contribuirão com sua relação com o saber, com a escola e com o mundo.

Naturalmente, não se nega as dificuldades e entraves presentes na temática da escola inclusiva, a qual recai, principalmente, sobre os profissionais responsáveis por propor e sistematizar planos de ação em busca de uma escola verdadeiramente inclusiva, Nesse sentido, buscar em Paulo Freire, Bourdieu e Charlot elementos que possibilitaram não só perceber o movimento dialético da in/exclusão foi um meio de denunciar, enfrentar e resistir a esse movimento de desumanização.

Assim, percebeu-se que mecanismos opressores estão imbuídos nas políticas, nas ações pedagógicas e nas intenções das classes dominantes perpetuando a manutenção do *status quo* da sociedade é uma condição essencial para compreender a dialética da in/exclusão.

Tais constatações oferecem os subsídios necessários para responder ao problema de pesquisa deste trabalho que buscou compreender quais são os depoimentos de in/exclusão construídos por estudantes que frequentam ou estiveram em Sala de Recursos e o que dizem essas experiências sobre violência simbólica e possibilidades emancipatórias

A partir das experiências dos estudantes, da mesma forma, há uma contradição na implantação das SRM referente aos princípios inclusivos, presentes nas legislações e proposições teóricas e as práticas nelas desenvolvidas, é incontestável que a escola é sim ainda, por estrutura e constituição histórica, uma instituição elitista e excludente.

Nesse sentido, é preciso haver objetivos de ação bem definidos – e que os mesmos estejam voltados para atender aos reais interesses dos sujeitos da escola. Para isso, é necessária a conscientização produzida na/pela coletividade, onde efetivamente ouça-se os alunos, de modo a construir um ambiente escolar em benefício prioritário dos mesmos.

Contudo, reitero que compreender essa realidade é o primeiro passo para buscar a sua superação. Pois, como afirmado por Paulo Freire, se a escola não pode sozinha mudar a sociedade – ou, como refletido neste trabalho: a escola não pode efetivamente mudar sem que sociedade mude-os comprometidos como o ideal de acolhimento dos excluídos depende da transformação positiva das realidades existentes.

Ainda, no que diz respeito à intersecção entre experiências de in/exclusão e depoimentos emergiram da reflexão e, de certo modo, da resistência dos estudantes ao questionarem sobre o quanto as práticas realizadas na escola são ou não inclusivas. Enquanto, passamos pela trajetória educativa, a linha tênue entre exigências e necessidade pode tornar-se um abismo diante da realidade e as experiências de cada estudante.

Não há dúvidas que o campo de estudos sobre o tema é fértil, ainda mais no ensino escolar em que há um “espaço especial para os alunos de inclusão”. É eminente e necessário ampliar a discussão sobre o tema e a invisibilidade dos estudantes dentro da própria instituição escolar, na qual as decisões são verticalizadas, mas perceber também que apesar disso ainda alguns possuem experiências e práticas diferentes, que contribuem para as vivências trazidas pelos estudantes.

Considerando isso, a dialética de in/exclusão aliada às experiências apontaram para um caminho metodológico amplo e complexo, que pressupõe o exercício de como o pesquisador se coloca diante e com o sujeito a ser investigado por meio do diálogo, do respeito e da valorização das experiências vividas.

Nesse sentido, questiono se apenas garantir o acesso e a permanência do aluno na escola regular garantem a inclusão educacional e uma aprendizagem de qualidade? Dessa forma, experiências com/na Salas de Recursos, relacionando-a a um compromisso social com a produção de conhecimento na e a partir da prática para transformá-la, contribuindo, de alguma forma, para experiências emancipadoras de inclusão.

Considerar esses e outros aspectos, bem como a historicidade das políticas e das práticas relacionadas à questão da inclusão escolar evidenciam que não se deve reduzir a Sala de Recursos a um espaço de adequação de recursos humanos, tecnologias e ambientes físicos para acolher apenas o público-alvo da Educação Especial.

As experiências de distinção evidenciaram descompasso entre a demanda, a oferta de atendimento, e o cumprimento efetivo das políticas de inclusão demonstrando que ainda estamos distantes de uma Educação Inclusiva capaz superar os desafios que marcam as escolas e a sociedade na atualidade.

Entrego esse trabalho com gratidão pela oportunidade de ter pesquisado esse tema, de ter conhecido tantas pessoas, tantas histórias e por ter eu, também, me transformado e pela possibilidade de poder transformar o caminho e as experiências daqueles que cruzarão o meu caminho enquanto docente e como pessoa.

Aprendi que a experiência é a vida e é através dela que nos formamos e escrevemos nossa história. Descobri que é nesse caminho de quero seguir pesquisando e quero dedicar-me a fim de aprofundar conhecimentos sobre trajetórias e experiências.

REFERÊNCIAS

- ABRA HÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas de formação, a Teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, Ana Margarida Vieira da Veiga; Anjos, Hildete Pereira dos & Campelo, Cristiane da Silva FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 53-71. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>> Acesso: 13 abr. 2019.
- ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184, abr. 2008.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: Corde, 2001.
- ALMEIDA, Verônica de A. M. de. **Educação Inclusiva: trajetória entre a formação docente e o cotidiano escolar**. Rio de Janeiro. 2017. Dissertação; 265 f. (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Instituição de Ensino). Universidade do Grande Rio. Rio de Janeiro, 2017.
- ALBERTI, Verena. Fontes Orais. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi, (org.). **Fontes Orais**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo. Papius Editora, 1996.
- BAPTISTA, Cláudio. Ação pedagógica e educação especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, v.17, p.59-76, mai-ago 2011. Edição Especial.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversdade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em 08 de mar de 2016.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p.41-64.
- BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirinto da memória: quem sou?** São Paulo, SP: Paulus, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 1 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria de Comunicação Social; Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. MEC – **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2005, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

Brasil. **Estatuto da criança e do adolescente** : Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm> Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL.**Parecer 555/2007 07 de janeiro de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2001**. Institui as diretrizes para a Educação Básica. Aprovado em 30 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, Pierre. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, P. **O campo econômico**: a dimensão simbólica da dominação. Campinas: Papyrus, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões prática**: sobre a teoria da ação. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ŽIŽEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007, p. 265-278.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As teorizações de Pierre Bourdieu e suas implicações para a educação especial:** uma análise preliminar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.107-118.

BUENO, José Geraldo Silveira e MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil:** questões conceituais e de atualidade. 1ed. São Paulo: EDUC, p. 159-182, 2011.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.300/307, ago. 2007.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Esboço de um breve diálogo: contribuições de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.119-126.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a educação especial.** Imprensa: Rio de Janeiro, Wva, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v.13, n. 97 p. 47-96, mai.1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução Ruth Rissin Josef. 2ª edição. Guanabara: Editora Cortez, 1986.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Experiência, histórias de leitura e formação: bastidores da leitura e cenas da escola. _____. **Histórias de vida e formação de professores.** Boletim 01, Secretária de Educação a distância, Ministério da Educação. 2007.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social:** construindo uma nova comunidade. Bauru, São Paulo: EDUSC. 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento:** Fundamentos epistemológicos e políticos. 12ª ed. rev. São Paulo, Cortez, 2008.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.51-66.

DELORY-MOREMBERGER Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v. 17, n. 51, p.523-740, set.-dez. 2012

DE DECCA, Edgar Salvadori. E. P. Thompson: um personagem dissidente e libertário. Projeto História. **Revista do Programa de estudos de Pós-Graduado em História e do Departamento de História**. v. 12, p.109-118, jul/dez 1995.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 1, n.119, p. 29-45, jul.2003.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: UniJuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004.

DUBET, François; COUSIN, Olivier; MACÉ, Éric; RUI, Sandrine. **Pourquoi moi?** L'expérience des discriminations. Paris: Seuil, 2013.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer 56/2016**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2016,

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual 6.616**, de 23 de outubro de 1973. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 1973.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual 8.535**, de 21 de janeiro de 1988. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 1988.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de Atos Legais e Normativos**. Conselho Estadual de Educação, Rio Grande do Sul, Parecer N. o 441 de 10 de abril de 2002. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2002.

FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAUJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v. 16, p.45-62, n. 3. set./dez.2019.

FERNANDES, E. M. **A Escola Regular e a Escola Especial: a dialética da Inclusão**. In: Anais do XI Congresso da Federação Nacional das Associações Pestalozzi e do I Fórum Internacional da Fenasp, Niterói: Rio de Janeiro. Nota Bene, 2011. p. 229-232.

FERREIRA, M. C. C. & FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**, São Paulo: Editora Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FONTES, R. de S. Inclusão de alunos com necessidades especiais no Município do Rio de Janeiro. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 5, p. 7-25, 1999.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. Coleção Questões de Nossa Época; v.23, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMARNIKOW, E. & GREEN, A. Social justice, identity formation and social capital: school diversification policy under New Labour. In C. VINCENT (Ed.), **Social justice, education and identity.** London: Routledge/Falmer. 2001.

GLAT, R.; FONTES, R.S.; PLETSCHE, M.D. Uma breve reflexão sobre o papel da educação Inclusiva. **Cadernos de Educação,** Rio de Janeiro, v.1, n.6, p.13-30, 2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R.S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 32, n. 2, p.343-356, 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI. Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2007, p. 15-35.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética da inclusão-exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.39-56, 2003.

GIOVEDI, Valter Martins. Violência Curricular na escola pública: Conceito e manifestações. **Revista Teias,** v. 14, n. 33, p. 121-137, 2013.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional,** v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Editora Vértice, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência de vida e formação. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KASSAR, Monica.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista,** Curitiba, Editora UFPR. n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, de C. M. & REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na Educação Especial – multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Vitória/ES, 2011.

KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições públicas estatal e não estatal, em MS, 2004. In: ERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. Campo Grande: UIDERP, 2006, p. 89-116.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial e Pierre Bourdieu: algumas contribuições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.127-139.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994

LINO, Mellany Machado. **Promover a inclusão ou reafirmar a exclusão?** A formação do professor nas Salas de recursos Multifuncionais em Campo dos Goytacazes- RJ . Rio de Janeiro.2013. 141 f. Dissertação (Programa De Pós-Graduação em Políticas Sociais) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF.Rio de Janeiro.2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, K. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica**. Rio de Janeiro.2005. 106 f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis.: Editora Vozes. 2002.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MELO, H. A. **A sala de recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual: experiências de uma escola pública do Maranhão/Brasil**. In: PLETCH, M. D. & DAMASCENO, A (Orgs.). Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR.2011, pg. 58-72.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em:< <https://drive.google.com/file/d/1n6O6IAEIkAAI3T8gGipUtrJz3eLbRZue/view?usp=sharing>> Acesso em: 10 fev. 2018

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Ijuí: Editora Unijuí, v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MULLER, T. M. P & GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2004

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, Set. 2012, p. 487-506.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – da Exclusão à Inclusão Escolar**. 2011. Disponível em: < www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.html > Acesso em: 10 jun. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, nº 20, p. 29-32, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Moderna. 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MRECH, Luiza T. **O que é educação inclusiva? Documento online**. 2010. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>. Acessado em: 30 mai. 2018

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação. Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, A. D. & SILVA, G. A. M. **Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso**. *Revista Educação*. Santa Maria: UFSM, v. 32, n. 2, p. 397-410, 2007.

