

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

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE RECURSOS DE 5ª A 8ª
SÉRIES

ROSANA APARECIDA ALBUQUERQUE

MARINGÁ

2008

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

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE RECURSOS DE 5ª A 8ª SÉRIES.

Dissertação apresentada por ROSANA APARECIDA ALBUQUERQUE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

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

MARINGÁ
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

A345e Albuquerque, Rosana Aparecida
Educação e inclusão escolar: a prática pedagógica da sala de recursos de 5^a a 8^a séries. / Rosana Aparecida Albuquerque. - Maringá : [s.n.], 2008.
144 f. : il.

Orientadora : Prof. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

1. Educação - Inclusão - Sala de recursos - 5^a a 8^a série. 2. Educação - Práticas pedagógicas - Sala de recursos. 3. Educação especial - Sala de recursos - 5^a a 8^a séries. 4. Educação inclusiva - Sala de recursos - Perspectiva - Histórico-cultural. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed.371.9

ROSANA APARECIDA ALBUQUERQUE

**EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SALAS DE RECURSOS DE 5ª A 8ª SÉRIES.**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Nerli Nonato R. Mori (Orientadora) - UEM

Profª. Drª. Edna Antonia de Mattos (USP)

Profª. Drª. Sonia Mari Shima Barroco (UEM)

27/03/ 2008

Dedico este trabalho

Aos meus pais, porto seguro, que sempre abrem os braços e o coração de maneira incondicional, não importando se o mar está agitado ou calmo.

À Minha irmã Mara, minha amiga Clicie e meu cunhado Raul com quem compartilhei ansiedades; que agüentaram minhas reclamações e ausência, mas deram-me força e me apoiaram com amor nesta etapa tão importante da minha vida.

À minha irmã Táta que mesmo longe me incentivou com palavras de amor, fazendo-se presente em meus pensamentos, orações e em meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força Divina que me impulsionou a ir a busca e a concretizar mais esse sonho.

Aos meus pais que sempre acreditaram em minhas possibilidades e pelas orações realizadas com amor incondicional.

Às minhas irmãs Mara e Táta, pelo incentivo e amor demonstrado em cada gesto, e pela alegria de tê-las pra sempre em minha vida.

À minha amiga Clicie pelo apoio e pela força de sua amizade que me faz acreditar que os anjos existem.

Ao meu cunhado Raul, e a amiga Paula pelos momentos de desabafo e por compartilharem ansiedades e alegrias vividas durante o processo de pesquisa.

Aos meus irmãos Ricardo e Beto, por fazerem parte da minha vida e me acompanharem com seu amor.

Aos meus sobrinhos Guilherme, Matheus, Giovanna e João, por alegrarem minha vida e torná-la mais suave com seus beijos e abraços.

A minha orientadora professora Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori que soube conduzir com conhecimento e afetividade as orientações.

As professoras da Banca Examinadora: Dr^a Edna Antonia de Mattos, Dr^a Sônia Mari Shima Barroco e Dr^a Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelas sugestões e contribuições valiosas que enriqueceram meu trabalho.

Ao meu amigo Luk, pelo incentivo e pelas discussões teóricas que foram fundamentais para o meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação.

Aos amigos da UPA e demais amigos, que compartilharam esta minha trajetória.

Aos professores e colegas do programa de Pós-graduação em Educação, pelas discussões, conhecimentos compartilhados e amizades que irão me acompanhar.

Ao Núcleo Regional de Educação e aos diretores por abrirem espaço para a pesquisa.

Em especial às professoras e alunos das Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries, pela disponibilidade e atenção dedicada durante o processo de pesquisa.

Aos secretários do Programa de Pós-graduação em Educação, Márcia e Hugo pela disposição e atenção em minhas solicitações.

Obrigada!

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.

(Bertold Brecht)

ALBUQUERQUE, Aparecida Rosana. **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA SALA DE RECURSOS DE 5ª A 8ª SÉRIES**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2008.

RESUMO

Este trabalho apresenta como vem se efetivando a prática pedagógica em Sala de Recursos (SR) de 5ª a 8ª séries e de que modo se configura como serviço especializado de apoio à inclusão. Buscamos recuperar sua historicidade e aprofundar as questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento em uma perspectiva histórico-cultural, com a intenção de reafirmar a necessidade de uma prática sistematizada e intencional, voltada para a aprendizagem e para o desenvolvimento mental da criança. A pesquisa contemplou estudos bibliográficos e pesquisa de campo realizada em três escolas estaduais do município de Maringá, o que inclui visitas para levantamento de dados sobre as SR e seu alunado; observações da prática pedagógica e entrevista com as professoras. Deparamos-nos, no decorrer da pesquisa, com uma escola real, com limitações, com falta de recursos físicos, materiais, de suporte pedagógico, uma SR diferente da indicada pela Instrução 05/04. Um programa especializado que atende a um número maior de alunos com defasagens de conteúdo do que com dificuldades específicas, ou seja alunos vítimas de uma escola deficitária. Apesar das limitações, não podemos, de forma alguma, menosprezar ou repudiar o atendimento das Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries, já que em meio ao caos, esta é uma alternativa para aqueles que pedem socorro. Contudo, seria um engodo, acreditarmos que a forma como vêm sendo implantadas estas salas represente um serviço de apoio à inclusão escolar eficiente e salvo de alterações. Acreditamos que a inclusão escolar só se torna possível quando o aluno com deficiência ou não se apropria dos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade, servindo de instrumento para sua emancipação, ampliando as possibilidades de intervenções em sua realidade.

Palavras-chave: Educação; Inclusão Escolar; Prática Pedagógica; Sala de Recursos.

ALBUQUERQUE, Aparecida Rosana. **EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION: THE PEDAGOGIC PRACTICE ON THE RESOURCE ROOMS FOR 5th to 8th GRADES.** 142 f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2008.

ABSTRACT

This work presents how the pedagogic practice in Resource Rooms (RR) for 5th to 8th grade is carried out and how it is organized as specialized service of support to the inclusion. It was sought to recover its historicity and to deepen the subjects regarding learning and development in a historical-cultural perspective, with the intention of reaffirming the need of a systematized and intentional practice, towards the learning and mental development of the children. The research comprised of bibliographical studies and field research accomplished at three state schools of the municipal district of Maringá, including visits for data collecting on RR and its participants; observations on pedagogic practice and interview with the teachers. Throughout the research we came across a school with limitations, with lack of physical resources, material, and pedagogic support, a RR completely different from the one pointed out by the Instruction 05/04. We found a specialized program that assists more students with content discrepancies than with specific difficulties, that is, students who are victims of a deficient school. In spite of the limitations, in no way we can despise or reject the service of the Resource Rooms for 5th to 8th grades, since amid the chaos, this is an alternative for those that ask for help. However, it would be foolish, to believe that in a way these rooms have been implanted they represent a support service to an efficient and adjustments free school inclusion. We believe that the school inclusion only becomes possible when the students with or without deficiency take possession of the scientific knowledge historically elaborated by the humanity, serving as instrument for their emancipation, and enlarging the possibilities of interventions in their reality.

Keywords: Education; School inclusion; Pedagogic practice; Resource Room.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados de identificação das escolas, SR e professoras.....	91
Tabela 2 – Cronograma de observações da SR.....	92
Tabela 3 – Observações realizadas nas SR.....	92
Tabela 4 – Escola “Ingá” – Encaminhamento às Salas de Recursos	95
Tabela 5 – Escola “Sibipiruma” – Encaminhamento às Salas de Recursos.....	96
Tabela 6 – Escola “Ipê” – Encaminhamento às Salas de Recursos.....	96
Tabela 7 – Escola “Ingá” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos.....	102
Tabela 8 – Escola “Sibipiruma” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos.....	105
Tabela 9 – Escola “Ipê” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAE - Centro de Atendimento Especializado
CAEDV - Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual
CADEME - Campanha Nacional de Deficientes Mentais
CEB - Câmara de Educação Básica
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DV - Deficiência Visual
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
IBC - Instituto Benjamin Constant
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Surdos
INDEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
NRE - Núcleo Regional de Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PSR - Professora da Sala de Recursos
QI - Quociente de inteligência
SA - Sala de Apoio
SEED - Secretaria de Estado da Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SR - Sala de Recursos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

WISC - Escala de Inteligência Wechsler

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA.....	19
2.1	Concepção de Deficiência.....	20
2.2	Institucionalização da diferença.....	28
2.3	Da legalidade: Documentos Nacionais e Internacionais.....	41
3	FUNDAMENTOS PARA A DISCUSSÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	52
3.1	Sociedade, Trabalho e Educação Escolar.....	52
3.1.1	Da igualdade de Direitos e a Educação Escolar.....	56
3.2	A Importância do Professor e da Mediação para o Desenvolvimento Mental da Criança.....	62
3.2.1	Conceitos espontâneos e conceitos científicos: a importância da mediação.....	62
3.2.2	Em busca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento: alguns pontos fundamentais.....	74
3.2.3	Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.....	80
4	A PROPOSTA DE INCLUSÃO E A SALA DE RECURSOS DE 5ª A 8ª SÉRIES.....	87
4.1	O Processo e suas Diretrizes.....	89
4.1.1	As escolas e suas Salas de Recursos.....	100
4.1.2	Escola Estadual “Ingá”.....	100
4.1.3	Escola Estadual “Sibipiruna”.....	102
4.1.4	Escola Estadual “Ipê”.....	105
4.2	A Prática Pedagógica da Sala de Recursos: Encontros e Desencontros.....	107

4.2.1 Modo de Apresentação do Conteúdo: Planejamento, Intencionalidade e organização.....	108
4.2.2 Atividades Propostas: Conteúdo, Dialogicidade e Textualidade.....	117
4.2.3 Dinâmica do trabalho: Participação e Interesse dos Alunos, Orientação das Atividades pelo Professor, valorização dos Conceitos espontâneos e promoção do Desenvolvimento conceitual.....	125
4.2.4 Recursos materiais: Espaço Físico, Materiais Pedagógicos e de Apoio.....	127
4.2.5 Resultados atingidos: Atividades Desenvolvidas.....	129
CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	143

1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca da inclusão estão se tornando mais constantes, sistemáticas e sentidas por muitos como algo recente, entretanto tais discussões, há tempo, vêm norteando reflexões referentes à construção de uma sociedade inclusiva.

Ao considerarmos a inclusão como um tema complexo, que envolve a sociedade como um todo, as mudanças de atitude devem ocorrer em todas as instâncias, escola, trabalho, lazer, arquitetura, oportunizando a todas as pessoas o acesso aos bens coletivos.

A sociedade capitalista em sua forma mais excludente apresenta, como aponta Barroco (2004), a proposta de sociedade e educação inclusiva, revelando em si as contradições e a distância existentes entre o discurso democrático e a prática social.

A inclusão, como uma proposta da sociedade, visa o respeito às diferenças socioeconômica, cor, raça, credo, sexo, deficiência ou necessidades especiais, solicitando da escola o preparo necessário ao atendimento dos “indivíduos diferenciados”. Neste sentido, a escola é chamada a contribuir para o processo de inclusão, como indicado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e demais documentos apresentados no primeiro capítulo. Porém é preciso ter cuidado para não cair nas armadilhas do sistema capitalista e visualizar a escola como a única responsável pelas mudanças sociais e pela inclusão. Ao pensar assim estaríamos ingenuamente compreendendo-a como redentora dos problemas sociais, como se fosse o principal instrumento para o fim da marginalização, como propunham as teorias não-críticas¹.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em sua resolução CNE/CEB nº 02/2001, retificam que o atendimento às necessidades

¹ Saviani (2003) em seu livro *Escola e Democracia* apresenta, as teorias pedagógicas dividindo-as em dois blocos: no primeiro se encontram as teorias não-críticas, nas quais estão incluídas a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. A característica principal dessas teorias está em não considerar o contexto socioeconômico em que a escola se encontra inserida. No segundo bloco, encontram-se as teorias crítico-reprodutivistas, caracterizadas pelas teorias dualistas (Establet), escola como aparelho ideológico do estado (Althusser) e a teoria do ensino como violência simbólica (Bordieu e Passeron), as quais concebem a escola como reprodutora da ideologia da classe dominante, sendo instrumento de exploração e manutenção do poder pela burguesia, contribuindo para a marginalização social.

educacionais especiais deve ser organizado pelas escolas, possibilitando uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Porém há muito que se avançar para que o sistema educacional consiga ser capaz de oportunizar a todos os seus alunos, considerando as especificidades de cada um, uma educação de qualidade.

Desta forma, a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais² no ensino regular não consiste apenas na adaptação do espaço físico, mas na elaboração da proposta pedagógica, adaptação do currículo, formação de professores, ou seja, em práticas que contemplem o respeito á diversidade e a possibilidade de construir um espaço escolar que vise a inclusão e não a exclusão, como acontece em sua grande maioria.

Ao pensar nos serviços de apoio oferecidos na escola como suplementação e complementação da educação regular, surgem algumas indagações mediante a implantação da Sala de Recursos (SR) de 5ª a 8ª séries. Seria este serviço de apoio uma estratégia para a inclusão do aluno no contexto escolar? Por que estender este atendimento, anteriormente só realizado às séries iniciais? Qual a proposta da Sala de Recursos? Qual o envolvimento dos professores das disciplinas específicas e da escola com este serviço oferecido? Como se dá a prática pedagógica?

De 2002, período de implantação da Sala de Recursos, até 2005, o número de Salas aumentou em torno de 30%. No Estado do Paraná. Segundo Matiskei (2006), chefe do Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná, a possibilidade da escola ser realmente inclusiva depende do redimensionamento dos projetos políticos pedagógicos das escolas e da expansão de serviços de apoio na escola regular. A partir dessa premissa, o Estado justifica o aumento do número de Salas de Recursos e sua relação com a chamada política de inclusão.

A Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries como apoio especializado foi implantada em Maringá no ano de 2004. Segundo informações do Núcleo Regional de Educação de Maringá, no momento, há 88 Salas de Recursos de 5.ª a 8.ª séries nas escolas da região de abrangência. É urgente compreendermos a extensão deste atendimento e de que modo ele pode contribuir para a compreensão das questões práticas referentes ao processo de inclusão no contexto escolar. Frente a estas indagações e necessidade,

² Encontramos na literatura, inúmeros termos para denominar as pessoas com deficiência, como por exemplo, portadores de deficiência, excepcionais, deficientes, prejudicados ou diminuídos, as mesmas aparecerão no decorrer do trabalho a fim de preservar a definição adotada pelos autores, porém optamos pela denominação aluno, ou pessoa com necessidades educacionais especiais, como consta CNE/CEB nº. 02/2001.

surgiu o interesse em compreender como vem se efetivando a Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries e sua prática pedagógica e de que modo se configura como serviço especializado de apoio à inclusão. Temos, ainda, como objetivos recuperar sua historicidade e aprofundar as questões referentes à aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva Histórico-Cultural. Nossa intenção é reafirmar a necessidade de uma prática sistematizada e intencional, voltada para a aprendizagem e para o desenvolvimento mental da criança.

Com intuito de organizar nossas discussões acerca do atendimento especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais em Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries, dividimos em três momentos nosso trabalho. No capítulo inicial, *Educação Especial: aspectos históricos da deficiência*, contemplamos as concepções de deficiência apreendidas historicamente, buscamos também, em linha gerais, apresentar alguns personagens, movimentos e cenários econômicos e educacionais que corroboraram para o atendimento à diferença. Finalizando, chamamos como interlocutores os documentos, declarações e decretos referentes à defesa de uma “educação para todos” com foco na inclusão.

No capítulo seguinte, *Fundamentos para a discussão de uma escola inclusiva*, voltamos nosso olhar para a inclusão e exclusão não só escolar como social, pautada na ditadura do mercado, a qual delega ao sujeito a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, naturalizando as desigualdades sociais. Apresentamos como argumento, para a inclusão escolar, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, defendendo a aprendizagem escolar como aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.

No último capítulo, *A proposta de inclusão escolar e a Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries*, descrevemos a metodologia adotada para a realização da pesquisa de campo. Apresentamos alguns dados referentes ao encaminhamento dos alunos às Salas de Recursos e o cronograma das observações. A caracterização das escolas, as observações da prática pedagógica e as entrevistas, realizadas com as professoras das três Salas de Recursos, foram analisadas sob a perspectiva Histórico-Cultural, com a intenção de apontar os encontros e desencontros entre a prática pedagógica e a Instrução 05/04.

Ao concluirmos este trabalho, que toma como objeto de pesquisa a prática pedagógica da Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries, vislumbramos as limitações e dificuldades deste serviço, assim como o desafio em discutir as políticas de inclusão escolar, a equidade e a cidadania em um sistema em que a exclusão e a inclusão se

fazem instituídas. Neste contexto capitalista de práticas cada vez mais hegemônicas, buscamos localizar a escola com todos seus determinantes, apreendendo a educação escolar como instrumento indispensável à emancipação do homem com ou sem deficiência.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA

Para compreendermos o momento em que a Educação Especial se encontra, é necessário resgatar a história, conhecer os caminhos percorridos, e como se constituiu, historicamente, o atendimento às pessoas com necessidades especiais. Para tanto, vamos recorrer a autores, documentos oficiais e declarações que retratem este movimento histórico, levando-nos a um universo rico e necessário para o desvelamento de contradições presentes em práticas voltadas à inclusão escolar.

Ao resgarmos a história da Educação Especial, pretendemos evidenciar como foram tecidas as políticas educacionais inclusivas e como as relações de produção foram direcionando a criação de atendimentos especializados no interior da escola, em especial as Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries.

Conhecer a configuração da prática pedagógica destas salas tornou-se um desafio para nós, como pesquisadora, que realizamos um trabalho na área de Psicologia Escolar com alunos de escolas estaduais com dificuldades escolares que, em sua maioria, cursam a 5ª e 6ª séries e frequentam Sala de Recursos. Ao Falar do espaço de atuação da Psicologia Escolar é romper com algumas barreiras e optar por uma perspectiva crítica em contraposição à perspectiva biológica da deficiência e do fracasso escolar, legitimada por muito tempo pela psicologia.

Valorizar a história significa compreendermos um homem vivo, que se transforma a cada momento, revelarmos as diferentes formas de lidar com a deficiência e limitações decorrentes de cada momento histórico e, ao mesmo tempo, reconhecermos as possibilidades encontradas pelos homens para enfrentar seus limites físicos. Optamos pela concepção histórica proposta por Marx e Engels (1989), que toma por base o desenvolvimento das forças produtivas, o modo da produção material do homem e entre os homens, sendo representados por suas ações e relações reais em cada época. Buscamos, sob esta perspectiva, explicar

[...] o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, filosofia, moral etc. e a seguir sua gênese a partir dessas produções, o que permite então naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar também a ação recíproca de seus diferentes aspectos) (MARX; ENGELS, 1989, p. 36).

Nossa intenção é ir além do aparente, para isso, são apontados fatos importantes relacionados à Educação Especial considerando as relações estabelecidas entre os homens com base no trabalho. Partimos do pressuposto que a valorização ou não dos homens com ou sem deficiência, entendendo-os como educáveis ou não, caracteriza-se, em diferentes períodos e culturas, com base na luta pela sobrevivência estabelecida. Dependendo das condições objetivas postas pelo mundo produtivo, minora-se ou amplia-se a dicotomia corpo e mente, entre normalidade e deficiência, inclusão e exclusão, etc.

2.1 Concepção de Deficiência

Ao entendermos a concepção de deficiência como uma formação social e cultural, é possível analisar as posturas anteriormente adotadas e estabelecer relações com o tema na atualidade e a forma como vêm sendo elaboradas as políticas voltadas ao atendimento e à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Ao visualizarmos a deficiência por um viés histórico, apontamos a importância de se localizar, no tempo e no espaço, a formação destas concepções, corroborando para uma leitura crítica e não naturalizada da deficiência.

As formas como os indivíduos com necessidades educacionais especiais foram vistos pela sociedade primitiva, escravista, feudal e, em especial, capitalista, e atendidos pela educação, esclarecem os meios, métodos e recursos utilizados para integrar ou excluir/segregar estas pessoas (BIANCHETTI, 1998).

Nossa intenção não é aprofundar, em cada período, mas contextualizar as questões sociais, culturais que permeavam a sociedade, priorizando o movimento dialético da história. Entender as transformações sociais com base na categoria trabalho é fundamental para se compreender a educação em uma sociedade contemporânea.

A sociedade primitiva baseava-se na propriedade coletiva e nos meios de produção, como os povos eram nômades, necessitavam da caça e da pesca para sua sobrevivência e de cavernas para se protegerem; cada pessoa deveria bastar a si próprio, sendo necessários requisitos como força física e agilidade para colaborar com o grupo e garantir sua sobrevivência. O indivíduo coxo, surdo, mudo, aleijado, ou com qualquer deficiência era abandonado e relegado pelos demais, sem o menor sentimento

de culpa, visto as condições de vida da época (BIANCHETTI, 1998). O abandono das pessoas com qualquer o tipo de deficiência era entendido como questão de sobrevivência, não existindo preocupação com o cuidado, a educação ou desenvolvimento delas.

Já no período escravista, as relações sociais eram estabelecidas em escravos e homens livres, os primeiros responsáveis por garantir a infra-estrutura necessária para os segundos praticarem o ócio. O homem passa a ter possibilidade de pensar de forma sistematizada, (ainda uma pequena parcela), surgindo *corpus* teórico, paradigmas, modelos, que influenciaram a visão da sociedade cristã ocidental, como, por exemplo, os paradigmas espartano e ateniense. Os espartanos valorizavam a ginástica, estética, dança, perfeição do corpo, além de se dedicarem totalmente a guerra. Desta forma, se o individuo apresentasse qualquer manifestação fora do padrão estabelecido, era eliminado. Na sociedade ateniense, a filosofia, a retórica, a argumentação e a vida agitada das polis, constituíram uma forma própria de conceberem o corpo e a sociedade. “É com eles que a supremacia do trabalho intelectual em relação ao manual e a divisão do *homo sapiens* e *homo faber* vão ser postas ideologicamente” (BIANCHETTI, 1998, p. 29). Em relação ao corpo, Platão (428/427 a. C. – 347 a. C.) abre um espaço entre corpo e mente. Os homens livres são responsáveis por pensar, mandar, organizar; aos escravos, cabe o trabalho manual, concepção encontrada posteriormente nas obras de Taylor, ao tratar da divisão do trabalho nas indústrias.

Boarini (2003) pontua que, preocupado com a organização de Esparta, Platão aconselha os magistrados a buscarem matrimônios entre os melhores cidadãos, ou seja, entre a elite, garantindo o equilíbrio entre os nascimentos e as mortes. O casamento entre mulheres educadas e preparadas com os jovens mais belos e inteligentes era fundamental para gestação de crianças mentalmente e fisicamente sadias, “[...] é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos [...]” (PESSOTTI, 1984, p.3).

As atividades econômicas, das sociedades ocidentais, na Antigüidade, era a agricultura, pecuária e artesanato, executadas pelo povo que não detinha qualquer poder de decisão política, econômica e social. Mesmo sendo responsáveis pela produção e sobrevivência da sociedade, eram considerados sub-humanos e propriedades de uso da nobreza, a quem deviam servir e obedecer. Nesse período, o valor atribuído a vida

humana, ficava a cargo da nobreza, que valorava a pessoa em função da sua utilidade para satisfação de suas necessidades e desejos (ARANHA, 2001).

Se tomarmos contato com estas informações sem a preocupação de contextualizá-las historicamente, corremos o risco de dar-lhes outros significados. Optar pelo olhar histórico-cultural, implica compreender a valorização do homem belo, forte e destemido, como características necessárias à sociedade da época, visto a necessidade de um exército preparado para a guerra e para a defesa de sua existência. “As conquistas territoriais, que representam o trabalho da época, determinavam a necessidade de tais características da população” (BOARINI, 2003, p.27).

A organização sócio-política da época, fundamentava-se no domínio de uma minoria em detrimento de uma maioria populacional que encontrava-se a margem das decisões e da administração social. A pessoa com deficiência, assim como as demais pessoas do povo, não tinham importância para nobreza, por serem consideradas sub-humanas. Desta forma, o abandono ou a exposição da pessoa com deficiência não causava preocupação alguma, visto não ser um problema moral ou ético (ARANHA, 2001).

A compreensão da diferença, na sociedade feudal, de acordo com Bianchetti (1998) sofre influência da sociedade ateniense, mas assume um novo olhar, o corpo e a mente, que antes eram compreendidos sob o olhar da filosofia, na Idade Média passam a ser concebidos sob uma nova premissa, a teologia. As pessoas consideradas fora do padrão não são mais eliminadas, ganham direito à vida, embora, em contrapartida, passem a ser sinônimos do pecado. Pessotti (1984, p. 4) destaca que: “Com o cristianismo, de fato o deficiente ganha alma e, como tal, não pode se eliminado ou abandonado sem atentar-se contra desígnios da divindade”, tornando inaceitável a prática de eliminação espartana.

Nesse momento, a relação entre deficiência e pecado era muito forte, devido à imposição e ao domínio da Igreja.

[...] a existência do homem era explicada como uma passagem precária de dor e de males, para explicar os pecados de gerações passadas, e que a felicidade verdadeira e eterna só era possível após a morte, junto ao reino de Deus. As coisas terrestres não deveriam ser, portanto privilegiadas (BOARINI, 2003, p. 27).

A dicotomia existente entre corpo e alma se apresentava de forma ambígua, como destaca Bianchetti (1998), ao mesmo tempo que o corpo era considerado templo

de Deus/abrigo da alma, intitulavam-no “oficina do diabo”, justificando a fogueira da inquisição, a autoflagelação, jejuns, abstinência como práticas necessárias à purificação do corpo. Outra forma de conceber a deficiência era explicar a existência de surdos, mudos, paralíticos, coxos, aleijados, leprosos, como instrumento de Deus, servindo de alerta aos homens sobre a adoção de comportamentos adequados e da oportunidade de atos de caridade. As Santas Casas de Misericórdia trazem consigo esta concepção de ajuda aos necessitados, próprio do ideário cristão.

Pessotti (1984) destaca que, ao ganharem o status de humano, as pessoas com deficiência estavam salvas do abandono e da “exposição”, porque foram elevadas a filhos de Deus, como os demais seres humanos, saindo da posição sub-humana em que se encontravam no período anterior.

É assim que se passam a ser ao longo da Idade Média, “les enfants du bom Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias.

Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo da Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos (PESSOTTI, 1984, p. 4).

Podemos registrar, como exemplo, a condição do deficiente mental. Este, por possuir alma, torna-se digno de cuidados, devido à redenção de Cristo, sendo acolhido por caridade, em conventos ou igrejas, locais onde ganhavam a sobrevivência por realizar pequenos serviços para a instituição ou à pessoa que o abrigara.

Segundo Boarini (2003), a existência do homem era explicada por leis divinas, não cabendo a este questionar as verdades postas pela igreja, nem buscar novas verdades. Esta concepção contribuía para a manutenção dos domínios e privilégios do clero e da nobreza, que como representantes dos desejos divinos, não deveriam ser questionados.

Segundo Aranha (2001), as informações sobre a forma de lidar com a pessoa com deficiência nesse período, variava de grupo para grupo. Alguns matava-nos ou rejeitavam-nos, outros puniam-nos, por considerarem a deficiência uma forma de possessão, pecado, fraqueza ou doença, sendo os castigos a única opção para reparação dos pecados e purificação da alma. Neste sentido, “[...] observa-se que sua

desimportância no contexto sócio-político-econômico associava-se ao conjunto de crenças religiosas e metafísicas, na determinação do tipo de relação que a sociedade mantinha com o diferente” (ARANHA 2001, P. 3). Não havia qualquer interesse ou esforço para o abrigo, educação ou tratamento das pessoas com deficiência.

O século XVI é destacado por Bianchetti (1998) como um marco histórico da humanidade, a transição gradativa de um sistema voltado à subsistência para um sistema voltado ao mercado, à acumulação, ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a garantia do domínio da natureza pelo homem o coloca em um novo patamar. O anseio pela acumulação levou à busca por novos mercados, estimulando as navegações, caracterizando-se como um período de expansão decorrente de grandes descobertas científicas. Acompanhando as transformações nas relações de produção, segue um arcabouço teórico-ideológico a fim de justificar os interesses hegemônicos burgueses. O antropocentrismo vai tomando o espaço do teocentrismo, as idéias da Igreja Católica passam a ser questionadas, mas ela não recua espontaneamente. Antes, isto se deve ao fato de a burguesia se fazer revolucionária, “[...] debatendo-se contra a ordem feudal, impondo seu projeto social, sendo a Revolução Francesa de 1879 o ponto de chegada de sua fase revolucionária” (p. 35).

A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passara de um enfoque supersticioso a um tratamento naturalista por parte de muitos médicos e raros pedagogos; essa atitude naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais buscada no dogma traduzido pelo clero, mas ainda emana de uma autoridade que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. Essa autoridade que dirige a busca de explicações e as iniciativas educacionais, terapêuticas e institucionais e que arbitra as polêmicas é o médico (PESSOTTI, 1984, p. 103).

Uma nova forma de ver o homem é proposta pela Revolução Burguesa, idéias revolucionárias trazem em si um novo modo de produção, muda-se a visão de homem e de mundo determinadas até então, pela igreja; a queda da monarquia e a derrubada da hegemonia religiosa vão desenhando um novo cenário. Nesse momento, a visão metafísica e abstrata de conceber o homem ganha concreticidade. Quanto à deficiência, surgem novas idéias em relação a sua organicidade, o que possibilitou o tratamento por meio de alquimias, magia e astrologia, métodos da insipiente medicina. (ARANHA, 2001).

Está lançado um novo momento, o homem torna-se condutor de sua história, superando a ordem natural e divina. A passagem do feudalismo para o capitalismo provocou inúmeras mudanças sociais, culturais e econômicas, implicando em uma nova forma de organização do trabalho, visto o novo modo de produção. Ainda na idade média, o artesão fazia o trabalho por inteiro, configurando-se, como destacam Marx e Engels (1989), a organização feudal do ofício artesanal. Aos poucos, o artesão perde a totalidade, ante as exigências da época, prendendo-se ao trabalho parcial, assim a divisão do trabalho, configurada pela manufatura (séculos XVI à XVIII), ganha forma, passando da necessidade de sobrevivência para a necessidade do comércio.

Segundo Aranha (2001), no século XVII a burguesia consolida-se no poder fortalecida pela produção capitalista, defende-se neste período a concepção de que todos são iguais, havendo a necessidade de se respeitar as diferenças, justificativa plausível para as desigualdades sociais. A educação tradicional, anteriormente controlada pela igreja, passa a ser oferecida também pelo Estado, com a intenção de preparar mão de obra qualificada para atender o novo modo de produção.

A incorporação das máquinas ao mundo do trabalho vai retirando do homem, de forma abrupta, o significado do trabalho, tornando-o um acessório da máquina. A ciência, visando à especialização, destrói os ofícios, não cabendo ao profissional, neste momento, aliar o conhecimento técnico ao fazer diário, como anteriormente. O sistema capitalista vai impondo seu ritmo de trabalho, de vida e de pensamento, preocupando-se apenas com o lucro.

O taylorismo³ representa bem esse período, o maior objetivo da administração científica era alcançar a máxima prosperidade tanto do patrão quanto do empregado. Esta máxima prosperidade se dá pelo isolamento do indivíduo no trabalho, conseguindo o máximo de rendimento, e a execução das tarefas de forma rápida e eficiente, considerando suas aptidões. No entanto, o trabalhador sempre produz menos do que sua capacidade, assim, a eliminação da chamada cera e de outras causas que tornavam o trabalho mais lento proporcionaria o aumento da produção, a redução dos custos, ampliação do mercado interno e externo e conseqüentemente, a competitividade (TAYLOR, 1990).

³ Taylor (1856-1915) iniciou o movimento da Gerência Científica nas últimas décadas do séc. XIX, desenvolveu os métodos e a organização do trabalho, tendo uma parcela mínima no desenvolvimento da tecnologia, buscando “uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado – isto é, a força de trabalho comprada e vendida” (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

A fim de solucionar o problema da chamada *cera*⁴, Taylor (1990) identificou três causas para vadiagem: o maior rendimento na produção resultaria no desemprego de muitos operários; a administração defeituosa e o uso de métodos empíricos ineficientes. Deste modo, abre-se caminho para a substituição dos métodos empíricos pelos métodos da administração científica, com o intuito de aumentar o rendimento e a eficiência do operário. Este novo modelo de administração deixa clara a dependência entre o trabalhador e a gerência, bem como a alienação do homem no processo de trabalho, evidenciando a separação entre concepção e execução, tornando o trabalho “acerebral”.

Os trabalhadores já não possuem o conhecimento do processo, mas apenas de tarefas fragmentadas em minúsculas parcelas. Deixam de ser profissionais para se tornarem “ferramentas humanas da gerência”, desenvolvendo um processo de trabalho que se resume a parafusos e alavancas, tornando o homem mero acessório, mais uma peça da engrenagem da máquina (BRAVERMAN, 1987).

O trabalhador deveria ter um físico forte, ser ágil para responder a exigências e ao ritmo imposto pelas máquinas, o trabalho intelectual caberia a poucos, o homem era comparado a um boi, não precisava pensar, bastava sua força física. Assim como Taylor (1856-1915), Henri Ford (1863-1947), deu impulso à administração científica, com ênfase na especialidade, a implantação da linha de montagem e a produção em série exigia um trabalhador ainda mais parcial, não sendo necessário um homem completo para a realização de funções simples e repetitivas. Como o trabalho era dividido em manual e intelectual, as condições físicas não eram sua preocupação, já que as diferenças seriam adequadas às inúmeras atividades de trabalho presentes nas fábricas.

Ford (1964) argumentava que o trabalho repetitivo não era prejudicial ao homem, porque estaria de acordo com determinadas personalidades que se adaptam melhor a esta forma de trabalho. A disciplina como forma de negação da liberdade de ação, a adequação das distintas atividades laborais a diferentes características físicas e psíquicas dos trabalhadores, as boas condições técnicas, a disposição das máquinas e a preocupação com a limpeza seriam indispensáveis para o sucesso da produção.

Ser deficiente ou não, neste momento, não fazia a menor diferença, visto que a especialização proposta pela administração científica fragmentava o homem de uma tal

⁴ Termo utilizado por Taylor para indicar a redução do ritmo de trabalho, sendo esta uma das causas da vadiagem dos funcionários, devendo ser eliminada com a administração científica.

forma que não exigia para o trabalho um homem inteiro, apenas uma parte era suficiente para a execução das tarefas repetitivas.