PASSEGGI, M.C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: _____; SILVA, V.B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PASSEGGI, M.C. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E.C. de; ABRAHÃO, M.H. M.B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 203-218.

PASSIAN, M. S, MENDES, E. G, CIA F.(orgs). Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**. UFSCAR, v.8,n3, p. 213-225, 2014.

PASSIAN, Mara Sílvia; MENDES, Enicéia Gonçalves e CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.165, pp.964-981.

_____ & PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar. Série Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR Editoras, 2010.

PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora Edur, 2011.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2009

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, p. 3-15, n. 3, 1989.

RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2006.

SASSAKI, R. K. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 2005.

SÁ, Maria Rachel Compatangelo Fernandes de. **O atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil em São Paulo**. São Paulo. 2018. 83 f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.2018.

SANTOMÉ, J.T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro:ANPED, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SANTANA, Izabella Mendes. Inclusão escolar: professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SANTOS, R. **Sala de recurso**: atendimento especializado ou reforço escolar? 16 out. 2009. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/sala-de-recurso-atendimento-especializado-ou-reforco-escolar/26480>> Acesso em: 03 jul. 2018.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (ORGS.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** / Dermeval Saviani. - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

Scherer, R. P., & Dal'Igna, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?. **Acta Scientiarum. Education**, v.4, n.37, p. 415-425, 2015.

SETTON, Maria da Graça J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.20, p.60-154, maio/jun/jul/ago. 2002.

SILVA FILHO, R. B., Babosa, E. S. C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão . **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul.-dez. 2015.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; et. al. .Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-A.M. **Revista Brasileira de Educação especial** [online], vol.23, n.3, p.409-422, 2017.

SOUZA, R. C. S.; et al. **Educação Física Inclusiva**: perspectiva para além da deficiência. Aracaju: Editora UFS, 2013.

STAKE, R. E. Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. In R. M. Jaeger (Ed.), **Complementary Methods for Research in Education**. Washington DC: American Educational Research Association. 1988, p. 253-300.

THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo.: Atlas, 1987.

TRÓPIA,Guilherme & CALDEIRA. Ademir D. **Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set./dez. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VITELLO, S. J.; MITHAUG, D. E. (Eds.). **Inclusive Schooling:** National and international perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

ZABOROSKI, A.P. **O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de depoimentos escritos.** Paraná. 2014. f. 163 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava. 2014.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA FASE EXPLORATÓRIA

1. EM QUE ANO VOCÊ INGRESSOU NESTA ESCOLA?

- () Ensino médio () 5º ano
 () 1º ano/Alfabetização () 6º ano
 () 2º ano () 7º ano
 () 3º ano () 8º ano
 () 4º ano () 9º ano

2. Você já esteve ou frequentou a sala de recursos?

- () sim () não

Motivo: () reforço escolar

() indisciplina

() auxiliar colegas ou professores

() outros

Comente: _____

3. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO?

- (A) Nunca repeti o ano (**Siga para a questão nº 14**)
 (B) Sim, 1 vez, nesta escola
 (C) Sim, 1 vez, em outra escola
 (D) Sim, 2 vezes ou mais

4. SE VOCÊ REPETIU, EM QUAL SÉRIE FOI? (Marque quantas opções forem necessárias)

- () 1º ano/Alfabetização () 6º ano
 () 2º ano () 7º ano
 () 3º ano () 8º ano
 () 4º ano () 9º ano
 () 5º ano () Ensino Médio _____ ano

FUI REPROVADO PORQUE (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Não	Sim
5. Fiquei doente	(A)	(B)
6. Tive problemas familiares	(A)	(B)
7. Meus professores foram injustos	(A)	(B)
8. A escola foi exigente demais	(A)	(B)
9. Meus professores não explicavam bem a matéria	(A)	(B)
10. Não estudei o suficiente	(A)	(B)
11. Tive dificuldade de organizar meus estudos	(A)	(B)
12. Não consegui entender a matéria	(A)	(B)
13. Outro. Qual?		

14. QUANDO TERMINAR O ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE:

- () Somente continuar estudando
 () Somente trabalhar
 () Continuar estudando e trabalhar
 () Ainda não sei

APÊNDICE B

CARTA DE APRESENTAÇÃO- FASE EXPLORATÓRIA



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A direção

Escola Estadual de Ensino Médio

Novo Hamburgo-RS

Portão- RS

Prezado(a) Diretor(a):

Por meio desta apresentamos **Simone Tamires Vieira**, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, devidamente matriculada nessa Instituição de Ensino Superior. A **DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**, orientada pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira. O projeto tem como objetivo geral compreender o que jovens estudantes da rede pública estadual de ensino narram sobre suas experiências com a sala de recursos e o que dizem essas depoimentos sobre reprodução e emancipação no espaço escolar?

Nessa oportunidade, solicitamos sua autorização para que a mestranda realize a fase exploratória de pesquisa através do levantamento de dados junto às turmas de Ensino Médio e EJA para identificar o perfil e as depoimentos de jovens que possam ter usado a sala de recursos na instituição. Trata-se de questões amplas e abertas, cujo teor não oferece nenhum tipo de risco aos sujeitos e à instituição escolar. Tanto os sujeitos como a escola terão suas identidades mantidas no anonimato. O questionário será o principal instrumento utilizado na pesquisa exploratória mas, também, poderá ocorrer algumas entrevistas em fase posterior, caso haja necessidade e concordância dos colaboradores. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pela mestranda.

O caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Para tanto, sempre que se fizer necessário, será proporcionado aos participantes um termo de *consentimento livre e esclarecimento* formalizando o caráter dessa investigação.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar às escolas participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Desde já, solicitamos a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa e publicações científicas decorrentes desta, preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste projeto e da mestranda frente a esse trabalho científico.

Para quaisquer esclarecimentos, estamos à disposição. Atenciosamente,

Dr. Éder da Silva Silveira

Prof. Orientador

e-mail: eders@unisc.br**Simone Tamires Vieira**

Pós-graduanda

e-mail: simonetamiresvieira@hotmail.com

APÊNDICE C
CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – Mestrado e Doutorado
CARTA DE APRESENTAÇÃO

A direção
Escola Estadual de Ensino Médio

-

Prezado(a) Diretor(a):

Por meio desta apresentamos Simone Tamires Vieira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, devidamente matriculada nessa Instituição de Ensino Superior.

A pós-graduanda vem desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado **A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**, orientada pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira. O projeto tem como objetivo geral: Compreender como jovens estudantes da rede pública estadual de ensino narram as suas experiências com a sala de recursos e o que dizem essas depoimentos sobre reprodução e emancipação no espaço escolar?

Nessa oportunidade, solicitamos sua autorização para que a mestranda realize a fase exploratória de pesquisa através do levantamento de dados junto às turmas de Ensino Médio e EJA para identificar o perfil e as depoimentos de jovens que possam ter usado a sala de recursos na instituição. Trata-se de questões amplas e abertas, cujo teor não oferece nenhum tipo de risco aos sujeitos e à instituição escolar. Tanto os sujeitos como a escola terão suas identidades mantidas no anonimato. O questionário será o principal instrumento utilizado na pesquisa exploratória mas, também, poderá ocorrer algumas entrevistas em fase posterior, caso haja necessidade e concordância dos colaboradores. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

O caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Para tanto, sempre que se fizer necessário, será proporcionado aos participantes um termo de *consentimento livre e esclarecimento* formalizando o caráter dessa investigação.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar às escolas participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Desde já, solicitamos a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste projeto e da própria mestranda frente a esse trabalho científico.

Para quaisquer esclarecimentos, estamos à disposição.

Atenciosamente,

Data

Etapas: 2º semestre de 2017 e 1º e 2º semestre de 2018

QUESTIONÁRIO a alunos de Ensino Médio

ENTREVISTA aos alunos que frequentam ou estiveram a Sala de Recursos

Esclarecimento de eventuais dúvidas. Contato: Simone Tamires Vieira, telefone (51) 991974101, endereço eletrônico: simonetamiresvieira@hotmail.com

APÊNDICE D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

-
-
-

Eu _____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada “ **A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**”, desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Simone Tamires Vieira e permito que levantamento dos por meio de questionário e obtenha fotografia, filmagem ou gravação de áudio de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Autorizo que em qualquer uma das vias de publicação ou uso.os dados:

- ser identificado por nome.
 não deve ser identificado por nome.

Os dados ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisador principal, a utilizar os dados e o material coletados somente para esta pesquisa.

Cidade,de de 201.....

Simone Tamires Vieira

-
-

APÊNDICE ECARTA DE ACEITECarta de Aceite

_____, ____ de _____ de _____

Prezado/a _____

A direção da Escola _____, representada por _____ (Nome do responsável) vem por meio desta informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “ **A DIALÉTICA DA IN/EXCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL**, sob a responsabilidade do pesquisador Simone Tamires Vieira, a ser realizada no período **2º semestre de 2017 e 1º e 2º semestre de 2018**.

Esta instituição esta ciente da liberação/entrada autorização para que a mestranda realize a fase exploratória e pesquisa através do levantamento de dados junto às turmas de Ensino Médio e EJA para identificar o perfil e as depoimentos de jovens que possam ter usado a sala de recursos na instituição. Trata-se de questões amplas e abertas, cujo teor não oferece nenhum tipo de risco aos sujeitos e à instituição escolar, também esta ciente de que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. O caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Para tanto, sempre que se fizer necessário, será proporcionado aos participantes um termo de *consentimento livre e esclarecimento* formalizando o caráter dessa investigação.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizado o projeto

APÊNDICE F

ROTEIRO COM PERGUNTAS DISPARADORAS AO ESTUDANTE EM SALA DE RECURSOS

ROTEIRO COM PERGUNTAS DISPARADORAS AO ESTUDANTE EM SALA DE RECURSOS

Data da entrevista: ___/___/___ Horário de início: _____ Horário de término: _____

Quantos anos estuda na instituição? _____ Quantos anos tem? ___ Quantos anos está inserida na turma atual? _____

1) O que é inclusão para você?