Segundo Kuenzer (1999), a organização social moldada pela rigidez e fragmentação do trabalho proposta pelo modelo taylorista/fordista influenciou, diretamente, tendências pedagógicas que priorizavam ora a racionalidade formal ora a racionalidade técnica, fortalecendo a cisão entre o pensar e agir.

A forma como era organizado o trabalho foi sendo substituída por um novo paradigma de produção baseado na integração e flexibilização dos sistemas produtivos, tornando possível a todos as condições para usufruírem, igualmente, dos avanços científicos e tecnológicos. “Essas conquistas, porém continuam permeadas pela lógica do capital, caracterizada pela produção coletiva e pela apropriação individual de uma classe [...]” (BIANCHETTI, 1998, p. 39).

A sociedade, ao se pautar nos interesses neoliberais, torna-se cada vez mais desigual, individualista, promovendo a concentração do capital a número minoritário de pessoas. As palavras de ordem, segundo Frigotto (1995), são: flexibilidade, competência, globalização, empregabilidade e tolerância. É passada a idéia do acesso à tecnologia, às redes de informação, ao saber científico, no entanto isto é ilusório, uma vez que a grande maioria da população se encontra semi-incluída ou excluída desse processo. Ter acesso à educação, saúde e políticas públicas de qualidade se torna cada vez mais distante.

Ao partir da lógica capitalista, cabe à escola desenvolver as competências necessárias para que o sujeito seja incorporado ao mercado de trabalho, retirando do aluno a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico, da interpretação de sua realidade prática e de sua autonomia. Deparamos-nos com o ensino dualista, discutido, inicialmente por Bordieu e Passeron (SAVIANI, 2000), à classe trabalhadora cabe o mínimo de conhecimento, necessário para transformá-los em trabalhadores adestrados e consumidores potenciais, enquanto a elite cabe o pensar, não muito diferente do período escravista.

Neste momento, já existe a possibilidade das tecnologias servirem como recurso para todas as pessoas, inclusive as com necessidades especiais facilitando seu acesso aos bens produzidos pela humanidade, isso, todavia, não ocorre.

Buscamos localizar, de forma rápida, porém pontual, o modo de pensar, olhar e agir frente ao diferente, situando, historicamente, os lugares, tempo e espaços em que foram constituídas as diversas concepções de deficiência, compreendendo que,

[...] o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica (JANNUZZI, 2004, p. 1).

A concepção de deficiência de cada período é determinada pela forma como o homem organiza seu trabalho, defende sua sobrevivência. Inicialmente, a deficiência era concebida de forma mística, vinculada às superstições, possessões demoníacas explicadas pela crença religiosa. O atendimento se dava especificamente em instituições filantrópicas de caráter religioso. Com a superação do pensamento religioso e o desenvolvimento da ciência, em especial a medicina e a psicologia, a deficiência passa a ter um atendimento diferenciado com vista ao biológico. A partir do século XIX, com a elaboração de Leis, Declarações e movimentos organizados por pais e profissionais, tem-se um avanço considerável em relação à legislação, contemplando o atendimento às pessoas com necessidades especiais, porém não de forma eficiente e suficiente para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade.

Segundo Aranha (1995) no século XX, multiplicaram-se o número de estudos sobre a deficiência, concebendo-a de diferentes formas; o modelo metafísico permaneceu coexistindo com o modelo médico, educacional e social, acrescentando no fim do século, o modelo sócio-histórico.

2.2 Institucionalização da Diferença

Com o intuito de localizar, como se organizou o atendimento às pessoas com necessidade educacionais especiais, é preciso recorrer à história e, com ela aos principais personagens, movimentos, organizações e documentos oficiais, que serviram de base para as chamadas políticas de inclusão no âmbito escolar, entre eles, e em especial, a Sala de Recursos, caracterizada como apoio à inclusão e foco de nossa pesquisa.

As idéias de igualdade e respeito às diferenças, divulgadas pela burguesia no século XVII, justificava a dominação do capital e os privilégios de uma minoria, mascarando as desigualdades sociais. A educação tradicional passa a ser oferecida pelo

Estado, não se limitando a igreja. Novas idéias foram produzidas nas áreas da medicina, da filosofia e da educação, com o objetivo de esclarecer as causas ambientais da deficiência. A sociedade passa a compreender a deficiência de maneira diversificada, dão-se início as iniciativas de Institucionalização Total, de tratamento médico e a investigação de estratégias de ensino (ARANHA, 2001).

A autora destaca que, o século XVIII, caracterizou-se por um período de assimilação e consolidação dos conhecimentos já produzidos, não ocorrendo grandes descobertas nas áreas da fisiologia, biologia e patologia. A deficiência mental continuava atrelada aos fatores hereditários, e por não ter cura, a pessoa era relegada aos asilos, aos albergues, aos hospícios, ou cadeias locais, afastando-as da sociedade.

Segundo Jannuzzi (2004) o atendimento educacional no Brasil de crianças com deficiência em instituições se deu timidamente no fim do séc. XVIII e início do século XIX, juntamente com as divulgações das idéias liberais no país. Estas idéias já se faziam presentes em movimentos como a Inconfidência Mineira em 1789, a Conjuração Baiana, 1789 e a Revolução Pernambucana de 1817, as quais reuniram inúmeros profissionais, como professores, médicos, soldados, entre outros, intensificando-se após a Independência.

A autora explica que o liberalismo empregado neste período foi limitado pela aceitação da escravidão, mão de obra explorada até a sua substituição pela imigração européia. Apesar desta limitação, o liberalismo lutou pela abolição de algumas instituições coloniais, criticou o dogmatismo e o poder autocrático, opôs-se à interferência do Estado na economia, defendeu a liberdade de expressão e a propriedade privada, sempre com o cuidado de não prejudicar os interesses da elite.

As aspirações em relação à educação foram concretizadas, priorizando a classe média, no momento em pequeno grupo, futuros ocupantes de cargos de comando, enquanto a educação primária, fundamental, destinada à classe popular, embora discutida na Assembléia Constituinte, foi esquecida. “Essa situação ocorria ainda que a Constituição de 1824, a primeira no Brasil, promettesse a ‘instrução primária e gratuita a todos’, colocando-a como inerente ao direito civil e político do cidadão” (JANNUZZI, 2004, p. 7). A elite não demonstrava interesse algum na educação fundamental, o que repercutia em um desinteresse na educação das crianças deficientes. Nesse momento, a sociedade se protegia juridicamente do adulto deficiente, tomando como referência a Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º), que privava o direito político ao incapacitado moral ou físico.

As primeiras instituições de atendimento ao deficiente, como aponta Jannuzzi (2004), estavam vinculadas às Câmaras Municipais ou a Confrarias particulares, como a Irmandade de Santa Ana, cujo objetivo era cuidar de órfãos e crianças abandonadas; e as conhecidas Santas Casas de Misericórdia, com influência européia, responsáveis por acolherem pobres e doentes. O atendimento à infância, no século XVII, era precário, as crianças, muitas delas com defeitos físicos ou mentais, eram abandonadas em locais infestados por bichos, sendo mutiladas, devoradas por cães, quando não morriam de fome, sede e frio. Em 1726 criou-se em Salvador a primeira roda dos expostos, onde eram abandonadas crianças, com ou sem deficiência, cujos responsáveis não as desejavam ou não tinham condições de cuidar. Somente em meados do século XIX, foram solicitadas pelas províncias a vinda de religiosas para cuidar das crianças com alguma deficiência, surgindo a “[...] possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação” (JANNUZZI, 2004, p. 9).

Nos séculos XIX e XX, ocorreram, em particular nos países europeus, reformas educacionais, mudanças nas práticas pedagógicas, massificação e aumento dos níveis de escolarização. Este último teve maior destaque, e solidificou uma estrutura de ensino dualista e segmentada em todo mundo, em especial na França no século XX, com os ideários da Revolução Burguesa – “educação para todos”, sendo foco de estudos de autores como Bordieau e Passeron, que demonstram o caráter reprodutor, dualista e dominante do sistema educacional (FRIGOTTO, 1995).

Aranha (2001) aponta Jacob Rodrigues Pereira, como um dos primeiros a organizar ações em relação ao tratamento às pessoas com deficiência. Em 1747, Jacob, buscou ensinar surdos congênitos a se comunicar, suas tentativas foram tão bem sucedidas que auxiliaram na investigação de novas formas de ensino, em especial, às pessoas com deficiência mental. Outra figura importante foi Adolf Guggenbuhl, que, em meados de 1800, em Abendberg, na Suíça, criou uma instituição residencial para tratamento e cuidado de pessoas com deficiência mental. Sua iniciativa possibilitou a reavaliação do atendimento ao deficiente e a necessidade de uma reforma no sistema vigente, o qual resumia-se, em simples internações nas prisões e nos abrigos. O projeto para a mudança das formas de atendimento à pessoa com deficiência mental se perdeu, no entanto deu origem a idéia e a prática do cuidado institucional, principalmente no continente americano. Na Suíça, por exemplo, as instituições para tratamento e educação do deficiente foram transformadas em instituições asilares e de custódia, “[...] denominados Instituições Totais, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na

caracterização da relação sociedade – deficiência: o **Paradigma da Institucionalização**” (ARANHA, 2001, p. 8). Esses ambientes residenciais ou escolas especiais segregavam a pessoa com retardo mental ou qualquer outra deficiência, afastando-a do convívio da família e da sociedade, para “protegê-la”, tratá-la ou educá-la.

Segundo Mazzotta (1996), em 1819 em Paris é fundado o Instituto dos Jovens Cegos e, em 1829, Louis Braille, um jovem estudante cego, aluno deste mesmo Instituto, adapta o código militar de comunicação noturno, criado por Charles Barbier oficial do exército, às necessidades dos cegos, denominado, inicialmente, por sonografia e, em seguida, Sistema Braille, “código” fundamental para a leitura, escrita e matemática do deficiente visual. No ano de 1801, deu-se início ao atendimento educacional dos “deficientes mentais” com Jean Marc Itard (1774-1838) ao apresentar resultados significativos com a educação de Victor, um menino de 12 anos, capturado na Floresta Aveyron, na França, publicando o *De L'Éducation d'un Homme Sauvage*, primeiro manual de educação para retardados. A causa de retardo de Victor é para Itard “[...] a carência de exercício intelectual devida ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo” (PESSOTTI, 1984, p. 41).

De acordo com Mazzotta (1996), Edouard Seguin, aluno de Itard (1812-1880), continuou a metodologia de seu professor, ampliando o atendimento ao deficiente mental, abriu o primeiro internato público da França, com currículo próprio. Pessotti (1984) aponta Seguin como o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais, considerando-o o primeiro a sistematizar uma metodologia para o ensino especial, sem menosprezar as contribuições fundamentais de Itard, porém o mesmo, segundo autor, não sistematizou suas idéias teóricas, suas técnicas, nem sua metodologia didática. Em 1846, Seguin publicou o livro *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots et des Autres Enfants*, não sendo bem aceito pelos seus pares.

Não poderíamos deixar de mencionar as contribuições de Maria Montessori (1870-1956) para a educação especial; médica italiana, aprimorou os processos de ensino de Itard e Seguin, desenvolvendo, em internatos de Roma, um programa de treinamento para crianças retardadas, método disseminado em países da Europa e da Ásia (MAZZOTTA, 1996). Segundo Jannuzzi (2004), a escola estava voltada a uma minoria, a democratização do ensino estava longe de acontecer, apenas as camadas mais favorecidas desfrutavam dos privilégios. A Escola Nova, já disseminada nesse período e tendo como um de seus aspectos a ênfase das diferenças individuais, ganha em

Montessori o apoio, atuando junto às crianças consideradas anormais se tornava mais fácil identificar as diferenças.

No período de 1850 a 1920 nos Estados Unidos, o atendimento à criança com deficiência mental, visual ou auditiva era realizado em escolas residenciais, seguindo os modelos europeus. Somente no final do século XIX, estas instituições foram consideradas impróprias para a educação dos deficientes mentais, contribuindo para a criação, em 1896, da primeira classe especial para retardados mentais e, em 1960, a primeira classe para os cegos e “crianças aleijadas” em escola pública (MAZZOTTA, 1996).

Segundo Aranha (2001), muitas eram as críticas em relação ao modelo de institucionalização, as condições precárias dos prédios, a falta de higiene, a pouca estimulação e treinamento, a falta de pessoal especializado, o tratamento em massa, o isolamento da sociedade, entre outras práticas, demonstravam o descaso no cuidado à pessoa com deficiência. O questionamento a estas práticas decorriam de posições divergentes, de um lado havia o interesse do sistema sócio-plítico-econômico em diminuir os gastos com a população segregada e improdutiva, para tanto, era necessário a divulgação de um discurso voltado à autonomia e a produtividade. Do outro lado, aproveitando a brecha dada pelo sistema, encontrava-se um movimento de reflexão e crítica a favor dos direitos humanos, em especial, o direito das minorias, a liberdade sexual e os efeitos da organização sócio-política na construção social e na subjetividade humana. Embora, os interesses a favor da desinstitucionalização fossem divergentes, as condições foram propícias para a reformulação de idéias em relação ao atendimento das pessoas com deficiência.

No Brasil, o atendimento escolar às pessoas com deficiência teve início em 1854, quando D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por influencia, em grande parte, de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que havia estudado no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Este, por sua vez, havia obtido sucesso na educação de Adélia, filha do Dr. José Francisco Xavier Sigaud, médico da família Imperial, na época nomeado como diretor do Instituto. Em 1890 com a República, o Marechal Deodoro da Fonseca e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, por meio de decreto, denominam o Instituto em Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, passa a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC). No ano de 1857, D. Pedro, funda ainda, no Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos Mudos, graças aos esforços do francês Ernesto Hüert e de seu

irmão. Em 1856, este Instituto ocupa todo o Colégio Vassimon, originando o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957, passa a ser denominado Instituto Nacional de Surdos (INES). No segundo Império, havia registro de atendimento ao deficiente de caráter médico-pedagógico e pedagógico. O Hospital Juliano Moreira, em Salvador, no ano de 1874, iniciava o atendimento aos deficientes mentais, assistência médico-pedagógica não educacional. Em 1905, é criada, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi, instituição particular destinada a atender deficientes mentais (MAZZOTTA, 1996).

Outras instituições foram fundadas até meados do século XX, no entanto estamos destacando algumas para marcar a trajetória da institucionalização e atendimento à diferença, sinalizando, inicialmente, o atendimento médico às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mesmo com a Revolução de 1930, acompanhada de mudanças e reformas relevantes no Estado, na política e na economia, não ocorreu o rompimento com as antigas oligarquias dos cafeicultores. Estas conseguiam desarticular o poder político e o social, se diziam defensoras da modernidade, mas continuavam usando a chibata senhorial. No plano educacional, as reformas educacionais de alguns estados como Ceará/Lourenço Filho, Minas Gerais/Francisco de Campos e Distrito Federal/Fernando de Azevedo, sofreram fortes resistências da Igreja. Na década de 1930, as propostas da Aliança Liberal reproduziram os privilégios das classes dominantes e o saber continuou privilégio de poucos (FRIGOTTO, 1995).

Esse período, no Brasil, é marcado pelo processo de industrialização, vão surgindo, de forma acelerada, as indústrias, apoio à infra-estrutura de energia e transporte, com vistas ao desenvolvimento do país, a educação era concebida como necessária para a expansão. O ler, escrever, contar eram exigências para a urbanização e o Estado passa a ser essencial para o desenvolvimento não só econômico como também social. Desta forma, indica Jannuzzi (2004), o governo toma a iniciativa de preparar a mão-de-obra necessária a este desenvolvimento, sobretudo porque, com a Segunda Guerra Mundial, dificultou-se a importação, a imigração de técnicos europeus, solicitando medidas apropriadas para a exportação.

Frigotto (1995) aponta um dado interessante, apesar dos esforços de alguns grupos, desde a década de 1930, para a universalização do ensino básico, o mesmo não alcançou grandes proporções, enquanto a expansão dos meios de comunicação, em

especial a TV, foi geométrica, comparada à entrada e permanência da escola, que seguiu uma ordem aritmética.

Em relação à Educação Especial na década de 1930, já havia a organização de associações filantrópicas, as quais foram-se ampliando a partir de 1950. Em 1960, as clínicas e serviços particulares de atendimento, muitos deles com caráter educacional, foram reunindo profissionais, pais e interessados pela temática em questão (JANNUZZI, 2004). O enfoque da Educação Especial em relação ao trabalho, segundo a autora, tinha por objetivo a habilitação do aluno para a autonomia, tornando-o apto a conduzir sua vida e auxiliar sua família.

Em 1950 e início de 1960, foi traçado, em linha gerais no Brasil, um movimento com diversos grupos importantes para a sociedade, em todos os âmbitos, para a efetivação de reformas que contribuíssem para uma sociedade menos submissa ao capital transacional e às oligarquias, ou seja, a busca por uma sociedade mais democrática. Este processo, contudo, foi interrompido pelo golpe militar de 1964 (FRIGOTTO 1995).

O controle do Estado pelo grupo militar ia reforçando, segundo Jannuzzi (2004), seu caráter autoritário em medidas de repressão e na efetivação ideológica de conceber o “desenvolvimento e a segurança”. Esta segurança envolvia a proteção do capital, a lógica da economia moderna, que ampliava as fronteiras do país, gerando toda uma geopolítica de interdependência; as economias centrais determinavam e conduziam a colocação e o consumo de produtos industrializados aos países periféricos. Desse processo, decorria o fortalecimento de laços políticos, militares e a disseminação da globalização, direcionando, não só na economia como na educação, a elaboração de decretos, leis e demais documentos oficiais.

Esse movimento em prol do desenvolvimento econômico do país se refletiu diretamente na educação, o momento era propício para o incremento da escola, visto a necessidade da formação de mão-de-obra, de “recursos humanos” para os novos postos de trabalho.

O trabalho era valorizado como capital, necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, aumento de renda, inclusive como fator de distribuição (JANNUZZI, 2004, p. 175).

O foco maior da educação era preparar o homem para o mercado de trabalho, enfatizando a necessidade de investimento no capital humano. “O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2002, p. 50).

A educação compõe o capital humano que, agregado ao corpo físico da empresa, possibilita o aumento da produtividade. O trabalhador é detentor de sua força de trabalho, de seu capital, com a introdução da tecnologia aumenta a rentabilidade deste trabalho, mas, em contrapartida, substitui a mão-de-obra, gerando desemprego. O incremento no capital humano individual aumentava as condições de empregabilidade, porém não era garantia de emprego, devido à escassez de trabalho, na verdade, oferecia ao indivíduo melhores condições de competitividade em uma sociedade “olho por olho, dente por dente”.

No Brasil, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, até 1973, não se apresentava interessante à economia, ou como aspecto indispensável ao desenvolvimento do país, como a educação regular, entretanto sabe-se que sempre esteve ligada ao plano econômico. O atendimento ao deficiente quanto ao trabalho se dava nas oficinas protegidas e enfocava atividades como encadernação, sapataria, douração, entre outras, visando assegurar a habilitação para sua subsistência e a ocupação de um lugar na sociedade. A pessoa com deficiência não era concebida como produtiva, a sua formação era voltada à sua subsistência para não ser tão onerosa à sua família e, conseqüentemente, ao Estado. Em 1953, no Instituto Benjamim Constant (IBC), as profissões manuais de estofaria, empalhação, afinação de piano, instrumentos de corda e de sopro, tipografia Braille, colchoaria eram ensinadas como ofícios às pessoas deficientes. A primeira Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 no Rio de Janeiro, abriu, em 1958, o Centro de Aprendizagem Ocupacional que funcionava na Escola Experimental Prof. Lafayette Cortes a fim de ensinar ofícios a seus alunos. (JANNUZZI, 2004).

Jannuzzi (2004, p. 117) menciona Helena Antipoff como fundadora da primeira oficina protegida em 1934 no Rio de Janeiro, esta se preocupou com a inserção do deficiente no trabalho comunitário, organizou ainda trabalhos rurais em Minas Gerais. “Considerava que o trabalho bem escolhido é um estímulo forte para o desenvolvimento mental e o reajustamento social”.

De acordo com L.C. Silva (2003, p. 149), as idéias de Antipoff estavam atreladas ao movimento higienista⁵ no Brasil. A pesquisadora desenvolveu estudos em laboratórios e abordou temas como inteligência, aprendizagem e testemunho, memória, motricidade e fadiga, relações entre produção escolar e meio social das crianças, homogeneização de classes escolares; além da validação de testes psicológicos referentes à inteligência e aptidão, e a elaboração de testes para mensurar as funções psicológicas e o rendimento da criança na escola. Suas pesquisas tinham por objetivo investigar “[...] a influência do meio no desenvolvimento cognitivo, lançando nova luz sobre a relação entre fenômenos psicológicos e a realidade social brasileira [...]”.

Na obra acima citada e em Jannuzzi (2004), há referências de que o movimento higienista já ganhara força na Europa desde 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental; no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, em 1923, é criada, por Gustavo Riedl, a Liga brasileira de Higiene Mental. É oportuno destacar a influência deste movimento no Brasil em âmbito variado, englobando as indústrias, famílias e a escola. Esta última considerada fundamental para a disseminação e prática da higiene mental, uma vez que lá se encontravam “[...] todos os tipos de anormalidade, tais como os ‘alunos problemáticos’, os ‘alunos lerдинhos’ e os ‘alunos com dificuldades de aprendizagem’, todos com grande potencial de se tornar empecilhos ao desenvolvimento do patrimônio humano e social da nação” (SILVA, 2003, p. 147). A escola e a educação são direcionadas para a superação de questões referentes às patologias e à situação de pobreza que assolava a sociedade.

O movimento higienista, reforça Silva (2003), requisitava os conhecimentos científicos de diversas áreas, entre elas a Psicologia, com seu arsenal de testes seria capaz de mensurar e verificar a capacidade mental dos alunos não apenas para oferecer um melhor atendimento, visando um maior rendimento escolar, como também para detectar precocemente fatores relacionados a doenças mentais. Neste sentido, a Psicologia é apontada como necessária aos diagnósticos, visto que, para demarcar uma linha entre o normal e anormal, não era tão simples, era preciso contar com a ajuda de testes e de profissionais habilitados á tarefa.

A Psicologia contribuiu nas primeiras décadas do séc. XIX, para a manutenção da identificação, classificação e rotulação da deficiência, da doença mental, e para a organização de classes homogêneas na escola, reforçando o caráter natural de questões

⁵Ver mais sobre o movimento higienista e eugenista em BOARINI (2003).

de ordem econômica, social e cultural em que o país atravessava, em especial a população pobre. A pobreza era concebida como decorrente de problemas de ordem biológica, vinculada à raça, e precisava ser eliminada. Para tanto, recorreu-se ao movimento higienista e à Psicologia para enquadrar o “anormal” ao “normal”, instituído socialmente. “Os higienistas pretendiam desenvolver na escola alunos saudáveis, amáveis e conscientes do seu dever para com a sociedade ordeira, equilibrada e harmoniosa” (SILVA, L.C., 2003, p. 147). Desta forma, a escola era chamada a contribuir com a ordem social, para tanto, era necessário apresentar como verdade absoluta a ideologia da classe dominante contida no movimento higienista.

Assim como Antipoff, o Dr. Arthur Ramos, também higienista, contribuiu para a prática do serviço de Higiene Mental no Brasil. Jannuzzi (2004) indica que Ramos utilizou o “método clínico” em consonância aos dados de observações das crianças, fornecidas pelos professores e familiares, e do critério de anormalidade pautado no desajustamento caracteriológico, acompanhado de defeito orgânico, disfunção glandular, transtorno neuropsíquico qualitativo, aspectos que poderiam influenciar no quociente intelectual. Seu trabalho reduziu o número de diagnósticos referente aos débeis mentais, concluiu ser necessário o atendimento em classe especial a apenas 10% das crianças encaminhadas. As demais mesmo anormalizadas pelo meio, decorrentes de disfunções familiares devido ao uso de álcool, abandono, miséria e maus tratos, não precisavam ser separadas do ensino comum, embora necessitassem dos cuidados dos professores. Percebe-se a influência médico-psicológica muito forte voltada ao atendimento da pessoa com deficiência, e a Psicologia como ciência fundamental para ratificar esta segregação.

As instituições, na década de 1960, apresentavam-se fracassadas em sua missão de restaurar a normalidade, integrar a pessoa com deficiência à sociedade, garantir a sua produtividade e a sua educação. Essas mudanças na relação entre a sociedade e a deficiência, impulsionaram o movimento da desinstitucionalização, com a tentativa de integrar socialmente aqueles que fugiam do padrão de normalidade proposto pela época (ARANHA, 2001).

Bueno (1993) aponta que, entre o período de 1950 a 1970, evidenciaram-se as Campanhas Nacionais a favor da educação dos deficientes, entre elas, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto n. 42.728, de 03/12/57), Campanha Nacional de Educação dos Cegos (Decreto n. 44.236, de 31/05/60), seguidas pela Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente Mental – CADEME (Decreto n. 48.961, de

22/09/60). Esta última campanha, liderada pela Sociedade Pestalozzi e APAE do Rio de Janeiro, junto ao Ministério da Educação e da Cultura, teve como objetivo o incentivo à criação de consultórios especializados, classes especiais, oficinas e granjas, assistência domiciliar, internatos e semi-internatos, associações e fundações educacionais. Com a intenção de discutir e estudar as dificuldades da educação especial, possibilitando a continuidade das ações propostas pelas Campanhas e incluir os deficientes físicos e superdotados, em 1971, via Portaria n. 86, de 17/06/71, criou-se no Ministério da Educação e Cultura o Grupo Tarefa, responsável por abarcar essas questões.

Na década de 1970, a educação do deficiente no Brasil, como apontam Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004), tem como marco a criação, em 3 de julho de 1973, via Decreto n. 72.425, no governo do Presidente Médici, de um órgão denominado Centro de Educação Especial (CENESP), voltado à definição de metas específicas à educação do deficiente, aparentemente para constituir ações governamentais a fim de atender esta população até então assistida de forma precária pela sociedade.

Nesse período no Brasil, como destaca Jannuzzi (2004), houve um aumento considerável de oficinas e escolas-empresas, com o objetivo de treinar o deficiente para tarefas peculiares e repetitivas, como separar peças, preencher envelopes, cartas, montar caixas, entre outras atividades, sem a preocupação de uma formação mais específica e completa. A visão em relação ao trabalho do deficiente, assim como das demais pessoas estava marcada pelo modelo de Administração Científica de Taylor, desta forma, a disciplina era necessária ao bom trabalho e indispensável ao bom trabalhador. Eram realizados rodízios das tarefas com a intenção de diversificar o trabalho, organizavam-se equipes e se permitia, até certa medida, a participação do funcionário em determinadas decisões, visando manter o interesse do funcionário.

Devido ao um número elevado de estudos e apresentação de soluções em âmbito internacional, criou-se nos Estados Unidos em 1975, o Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos após a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), mais tarde denominado Imprensa Braille Americana. Mas o grande avanço no atendimento às pessoas com deficiência se deu com intensidade após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), visto o grande contingente de pessoas mutiladas vítimas da guerra. No período pós-guerra, criou-se o Conselho Mundial das Organizações Relacionadas ao Incapacitado e, em destaque, as declarações de princípios, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris, 10 de dezembro de 1948; Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1950, declarada pela ONU e, em 20 de dezembro de 1971, em

Assembléia geral das Nações Unidas; a Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas. Estas declarações contemplavam o direito à educação, treinamento, orientação, reabilitação com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento máximo de sua capacidade e de seu potencial, garantindo o direito à vida em família (JANNUZZI, 2004).

A criação destas organizações e o interesse de inúmeros países em relação à Educação Especial justificavam-se devido à necessidade do desenvolvimento social do país, tornando as pessoas com deficiência úteis à sociedade. Estas organizações, segundo Jannuzzi (2004), promoviam eventos internacionais e divulgavam a necessidade de se criar órgãos a fim definir políticas de atendimento às pessoas com deficiência mental; enfatizando as contribuições da ONU por meios de seus organismos especiais, como, por exemplo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), Organização Mundial de Saúde (OMS) entre outros, como apoio técnico aos governos nacionais para o desenvolvimento de assistências às pessoas com deficiência. Pode-se perceber o interesse dos órgãos internacionais, e sua interferência, no estabelecimento de diretrizes para o Brasil quanto à elaboração de políticas voltadas ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Bueno (1993), a ampliação da rede privada de atendimento às pessoas excepcionais se deu nas décadas de 1960 e 1970, alcançando maior importância na educação especial. Exemplo disso foi a organização, em nível nacional, das APAEs e das Federações Nacionais da Sociedade Pestalozzi, contribuindo para uma maior influência junto às políticas públicas e para a qualificação dos profissionais de algumas destas entidades. Em contrapartida, as escolas públicas atravessavam graves problemas devido à falta de condições de trabalho, prejudicando a qualidade do atendimento a este aluno.

A ampliação indicou a distinção entre entidades filantrópicas-assistenciais, destinadas aos deficientes das classes média e baixa, e as empresas prestadoras de serviços de reabilitação, nas áreas da saúde e da educação, aos deficientes oriundo da classe alta. Para Bueno, isto indicou a diferenciação clara e objetiva do atendimento caritativo e assistencialista às camadas populares, enquanto, à elite, garantia-se o direito à educação e à saúde. Nesse período, a Educação Especial pública, assim como a rede privada, ampliou sua assistência, criando escolas especiais, salas especiais e os Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Entretanto o

crescimento da Educação Especial não foi suficiente para absorver o número de crianças que necessitava de atendimento, a demanda se constituía maior que o número de vagas ofertadas nas redes públicas e privadas.

Devido às condições econômicas do país e a má distribuição de renda, apenas uma minoria tinha condições de usufruir dos serviços privados na área da saúde e da educação, como as vagas na educação especial eram reduzidas, a maioria das crianças deficientes das camadas populares ficavam desassistidas.

O atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais se deu, inicialmente em instituições filantrópicas, mantidas pela igreja, como forma de caridade e acolhimento àqueles acometidos com alguma deficiência. È possível afirmar a predominância do caráter médico-psicológico voltado a esta área e a pouca preocupação com o aspecto educacional e com a potencialidade das pessoas com deficiência.

A defesa pela democratização e acesso à educação do deficiente, segundo Bueno (1993, p. 99), veio acompanhada de uma série de interesses, como, por exemplo, o aumento da privatização, por um lado relacionado ao número de atendimento e, por outro, pela influência das instituições na educação. Houve a legitimação do ensino regular ao delegar às características individuais e ao ambiente a responsabilidade pelo fracasso escolar, afastando, cada vez, mais as classes populares de um ensino de qualidade. Além disso, a divulgação de conhecimentos científicos referentes à concepção de deficiência e defendidos como universais fogem de uma visão sócio-histórica, limitando a pessoa às suas dificuldades e ignorando suas possibilidades. Assim como, a Educação Especial que, ao defender o direito às oportunidades educacionais daqueles que não se enquadram em um padrão de normalidade, à “[...] medida que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação”.

Inclusão não significa apenas estar junto, freqüentar a mesma escola, dividir a mesma sala ou compartilhar o recreio, incluir envolve muito mais que o esforço solitário da escola, envolve políticas públicas eficientes, aumento de verbas, educação de qualidade a todos, assim como a possibilidade de usufruir dos bens produzidos pela sociedade, sejam arte, ciência, tecnologia, é ter condições.

Buscamos apresentar alguns atores, instituições e ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, marcando, rapidamente, a trajetória da institucionalização

e atendimento à diferença para, em seguida, destacar os principais documentos nacionais e internacionais, indicando a beleza das leis, porém não sua prática.

2.3 Da Legalidade: Documentos Nacionais e Internacionais.

Os ideários de liberdade, igualdade, fraternidade presentes na Revolução Francesa e a concepção da “educação para todos” podem ser apontados em documentos internacionais, direcionadores da elaboração de documentos nacionais voltados às políticas públicas para a educação no Brasil, englobando a educação especial.

Jannuzzi (2004) indica que as Reformas Educacionais no Brasil, como a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, Reforma Baiana, de Anísio Teixeira, Reforma Pernambucana, por Carneiro Leão, e Reforma do Pará, não contemplavam a educação do deficiente; ao contrário, algumas delas isentavam a obrigatoriedade do ensino às crianças com deficiência física ou mental, desde que comprovada por profissionais. Esta isenção não se limitou apenas a estas crianças, como também àquelas que residiam a 2 ou 3 quilômetros distantes da escola, os portadores de doenças contagiosas, os miseráveis, ou melhor, a população desprovida economicamente. A intenção dessas reformas não era oferecer a educação ao deficiente, mas priorizar a educação do “normal”, ainda pouco contemplada. Nos anos de 1920 a 1930, não se cogitava falar sobre a educação do deficiente nas Conferências Nacionais de Educação. Entretanto, para facilitar a divulgação das estatísticas educacionais, houve a necessidade de uma classificação geral do ensino, sendo necessário fixar uma terminologia para padronização do mesmo. Lourenço Filho, junto a Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação, elaborou esta classificação, oficializando pelo Decreto-Lei n. 20.826 de 20 de dezembro de 1931, como ensino emendativo, especialização do ensino supletivo, o qual fazia parte do denominado ensino especial, diferenciando-se do ensino comum. Essa forma de ensino era destinada aos normais físicos, entre eles, o surdo-mudo, o cego, os anormais de conduta, menores delinquentes, viciados, anormais de inteligência e perversos. Somente para algumas deficiências eram aconselhadas escolas separadas, nos casos de débeis mentais ligeiros e débeis mentais profundos.

O termo emendativo denotava o papel da educação como reparadora das deficiências e desajustes provocadores do mal-estar social, sendo preciso adaptar estas pessoas aos padrões de normalidade estabelecidos socialmente; ideologia condizente

com as práticas de higiene mental adotadas no período. A segregação da diferença era necessária à ordem social, priorizando a sociabilidade dos alunos e a prevenção da pobreza com vistas à harmonia entre as pessoas, assegurando a paz social, mascarando a organização política e as desigualdades sociais.

A orientação ao direito e à gratuidade do ensino elementar e fundamental é encontrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, em seus artigos 26 e 27, os quais referendam que:

Artigo 26

1. Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória. A instrução técnica-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão à tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da paz.