1.1. Conte -me sobre a sua trajetória escolar.

2) Você já utilizou a sala de recursos? Em quais situações você utilizou?

3) Na tua opinião, por que você frequentou a sala de recursos? Como você se sentiu?

4) O que você faz ou o que é proporcionado a ti quando você está na sala de recursos?

5) Como você acha que os outros te veem quando você frequenta a sala de recursos?

6) Você já passou por alguma situação em que se sentiu diferente por ter frequentado a sala de recursos? Como foi essa situação? Como você reagiu? Como você se sentiu?

7) Quem são os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncional alunos frequentam a sala de recursos?

8) Como você se descreve como aluno? Por quê?

9) Na sua opinião quem mais deveria utilizar a sala de recursos e não a utiliza-? Por que isso acontece?

10) Você já considerou injusto o fato você ou alguém estar na sala de recursos? Por quê? Conte.

11) Você já considerou justo o fato você ou alguém estar na sala de recursos? Por quê? Conte.

12) Como a sala de recursos poderia ser diferentes ou melhor utilizadas para ajudar mais?

13) Que informação ou fato referente a sala de recursos ou a suas experiências você gostaria de acrescentar

APÊNDICE G
ROTEIRO PRA OBSERVAÇÃO

ROTEIRO PRA OBSERVAÇÃO

.Horário

Descrição do Ambiente

Comportamentos observados

Sujeito:

Expressão (Exemplos: tranquilidade, tristeza, alegria, etc)

Interação com demais pessoas

APÊNDICE H**Roteiro de entrevista com estudante em Sala de Recursos- fase exploratória**

Data da entrevista: ___/___/___

Horário de início: _____

Horário de término: _____

Sua idade? _____

Há quanto tempo estuda na instituição? _____

- 1) O que é inclusão para você?
- 2) Você já utilizou a sala de recursos? Em quais situações você utilizou?
- 3) Na tua opinião, por que você frequentou a sala de recursos? Como você se sentiu?
- 4) Qual a sua opinião sobre educação inclusiva?

APÊNDICE I**Roteiro de entrevista com estudante em Sala de Recursos**

PERGUNTAS DISPARADORAS AO PROFESSOR DE AEE

Data da entrevista: ___/___/___ Horário de início: _____ Horário de término: _____

Há quanto tempo trabalha na instituição? _____

1 – Conte sobre sua experiência em AEE e sobre como podem os professores ser ajudados a organizar as suas salas de aula de modo a assegurarem a aprendizagem a todos os seus alunos?

2 - Como você e a Sala de Recursos ajuda o estudante com NEE?

3 - Como é sua rotina e suas práticas na Sala de Recursos?

4 – Quais são os maiores desafios enfrentados por você na Sala de recursos? E pelos alunos?

5 – Que recursos os alunos têm e que quais precisamos?


6- Vocês se sente aptos para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial? E para a Educação Inclusiva?



APÊNDICE J

Quadro 6 : Resultados da Revisão Bibliográfica realizada na Revista Brasileira de Educação Especial

(SciELO/período de abrangência da busca: 2007 a 2017)

TÍTULO	AUTOR/A	RESUMO
1. <u>Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais</u>	FACHINETTI, Tamiris Aparecida; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira.	De acordo com o Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais, a Tecnologia Assistiva está disponível para o Atendimento Educacional Especializado e cabe ao professor da Educação Especial implementar os recursos e planejar seu uso, com metodologias e estratégias de ensino que contemplem as necessidades dos alunos do público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo implementar e avaliar um recurso de Tecnologia Assistiva para um aluno com Paralisia Cerebral de forma colaborativa com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, por meio do fluxograma apresentado na literatura. Para isso, diversos procedimentos metodológicos foram realizados: 1) entrevista com a professora; 2) avaliação do aluno; e, 3) filmagens dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados mostraram a eficácia de seguir corretamente as etapas do fluxograma, o benefício da Tecnologia Assistiva para o atendimento de alunos com Paralisia Cerebral, a importância de acompanhar o processo de confecção e, principalmente, avaliação do uso do recurso. Verificou-se também a influência dos tipos de estratégias de ensino que a professora utilizava no processo de ensino aprendizagem do aluno com Paralisia Cerebral.
2. <u>Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM</u>	SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geysel Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patricia.	Este estudo objetiva evidenciar e discutir os dados referentes às ofertas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), mapeados na Rede Municipal em Manaus, com intenção de entender como esses serviços estão sendo organizados em cumprimento aos dispositivos legais para sua implementação. Como pesquisa quantitativa, de caráter descritivo, discute os dados referentes às SRM. Inicialmente fez-se um levantamento documental por meio dos regulamentos de âmbito federal que regulamentam e caracterizam a política de inclusão escolar (Educação Inclusiva). Em seguida, foram coletados dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus) referente aos números de SRM e de alunos da Educação Especial matriculados em classes comuns, e em classes exclusivas, no Brasil e em Manaus (2009 - 2015). Levantou-se para discutir: 1) o número de alunos da Educação Especial matriculados em Classes Comuns do Ensino Regular por Divisão Distrital Zonal (DDZ); e 2) o número de escolas municipais que possuem SRM, distribuídos por DDZ das áreas urbanas e rural. Os resultados revelaram que o quantitativo de SRM implementadas na rede municipal de ensino, nos últimos três anos (2014 a 2016), tem sido insuficiente para atender o aumento de matrículas do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Conforme a pesquisa, estima-se um déficit de 30 SRM para atender a demanda vigente.
3. <u>Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial</u>	OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de;	A definição do público-alvo da Educação Especial está na legislação. No entanto, neste percurso muitos dos alunos atendidos foram excluídos do serviço por não estarem contemplados nesta nova nomenclatura, levantando os questionamentos: estes alunos

<p><u>de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso</u></p>	<p><u>MANZINI, Eduardo José.</u></p>	<p>recebem algum tipo de atendimento? Mesmo não estando definidos na legislação, frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)? Nesse sentido, os objetivos propostos foram: pontuar os motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificar quem são os alunos que frequentam a SRM. A metodologia da pesquisa foi baseada no estudo de caso, tendo uma SRM como lócus. Os participantes foram: a professora especialista e a coordenação da Educação Especial. Foram utilizados para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, a análise dos documentos dos alunos que frequentavam a SRM e roteiros de observação. Para o tratamento dos dados realizou-se a triangulação de dados. Os resultados obtidos apontaram que quatro dos alunos que frequentavam o atendimento educacional especializado (AEE) na SRM possuíam deficiência intelectual, quatro eram denominados alunos com necessidades educacionais especiais, e não era necessário o laudo para a matrícula. Os motivos para o encaminhamento, em sua maioria, eram baseados no rendimento que o aluno apresentava na classe regular e se estava alfabetizado ou não; outros motivos, como deficiência e a solicitação dos pais para a avaliação, também estavam presentes. Conclui-se que o lócus da pesquisa possuía uma estrutura divergente da legislação quanto aos alunos considerados Públicos-alvo da Educação Especial.</p>
<p>4..  <u>Cegos e Aprendizagem de Genética em Sala de Aula: Percepções de Professores e Alunos</u></p>	<p><u>ROCHA, Simone José Maciel da; SILVA, Edson Pereira da.</u></p> <p>Revista Brasileira de Educação Especial, Dez 2016, Volume 22 N° 4 Páginas 589 - 604</p>	<p>Percepções de professores e alunos de turmas mistas sobre o processo de ensino-aprendizagem de genética foram investigadas. As concepções dos professores foram obtidas a partir de questionários mistos e a dos alunos a partir de questionários baseados na escala de Likert. A análise dos resultados seguiu uma abordagem diferencial (sem grupo de comparação). Os dados foram categorizados seguindo os princípios da análise de conteúdo, seguido de um tratamento quali-quantitativo. Os resultados evidenciaram a forte influência de referências visuais nas percepções de professores e alunos videntes sobre as dificuldades enfrentadas na aprendizagem de genética. Embora alunos videntes e professores reconheçam que as imagens utilizadas nas aulas de genética sejam recursos facilitadores da aprendizagem de conceitos abstratos, continuam apresentando dificuldades a despeito do uso de estratégias visuais. Por outro lado, os alunos cegos sinalizaram os prejuízos decorrentes do uso acrítico desses recursos, posto que, dificultam a apreensão dos conceitos. Assim, parece que o primado da visão cega a todos, impedindo a percepção de que para além do ver está o ato construtivo do conhecer e que, pessoas desprovidas dessa cegueira, o caso dos cegos, podem indicar caminhos diferentes daqueles pré-estabelecidos para a apreensão de conceitos não visuais.</p>
<p>5. <u>As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo</u></p>	<p><u>TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo.</u></p>	<p>O presente estudo é a continuidade de uma pesquisa maior, cujo objetivo foi implementar um programa de capacitação oferecido a professores da rede municipal do RJ, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para introduzir o uso do sistema PECS-Adaptado junto aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Ao término da pesquisa, surgiram questionamentos, dando origem a esta investigação, que foi dividida em dois estudos: primeiro foi o follow-up da pesquisa maior e teve como objetivo verificar a eficácia e continuidade do uso do PECS-Adaptado pela professora do AEE com seu aluno com TEA. Foi realizado em uma sala de recursos no município do RJ e participaram da pesquisa a professora e o aluno com TEA. Ocorreram sete sessões, que foram analisadas a partir de um</p>