Artigo 27

1. Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios (BRASIL 1948, p. 27).

Após 11 anos, a garantia pelo direito à educação se faz presente novamente, agora na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada em 20 de novembro de 1959. Em seu princípio 7º, evidencia o direito da criança à educação gratuita e compulsória, no mínimo o grau primário. A educação deverá promover a cultura geral e capacitar a criança, em condições de igualdade, desenvolvendo suas aptidões, sua capacidade de julgamento e seu senso de responsabilidade tanto moral quanto social, tornando-a útil à sociedade. A educação deveria ser capaz de preparar o homem à sociedade em condições de igualdade, mas não fica claro a que igualdade se referia.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024/61, como aponta Mazzotta (1996), apresentava o direito dos excepcionais à educação; reafirmando, em seu Artigo 88, que, para integrá-los na comunidade sua educação deveria, dentro do possível, enquadrar-se ao sistema geral da educação. Isto indicava

que o atendimento, “dentro do possível” iria acontecer no sistema regular de ensino e, em situações especiais, seria atendida em serviços educacionais especiais (escolas especiais). No entanto, a expressão sistema geral, segundo o autor, gerava ambigüidade de sentidos,

[...] pode-se interpretar o termo “geral com um sentido *genérico*, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse sentido estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 1996, p. 68).

Jannuzzi (2004), assim como Mazzotta, pontua a ambigüidade nas posições oficiais tomadas em relação a este alunado, destacando que a obrigatoriedade escolar na LDB, em seu artigo 27, deixa margem a uma possível isenção, isto porque no artigo 30, parágrafo único, a desobriga em casos de “doença ou anomalia grave da criança” (item d), bem como “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” (item a) (p.156). Avaliando a situação do país, e o estado de saúde, limitações e pobreza, enfrentadas pelos deficientes e por suas famílias, esta isenção do Estado se fazia providencial ao momento.

Mazzotta (1996) indica, ainda na mesma lei, artigo 89, o compromisso dos Poderes Públicos em destinar a toda iniciativa privada, referente à Educação Especial, reconhecidas como eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções para o tratamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia não fica claro se este compromisso político se refere ao atendimento em escolas especiais ou em ensino regular, o que acarretou implicações técnicas, políticas e legais à destinação de verbas, visto a indefinição do atendimento educacional.

Em 1988, foi promulgada a nova *Constituição Federal do Brasil*; em seu Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, artigo 205, reafirma a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 98). Em seu artigo 206, apresenta alguns princípios norteadores do ensino, como “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”(item I) e “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (item II) (p. 98).

O Artigo 208 refere-se ao dever do Estado quanto à efetivação da educação, que deve ser garantido mediante:

- I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a *capacidade de cada um*; (p. 98)
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 99).

E reforça em parágrafo 1º: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (p. 99) A Constituição deixa clara a obrigatoriedade e gratuidade do ensino a todos, e contempla, em seu artigo 208, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular.

A fim de garantir a integração e apoio às pessoas portadoras de deficiência, é decretada e sancionada em 24 de outubro de 1989, a Lei n. 7.853, cabendo ao poder público, como consta no artigo 2º, “[...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. Inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer [...]” (p. 148). Em relação à educação, dispõe:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1(um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989, p. 148).

Amplia-se, legalmente, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Mazzotta (1996) destaca que, nesta mesma lei, ocorre a reestruturação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), definindo-o como um órgão autônomo, tanto no aspecto administrativo quanto financeiro, contando com orçamentos específicos.

Em 20 de novembro de 1989 a *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, baseando-se na Carta das Nações Unidas referente aos princípios de liberdade, justiça e paz no mundo reconhece a dignidade inerente e os direitos iguais e inalienáveis a todos os membros da família. Desta forma, indica como acordado na declaração dos Direitos Humanos e nos pactos Internacionais de Direitos Humanos que “[...] toda a pessoa possui todos os direitos e liberdades neles anunciados, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião pública ou de outra natureza, seja de origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição;” (BRASIL, 1989, p. 29). Referenda, ainda, em seu artigo 28, o direito à educação gratuita e obrigatória a todos, assim como o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, englobando o ensino geral, profissionalizante a todas as crianças e a assistência quando necessária. Em relação ao ensino superior, propõe torna-lo “[...] acessível a todos com base na *capacidade* e por meios adequados” (p. 33, grifos nossos).

As contradições são interessantes, fala-se em educação obrigatória e gratuita a todos, mas não se inclui neste “todos” as pessoas com necessidade educacionais especiais, sendo preciso elaborar e pleitear novamente o direito à educação já “garantido” desde a Declaração dos Direitos Humanos em 1948.

Mazzotta (1996) aponta que o *Plano Decenal de Educação para Todos*, elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação e do Desporto, apresentava como objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil, tendo como ordem a universalização de uma educação de qualidade. Este plano incluiu os portadores de deficiência, destacando-os como uma clientela merecedora de atenção especial que deveria ser contemplada por uma educação com equidade e qualidade. Acrescenta que neste mesmo ano, foi elaborado pela Secretaria de Educação Especial um documento oficial estabelecendo a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE)*, cujo objetivo era “[...] garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais” (p. 115). Mazzotta aprofunda suas discussões em relação ao PNEE, destacando que a definição de Educação Especial e do alunado, utilizadas nos documentos,

demonstravam imprecisão, dificultando o entendimento e a elaboração de propostas a estes alunos.

A Educação Especial é apresentada no PNEE como “[...] processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e ou de altas habilidades, e a educação especial” (MAZZOTA, 1996, p. 117). E pelo alunado, denominados portadores de necessidades especiais (classificados em portadores de deficiência mental, visual, auditiva, múltiplas condutas típicas e superdotados), sendo necessário à sua aprendizagem recursos pedagógicos e metodologias específicas. Tais definições não deixam claro qual o atendimento oferecido às pessoas com necessidades especiais educacionais, indo na contramão das políticas de integração defendidas nos documentos federais do período. Ser portador de necessidades atribui uma visão estática à pessoa, como se a mesma pudesse levar, portar, trazer consigo essa deficiência, não compreendendo a constituição subjetiva da deficiência mediante as relações sociais estabelecidas pelo homem.

Continuando nosso percurso, não poderíamos deixar de mencionar o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990) elaborado em 1990, em especial o tópico relativo ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Como as demais legislações e convenções já mencionadas, o Estatuto contempla a obrigatoriedade, a gratuidade do ensino e a igualdade de condições ao acesso e permanência da criança na escola. Em relação ao dever do Estado, quanto ao atendimento da pessoa com deficiência, o artigo 53 reproduz o proposto na Constituição Federal de 1988, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (item III).

Mazzotta (1996) ressalta que este Estatuto compõe um conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, com deficiência ou não. Em relação a crianças e adolescentes com deficiência, “[...] essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes” (p. 82).

Partindo da perspectiva de que a educação escolar é um direito de todos e dever do Estado, a pessoa com necessidades educacionais especiais, assim como as demais, devem participar do ambiente escolar; para isso, a escola necessita se organizar para incluir a todos, sem distinção. O caráter terapêutico e assistencial, atribuído pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC, permeou por muito tempo o atendimento aos

alunos com necessidades educacionais especiais, somente após 1990, como aponta Mazzotta (1996), houve a preocupação em encarar a Educação Especial inserida na proposta de educação para todos.

Autores como Stainback e Stainback (1999), Mazzoni e Torres (2000), Tessaro (2005) destacam como marco da implantação de políticas públicas no ensino regular para pessoas com necessidades educacionais especiais a Declaração de Salamanca/Espanha (junho/1994), apresentada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, a qual legitimou que a escola deveria receber todos os alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, “[...] superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de grupos desvantajados ou marginalizados” (BRASIL, 1994, p. 3). A Declaração referenda como *pessoas com necessidades educacionais especiais* as crianças e adolescentes cujas necessidades se originem em função de uma deficiência ou de dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola ofertar uma educação de qualidade, que propicie o desenvolvimento educacional e social de todos os alunos sem exceção, gerando, no interior na escola, uma série de desafios para a efetivação desta proposta. Assim, pensar em inclusão escolar em uma sociedade excludente torna-se tarefa árdua.

Em 1996, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996), sob o n. 9.394, em seu título III “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, assim como na Constituição (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) reafirma que o atendimento às pessoas portadores de deficiência, denominadas pessoas com necessidade educacionais especiais, seja feito *preferencialmente* no ensino regular; no capítulo V Da Educação Especial, Artigo 58, reforça, em seus parágrafos, essa idéia, acrescentando:

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas e serviços especializados, sempre que, não for possível a sua integração nas classes comum de ensino regular;

§ 3º A oferta de educação especial deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 188).

Corrêa (2003) evidencia que o uso do termo “*preferencialmente*” indica o enfraquecimento e o processo de precarização das Escolas Especiais, apontando todos os esforços para o atendimento dos alunos com alguma deficiência no ensino regular. Neste sentido:

[...] o conceito de “inclusão” também se presta para desarticular as escolas especiais: a partir da segunda década de 1990 – e o Paraná é exemplo disso, houve o desmonte dessas instituições a fim de incluir alunos ditos “excepcionais” nas classes “comuns”, a fim de reduzir as “despesas” com o setor (CORRÊA, 2003, p.80).

As propostas de incluir a todos vão ganhando uma roupagem moldada pelos interesses econômicos, o fim da “segregação”, oficializada pelas escolas especiais, é necessária ao se considerar os custos da mesma ao Estado.

Em se tratando de “inclusão”, o artigo 59, desse mesmo documento, especifica que os sistemas de ensino assegurarão ao educandos com necessidades especiais: “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (inciso I), os quais deveriam apoiar o ensino, mas a precariedade das escolas apontam o contrário. Ao se referir, no inciso II, à “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir um nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. pode-se inferir, como destaca Corrêa (2003), que os ideais da “educação inclusiva”, preconizados nos textos oficiais, seguem a mesma lógica proposta e defendida pelo mercado, indicam as diferenças individuais como determinantes para o sucesso e fracasso do indivíduo, estabelecendo critérios para a definição da capacidade ou incapacidade do aluno quanto à aprendizagem. Para tanto, o sistema educacional deve oferecer

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular; (BRASIL, 1996, p. 188).

A efetivação destes pressupostos, infelizmente, encontra-se distante, a maioria dos professores do ensino regular se vêem despreparados para atender às necessidades desse alunado; depositam toda a ansiedade e responsabilidade nos professores que atuam em serviços de apoio à inclusão, como, por exemplo, a Sala de Recursos⁶, objeto de nossa pesquisa.

Como ratificação das Declarações, Constituições, Estatuto e demais documentos oficiais, nos dias 17 e 18 de novembro de 2000, 21 chefes de Estado se reuniram na cidade do Panamá com o objetivo de examinar as condições em que se encontravam as crianças e adolescentes dos países da Ibero-américa, a fim de promover ações de atenção à infância e adolescência, priorizando o bem-estar, os direitos e o desenvolvimento integral dos mesmos. Uma das ações para a equidade e justiça social, elencadas na *Declaração do Panamá (2000)*, refere-se à educação: “Realizar esforços para que, o mais tardar no ano 2015, todas as crianças da Ibero-américa tenham acesso à educação infantil e ao ensino gratuito e obrigatório, apoiando nos princípios de não-discriminação, equidade, pertinência, de qualidade e eficácia” (BRASIL, 2000, p. 50). Para tanto, apresenta à Bolsa-Escola como estratégia às famílias mais necessitadas, possibilitando que seus filhos freqüentem a escola, como se a oferta deste benefício fosse suficiente para garantir o acesso e a permanência na escola, descaracterizando todo o contexto econômico em que a escola está inserida.

A fim de contribuir para a normatização e efetivação da educação para todos, presente na Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e na Declaração de Salamanca, com vistas à igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educativo, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica resolução CNE/CEB n. 02/2001* (BRASIL, 2004). Estas Diretrizes têm como propósito a exigência de ações e práticas possíveis, envolvendo uma política específica em nível nacional, que garanta a inclusão de serviços especiais no ensino regular. Operacionalizar a inclusão significa possibilitar aos alunos, independente da raça, classe econômica, gênero, características individuais e necessidades especiais, uma escola de qualidade em que todos estudem juntos, demonstrando respeito à diversidade e aos

⁶ Isto pode ser constatado nas falas das professoras de Salas de Recursos nos locais pesquisados. Os professores do ensino regular depositam nas mesmas toda a responsabilidade pela aprendizagem do aluno devido à falta de preparo em relação às “propostas de inclusão”.

direitos humanos. Determina que o atendimento aos alunos com necessidades especiais seja efetuado em classes comuns; somente em caráter extraordinário os sistemas de ensino poderão organizar classes especiais, transitórias, para atender alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem acentuada, ou dificuldade de comunicação e sinalização.

Nesta perspectiva, cada escola deverá identificar as dificuldades de seu alunado, propondo alternativa à inclusão, para tanto, o documento enfatiza a continuidade de serviços existentes e já utilizados pela escola, que têm se mostrado eficazes, como Salas de Recursos, salas de apoio pedagógico, serviços de itinerância intra e interescolar e o investimento em novas alternativas, como, por exemplo, o apoio em classe comum de professores ou profissionais habilitados e recursos materiais adequados.

Quando as diretrizes se referem às alternativas utilizadas no interior da escola, denominando-as eficazes, nos vem uma questão: o que entendem por alternativas eficazes?

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep/MEC, 2007), referentes ao resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2006, indicam que, a média de desempenho obtida pelos participantes na prova objetiva foi de 36,90, e 52,08 em redação, em uma escala de 0 a 100. Estes dados se evidenciam ao nos deparar com o grande número de crianças que chegam a 8ª série sem saber ler e escrever corretamente, apresentando erros primários, que deveriam ter sido superados nas séries iniciais. Será que estamos falando da mesma escola? Será que as Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries estão atendendo à solicitação da chamada escola inclusiva?

O conceito de escola inclusiva, apresentado na Resolução CNE/CEB n. 02/2001,

[...] implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita os professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para *oferecer educação de qualidade a todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais*. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 40, grifos nossos).

O documento deixa clara a necessidade de oferecer uma educação de qualidade a todos, *inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais*, parece-nos que, mesmo sendo uma proposta de inclusão, legitima-se nas entrelinhas, a exclusão. O *inclusive* parece indicar que os alunos com necessidades educacionais especiais ainda estão aquém da “educação para todos”. Estamos certos dos avanços em relação às leis em defesa da educação para todos e em específico à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, porém há muito a se fazer, a Educação Especial tem um caminho longo a percorrer.

Muitas informações e conhecimentos referentes à educação especial são produzidos, porém, não são amplamente socializados, o que dificulta a organização de discussões e reflexões críticas referentes às práticas instituídas socialmente. Compreender o caminho percorrido pela Educação Especial, entendendo-a em seu movimento histórico, é aspecto fundamental para apreendermos como os homens em suas relações de produção direcionam a forma de lidar com a diferença e, como toda trama legal atende aos interesses sociais, políticos e econômicos, de determinada época.

A intenção foi apresentar algumas leis, decretos e declarações que oficialmente, priorizam o direito e a obrigatoriedade do ensino, retificando a educação para a diversidade. Como a intenção é ampliar as discussões, devemos considerar a existência de fatores socioeconômicos e políticos como impeditivos à educação inclusiva, tendo o cuidado de não depositar na escola todas as expectativas e responsabilidades. Diante de práticas sociais excludentes, é possível falarmos em uma educação realmente inclusiva? Quais os princípios norteadores dos documentos apresentados e da luta pela inclusão? Esta é a temática discutida no próximo capítulo.

3 FUNDAMENTOS PARA A DISCUSSÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

As discussões acerca dos fundamentos sobre uma educação inclusiva estão constituídas em dois momentos. Primeiro, buscamos inter-relações entre sociedade, trabalho e educação e, em um segundo momento, recorreremos aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para compreender o papel do professor e do aprendizado escolar no desenvolvimento psíquico da criança com ou sem deficiência, aspectos considerados indispensáveis quando tratamos de inclusão escolar.

3.1 Sociedade, Trabalho e Educação Escolar.

Não é possível compreendermos a educação escolar isolada dos modos de produção capitalista, nem como consequência do trabalho ou das transformações sociais, mas, sim, como um elemento que recebe interferência destas categorias, intervindo nas mesmas. Assim, tanto a educação quanto as políticas públicas representam, historicamente, a sociedade e suas transformações sociais. “Isso significa que tanto as diretrizes legais como a educação vincula-se ao mundo do trabalho, como expressão e, ao mesmo tempo, como reflexo das relações sociais produzidas pelos sujeitos” (ROSS, 1998, p. 99).

Portanto, a escola faz parte de um contexto histórico, social, cultural e econômico, desta forma, sofre influência direta de uma sociedade heterogênea, com grande concentração de riqueza, desemprego, num contexto em que a miséria se destaca e os investimentos nas políticas públicas para educação não são prioridades. A escola a que nos referimos, explica Carvalho (2001), reflete a sociedade na qual se insere, oferecendo, com pouca equidade, mínimas condições de acessibilidade em todos os aspectos a seus membros.

Partindo deste pressuposto, a defesa e o direcionamento de ações, para a promoção de escolas inclusivas, “[...] não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais [...]” (CARVALHO, 2001, p. 15).

Desta forma, o anseio em compreender e promover reflexões sobre a implantação da Sala de Recursos, sua prática pedagógica e de sua participação no processo de inclusão em contexto escolar implica em focalizar nosso olhar não somente nas relações estabelecidas na escola, como, também, na realidade social, econômica e histórica que norteia tais questões.

Entendemos que,

Neste sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados, e, portanto, não dependem de idéias mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais (FRIGOTTO, 1995, p. 176).

Compreender a escola como parte de um contexto social, cultural e histórico, que recebe influência e ao mesmo tempo o influencia, significa não atribuir exclusivamente a ela a responsabilidade pela transformação das práticas sociais, como se fosse a salvação para todos os males da sociedade, mas concebê-la como um espaço de transmissão e apropriação de conhecimentos científicos, “[...] cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14) e no desenvolvimento cognitivo da criança.

A socialização do saber elaborado e sistematizado, defendida por Saviani (2003), deve ser estendida a todos, independente da raça, credo, cor, necessidades educacionais especiais, econômicas, sociais e opção sexual. Os discursos e documentos oficiais, como apresentado no capítulo anterior, regulamentam o direito de todos à educação, porém não garantem este direito, delegando ao esforço e à capacidade intelectual do indivíduo toda a responsabilidade pela sua ascensão social.

Esta ênfase no indivíduo e não nas condições sociais está historicamente representada pelo ideário burguês. Segundo Bock (2001), o liberalismo institui idéias de igualdade ao pensar o homem com base na natureza humana, o que torna todos iguais, exigindo a liberdade como condição fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Essas idéias propostas pelo capitalismo tinham como objetivo se oporem à ordem do sistema feudal, questionando as hierarquias sociais e as desigualdades próprias do momento histórico em que se encontravam. Era fundamental oferecer ao homem todas as condições necessárias para seu desenvolvimento. No entanto,

Diante das enormes desigualdades sociais do mundo moderno, o liberalismo produziu sua própria defesa, construindo a noção de diferenças individuais decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade “igualmente” lhe oferece (BOCK, 2001, p. 20).

Rossi (1980) pontua que esta “igualdade de oportunidade”, proposta pelo capitalismo, mascara a divisão em classe, delegando exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

Porque a própria existência do “sistema de liberdade (capitalismo) tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para a eliminação de barreiras à mobilidade social. Educação formal, liberdade formal, igualdade jurídico-formal, a formalidade, a aparência encobrem a realidade concreta da sociedade de classes” (ROSSI, 1980, p. 71).

Esta falsa impressão de autonomia, autocontrole e liberdade representam a ideologia velada da elite e é reproduzida pelos dominados em todos os espaços sociais. “O mascaramento fundamental decorre da visão burguesa de que cada indivíduo é, de uma forma ou outra, proprietário e, enquanto tal, depende dele – e não das relações sociais, das relações de poder e dominação – o seu modo de produção de existência” (FRIGOTTO, 1999, p. 135).

De acordo com Rossi (1980), esta lógica é que garante ao mundo do mercado a “liberdade de iniciativa” possibilitando exclusivamente ao “bom trabalhador” e ao seu esforço uma boa remuneração, rendimento e até mesmo uma posição melhor na empresa na qual trabalha. Assim, ressalta o autor, prevalece a idéia de que só não é empresário quem não quer, porque todos têm liberdade para isso. Este merecimento pessoal é aspecto indispensável da ideologia liberal, como os indivíduos têm a “livre escolha”, são capazes de ir tão longe quanto sua motivação, habilidade e desejo os levem, favorecendo a crença de que o sistema possibilita o alcance de seus objetivos, não sendo alvo de questionamento, mas de valorização.

Os meios de comunicação, por exemplo, convencem e reforçam, de forma incansável, como aponta Ross (1998), a ideologia de que o sucesso depende unicamente do empenho individual, perpetuando a crença na irreversibilidade da desigualdade.

Slogan como “sou brasileiro não desisto nunca” se torna frase de efeito, reproduzida e incorporada pelo indivíduo, fazendo-o carregar toda responsabilidade pela

situação em que se encontra, como se o mesmo não fizesse parte das relações sociais de produção constituídas pelo capital.

Esta visão “naturalizadora”, instituída pelo capitalismo, passa-nos a impressão de uma sociedade igualitária, pautada pela classificação segundo padrões estabelecidos acerca do que é normal ou anormal. Para essa padronização, parte-se do pressuposto da oferta de oportunidade idêntica a todos, sem distinção, todas as pessoas têm as mesmas chances de crescer e se desenvolver.

Isto nos leva à imagem do Barão de Münchhausen, utilizado por Bock (2001) para representar a ideologia do esforço individual que cada pessoa possui para se desenvolver, e do potencial contido na natureza humana. Imerso em um brejo, um homem consegue, por sua própria força, puxar seu cabelo e tirar a si próprio e a seu cavalo que segurava entre os seus joelhos.

No entanto, Ross (1998) destaca que o ideário democrático da igualdade se encontra cada vez mais distante da realidade, ainda que presente nos projetos políticos pedagógicos e em documentos da esfera federal, estadual e municipal. Prega-se a dignidade e a liberdade, reproduzindo, ideologicamente, uma suposta democracia. “Ou seja, reconhece, pois, que todos são “iguais”, a despeito das diferenças de alguns” (ROSS, 1998, p. 67).

Ao negarmos as diferenças, oferecemos aos chamados “iguais” oportunidades desiguais para o desenvolvimento de suas potencialidades, assim como para o acesso ao mundo do trabalho e das relações sociais.

Estas discussões provocam inquietações, levantando questionamentos: a sala de recursos seria mais um mecanismo de exclusão no interior da escola, reforçando, ideologicamente, a chamada igualdade abstrata, presente nos documentos oficiais, a fim de encobrir a desigualdade real? Ou seria uma alternativa para respeitar as diferenças, oferecendo as mesmas oportunidades para que o aluno adquira os conteúdos, efetivando a tão desejada igualdade real e, conseqüentemente a inclusão escolar?

Na visão de Ross (1998), não podemos aceitar a igualdade no plano abstrato, porque eximiria toda a responsabilidade da sociedade quanto à socialização do homem, à produção material, aos serviços e ao progresso técnico e antropológico.

O autor nos instiga a questionar a chamada “igualdade”, defendida pelo liberalismo. Seria esta, não ter acesso ao conhecimento, ao uso de livros didáticos, biblioteca e demais materiais pedagógicos? Ser distanciado do conhecimento científico, tirando o direito às adaptações? O que o capitalismo chama de “igualdade”, entendemos

por desigualdade, considerando que “ a desigualdade está em não poder compartilhar plenamente do acesso e da produção desses bens simbólicos, riqueza maior da humanidade. Portas abertas, oportunidades de participar, nada disso faz sentido quando não existe consciência dos caminhos a tomar” (ROSS, 1998, p. 69).

Segundo Saviani (2000, p. 59), discutir os mecanismos históricos utilizados pela burguesia, para negar a igualdade real na escola, indica-nos que: “[...] a pressão em direção à igualdade real (na escola), implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, à distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis”, algo necessário e urgente.

3.1.1 Da igualdade de Direitos e a Educação Escolar

Ao pensarmos na igualdade real, na distribuição igualitária do conhecimento e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a desigualdade, que promova a emancipação humana, consideramos a apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente necessária para a inclusão escolar, independente da condição socioeconômica, raça, credo, opção sexual, deficiência ou necessidades educacionais especiais.

Assim, ao tomarmos como ponto de partida a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, compreendemos que a inclusão escolar perpassa pelo aprender, pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Ter domínio do conhecimento organizado e sistematizado pressupõe alcançar a possibilidade de desenvolvimento mental do sujeito, de realizar uma leitura crítica da realidade, provocando mudanças em sua práxis e em si mesmo. “Em última instância, é o controle desses conhecimentos, sua utilização política e social, e ainda, a capacidade para aprender e lidar com o novo o que possibilitará a integração social” (ROSS, 1998, p. 98).

Ter domínio desses conteúdos culturais é oferecer às camadas populares a possibilidade de lutar pelos seus direitos, é armá-las frente àqueles que os domina e detém o controle dos conhecimentos científicos, tornando possível o embate entre explorados e exploradores, assim “[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2000, p. 55), é compreender as contradições sociais e intervir em sua prática.

Segundo Frigotto (1999), a prática educativa deve estar articulada aos interesses da classe dominada, provocando um movimento de unidade entre as dimensões política e técnica dessa prática. Este movimento requer a luta pelo acesso e condições objetivas a uma escola de qualidade, oportunizando à classe trabalhadora subsídios para os embates presentes nas classes sociais e em suas práticas. Assim, os limites da democratização da escola estão atrelados aos limites democráticos da sociedade. Lutar por uma escola democrática requer lutar por uma sociedade democrática.

Para Vieira (2004), o Estado de direito só pode ser sustentado na vigência de uma sociedade democrática. São inúmeras as leis, decretos, presentes nas Constituições, que permanecem no papel, distanciando-se da prática. Muitos consideram que a sociedade industrial de massa e a sociedade de consumo são sociedades democráticas, e ter acesso aos bens de consumo e à tecnologia já seria suficiente para caracterizá-la como tal. O autor não descarta a importância de inserir a população ao mercado e ao crescimento industrial, porém se refere a uma sociedade democrática baseada no Estado de direito e não no mercado. Entende que sociedade democrática “[...] é aquela na qual ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto, real participação deles nos rendimentos da produção” (p. 134).

Não se trata apenas de uma melhor distribuição de renda, mas também da tomada de decisões coletivas abrangendo os diferentes modos de produção. Construir uma sociedade industrial, entende Vieira (2004), não é requisito básico para a construção de uma sociedade democrática, isto porque a criação de uma sociedade do “bem-estar” sem a participação nas decisões e nos rendimentos da produção reduz-se na transformação de homens em meros consumidores obedientes e bem-humorados. Ao reforçar a concepção de que uns nascem para mandar e outros para obedecer e reduzir o homem a um consumidor insaciável, “[...] parte da população acaba sendo acusada de apática e despreparada, como se ela também não fizesse parte da história” (p. 136).

Assim, articular o saber aos interesses hegemônicos da classe trabalhadora é tornar clara a direção política da ação educativa e considerar que tanto a democratização da educação quanto da sociedade implicam “[...] na mediação da competência técnica e de instrumentos materiais, mediante os quais se transforma a ‘realidade rebelde’ da negação do saber à classe dominada” (FRIGOTTO, 1999, p. 185).

Quando estabelecemos a relação entre escola e trabalho, compreendemos que as relações de produção definidas pelo trabalho humano, articulam as práticas educativas e

superestruturais com a prática social. O homem, ao transformar a natureza, também se transforma, fazendo de sua prática o ponto de partida para o conhecimento e a base para o desenvolvimento da consciência.

Pensar a educação escolar ou não-escolar separada do mundo do trabalho, das relações sociais de produção, e dar-lhe como função precípua a formação do cidadão para a democracia (abstrata) é, mais uma vez, cair na armadilha que reserva uma escola de elite a classe dirigente e uma “multiplicidade de escolas”, que vão desde a escola formal desqualificada, “escolas” profissionalizantes (privadas ou públicas), de formação profissional (SENAI, SENAC, SENAR), treinamento na empresa até a “escola” das próprias relações capitalistas de trabalho no interior do processo produtivo, para classe trabalhadora (FRIGOTTO, 1999, p. 187).

Muitos diriam que o autor é um tanto radical ao desvalorizar esta multiplicidade de “escolas”, porém, ao conhecer seus trabalhos, fica claro que este não assume uma postura a favor da abolição destes serviços direcionados à classe trabalhadora, visto a situação emergencial em que a mesma se encontra. Todavia nos faz refletir sobre qual escola queremos, qual democratização do ensino almejamos, pautada em uma democracia abstrata, como vem sendo reforçada pela classe dominante ao oferecer esta “educação para todos”, ou uma democracia concreta, em que seja superada a exploração da classe trabalhadora.

Até porque a idéia de universalização ao acesso à educação está posta, legitimando e defendendo a chamada “democracia”, todavia essa defesa não considera “[...] as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização escolar” (FRIGOTTO, 1999, p. 167). Não basta somente o aumento de vagas nas escolas, mas sim a qualidade do ensino destinado à classe trabalhadora, assim como as condições materiais necessárias para a efetivação do mesmo. Dados estatísticos apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apontam para um baixo desempenho escolar de estudantes entre 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio. Mais da metade dos municípios brasileiros apresentou avaliações baixo de quatro, o que indica a precariedade do ensino.

O autor se refere a uma escola que amplie e reforce o interesse da classe trabalhadora. Nesta mesma direção, Saviani (2000) argumenta ser essencial ao aluno a apropriação do saber objetivo, historicamente negado pela classe dominante, saber este presente nas instituições escolares, culturais, expropriado do processo produtivo e manipulado pelo capital.

Frigotto (1999) destaca a universalização do ensino e, conseqüentemente, o aumento médio da escolaridade e seu prolongamento não como um obstáculo ao sistema capitalista, mas como um mecanismo necessário para o seu desenvolvimento, por ser essencial ao trabalhador o mínimo de conhecimento para que se torne um consumidor. O domínio de conteúdos elementares, como cálculo, leitura e escrita, assim como certos traços socioculturais, políticos e ideológicos se tornam indispensáveis para o funcionamento de organizações e empresas produtivas e da instauração de uma mentalidade consumista. Com isso, segundo o autor,

O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas (FRIGOTTO, 1999, p. 162).

O estabelecimento de relações baseadas na divisão do trabalho e na exploração da classe trabalhadora produz uma escola esvaziada de conteúdos, que prioriza a quantidade e não a qualidade a fim de formar consumidores dóceis e insaciáveis, como pontuado por Vieira.

Cabe aos educadores e pesquisadores debater criticamente os serviços oferecidos no interior da escola, considerando as relações estabelecidas entre trabalho e práticas educativas. Isto inclui um olhar crítico direcionado às práticas pedagógicas realizadas nas Salas de Recursos, vislumbrando as contribuições, ou não, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, que fazem uso deste serviço denominado pelo Estado de apoio à inclusão escolar.

Frigotto (1999) é enfático ao defender a necessidade de uma escola almejada pela classe trabalhadora, que ensine matemática, português, história, e demais conteúdos de interesse dos trabalhadores, que seja eficaz e que esteja vinculada a movimentos que possibilitem aos mesmos a estruturação de uma consciência de classe, preparando-os e fortalecendo-os para defesa e efetivação de seus direitos.

Uma escola, portanto, que não lhes negue seu saber produzido coletivamente no interior do processo produtivo, nos movimentos de luta por seus interesses, nas diferentes manifestações culturais, mas que, pelo contrário, seja um *lôcus* onde este saber seja mais elaborado e se constitua num instrumento que lhes faculte uma compreensão, mais aguda, na realidade e um aperfeiçoamento de sua capacidade de luta (FRIGOTTO, 1999, p. 201).

Pensar na inclusão de pessoas com necessidades educacionais no espaço escolar, é pensar sobre o conteúdo ensinado e a forma como este é ensinado. É reconhecer a importância de um ensino de qualidade e não somente a ampliação de vagas ou medidas paliativas. É pensar em uma pedagogia revolucionária, centrada na valorização dos conteúdos, reconhecendo as propostas burguesas como instrumento da recomposição da hegemonia e se propondo a lutar contra esses mecanismos, abrindo espaço para as camadas populares, instrumentalizando-as e incluindo a escola no processo de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Desta forma, estamos falando em uma educação onilateral, como discute Manacorda (1991) ao se referir ao homem onilateral defendido por Marx, “[...] homem completo, que não trabalha apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (MANACORDA, 1991, p. 95); e a uma escola que assume papel importante no desenvolvimento deste homem total, priorizando o acesso aos bens materiais e intelectuais, o ensino da teoria e sua prática, em que a educação mantenha relação direta com o trabalho.

Ao se referir à educação de qualidade, Frigotto (1999), assim como Manacorda (1991), Ross (1998), defende uma escola básica, unitária, cujo objetivo seja a formação onilateral⁷, politécnicas ou tecnológicas, que visem a emancipação humana, o desenvolvimento crítico, a reflexão, a interpretação e a análise de sua prática. Neste momento histórico, não se deve descartar o progresso tecnológico e a qualificação, mas democratizá-lo, tornando-o acessível a todos, retirando o progresso tecnológico das mãos da esfera privada, ampliando-o para a esfera pública, o que possibilitaria a satisfação das necessidades humanas não apenas a uma minoria, mas à população como um todo. Assim, “o que muda qualitativamente, como tendência para aqueles que o processo produtivo necessita, é a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador com capacidade de abstração mais elevada e polivalente” (FRIGOTTO, 1999, p. 202). Um trabalhador capaz de promover transformações em sua prática, reconhecendo as contradições do

⁷ Manacorda (1991) toma essa expressão dos manuscritos de 1844 de Marx, quando diz pela primeira vez que “o homem se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total” (p. 79). Manacorda ressalta que “a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (1991, p. 81).

capitalismo e propondo alternativas para romper com práticas de exploração e com as desigualdades sociais.