		protocolo de registro dos níveis de apoio oferecido nas fases do PECS-Adaptado. Os resultados sinalizaram continuidade no uso do sistema pela professora. O Estudo II objetivou analisar as interações comunicativas do mesmo aluno do estudo I com uma professora e uma estagiária em ambiente de sala de aula regular. Foram realizadas 10 sessões de observação e intervenção quanto aos atos comunicativos e estes foram categorizados e dispostos em Quadros para melhor visualização. Os resultados mostraram maior interação comunicativa do aluno com a estagiária na fase de intervenção, além de generalizar o uso do PECS-Adaptado na sala de aula regular. Concluiu-se que a comunicação é um dos fatores fundamentais para que a inclusão escolar de um aluno com TEA ocorra de forma mais efetiva.
6.  <u>Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular</u>	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.	Este artigo detalha aspectos de uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram utilizados como procedimentos a observação e a entrevista semiestruturada, com vistas à construção dos dados. Para análise dos dados utilizou-se o método de Análise de Conteúdo. Os resultados apontam práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitem avanços na aprendizagem desses alunos. Diante desta realidade, necessário se faz, entre outros aspectos: investimento na formação dos professores e de todos os que fazem a comunidade escolar, numa perspectiva inclusiva; utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; um trabalho em parceria com docentes de Salas de Recursos Funcionais e com as famílias.
7.  <u>Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo</u>	TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora.	O objetivo desse estudo foi sistematizar ações para a capacitação do professor do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo. Participaram um pai, uma mãe e duas professoras de alunos surdos incluídos. O estudo foi realizado em três etapas: na primeira etapa os pais e professores foram entrevistados, em seguida foi utilizado um protocolo adaptado e foram realizadas observações em sala de aula sem intervenção. Os dados do protocolo, das observações e das entrevistas foram triangulados e em seguida realizou-se análise de conteúdo, que consistiu em classificação de unidades temáticas. A partir das temáticas identificadas na primeira etapa foi elaborado um programa de capacitação ao professor do aluno surdo que foi desenvolvido na segunda etapa da pesquisa. Concomitante ao grupo de capacitação, a pesquisadora realizou observações e intervenções na sala de aula dos professores. Os dados dos encontros de capacitação, os registros das observações e filmagens das intervenções foram triangulados, em seguida realizou-se análise de conteúdo identificando-se unidades temáticas. Na terceira etapa, foi feito o acompanhamento dos professores em sala de aula e identificadas as suas opiniões a respeito do programa de capacitação por meio de entrevistas. Os dados das entrevistas foram analisados e classificados em categorias e subcategorias de análise. O programa de capacitação possibilitou aos professores compreenderem as especificidades linguísticas do aluno surdo, a necessidade de adaptação de recursos e estratégias e apontou a necessidade de capacitação das famílias para o uso de suporte a comunicação.
8.	BRAUN,	Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado,

<p>6 A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian</p>	<p>Patricia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula.</p>	<p>com alunos que apresentam deficiência intelectual, matriculados em uma escola regular da rede pública do Rio de Janeiro, entre os anos de 2009 e 2012. A pesquisa-ação colaborativa e a abordagem histórico-cultural foram as bases teórico-metodológicas para investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com deficiência intelectual. Os episódios da interação professor aluno, filmados na sala de aula e na sala de recursos, indicaram possibilidades de ações pedagógicas com vistas a situações de ensino conducente à construção de conceitos pelo aluno com deficiência intelectual. Além disso, constatou-se que a abordagem teórico-metodológica foi favorável à organização, de forma colaborativa, das atividades de ensino, pelas professoras de sala de aula e da sala de recursos, com procedimentos de ensino mais adequados ao processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, na escola regular. Tal proposta se coaduna com a perspectiva de ensino de qualidade para todos.</p>
<p>9 A educação especial em maceió/alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado</p>	<p>Calheiros, David dos Santos; Fumes, Neiza de Lourdes Frederico.</p>	<p>Esta pesquisa busca recuperar aspectos da História da Educação Especial do município de Maceió/Al e analisar o atual processo de implantação da política do atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal desta cidade alagoana. Além disso, procuramos também descrever algumas das condições geográficas, políticas, econômicas, sociais e educacionais da cidade de Maceió, em virtude de que estas características podem colaborar na compreensão de alguns dos resultados diagnosticados. Elegemos a análise documental como abordagem de pesquisa, a fim de diagnosticar a realidade estudada. Os resultados apontam que a Educação Especial, no município em questão, é bastante recente e que, apesar disso, há alguns esforços para responder a atual política de oferta do AEE em unidades escolares da rede municipal de educação. No entanto, diversas dificuldades foram encontradas, a saber: precária estrutura arquitetônica dos espaços escolares e ausência de profissionais habilitados. Estas dificuldades são consonantes com a realidade do município estudado que enfrenta sérios problemas de cunho econômico, político, social e educacional, os quais desfavorecem o desenvolvimento da Educação como um todo e da Educação Especial em particular. Diante disso, urge a necessidade de políticas/ações que promovam não somente a melhoria da formação profissional especializada para o AEE e das condições de infraestruturas do espaço escolar, mas principalmente a valorização e o fortalecimento de um sistema municipal de educação que, por muito tempo, vem sofrendo com o descaso de más administrações públicas.</p>
<p>10 Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância</p>	<p>Bardy, Livia Raposo; Hayashi, Maria Cristina Piumbato Innocentini; Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya; Seabra Júnior, Manoel Osmar. Revista Brasileira de Educação Especial, Jun</p>	<p>Esse artigo visa contribuir com o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular ao relatar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo verificar se os Objetos de Aprendizagem (OA) são ferramentas eficientes na construção do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, na perspectiva da educação inclusiva. Assim, foram analisadas vivências dos participantes, tutores e formadores de um curso a distância sobre Tecnologia Assistiva do Ministério da Educação (MEC) oferecido para professores das redes públicas de ensino do país por meio dos registros de atividades em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado TelEduc e dos relatórios das turmas participantes do curso. Para a análise dos dados foram eleitas três categorias: a) interatividade e feedback da equipe formadora do curso; b) aplicabilidade do conteúdo abordado no curso e c) novas</p>

	2013, Volume 19 Nº 2 Páginas 273 - 288	aprendizagens. Os resultados evidenciaram que os OA podem favorecer o aprendizado de conteúdos disciplinares, além de serem concebidos como um recurso pedagógico de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e, em consequência, à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Em relação ao processo de formação de professores na modalidade a distância o curso contribuiu para a concretização de uma formação sólida e eficiente dos participantes ao propiciar: a aproximação com o mundo tecnológico; a possibilidade de inserção das tecnologias em sala de aula; a realização de estudos teóricos e práticos; a valorização da diversidade e do potencial de todos os estudantes; inovações nas estratégias e recursos pedagógicos e reflexão na ação.
11. Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante	Silva, Rafael; Luiz Morais da; Silva, Simone; Souza da Costa; Pontes, Fernando; Augusto Ramos; Oliveira, Ana; Irene Alves de; Deliberato, Débora.	A fala tem sido vista como modalidade comunicativa socialmente exigida para a construção de relações em diferentes contextos e culturas. Entretanto, essa nem sempre é o recurso mais disponível principalmente para aqueles que apresentam alterações no seu desenvolvimento. Nesse sentido, os recursos e estratégias de Comunicação Alternativa são utilizados como ferramentas úteis para que o aluno com deficiência não-falante possa alcançar maior participação social nos diversos ambientes. Por isso, a presente pesquisa analisou a interação professor-aluno com paralisia cerebral antes e após o uso de estratégias e recursos de comunicação alternativa em sala de aula comum. Realizou-se estudo de caráter quanti-qualitativo, do tipo estudo de caso com pesquisa-intervenção. Foram realizadas quatro etapas principais: 1) filmagens antes da introdução desses recursos em sala de aula; 2) capacitação dos professores na escola e; 3) assessoria técnica ao professor para o uso da comunicação alternativa e; 4) filmagens dos episódios interativos com o uso dessas tecnologias. As interações foram transcritas e agrupadas em elos. Nessa pesquisa, um elo compreendeu o comportamento do iniciador dirigido ao interlocutor e a resposta sequencial deste ao iniciador. Verificou-se que as interações estabelecidas apresentavam no máximo quatro elos, com maior frequência para episódios de 1º e 2º elos. Após a intervenção, observou-se cenário diferenciado com a presença de interações de até 6º elo, com frequência maior para episódios de 1º, 2º e 3º elos. Além disso, a professora manifestou tendência para utilizar os símbolos apenas como ferramenta de avaliação e ensino de conceitos, percepção essa que se transformou a medida que essa se apropriava das tecnologias de comunicação alternativa.
12. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual	Vilaronga, Carla; Ariela Rios; Caiado, Katia; Regina Moreno.	No Brasil há singulares processos sobre o acesso à escolarização da pessoa com deficiência. Mesmo com políticas específicas e legislações definidas para a área nos últimos anos, estados e municípios se organizaram de diferentes formas e com distintas propostas educacionais para os alunos com deficiência. Com base nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa foi descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual, que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior. Especificamente neste texto, o foco selecionado foi a trajetória escolar do aluno com deficiência visual, da educação infantil até o final do ensino fundamental. Participaram do estudo quatro pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino médio, fizeram o curso comunitário preparatório para o vestibular em 2011 e almejavam ingressar no ensino superior. Optou-se, neste artigo, por trabalhar com a história de vida dos sujeitos pesquisados, pois a compreendemos como síntese do tempo histórico e lugar social. Um

		dos pontos discutidos neste estudo se refere às consequências das mudanças políticas da educação especial na história de vida escolar desses alunos, principalmente em relação à sala de recursos e sala comum. Relatos sobre a falta de preparo das escolas e professores para possibilitar o aprendizado dos conteúdos escolares se cruzam com memórias de professores e funcionários que buscaram suas próprias estratégias para ensinar esses alunos na década de 1990.
13. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores	Lopes, Esther; Marquezine, Maria Cristina.	Este trabalho é recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola de Ensino Fundamental - anos iniciais. O objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncional Tipo I - Atendimento Educacional Especializado - AEE, no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. A pesquisa contou com a participação de quatro profissionais da educação, os quais exercem diferentes funções na escola. No estudo foram seguidos os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação, utilizando entrevistas com roteiros semiestruturados, para coleta de dados. O referencial teórico contempla breve histórico da Educação Especial, apontando a deficiência intelectual como um dos maiores desafios nesse processo. Apresenta a sala de recursos como apoio no processo inclusivo e a importância da presença do professor especializado, para esse atendimento. Os resultados ressaltam a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão.
14. Participação de crianças com paralisia cerebral nos ambientes da escola	Silva, Daniela Baleroni Rodrigues; Martinez, Cláudia Maria Simões; Santos, Jair Licio Ferreira.	Diante do amplo debate acerca da inclusão do educando com necessidades especiais em escola regular, esta pesquisa teve como objetivo descrever a participação da criança com paralisia cerebral nas atividades funcionais nos diferentes ambientes da escola, a partir da percepção de seus professores. Participaram deste estudo 10 professores e seus respectivos alunos com paralisia cerebral do município de São Paulo. Foi realizada a aplicação da parte I da School Function Assessment junto aos professores, a fim de examinar o nível de participação do aluno em seis ambientes da escola: sala de aula, pátio/recreio, transporte para e da escola, banheiro, transições para/da sala de aula e hora da refeição/ lanche. O Teste de Friedman e o Teste de Wilcoxon para duas populações correlatas foram utilizados para identificar diferenças significativas entre os escores obtidos na participação nos ambientes. Os resultados apontaram diferenças significativas nos escores de participação nos ambientes Transporte e Pátio/Recreio, Transporte e Transições, Transporte e Classe, Transporte e Lanche, Banheiro e Classe, Banheiro e Lanche. As crianças tiveram boa participação na classe, porém, a presença de barreiras arquitetônicas interferiu no desempenho de tarefas no banheiro, como sentar-se no vaso sanitário e levantar-se dele, lavar as mãos, assim como o transporte não adaptado. Notou-se, ainda, que recursos para mobilidade, como andador ou muletas, consistiram em importantes facilitadores da participação no pátio/recreio e transições. Esta pesquisa evidenciou a necessidade de ações de esferas governamentais para implementação de adaptações ambientais nas escolas, especialmente aquelas relativas aos