É necessário pensarmos na “pedagogia revolucionária”⁸, proposta por Saviani (2000), articulada aos interesses da massa e não alheia ao que ocorre em seu interior. Assim, preocupa-se com a construção de métodos pedagógicos eficazes, estimuladores das atividades e iniciativas dos alunos, sem abrir mão da iniciativa do professor. Há que se valorizar o diálogo entre professor e aluno, sem deixar de lado os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem, ordenação e sistematização dos conhecimentos nos processos de transmissão-apropriação.

O professor deve assumir o papel de mediador entre o aluno e os conhecimentos científicos, compreendendo a apropriação do conhecimento como algo necessário à compreensão e transformação social.

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático” (GASPARIN, 2003, p. 2).

Quando o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático, ocorre a superação do conceito espontâneo, do senso comum, apurando a forma de compreensão da realidade, passando a explicá-la por meio de conceitos científicos ampliando sua leitura de mundo. É nesta perspectiva que iremos localizar a inclusão escolar, tendo como norteadora destas questões a Teoria Histórico-Cultural, a fim de compreendermos como se configura a prática pedagógica da Sala de Recurso e se a mesma contribui para o processo de inclusão escolar.

⁸ Ver mais em Saviani (2000).

3.2 A importância do Professor e do Aprendizado Escolar para o Desenvolvimento Mental da Criança

Ao levantar algumas discussões acerca do desenvolvimento psíquico de crianças em idade escolar em uma perspectiva histórico-cultural, proposta pela escola de Vygotsky, estudamos autores que contemplam aspectos referentes ao desenvolvimento psíquico, ao pensamento, à linguagem e à importância do professor como mediador de atividades intencionais, necessárias para o desenvolvimento mental da criança. Os autores selecionados destacam a importância da sistematização do conteúdo e de um trabalho pedagógico organizado, revelando ao professor como os processos de desenvolvimento são estimulados pelo aprendizado escolar.

A preocupação em compreender como a aprendizagem provoca o desenvolvimento mental da criança é uma constante nas obras de Vygotsky⁹, abrindo caminhos para novas discussões, aproximações e contribuições de sua teoria em contexto escolar.

3.2.1 Conceitos Espontâneos e Conceitos Científicos: a importância da Mediação

O desenvolvimento da consciência humana, por meio da linguagem e do pensamento, está atrelado às relações sociais e de trabalho, sendo mediado pelos instrumentos e em especial pela linguagem. A perspectiva histórico-cultural nos dá subsídios para compreender como, historicamente, o homem vai se apropriando dos instrumentos, signos e significados produzidos socialmente, e como as condições sociais, culturais e econômicas estão diretamente ligadas ao surgimento e transformação da consciência humana.

Leontiev busca em Marx e Engels subsídios e argumentos para explicar o quanto atividade humana é condição fundamental para ao aparecimento da consciência, do pensamento e da linguagem. Esta atividade especificamente humana a que se refere Marx é o trabalho,

⁹ Pelas inúmeras grafias presentes nas diferentes traduções, quando nos referirmos ao autor, adotaremos a grafia Vygotsky, ao fazer referência ao autor e suas obras será mantida a grafia presente na tradução.

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mão, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. (MARX, *apud*, LEONTIEV, 2004, p. 80).

O trabalho ocasionou modificações no organismo humano, provocou o desenvolvimento apurado dos órgãos dos sentidos, da estrutura física e anatômica. Leontiev (2004, p. 79) destaca algumas condições necessárias para o aparecimento do trabalho. Entre os animais, o trabalho só poderia surgir ao partilharem formas de desenvolvimento da vida, mesmo distantes de outras formas primitivas de vida social, esta convivência em grupo seria aspecto indispensável para o desenvolvimento do trabalho. A limitação biológica, contida no desenvolvimento das relações entre uma horda de símios, não é determinada “[...] pelo conteúdo objetivo concreto da atividade animal”, mas por suas necessidades biológicas. Ou seja, para o surgimento do trabalho, é indispensável “[...] a existência de formas muito desenvolvidas de reflexo psíquico da realidade nos representantes superiores do mundo animal [...]” (p. 79), o que se desenvolveu nos homens e não nos animais, possibilitando a transformação do trabalho e da sociedade.

Leontiev (2004, p. 80) caracteriza como trabalho “[...] o processo de ação do homem sobre a natureza”. O homem age sobre a mesma transformando-a e, ao transformá-la, modifica sua própria natureza humana, desenvolvendo suas faculdades mentais. O trabalho apresenta dois elementos interdependentes, o primeiro se refere ao fabrico e uso de instrumentos, e o segundo, às relações sociais estabelecidas entre os homens e destes em relação a natureza.

Desta forma, entendemos que o trabalho é, em sua origem, mediatizado pelos instrumentos e, ao mesmo tempo, pelo grupo social. O homem se organiza coletivamente de acordo com suas necessidades, divide as tarefas, determina as relações de comunicação necessárias para modificar a natureza e atingir seus objetivos. O movimento provocado pelo processo de trabalho promove o desenvolvimento do psiquismo humano, fato não ocorrido em outras espécies.

[...] é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano, historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 2004, p. 84).

O homem só se torna capaz de diferenciar o motivo de sua ação, do objeto, ao estabelecer relações sociais entre os demais homens de seu grupo. Para explicitar esta diferenciação, Leontiev (2004) se utiliza do exemplo da atividade de caça como trabalho coletivo. De acordo com suas necessidades, seja ela de fome, ou para se proteger do frio, o homem, em conjunto com os demais, organiza o ato de caçar, dividindo as tarefas. Um se torna responsável por coagir a presa em direção aos demais que irão abatê-la. A ação de assustar o animal não se constitui em um ato biológico ou na satisfação direta de suas necessidades, mas o resultado final, da ação realizada coletivamente, proporcionará a satisfação das necessidades particulares dos indivíduos. Espantar o animal não é uma atividade natural, instintiva, até porque o homem assim o faz para abater sua caça e não para provocar sua fuga. O homem planeja e, em seguida, executa sua ação em conjunto, constituindo a base material de sua atividade. Ao diferenciar papéis, dá significado à sua ação e às ações dos outros indivíduos envolvidos no processo de caça “[...] é preciso que o sentido das suas ações se descubra que ele tenha consciência dele” (LEONTIEV, 2004, p. 86). A consciência humana diferencia as atividades dos objetos, tornando teórica a atividade anteriormente prática, possibilitando ao homem a orientação de suas ações.

O instrumento para Leontiev (2004), cumpre papel indispensável para o aparecimento da consciência, por se caracterizar como objeto social, produto do trabalho individual do homem. Por mais simples que seja seu conhecimento, ao se utilizar dos instrumentos na atividade de trabalho, ele o faz em primeiro plano em sua prática social para, em seguida, torná-la experiência pessoal, particular. O homem modifica a natureza, opera com instrumentos fabricados por ele, diferenciando-se dos animais. A diferenciação se dá pelo fato do homem superar as condições biológicas e estabelecer relações sociais, desenvolvendo o pensamento e com ele a linguagem, como forma não só de comunicação, mas de organização do pensamento. O autor define pensamento como “[...] o processo de reflexo consciente da realidade, as suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata” (p. 90).

Para Menchiskaia (1969), o conhecimento não se dá, apenas, pela via das sensações, percepções e recordações. O homem se depara com situações cuja solução se tornaria impossível somente com a percepção direta dos objetos, dos fenômenos que os cercam ou de lembranças. A resolução de algumas destas situações só é possível quando

o homem se utiliza de meios indiretos e deduz a solução com base em conhecimentos já adquiridos e em fatos concretos. “A generalização do individual e a utilização das leis gerais nos casos particulares se dão por meio dos processos de pensamento. O pensamento é o reflexo generalizado da realidade” (MENCHISKAIA, 1969, p. 232), esta generalização se dá pela linguagem. O homem, ao tentar compreender o mundo e abstrair suas características, separa o geral e o denomina com as palavras, estabelecendo relações com objetos e fenômeno que apresentam características gerais. Segundo o autor, o conceito tem como base para sua formação a generalização, a qual é realizada pela palavra.

Sem a palavra é impossível qualquer generalização. Se pode pensar unicamente por meio da palavra. O pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra. O pensamento humano é um pensamento verbal. Marx dizia: “A linguagem é a realidade imediata do pensamento”¹⁰ (MENCHISKAIA, 1969, p. 233, tradução nossa)¹¹.

O pensamento significa, então, representação interna do objeto externo, ou a realidade objetiva, não é necessário tê-lo em nosso campo de visão para saber seu significado e pensar sobre ele. Se o pensamento é a abstração da realidade objetiva, a educação escolar, por meio do professor, deve provocar no aluno a transformação dos conceitos espontâneos em científicos, superando o pensamento prático, empírico, atingindo um nível maior de abstração.

Sforni e Galuch (2006) pontuam que Vygotsky amplia o conceito de mediação presente em Marx, ao acrescentar aos instrumentos físicos os instrumentos simbólicos como forma de mediar as atividades do homem. Os instrumentos físicos estão relacionados às atividades práticas, enquanto os instrumentos simbólicos, como a linguagem, em especial, referem-se às atividades mentais com signos e aos sistemas simbólicos.

Para Vygotsky (1996) o instrumento cultural mais importante é a linguagem¹², esta possibilita, enriquece e estimula o pensamento verbal. Todo o desenvolvimento cultural da criança dependerá do domínio ou não da palavra enquanto instrumento

¹⁰ C. Marx y Engels. Obras completas, trad. Russa. T. III, p. 448.

¹¹ Sin la palabra es imposible cualquier generalización. Se puede pensar únicamente por medio de la palabra. El pensamiento es el reflejo de la realidad por medio de la palabra. El pensamiento humano es un pensamiento verbal. Marx decía: “El lenguaje es la realidad inmediata del pensamiento.

¹² Devido às inúmeras traduções, optamos por adotar a palavra linguagem indicando a forma especial de relação entre os homens, que possibilita ao homem descolar-se do mundo físico e operar cognitivamente sobre ele. Já a fala representa a linguagem em ação, a produção lingüística do falante, envolvendo o contexto, a interação e o diálogo. ZHINKIN, 1969, p.276-308.

psicológico fundamental. É por meio da linguagem que a mente da criança é reestruturada, sua fala ativa, muda para uma fala interior, tornando-se um instrumento essencial ao pensamento e ao desenvolvimento da consciência. A combinação, segundo o autor, entre o domínio dos instrumentos pelo homem e a origem social das funções psicológicas superiores, apresentadas em um primeiro plano como função interpessoal para, em seguida tornarem-se intrapessoal, pode ser exemplificada pela linguagem. De acordo com o autor, a fala, inicialmente, tem como função a comunicação interpessoal, sendo usada posteriormente pela criança como instrumento de pensamento, agora intrapessoal. Desta forma, os instrumentos podem ser considerados sociais em dois sentidos, o primeiro, por serem desenvolvidos historicamente pela humanidade e compartilhados pelo homem em seu convívio, e o segundo, pela necessidade da criança ter que dominá-los particularmente ao interagir socialmente.

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade, etc.) (VYGOTSKY, 1928, *apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1994, p. 85).

Luria (1979, p. 62) entende por linguagem “[...] o processo de transmissão de informação, que emprega recursos da língua”. Este sistema de códigos, construído historicamente, denominado linguagem, atende a duas características diferentes, a primeira é a transmissão de informação ou comunicação estabelecida entre as pessoas. A segunda é a de veículo do pensamento; neste caso, o ouvinte e o falante se encontram em uma mesma pessoa, ou seja, o homem pode tanto falar para si mesmo, organizando e precisando seu pensamento internamente ou expressando-o externamente por meio da linguagem.

Para Marx e Engels (1989), a linguagem é “a consciência prática” dos homens, por esta razão a linguagem não se separa da consciência, ela

[...] é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens, que existe, portanto, também primeiro para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade dos intercâmbios com outros homens (MARX; ENGELS, 1989, p. 26).

Não é natural, mas sim um resultado das necessidades práticas e das relações estabelecidas entre os homens. A linguagem, como apontam, Marx e Engels (1989), Luria (1979), Vygotsky (1996) e Leontiev (2004), tem como objetivo organizar as ações dos homens e, ao mesmo tempo, externalizar as experiências práticas, generalizando, de forma consciente, a realidade que os cercam. Sua organização se dá, inicialmente, por gestos, sons, em seguida, por palavras articuladas, utilizadas como forma de comunicação, no momento em que o homem em suas relações de trabalho sente necessidade de se comunicar com os outros.

Os laços existentes entre palavra, linguagem e pensamento, de um lado e o trabalho humano de outro, constituem-se em aspecto fundamental “[...] sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e objetivado da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 93). Ao atribuir significado a um objeto, a palavra o diferencia e o generaliza para a consciência individual, estabelecendo relações entre o objeto e o social, graças ao reflexo consciente do homem.

As palavras só têm sentido, ou seja, constituem-se em pensamento quando combinadas entre si. Esta combinação, ou sintagma, como destaca Luria (1979), é a base para a formulação de enunciados, frases e do pensamento, no entanto só se tornam compreensíveis ao dispor de elementos presentes em nossa língua, como, por exemplo, o uso de flexão, preposições e a posição das palavras na frase.

Ao realizar estudos sobre o pensamento e a linguagem, Vigotski (2001) se depara com a existência de dois aspectos essenciais para a compreensão do processo de aprendizagem escolar. O primeiro aspecto é o crescimento e desenvolvimento do conceito para a criança. Com a intenção de facilitar, o autor substitui o termo conceito por palavra, destacando a realidade psicológica e o significado variado presente na mesma. Esse aspecto, para o autor, “[...] é um processo interno profundo de mudanças da estrutura do próprio significado da palavra” (p. 521). O segundo aspecto é o significado da palavra, e a importância da mesma no estudo do pensamento discursivo, por representar a unificação entre pensamento e discurso. Para o discurso ser compreensível, é necessária a presença de significado e generalização das palavras, porque,

[...] qualquer significado da palavra surge como produto e processo de pensamento, logo, já não se pode dizer do significado da palavra que ele é um discurso ou pensamento. É um pensamento discursivo ou a unidade real viva que conserva em si todas as propriedades

pertencentes ao discurso e ao pensamento enquanto processo indiviso (VIGOTSKI, 2001, p. 521).

Entende-se a palavra e o pensamento como unidade indivisível, formando um processo único. Para Menchiskaia (1969), a formação dos conceitos está alicerçada sob a generalização e são denominadas pela palavra, estando esta ligada às experiências sensoriais. Neste sentido, o conceito se configura como ação recíproca dos dois sistemas de sinais, a palavra que expressa o geral dos objetos e fenômenos, e o conhecimento sensorial e imediato, aspecto essencial dos conceitos. Saber, realmente, um conceito não se resume em aprender as características gerais correspondentes a todos os objetos e fenômenos, mas saber, também, o particular contido no geral. A formação dos conceitos, para o autor, está relacionada ao processo de desenvolvimento histórico da humanidade, e são assimilados individualmente pelo homem no decorrer de seu desenvolvimento. Os conceitos, inicialmente, formam-se por meio de experiências sociais acumuladas, apresentando-se como produto de sua generalização. O homem em suas relações de trabalho se depara com qualidades novas dos objetos ao seu redor, aprofunda-se nos fenômenos, testa novas leis, reformulando, modificando e formando novos conceitos. Este processo histórico permite à criança a assimilação de conceitos que contêm em si toda a experiência da humanidade acumulada de forma cristalizada, não sendo necessário a ela reinventar, todos os dias, novos conceitos. Esta assimilação ocorre por meio da linguagem e das relações estabelecidas pela criança. No entanto,

A assimilação dos conceitos não é uma simples transmissão de conhecimentos do adulto para a criança, mas um processo complicado que depende da experiência anterior, dos conhecimentos, que já se tem, da atividade que se realiza no processo de assimilação e do sistema de operações mentais que se utiliza (MENCHISKAIA, 1969, p. 245, tradução nossa)¹³.

O professor, e não só o da Sala de Recursos, torna-se figura indispensável neste processo de formação e assimilação de conceitos. Ao utilizar jogos, atividades de leitura, escrita, interpretação, matemática, poderá oferecer caminhos para a criança partir do âmbito particular para o geral, tomando como base o conhecimento prévio do aluno. Não significa se prender em atividades que envolvam, somente materiais

¹³ La asimilación no es una transmisión simple de conocimientos del adulto al niño, sino un proceso complicado que depende de la experiencia anterior, de los conocimientos que ya se tenían, de la actividad que se realiza en el proceso de la asimilación y del sistema de operaciones mentales que utiliza para ello.

concretos, ao contrário, parte-se da experiência do concreto para a formação do pensamento autônomo, abstrato.

Vigotski (1998), ao tomar a aprendizagem como ponto de partida para o estudo da estrutura do desenvolvimento do pensamento infantil, discute os conceitos espontâneos e científicos, apontando suas diferenças e similaridades. Para o autor, os conceitos espontâneos possuem uma história muito longa, seu desenvolvimento se dá bem antes da entrada da criança na escola. O contato com o universo escolar proporciona à criança a aprendizagem e o desenvolvimento de novos conceitos presentes nas ciências sociais, naturais e exatas.

Ao evidenciar a existência da aprendizagem e de experiências anteriores à entrada das crianças na escola, Vigotski (1998) não descarta o conhecimento prévio, porém diferencia esta aprendizagem pré-escolar da aprendizagem escolar, pela última consistir na apropriação de conceitos científicos e por provocar mudanças fundamentais no desenvolvimento mental da criança.