		transportes e transições.
15. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades	Rocha, Aila Narene Dahwache Criado; Deliberato, Débora.	Os estudos sobre Tecnologia Assistiva enfatizaram a necessidade de inserir recursos, serviços e estratégias na educação especial e inclusiva para colaborar com o processo de aprendizagem de alunos com deficiências. A literatura descreveu que a primeira etapa para a implementação da tecnologia assistiva na escola deve permitir entender a situação que envolve o aluno a fim de ampliar a sua participação no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo teve como objetivo identificar as necessidades de serviços, recursos e estratégias de tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na escola. Foram selecionadas duas crianças com paralisia cerebral e seus professores. A etapa da coleta de dados contou com três procedimentos sucessivos: entrevista com os professores, preenchimento do protocolo de identificação da rotina escolar e observação dos participantes em sala de aula realizada através de filmagens e diário de campo. A partir dos três procedimentos, foi proposta a triangulação de dados, ou seja, agrupamento das informações obtidas em um único documento para o estabelecimento das categorias de análises. Após elaboração do material, as categorias foram apreciadas por juízes da área. Os resultados demonstraram que após entender a situação do aluno com deficiência no contexto escolar foi possível estabelecer as suas habilidades e necessidades para indicar os recursos de Tecnologia Assistiva adequados ao planejamento do professor e propiciar a aprendizagem da criança com deficiência. O estudo identificou a necessidade de estabelecer procedimentos específicos, um planejamento pedagógico organizado e a participação de profissionais da saúde para o uso da tecnologia assistiva na escola.
16. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados	Baptista, Claudio Roberto.	O objetivo do presente texto é apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro. Busca-se dar destaque a um debate sobre as tendências, as características e os desafios que marcam a oferta de serviços educacionais, assim como a ação dos educadores especializados. A presente análise pretende contribuir para a compreensão sobre como ocorreram alterações políticas que resultam no avanço da sala de recursos como serviço prioritário para a política educacional brasileira no que se refere à garantia de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quais são os desafios associados à sala de recursos como espaço escolar e como dispositivo pedagógico? Como os estudos contemporâneos têm se ocupado de analisar as recentes experiências no contexto nacional? Nestas reflexões são considerados: o fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira; as indicações, em termos de documentos legais e orientadores, para a constituição dos serviços; o debate acadêmico quanto à necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos, indicando a necessária difusão do conhecimento produzido e a intensificação de sua deriva pedagógica nas relações com o currículo e com a ação docente em geral.
17. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos	Ferraz, Clara Regina Abdalla	O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças. Hoje, há necessidade de revisão da inclusão de alunos com deficiências e da função da escola como contribuinte do seu desenvolvimento. Diante disso, percebe-se a importância da interação pais e escola para efetivação desse processo. Assim, este

<p>de mães e professores ; Carreiro, Luiz Renato Rodrigues.</p>		<p>trabalho buscou conhecer o processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down (SD) e Paralisia Cerebral (PC), a partir da comparação dos relatos de pais e professores e analisar como sua interação afeta o processo de inclusão. Participaram deste estudo 4 mães com filhos com PC, 4 mães com filhos com SD e 8 respectivos professores dessas crianças, do ensino público regular de um município na grande São Paulo. Utilizou-se uma entrevista estruturada construída pelos pesquisadores e adaptada para pais e professores. Para análise foram identificadas as categorias que emergiram dos relatos dos grupos. Como resultados observaram-se: oportunidade da inclusão diminuir o preconceito; a expectativa dos pais em matricular o filho na escola regular como possibilidade de aprender a ler e a escrever ao menos o nome. Por outro lado, os professores declaram não se sentirem preparados para este trabalho; entretanto, mesmo sem orientações, recursos e estrutura física adequada, trabalham para efetivação do aprendizado em sala de aula. A escola deve possibilitar condições para que os pais e professores se comuniquem de forma adequada e assim compartilhem conhecimentos indispensáveis para a inclusão e aprendizado efetivo de crianças com SD e PC.</p>
<p>18. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná</p>	<p>Mori, Nerli Nonato Ribeiro; Brandão, Sílvia Helena Altoé.</p>	<p>Este estudo objetivou conhecer o atendimento educacional realizado em Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Estado do Paraná. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com duas professoras que atuam neste contexto escolar. Os relatos foram analisados sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que pressupõe a disponibilidade de mediadores materiais e simbólicos como condição essencial para o acesso à cultura. Os resultados indicam práticas pedagógicas pautadas no ecletismo e o esforço pessoal das docentes para equipar as suas salas. Conclui-se que, apesar das dificuldades identificadas, a continuidade e efetivação da proposta pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos superdotados.</p>
<p>19. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico</p>	<p>Leonardo, Nilza Sanches Tessaro; Bray, Cristiane Toller; Rossato, Solange Pereira Marques.</p>	<p>Este estudo teve por objetivo verificar como estão sendo implantados os projetos de Educação Inclusiva no ensino básico, em escolas públicas e privadas, do interior do Paraná. A amostra da pesquisa foi constituída por dois grupos de professores que possuem em sala de aula alunos com deficiência incluídos: (G1- professores de duas escolas públicas) e (G2- professores de duas escolas privadas), totalizando 26 participantes. Foram aplicados questionários, cujos dados foram examinados mediante análise de conteúdo e organizados em categoria. Os resultados obtidos revelaram que, tanto as escolas públicas como as privadas, ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito a recursos humanos. Os profissionais, em sua maioria, mostraram-se sem conhecimento e preparo para lidar com a diversidade dentro da sala de aula. Ademais, em nenhuma das quatro escolas da pesquisa estão sendo aplicadas metodologias ou desenvolvidos recursos didático-pedagógicos adequados às necessidades dos alunos especiais. Assim, as práticas de inclusão escolar apresentam-se de modo restrito e, conseqüentemente, com poucas condições de realizar um ensino inclusivo de qualidade, negligenciando, desta forma, os direitos dos alunos com deficiência à aprendizagem, ao desenvolvimento e à participação efetiva na sociedade.</p>
<p>20. Contribuição da</p>	<p>Pena, Flávia de Freitas;</p>	<p>A Distrofia Muscular de Duchenne (DMD) é a mais grave e incapacitante dentre as miopatias infantis. As crianças enfraquecem</p>

<p>Fisioterapia para o bem-estar e a participação de dois alunos com Distrofia Muscular de Duchenne no ensino regular</p>	<p>Rosolém, Fernanda Cid; Alpino, Ângela Maria Sirena.</p>	<p>progressivamente, sendo comum o óbito por infecção respiratória no final da adolescência. Os primeiros sintomas são percebidos na idade pré-escolar por professores ou cuidadores. Este estudo teve por objetivo verificar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa da fisioterapia junto às professoras de sala e de Educação Física de dois alunos com DMD, estendendo-se a visita ao ambiente domiciliar de um deles, que apresentava grave comprometimento funcional, no sentido de melhorar sua participação e conforto na escola e em casa, contextos significativos no convívio diário. Foram feitas visitas à escola dos dois alunos e à residência de um deles para investigação de suas necessidades reais. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os alunos participantes, com suas professoras de sala e de Educação Física e com os pais daquele gravemente comprometido. As ações abrangeram adaptação da mobília escolar, materiais e recursos de baixa tecnologia para uso dos alunos com DMD e orientações especializadas às professoras participantes e aos pais do aluno mais comprometido. Constatou-se que a abordagem fisioterápica ecológica, orientada a adaptações ambientais e planejamento colaborativo de atividades, proporcionou algum apoio e conforto aos alunos participantes e favoreceu seu envolvimento/participação na escola, além de contribuir para a capacitação específica de suas professoras. Todavia, as adaptações na residência e a orientação aos pais revelaram-se medidas essenciais para proporcionar algum conforto e autonomia ao aluno gravemente comprometido, no ambiente domiciliar.</p>
---	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no mapeamento bibliográfico realizado na Revista Brasileira de Educação Especial (SciELO).

APÊNDICE K - Quadro 7: Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

(Período de abrangência da busca: 2014 a 2017)

Título	Autores/as	Resumo
<p>1.O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO'</p>	<p>SA, MARIA RACHEL COMPATANGELO FERNANDES DE.</p>	<p>O município de São Paulo instituiu, em outubro de 2016, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, permanência, participação plena e aprendizagem dos alunos em atendimento educacional especializado nas unidades educacionais. Esta pesquisa, diante da nova política de educação especial, teve por objetivo analisar o atendimento educacional especializado em escolas municipais de educação infantil, utilizando-se de método transversal de pesquisa com abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico. A coleta de dados do estudo foi dividida em: (a) entrevista semiestruturada realizada com dois coordenadores de um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, bem como com professora de atendimento educacional especializado responsável pela sala de recursos multifuncionais instalada em uma escola municipal de educação infantil; (b) questionários online, feitos com professores que atuam com crianças em atendimento educacional especializado nas escolas municipais de educação infantil; e (c) identificação da demanda de alunos público-alvo de educação especial atendidos nas escolas municipais de educação infantil de uma Diretoria Regional de Educação. A análise dos dados indicou que, apesar da nova política de educação especial disponibilizar três diferentes modalidades de atendimento educacional especializado (contraturno, colaborativo e itinerante), nas escolas municipais de educação infantil a modalidade mais praticada é a itinerante, em que o professor regente da classe comum realiza o atendimento educacional especializado. Constatou-se, ainda, grande dificuldade do profissional responsável pelo atendimento itinerante nas escolas em atuar de maneira colaborativa com o professor de sala regular, auxiliando-o a desenvolver estratégias e recursos pedagógicos.</p>
<p>2. PROFESSOR ESPECIALIZADO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS : um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas'</p>	<p>FERREIRA, PAULA REGIA BOMFIM</p>	<p>Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores especializados do Programa Integra-Ativa da rede municipal de ensino de Taubaté/SP, que atuam em sala de recursos multifuncionais para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas escolas regulares. O estudo teve como pressuposto básico a pesquisa qualitativa, optando-se pela pesquisa de campo, sendo os sujeitos: 14 professoras especializadas da sala de recursos multifuncionais e uma Coordenadora do Programa Integra-Ativa. Utilizou-se como instrumentos para coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. A análise dos dados foi realizada mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e os referidos dados foram organizados em quatro categorias, como sendo: Sujeitos da Pesquisa; Formação e Percorso Profissional na Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado: Sua Organização e o Seu Funcionamento na Perspectiva das Professoras Especializadas; Prática Pedagógica no Contexto Escolar. A pesquisa teve como</p>

		<p>base estudos e reflexões de autores que analisam a educação especial numa perspectiva histórica e relacional, entre eles: Bueno (2011; 2013), Januzzi (2012), Ferreira e Ferreira (2013), Kassar (2013) e outras pesquisas e estudos relacionados às temáticas: atendimento educacional especializado e a formação docente. Os resultados indicam que se a política do Programa Integra-Ativa é propiciar a inclusão escolar, faz-se necessária uma reestruturação nos seguintes aspectos: articulação do professor da sala de recursos multifuncionais e do professor da sala de aula regular; plano de desenvolvimento individual dos alunos com necessidades educacionais especiais direcionado para o currículo escolar; formação continuada em serviço; condições e carga de trabalho dos professores especializados direcionados para as suas atribuições no atendimento educacional especializado; dentre outros. Entretanto, há de considerar que, apesar dos limites desse atendimento no Programa Integra-Ativa, as professoras especializadas conseguem identificar possibilidades, porque há uma realização no desenvolvimento de seu trabalho na sala de recursos multifuncionais. Conclui-se, com o nosso estudo, que há necessidade de uma reorganização do Programa Integra-Ativa para direcionar o atendimento educacional especializado dentro de uma abordagem pedagógica, visto que a perspectiva médica ainda está muito presente na formação das professoras especializadas investigadas; no diagnóstico das necessidades educacionais especiais dos alunos; e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a problematização dos encaminhamentos de alunos para o atendimento educacional especializado, ligada a uma reflexão crítica sobre escola e sua organização, pode contribuir para uma releitura dos objetivos do atendimento educacional especializado no contexto escolar e a redefinição das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras especializadas, pelos professores de sala comum e outros profissionais das escolas, bem como do Programa Integra-Ativa. Com isso reiteramos que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser responsabilidade de todos os profissionais inscritos no processo educacional.</p>
<p>3. O DESENHO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA EM BRAILE: a Geometria e o Desenho Geométrico para alunos com deficiência visual'</p>	<p>a MOREIRA, SOANE DA SILVA.</p>	<p>A pesquisa teve como objetivo geral analisar os capítulos de Geometria e o Desenho Geométrico dos livros didáticos de Matemática do ensino fundamental escritos em braille, para entender como se processa o ensino e a aprendizagem em alunos cegos. Retratei o Desenho como disciplina escolar paralelamente com a análise dos livros didáticos de Matemática em braille, como base empírica, especificadamente os capítulos direcionados à Geometria, os que abordam as formas geométricas. Foquei, assim, em conceitos como acessibilidade à educação, educação especial, atendimento educacional especializado, in/exclusão e imagem mental. Destaquei os dados das editoras e autores identificados, para depois realizar a investigação dos mesmos. Visei o uso de uma abordagem qualitativa, com conversas informais com a direção e com alguns professores do Centro de Apoio Pedagógico e do Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim sobre os alunos com deficiência visual que estudam em cada local, os materiais a que poderiam ter acesso em cada instituição, as metodologias utilizadas e outros temas que foram</p>

		<p>surgindo em relação a minha investigação. Os sujeitos envolvidos foram sete alunos com deficiência visual que estudam em uma escola regular da rede pública na cidade de Feira de Santana, o Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim, e que participam do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, no mesmo local. Foram feitas assim as análises documentais e as entrevistas semiestruturadas. As imagens mentais já construídas pelos alunos cegos e experiências de vida são suportes valiosos nesse processo educacional. Os resultados mostram que as formas geométricas presentes nos livros didáticos de Matemática em braille auxiliam bastante no ensino/aprendizado da Geometria/Desenho Geométrico, e que o estudo conjunto é capaz de desenvolver o aluno de maneira interdisciplinar. Os estudantes com deficiência visual conseguem perceber as formas geométricas pelo tato e são capazes de adquirir novos conhecimentos através de outros sentidos, mas existem algumas figuras geométricas trabalhadas nesses livros que por si só não conseguem fazer com que isso aconteça, sendo necessário o uso de outros recursos didáticos que visem representar essas figuras de uma forma mais concreta..</p>
<p>4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR</p>	<p>A ALMEIDA, A VERONICA ANDRADE DE O MARTINS DE.</p>	<p>Esta dissertação teve por objetivo geral: conhecer aspectos legais vigentes que determinam a formação docente para atuar com alunos público-alvo da Educação Especial. Compreender, via representação da historicidade, memória e discurso; o que os professores informam sobre essa formação. A pesquisa foi desenvolvida, através da tipologia Estudo de Caso, de natureza qualitativa. Neste percurso que envolveu a construção do trabalho, inicialmente o enfoque consistiu em revisão da literatura especializada sobre o tema, nesse sentido a fundamentação teórica norteou-se sobre a Educação Especial e Inclusiva, formação docente, políticas públicas, currículo, legislação, Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também abordou-se os conceitos de exclusão, segregação, integração, inclusão, o binômio normalidade versus anormalidade, que permearam a história dos alunos público-alvo da Educação Especial. Posteriormente, uma breve descrição da história do Município de Duque de Caxias (RJ), além dos aspectos que envolvem a Rede de Ensino e a formação continuada dos docentes do referido Município. Em seguida, foi realizado o trabalho de campo, tendo como lócus da pesquisa, uma Unidade Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (RJ), local onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das classes comuns do ensino regular que têm alunos público-alvo da Educação Especial e o docente da Sala de Recursos Multifuncionais. Os dados coletados se constituíram na fonte de análise e interpretação, através da utilização da Metodologia Análise de Conteúdo. As categorias de análise foram construídas, a partir das depoimentos dos docentes, correlacionadas a linha de pesquisa representação da historicidade, memória e discurso. A última etapa da pesquisa consistiu na elaboração final da dissertação, momento em que foram tecidas as conclusões e considerações finais sobre o tema estudado, assim como a construção de propostas que possam contribuir para formação</p>

		docente voltada ao processo inclusivo no sistema educacional.
5. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: limites e possibilidades de aprendizagem através do desenho'	OLIVEIRA, USTANE FABIOLA CERQUEIRA DE.	Esta dissertação é fruto de estudos realizados durante o curso de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, linha de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho e da área de concentração: Desenho, Registro e Memória Visual. Esta pesquisa teve como objetivo geral demonstrar que o deficiente visual é capaz de expressar o conhecimento adquirido nas diversas disciplinas escolares usando o desenho como linguagem, através de atividades práticas aplicadas na Sala de Recursos e que desenvolvem a habilidade motora e cognitiva para a representação gráfica. Os sujeitos da pesquisa foram quatro estudantes cegos que estudam na escola da rede pública municipal de Feira de Santana, e fazem atendimento na sala de recursos multifuncionais. O enquadramento teórico centrou-se nos conceitos de desenho, cegueira, inclusão e representações. Metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa participante. Para a escolha de dados recorremos a entrevistas semiestruturadas, conversas informais, questionário e análise documental. Os resultados sugerem a necessidade de uma formação docente que contemple estudos referentes à inserção do desenho para a real inclusão do deficiente visual no espaço escolar, principalmente com acesso a disciplinas e seus conteúdos que exijam a visualidade como instrumento de apreensão do conhecimento, como a geometria, desenho geométrico, geometria descritiva e mesmo as de outros campos do conhecimento como geografia, história, ciências naturais, etc. Não se deve furtar o cego de ter acesso ao saber que exija o visual, pois acredito que ele é capaz de representar seu conhecimento tendo a linguagem do desenho como meio, só precisa de tempo e novas propostas didático-pedagógicas.
6. PROMOVER INCLUSÃO REAFIRMAR A EXCLUSÃO? FORMAÇÃO DO PROFESSOR NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ'	ALINO, MILLANY MACHADO.	Desde a década de 1990, a partir da pressão dos organismos internacionais e no contexto da reforma do Estado brasileiro, o tema da inclusão escolar ganhou novos contornos. Nesse processo, o Estado brasileiro implantou uma série de reformulações no âmbito legislativo, com o objetivo de promover a "inclusão" dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Diante disso, uma das ações do Governo Federal para estimular a inclusão dos alunos com deficiência foi a implementação do atendimento educacional especializado (AEE), com o objetivo de auxiliar no processo de 'inclusão' dos alunos com deficiência. Esse foi instituído em 2007, mediante o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com a finalidade de apoiar e organizar o AEE, de forma a complementar ou suplementar os alunos com deficiência. Nesse contexto, tem-se debatido sobre qual seria a formação adequada para o professor que atua no AEE, a partir da proposta governamental da educação 'inclusiva'. Nesse sentido, os objetivos deste trabalho consistiram em buscar identificar e problematizar as ações implementadas pelo Governo Federal e pelo município de Campos dos Goytacazes para qualificar os docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Buscou-se, ainda, analisar a trajetória desses professores até a educação especial, considerando seus saberes em relação a essa realidade, uma vez que estão imbricados nas ações e no processo de sua formação. Essa proposta de pesquisa foi operacionalizada

		<p>sob a perspectiva qualitativa, levando em consideração que ela é de grande importância para o dimensionamento das questões que trabalhamos (BAPTISTA, 1994, p.19-26). A pesquisa foi realizada no município de Campos dos Goytacazes, em escolas da rede municipal de ensino, com alunos com deficiência matriculados regularmente, que frequentavam a sala de recursos multifuncionais, e com professores que atuam no atendimento educacional especializado e dão aulas para discentes do primeiro e do segundo segmento. Foi possível notar que há muitas dúvidas sobre a formação docente em educação especial, assim como sobre sua regulação, o campo de trabalho e a sua função. Em geral, os professores da rede municipal de Campos dos Goytacazes são pedagogos e expressaram, pelas entrevistas, a insatisfação com a formação recebida pelo município. Considerar a Pedagogia uma formação satisfatória para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais e na atuação com alunos com deficiência é algo que precisa ser repensado, assim como o fato da disciplina de Libras já ser o suficiente para considerar o professor 'capacitado' para atuar com alunos com deficiência no ensino regular. Existe a necessidade de conteúdos específicos em relação ao aluno com deficiência e defende-se a ampliação do conhecimento sobre os processos pedagógicos existentes, assim como uma ação mais efetivada do Estado brasileiro, para que na busca de uma educação inclusiva não sejam adotadas práticas excludentes.</p>
<p>7. Atendimento especializado a alunos com transtornos do espectro do autismo: Desafios na realização da avaliação pedagógica no município de Barra Mansa/RJ'</p>	<p>MOURA, JULIANA PRADO SILVA</p>	<p>O atendimento educacional de transtornos do espectro do autismo (TEA) tem sido alvo de reflexões e propostas diferenciadas, uma vez que a inclusão destes alunos é uma realidade no sistema educacional brasileiro e na rede municipal de Barra Mansa. A ideia inicial deste trabalho nasceu da inquietação, na realização de uma avaliação pedagógica assertiva, visando à melhoria deste atendimento. Tal inquietação buscou esclarecer e fornecer subsídios para reflexões sobre a prática educacional com ações eficientes, direcionados aos alunos com TEA, na busca de alternativas metodológicas a fim de inseri-los no contexto educacional. Portanto se faz necessário entender o que é TEA para, se propor atividades pedagógicas e que se possam ampliar a discussão de modelos e formas de aplicação específicas ao transtorno e suas características. Este estudo se propôs identificar os desafios encontrados pelos professores de sala de recursos multifuncionais ao realizar a avaliação pedagógica em alunos com TEA; os principais problemas que afetam a realização da avaliação e verificar as perspectivas dos professores no que tange a concepção de avaliação pedagógica enquanto construtores desta avaliação no AEE e seu enfrentamento diante dos desafios encontrados. Na condução da pesquisa, optou-se pelo estudo exploratório para busca de mais dados, visto tratar-se de tema escasso na literatura. Participaram respondendo a um questionário 20 professoras que atuam nas 24 salas de recursos multifuncionais existentes no município. As respostas foram analisadas, descritas e apresentadas através da estruturação de relatório o qual contém, além das transcrições do registro pelo anotador, um resumo dos comentários mais importantes, conclusões e recomendações. Verificou-se que os professores na realização da avaliação pedagógica, apresentam insegurança e dúvidas ao preencher os documentos, fazendo de forma</p>

		<p>inconsistente e subjetiva ao realizarem seus relatos através de documentos semestrais e relatórios de avaliação. Demonstrando com estes documentos a fragilidade e dificuldade na realização do seu trabalho com os alunos TEA, pois estes demandam maior conhecimento e precisam de uma avaliação pontual. Os dados tabulados revelaram que a formação em nível superior não é suficiente no preparo do professor para atuar numa perspectiva de educação inclusiva, uma condição que vem ao encontro dos desafios apresentados pelos professores em realizar ações que favoreçam a avaliação do aluno com TEA. O estudo atingiu os objetivos propostos e o seu conteúdo evidencia a complexidade e a abrangência do tema, sendo impossível esgotá-lo em suas dimensões, levantando indicadores que possibilitam a continuidade de pesquisas com propostas de atividades pedagógicas voltadas para o AEE, específico para TEA.</p>
<p>8.PRÁTICAS SOCIAIS PROMOVENDO O BRINCAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL'</p>	<p>RANCO, MAIHARA PEREIRA.</p>	<p>A presente pesquisa propõe reflexões acerca da importância de aprofundamento das discussões a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por ser uma temática atual no campo da educação. O objetivo geral consiste em analisar o Atendimento Educacional Especializado que vem sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com crianças deficientes visuais, bem como o processo de formação dos educadores envolvidos na sala do AEE. O trabalho insere-se na linha de pesquisa de Práticas Socioculturais e Sociedade Contemporânea do Mestrado Acadêmico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). A investigação proposta realizou-se dentro da abordagem metodológica qualitativa e por meio da pesquisa participante, que é um tipo de pesquisa que evolui se apoiando no contato estabelecido entre o sujeito que desenvolve a pesquisa e os sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, suas realidades sociais. Para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se apoio teórico em autores como: Brasil (1996, 2006, 2008, 2009), Brougère (2004), Bruno (1997, 2006), Certeza (2010), Domingues (2010), Fávero (2007), Gil (2000), Masi (2002), Sá (2007), Siaulyis (2005), Thiollent (1999, 2011), dentre outros. Com isso, esta pesquisa procurou contribuir com a prática oferecida no Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Visual (DV), visando uma prática sociocultural. A pesquisa evidenciou a importância de se ver a criança com Deficiência Visual como as outras crianças, nas suas singularidades. Nesse sentido, a formação do educador, o uso adequado dos recursos pedagógicos e a oferta e exploração do brinquedo têm importância fundamental. Dessa forma, ressalta-se a relevância da pesquisa realizada em termos sociais e culturais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social, pois retrata as práticas educativas voltadas para o educando com DV em cinco escolas da rede pública de ensino da cidade de Cruz Alta- RS, as quais constituíram o corpus investigado, de acordo com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ.</p>
<p>9.Educação e Inclusão: Reflexões sobre Projetos de Trabalho de uma Sala de Recursos</p>	<p>ROCHA, ANA CAROLINA DA.</p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo geral promover a discussão sobre Projetos de Trabalhos como recursos potencializadores do processo de inclusão. Como objetivo específico, busco refletir, através da análise de relato de experiência pedagógica sobre três projetos pedagógicos realizados numa Sala de Recursos Multifuncional (SRM) localizada na zona norte do município do</p>

		<p>Rio de Janeiro. Enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pesquisadora, busquei na minha prática pedagógica material de análise para entender a complexidade da inclusão. No primeiro momento da pesquisa, abordei a história das políticas públicas sobre Educação Especial para compreender os conceitos de segregação, integração e inclusão. Em seguida, realizei uma análise sobre as políticas voltadas para a implementação das Salas de Recursos em território nacional como marco legal no que se refere à perspectiva inclusiva de Educação. No percurso que envolveu a construção do trabalho, inicialmente o enfoque consistiu em revisão da literatura especializada sobre o tema. Nesse sentido a fundamentação teórica norteia-se sobre o papel social do professor Atendimento Educacional Especializado (AEE), sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e sobre a importância do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como serviço e recursos fundamentais para a composição das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Ao trazer a ideia da complexidade no que tange a inclusão (MORIN, 2000), abordei o conceito relacionado à tridimensionalidade (BOOTH, 2013) para analisar as dimensões, culturais, políticas e práticas presentes em cada projeto de trabalho apresentado. Através da proposta de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) elegi a concepção de conhecimento rizomático (DELEUZE e GUATARRI, 2000) como possibilidade de revisão do currículo tradicional a partir da construção de um currículo problematizador, formativo e inclusivo. Meu objetivo, enquanto educadora, pesquisadora e autora da dissertação, foi exercitar o olhar analítico através da perspectiva tridimensional e complexa sobre o processo de inclusão a partir da proposta de Projetos de Trabalho oferecida por uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) num movimento inspirador por novas práticas inclusivas. Através de três projetos de trabalho foi possível analisar cada eixo, favorecendo assim, nossa percepção para focar em quais fatores precisam ser mais contemplados para suprir as demandas referentes ao processo de inclusão.</p>
<p>10.. EDUCANDO NA DIVERSIDADE: A QUESTÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS'</p>	<p>SANTOS, THIFFANNE PEREIRA DOS</p>	<p>Com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, a Educação Inclusiva passou a ser vista com outro 'olhar': um olhar de respeito às diferenças e a diversidade. Com o advento dessa nova perspectiva, a inclusão institui-se como parte integrante do trabalho a ser desenvolvido nas escolas regulares. Além da garantia de acesso, permanência e participação dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares também é assegurado a esses alunos o direito ao Atendimento Educacional Especializado. Para garantir a oferta desse atendimento foram implantadas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares com o intuito de contribuir com o processo de inclusão. Diante dessa nova realidade emerge a necessidade pela reflexão sobre temáticas pertinentes a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial enquanto sujeitos de direito. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se a institucionalização de Salas de Recursos Multifuncionais pode representar uma alternativa para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva com vistas ao respeito da diversidade. O estudo apresenta uma visão ampliada do conceito de diversidade ressaltando a gama de especificidades – questões de gênero e sexualidade, cultura,</p>

		<p>fatores socioeconômicos e deficiências – que se abordada no contexto escolar pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. Enfatiza concepções relacionadas a Educação Inclusiva, assim como apresenta um breve histórico da Educação Especial. À luz dessas concepções, discute o papel da formação docente, do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva na qual se possibilita o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aborda ainda os reflexos das ações do professor do Atendimento Educacional Especializado e a relevância do estabelecimento de um trabalho colaborativo entre esse profissional e o professor da sala de aula regular com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. O trabalho está ancorado nos princípios da abordagem qualitativa se desenvolvendo em duas etapas: documental e empírica. A primeira etapa caracteriza-se pela construção do aporte teórico a partir da análise de documentos norteadores da institucionalização das Salas de Recursos e da revisão bibliográfica. A segunda etapa consiste na pesquisa empírica. Essa fase do estudo versa sobre a investigação de uma escola da rede municipal de ensino de Goiânia que possui Sala de Recursos Multifuncionais, configurando-se num estudo de caso. Os resultados da pesquisa apontam que ainda há aspectos que precisam ser aprimorados para que a Sala de Recursos Multifuncionais alcance por completo sua finalidade, são eles: formação docente; organização da sala de recursos; prática pedagógica. Ficou evidente que os professores não possuem uma formação adequada que lhes forneça os subsídios necessários para trabalhar na perspectiva inclusiva, salvo exceção do professor do Atendimento Educacional Especializado. Ademais, os aspectos organizacionais da Sala de Recursos Multifuncionais deixam muitas lacunas na definição de seu funcionamento, assim como não há articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula regular e na Sala de Recursos Multifuncionais demonstrando a falta de trabalho colaborativo.</p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no mapeamento bibliográfico realizado na Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

APÊNDICE L-Quadro 8: Resultados da Revisão Bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES

(Período de abrangência da busca: 2007 a 2017)

Título	Autores/as	Resumo
<p>1. Sala de recursos multifuncionais e o PDE (Paraná-Brasil)</p>	<p>Zaboroski, Ana Paula</p>	<p>Este artigo discute sobre o planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto das salas de recursos multifuncionais, junto ao Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)-Paraná, Brasil. Trata-se de um levantamento de artigos publicados pelos professores participantes do programa que investigaram a temática. A busca foi realizada no Portal Dia a Dia Educação, levando-se em consideração todas as edições do programa (2010 a 2012), à exceção de 2013 que ainda não foram publicadas, no site oficial. Em 2014, o programa foi interrompido por questões de caráter político. Os descritores foram: sala de recursos e práticas pedagógicas. Dentre os artigos publicados, 11 foram selecionados para análise de conteúdo, configurando duas categorias conforme Bardin ([Bardin, L., 2011]): Reflexões acerca do processo educativo inclusivo e, Recursos que podem auxiliar na prática pedagógica inclusiva. As pesquisas indicaram limitações relacionadas à efetivação na prática pedagógica das propostas educacionais inclusivas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP), na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e no Plano de Trabalho Docente (PTD). Nas instituições educacionais em que as pesquisas foram desenvolvidas, os estudos apontaram para a construção e aplicação de propostas de inclusão escolar significativas para a realidade escolar. As pesquisas enfatizaram a importância do diálogo efetivo entre o professor e equipe pedagógica. Os professores e equipe escolar perceberam a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre ações educacionais inclusivas sistematizadas para a efetivação da práxis na perspectiva educacional inclusiva. Concluímos que há escassez de pesquisas direcionadas ao planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, voltadas ao Ciclo II do Ensino Fundamental. Sendo assim, sugerimos pesquisas futuras com esta temática, as quais desenvolvam propostas de capacitação que correspondam às necessidades do professor. Além disso, ressaltamos para a importância de rever a organização pedagógica e administrativa da escola para que esta se torne um espaço inclusivo.</p>
<p>2. Deficiência intelectual: compreensão professores</p>	<p>Ghedini, Simone Gomes ; Giroto, Cláudia Regina Mosca de; Felisberto, Lara Tainah Santos</p>	<p>O trabalho avaliou o conhecimento e a compreensão dos professores acerca da deficiência intelectual, bem como as condições das escolas para atender os alunos com essa condição nas salas regulares e de recursos multifuncionais. Foi aplicado um questionário que investigou a compreensão dos professores sobre a, possibilidades de atuação e o diagnóstico da condição. Após análise dos dados verificamos que a maioria dos entrevistados tem conhecimento sobre a e alunos com essa condição em suas escolas. Referiram que suas escolas não estão preparadas para receber alunos com e não possuem as salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento especializado. Há uma necessidade premente de conhecimento acerca da, uma vez que permitirá aos professores compreender melhor seus alunos, suas características, manifestações e, principalmente, identificar seu potencial de aprendizagem, oferecendo condições para que este aprendizado aconteça nas escolas, permitindo a real inclusão dos alunos com NEEs.</p>

<p>3 A circularidade entre sistemas semióticos como apoio ao(s) letramento(s) na escola inclusiva</p>	<p>Salcedo Gomes, Raquel ; De Azevedo Fronza, Cátia Signótica,</p>	<p>Partindo dos conceitos de multiplicidade e circularidade da teoria sistêmica, analisou-se uma produção textual resultante de atividade aplicada em uma Sala de Recursos e refletiu-se sobre o desenvolvimento linguístico de um educando em situação de inclusão. A opção por esses conceitos, no processo de produção textual do aluno, e as concepções de inclusão, letramento(s) e sistemas semióticos fundamentam-se no conceito de linguagem como ação, pós-virada linguística. Os movimentos circulares desempenhados pelo aluno em sua atividade de produção textual reiteram a potencialidade da visão sistêmica sobre as linguagens e os letramentos como sistemas abertos em permanente mudança.</p>
<p>4 Special educational assistance teachers: a clinical or pedagogical intervention?/Profesoras do atendimento educacional especializado: intervencao clinica ou pedagogica?/Profesoras de la atencion educacional especializada: intervencion clinica o pedagogica?</p>	<p>Scherer, Renata Porcher ; Dal'igna, Maria Claudia Acta</p>	<p>Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as praticas pedagogicas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos multifuncionais de um municipio do Rio Grande do Sul. Toma como objeto empirico o material produzido a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras do AEE. A pesquisa fundamentou-se na perspectiva pos-estruturalista, principalmente no pensamento de Michel Foucault. Assim, o conceito de discurso foi utilizado como ferramenta teorico-metodologica para tratar, organizar e analisar o volume de informacoes produzidas a partir do exame do material empirico. Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que: (1) alguns discursos--especialmente os discursos legais e psicologicos fundamentam a formação acadêmica e profissional das professoras do Atendimento Educacional Especializado e acabam participando da producao das praticas realizadas na sala de recursos multifuncional; (2) as praticas desenvolvidas na sala de recursos multifuncional tem se voltado com maior enfase para o atendimento clinico-terapeutico e, de forma mais incipiente, para o atendimento pedagogico especializado.</p>
<p>5 Educação inclusiva entre o ideal e o real: estudo de caso em uma escola da rede municipal de Sinop</p>	<p>Tuane Lima Machado</p>	<p>O presente artigo mostra um estudo de caso realizado em uma instituição de ensino fundamental regular. O estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em uma escola da rede municipal de Sinop. Os sujeitos desta pesquisa foram três professoras da sala regular, uma coordenadora e uma professora da sala de recursos. Conclui-se que para uma escola ser inclusiva ela precisa de profissionais que estejam abertos a mudanças e formações que propiciem uma reflexão crítica, mas principalmente visem todos aqueles que estão marcados pela exclusão e fracasso escolar.</p>
<p>6 A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no ensino regular: os desafios do professor nos anos iniciais</p>	<p>Andréia Da Silva</p>	<p>O presente texto aborda a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino regular, no intuito de analisar os desafios do professor nos anos iniciais. Para proceder a pesquisa, realizou-se um estudo de caso na Escola Jurandir Liberino de Mesquita, onde realizou-se entrevista com um aluno surdo matriculado no terceiro ano do Ensino fundamental, uma docente da sala de aula regular e dois docentes intérpretes da sala de recursos da referida instituição. Através da análise dos dados obtidos durante a pesquisa constatou-se que a instituição fornece material didático adequado e disponibiliza um intérprete para o aluno, o que possibilita sua inclusão em uma sala de aula regular. Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais (Libras); ensino regular; intérprete de sinais.</p>
<p>7 Blogs de</p>	<p>Rios, Gabriela Alias ;</p>	<p>Este trabalho objetivou analisar e descrever o que professores</p>

<p>professores da educação especial: a imagem das experiências do trabalho desenvolvido em salas de recursos na internet</p>	<p>Mendes, Enicéia Gonçalves</p>	<p>especializados divulgam em seus sobre o trabalho realizado nas salas de recursos, bem como a imagem que eles constroem de si e dessas salas. Foram realizadas buscas na internet a partir de um conjunto de descritores. Os blogs foram selecionados a partir dos critérios: ser de origem brasileira; pertencer a professor de sala de recursos; conter pelo menos cinco postagens; temática relacionada à educação especial. Os textos deveriam ser escritos pelo próprio professor e ter sido publicados depois de 2009. Para atingir o objetivo, os textos foram analisados a partir do nível discursivo da Teoria Semiótica do Texto, em que se analisam actantes, atores, espaço, tempo, temas e figuras. Neste trabalho, o recorte são os temas. Como conclusão, foi possível observar que as experiências dos professores são colocadas como positivas, promissoras e a imagem desse professor é de herói.</p>
<p>8 Formas geométricas, artes e deficiência visual</p>	<p>Benetti, Daniella Simões</p>	<p>A arte possibilita ao indivíduo o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da análise crítica da realidade, uma aprendizagem contextualizada, crescimento pessoal e a consciência da sua cidadania. Os objetivos deste estudo foram: trabalhar através da arte o conteúdo do currículo escolar relacionado a formas geométricas; desenvolver potencialidades do aluno com deficiência visual que contribuem para a consciência do seu lugar na sociedade. Tratou-se de uma pesquisa de delineamento AB. Para coleta de dados foram utilizadas intervenções pedagógicas baseadas em trabalhos com arte, através da utilização de diversos materiais. O participante foi um aluno com baixa visão matriculado na etapa básica II, na rede municipal de ensino, atendido na sala de recursos do município. Concluiu-se que o aluno assimilou os conceitos relacionados as formas geométricas apropriados a sua série escolar e idade, aumentou sua autoestima, sua concentração e apresentou satisfação por ter aprendido os mesmos conteúdos que os demais alunos.</p>
<p>9 A escolarização de alunos da EJA em turma especial em tempo de política de educação inclusiva</p>	<p>Ana Paula Cunha Dos Santos Fernandes</p>	<p>O presente objetivou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Como embasamento teórico destacamos Cunha, Góes e Oliveira, dentre outros. O locus da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. Para coleta dos dados foram utilizados: a observação e a entrevista semi-estruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise dos dados. Entre os resultados destacamos que mesmo em tempos de inclusão encontramos turma de educação especial segregada no ensino regular, sem sala de recursos multifuncionais, há problemas de acessibilidade e a prática docente não atende às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Contudo, constatou-se que ainda é encontrada a política de integração no interior escolar e nas práticas vivenciadas</p>
<p>10 Dificuldades de aprendizagem do aluno nos anos iniciais</p>	<p>Ildenê Da Silva Sousa ; Edneuzza Alves Trugillo</p>	<p>Este artigo apresenta alguns resultados de metodologias pedagógicas utilizados pelos professores com crianças que necessitam de um Atendimento Especializado nos anos iniciais. A pesquisa foi realizada nas escolas Basiliano do Carmo de Jesus e Aleixo Schenatto, no Município de Sinop/MT, no período de agosto de 2010 a agosto de 2011. A metodologia utilizada para essa pesquisa foi o estudo de caso com uma abordagem qualitativa. Na coleta de dados foi feito observações e entrevistas semi-estrututadas com as crianças e professores que atendem essas crianças com necessidades especiais na sala regular e na sala de recursos. Este trabalho está centrado em duas concepções,</p>

	<p>dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais e como a escola oferece este atendimento. Para a fundamentação teórica recorreremos aos autores: Antônio Manuel Pamplona Morais , Paulo Freire, César Coll, Ana Maria Padilha. Claudino Pilleti, Nelson Pilleti e outros. Esperamos que os resultados dessa pesquisa contribua para esclarecer como se encontram o atendimento hoje nas escolas. Quais metodologias os professores utilizam na aprendizagem dessas crianças com dificuldades na aprendizagem e também com necessidades educacionais especiais, se há favorecimento da inclusão, neste dois sentidos, a contribuição da pesquisa para estas dois olhares, se possibilitou a mudança e a concepção dos professores diante da pesquisa, se é possível um atendimento especializado com qualidade na prática e se é possível adquirir uma metodologia diferenciado para este atendimento, favorecendo o desenvolvimento do aluno nas duas concepções na educação</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no mapeamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da Capes.