Os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem na criança de forma diferente, percorrendo caminhos também distintos, até mesmo inversos. Os primeiros se desenvolvem com a ajuda do adulto, ou seja, ocorrem de cima para baixo e de baixo para cima. A aprendizagem anterior à entrada na escola se apresenta de maneira diversificada na vida da criança, desde a resposta de um “por quê?” até escutar uma história, contada pelo adulto ou por outra criança. Já os conceitos científicos não se iniciam da mesma forma, seu surgimento se dá exatamente após a definição verbal, referente à definição destes conceitos.

A conscientização, definição e formulação verbal de conceitos acontecem relativamente tarde na criança. Mesmo conhecendo determinada coisa, em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, não lhe é possível explicar ou enunciar verbalmente o conceito, tornando difícil uma explicação mais completa e generalizada. O conceito científico ocorre exatamente quando a criança consegue definir verbalmente as coisas, conceituando-as. O processo apresentado no desenvolvimento dos conceitos espontâneos vai se disseminando, quando a criança se aproxima da idade escolar, ao aprender na escola um conceito científico, toma conhecimento deste novo conceito, tendo como base conceitos que já existiam. Quando o conceito é essencialmente novo, desconhecido, seu “[...] desenvolvimento começa no momento em que se elabora com a criança um determinado círculo de conhecimentos, que são comparados a outro círculo já conhecido, e se fazem diferentes formulações desse conhecimento” (VIGOTSKI,

2001, p. 526). Neste momento, o conceito espontâneo se torna sazonado, sendo o momento propício para a apropriação do conceito científico.

Vigotski (2001, p. 528) destaca que o conceito espontâneo, ao “amadurecer”, torna-se fraco, preparando o terreno para o conceito científico, fortalecendo a inter-relação entre eles. Mesmo apresentando características diferenciadas, o conceito científico necessita do conceito espontâneo para ser assimilado, visto que “[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança”.

A assimilação dos conceitos, para Menchiskaia (1969), pode ocorrer de duas formas, a primeira, sem o ensino, ou seja, por meio da comunicação diária e das experiências pessoais acumuladas, o que Vygotsky denomina de conceito espontâneo, e a segunda, por meio do ensino e de conhecimentos programados, o chamado conceito científico. Os primeiros conceitos, por formarem-se fora do ensino, são denominados por Menchiskaia como conceitos vulgares ou comuns, por não envolverem o essencial dos objetos e fenômenos, apresentando-se superficialmente. Ao ampliar a experiência da criança, sobretudo pelo ensino, os conceitos, anteriormente espontâneos, alcançam o status de conceito científico. Tanto Vygotsky quanto Menchiskaia apontam distinções qualitativas entre os conceitos espontâneos e científicos, no entanto destacam a necessidade de conhecimentos anteriores, conceitos comuns, como base para a assimilação de conceitos mais elaborados.

O professor ocupa um papel essencial neste processo, quando ele, por meio da linguagem, problematiza o conteúdo, levanta questões, promove generalizações e comparações, provoca o movimento de conceitos já assimilados, viabilizando aos alunos recursos para a formulação de novos conceitos e a reformulação de conceitos anteriores. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, visto que o nível mais elevado do pensamento se encontra no campo dos conhecimentos científicos e não nos conceitos espontâneos.

Os conceitos científicos correspondem, conforme explica Menchiskaia (1969), ao estabelecido pela ciência e por suas leis objetivas. A apropriação destes conceitos pela criança, na escola, tem início com a explicação do programa pelo professor, mostrando o essencial e necessário de cada conceito. A criança, inicialmente, apóia-se nos conhecimentos imediatos dos objetos e fenômenos e em experiências anteriores, tornando possível a assimilação do conceito em questão.

O autor explicita que, muitas vezes, os conteúdos, conceitos científicos, chocam-se com os significados dos conceitos espontâneos, o antagonismo existente entre os dois dificulta a assimilação dos conceitos científicos pela criança. Para a superação desta dificuldade, faz-se necessário organizar, de forma diferenciada, esta nova experiência, utilizando de experiências sensoriais. Ao se apoiar em recursos sensoriais, torna-se mais fácil a apropriação dos conceitos, já que o aluno ao se utilizar da percepção imediata dos objetos e fenômenos, tem a possibilidade de recordar o percebido anteriormente.

Para Menchiskaia (1969), quando a aprendizagem envolve conceitos abstratos, o uso de material de apoio se torna mais complexo. Neste momento, a utilização de relatos pelo professor é indispensável ao processo de assimilação, reforçando, como os demais autores, a importância da linguagem como instrumento essencial do professor.

Elkonin (1969) enfatiza a necessidade de considerar todo conhecimento adquirido pela criança antes da idade escolar, visto que os conceitos espontâneos contribuem significativamente para o aprendizado escolar da criança. As atividades propostas pelo professor deverão ser organizadas tomando como base as atividades mentais mais simples e, pouco a pouco, passando para atividades mais complexas. Gradativamente, a criança irá direcionando seus interesses para o estudo, sendo atraído por disciplinas que exijam um maior esforço mental. Desta forma, o estudo não é caracterizado apenas por motivos particulares que incentivam a criança, mas também por métodos utilizados para a realização de tarefas traçadas pelo professor.

Neste momento, o professor se faz importante, sendo responsável por despertar no aluno a responsabilidade referente ao estudo, diferenciando este do jogo. Elkonin (1969) pontua que o professor deverá direcionar as atividades escolares, utilizando métodos e instrumentos próprios para o ensino da leitura e de cálculo, criando condições que estimulem o desenvolvimento mental da criança. É preciso considerar as particularidades de cada aluno, sua disposição para o estudo e, assim, organizar métodos individuais.

Em relação à importância dos conhecimentos anteriores, Elkonin (1969) torna claro que a assimilação de qualquer operação mental se inicia dos conteúdos que o aluno, de início, não sabe operar sem a ajuda do professor, por ter uma idéia incompleta do conteúdo que está sendo ensinado. Desta forma, pontua cinco fases necessárias para o aprendizado. A primeira consiste na orientação inicial sobre a tarefa a ser realizada; em seguida, a execução prática da atividade, usando objetos concretos ou imagens que

os substituam. A terceira etapa ocorre via a atuação sobre os objetos pela utilização da linguagem; na seqüência, são realizadas as operações mentais que utilizam a linguagem interna e, por fim, as operações mentais já definidas, não necessitando recursos anteriormente utilizados.

Ao considerar tais etapas, o autor reforça o papel indispensável do professor no desenvolvimento das operações mentais, é por meio de métodos de estudos mais gerais que as crianças em séries iniciais se organizam, prestam atenção nas explicações, observam experimentos, controlam o desenvolvimento do próprio trabalho escolar, executando as tarefas. Tudo isto só é possível com a mediação do professor, oferecendo suporte para que os alunos superem suas dificuldade e desenvolvam novas possibilidades. No mesmo sentido, Vigotski (1998) ressalta a importância da mediação no desenvolvimento das funções mentais, pontuando que as atividades que as crianças fazem hoje com a ajuda do adulto, neste caso do professor, amanhã as farão de forma independente.

Vigotski (2001) utilizou inúmeros experimentos a fim de mostrar como, de início, a criança domina aquilo que será utilizado futuramente de maneira voluntária. Os estudos realizados demonstraram que:

[...] a criança pequena domina involuntariamente a gramática antes de estudar a escrita, declina, combina palavras, mas voluntariamente ela não consegue nem declinar, nem construir palavras porque não sabe o que faz, ao passo que quando estuda a linguagem falada e a gramática ela sabe o que está fazendo (VIGOTSKI, 2001, p.532).

Com base nestas conclusões, o autor mostra a complexidade da linguagem escrita para as crianças pequenas, já que o processo de escrita exige funções voluntárias e não involuntárias como na oralidade. Esta função voluntária está relacionada com a conscientização, a medida que a criança adquire consciência de suas atividades e a forma de realizá-las, as funções anteriormente involuntárias se tornam voluntárias.

Por muito tempo, alguns autores consideraram como expressão de desenvolvimento mental o que as crianças faziam sozinhas, espontaneamente, ficando em segundo plano o que eram capazes de fazer com a ajuda do adulto. Com as contribuições da escola de Vygotsky, compreende-se que as atividades executadas com a ajuda do professor ou dos colegas de classe apontam para a assimilação dos conceitos científicos, expressando o desenvolvimento mental da criança.

Vigotski (2001) sinaliza que a deficiência da escola pode se expressar no fato de que a criança estuda, de forma improdutivo, os conceitos científicos, ao fazer uma diferenciação muito sutil entre conceitos espontâneos e científicos, colocando-os em um mesmo nível. Com isso, a criança assimila os conceitos científicos verbalmente, por meio de atividades mecânicas, repetitivas, ampliando a divergência e não a interligação entre o primeiro e o segundo. Quando isso ocorre, a criança responde de forma involuntária aquilo que deveria responder voluntariamente, isto porque não toma consciência do conceito científico apresentado. Como não é capaz de explicá-lo, permanece na mesma superficialidade apresentada pelo conceito espontâneo.

No entanto, Vigotski (1998) ressalta que o aprendizado, quando bem organizado pelo professor, provoca o desenvolvimento mental e movimenta os processos de desenvolvimento. O professor ao atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento culturalmente acumulado e de forma intencional, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto levará a um desenvolvimento global, porque o professor, ao privilegiar a zona de desenvolvimento proximal, provoca o desenvolvimento mental.

Ao se apropriar dos conceitos científicos, o aluno ultrapassa os conceitos espontâneos, supera a análise imediata dos fenômenos, pautada no senso comum, e estabelece abstrações, associações e generalizações do mundo e objetos que o cercam. Na interpretação de Palangana, Galuch e Sforini (2002), isto indica que a educação interfere na atividade cognoscitiva e afetiva da criança, possibilitando a passagem do senso comum ao pensamento mais elaborado.

Para Vigotski (1998), o aprendizado não é desenvolvimento, mas, quando organizado pelo professor, movimenta os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo indispensável para o desenvolvimento de tais funções, culturalmente organizadas e tipicamente humanas.

O professor, ao assumir o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, realiza a conexão entre os conhecimentos científicos, os significados culturais e sociais presentes na prática escolar, provocando o desenvolvimento de seus alunos.

Espera-se que os conceitos científicos, por serem organizados e sistematizados pela escola, promovam a superação dos conceitos espontâneos, oferecendo à criança elementos,

[...] de conteúdo e método – para que ela, por meio do saber científico, conheça a realidade sócio-cultural da qual é parte; forme concepções, conceitos; adquira habilidade para abstrair, generalizar, relacionar e deduzir; enfim, que esse saber mediatizado gere a curiosidade, a iniciativa, a independência na assimilação de novos conhecimentos (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 118).

Neste sentido, Saviani (2003) aponta a necessidade de viabilizar as condições necessárias para a assimilação dos conhecimentos científicos. Não basta apenas sistematizar o saber elaborado, faz-se necessário dosá-lo e seqüenciá-lo, possibilitando à criança o domínio do “saber escolar” antes não dominado.

É pela mediação da escola que ocorre a passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, é imersa no contexto escolar que a criança se apropria do saber elaborado, sistematizado, tomando posse da cultura erudita sem excluir o saber popular, mas superando-o, visto suas diferenças qualitativas. Desta maneira,

[...] uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como potência estranha que os desarma e domina (SAVIANI, 2003, p. 21-22).

Mais um motivo para lutar por uma escola de qualidade, que priorize os conteúdos em sua essência e não em sua superficialidade, possibilitando a todos os alunos o acesso aos bens historicamente produzidos pela humanidade, sem perder de vista a importância do saber escolar para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia individual.

3.2.2 Em busca da relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento: alguns pontos fundamentais

Pode se afirmar que o aprendizado e o desenvolvimento estão intimamente inter-relacionados desde a mais tenra idade; com isso, torna-se evidente que o aprendizado deve ser combinado, de alguma forma com o desenvolvimento da criança.

Vigotski (1998) pontua três diferentes vertentes teóricas que concebem a aprendizagem e o desenvolvimento de forma peculiar. A primeira posição teórica entende que o desenvolvimento independe da aprendizagem, sendo esta um processo

externo que não interfere no desenvolvimento. Piaget representa este princípio teórico ao compreender que toda criança precisa se desenvolver para em seguida ter possibilidade de aprender.

A segunda abordagem defende que aprendizagem é desenvolvimento. O desenvolvimento é compreendido como o domínio dos reflexos condicionados, atividades como ler, escrever e contar fazem parte de determinada fase de desenvolvimento, isto porque os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão completos, são inseparáveis e se coincidem. Esta abordagem reduz a aprendizagem à formação de hábitos.

A terceira posição tem como premissa a superação das teorias anteriores quanto à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, combinando-as. Koffka desenvolveu uma teoria de desenvolvimento pautada em dois processos opostos, no primeiro, o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e, no segundo, a aprendizagem é considerada, também, como processo de desenvolvimento. Diferente da categoria anterior, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, o desenvolvimento se encontra um pouco à frente da aprendizagem.

Vigotski (1998) rejeita tais concepções teóricas e, a partir da análise das mesmas, estabelece uma nova compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento e dos aspectos peculiares desta relação em idade escolar. A fim de explicar a grandeza da aprendizagem escolar para o desenvolvimento mental da criança, o autor introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, desta forma busca compreender as relações entre processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem da criança. Este desenvolvimento se apresenta em dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial, ou proximal, o primeiro é o resultado do desenvolvimento das funções mentais em determinados ciclos de desenvolvimento já concluídos.

O desenvolvimento real pode ser verificado por meio de testes, o WISC¹⁴, por exemplo, aplicado por psicólogos, oferece como resultado o desenvolvimento real da criança, ou seja, as respostas a tarefas executadas sem ajuda, expressam o desenvolvimento das funções superiores já “amadurecidas”.

De acordo com Vigotski (1998) as soluções de problemas pelas crianças com ajuda de adultos ou de crianças mais experientes não eram consideradas indicativos de

¹⁴WISC - Escala de inteligência Wechsler, teste frequentemente utilizado por alguns psicólogos, tanto da área clínica quanto da escolar, para a verificação do nível de inteligência da criança.

desenvolvimento mental. Esta concepção permaneceu por décadas não sendo questionadas, nem mesmo pelos pensadores mais audaciosos. Para o autor, tais soluções são indicativas de desenvolvimento mental, mais do que as atividades realizadas sozinhas. Partindo deste pressuposto estabeleceu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, caracterizada pela distância entre o nível de desenvolvimento real, que é a resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, em que a criança, ao ser orientada por adultos ou pela cooperação de pares mais experientes, realiza e propõem soluções às atividades. Enquanto o nível de desenvolvimento real se constitui por funções já “amadurecidas”, produtos finais de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento proximal se define pelas funções que estão por “amadurecer”.

Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, quando compreendido pelo professor da Sala de Recursos, contribui para o desenvolvimento de atividades que ultrapassem o desenvolvimento real do aluno, voltando a prática pedagógica para o desenvolvimento prospectivo da criança. Pode, ainda, ser utilizada como forma de entender o curso interno do desenvolvimento, de explorar as funções ainda não amadurecidas, oferecendo não apenas o que já foi atingido pelo desenvolvimento mental dos alunos, mas propiciando situações ricas que contribuam para seu processo de maturação.

Ao insistir em atividades e conteúdos já dominados pelas crianças, o professor não contribui para enriquecer o desenvolvimento mental, ao contrário, poderá estacionar o desenvolvimento global destas. Com base nessa premissa Vigotski (1998, p.17) deixa claro “[...] que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Um aspecto especial do aprendizado é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado propicia o desenvolvimento de vários processos internos, que são colocados em prática com a interação entre as pessoas ou em cooperação com seus companheiros.

Desta forma, Vigotski (1998) entende que o aprendizado não é desenvolvimento, mas, quando o professor oferece situações de aprendizagens desafiadoras e o aluno as vence, pouco a pouco, provoca o desenvolvimento mental, movimentando os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conclui que o aprendizado é indispensável para o desenvolvimento de tais funções, culturalmente organizadas e tipicamente humanas. E que “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (p. 118).

O autor considera a importância do aparato biológico, porém não reduz a ele a possibilidade desenvolvimento mental do homem, enfatiza e torna centro de suas discussões o papel da aprendizagem e as mudanças que provoca no processo de desenvolvimento. As práticas estabelecidas historicamente e as relações sociais são indispensáveis ao homem, sendo estas o ponto de partida para a especificidade humana.

A trajetória do desenvolvimento humano se dá, portanto, “de fora para dentro”, por meio da internalização de processo interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidas culturalmente (OLIVEIRA, 1995, p. 11).

O conteúdo da leitura e da escrita, por exemplo, é definido e apropriado com base nas relações sociais estabelecidas entre os homens, as quais possibilitam a aprendizagem do que é considerado tipicamente humano. Neste sentido, o homem apresenta todo aparato biológico necessário para falar e escrever, no entanto, o processo de desenvolvimento só ocorre mediante a aprendizagem e não espontaneamente.

A criança, inicialmente, utiliza-se dos signos externos e, ao longo de seu desenvolvimento, com o auxílio de atividades mediadas, como, por exemplo, a memória, torna internas as operações anteriormente externas, que são reconstruídas internamente, desse modo, o processo interpessoal (nível social) é transformado em intrapessoal (nível individual). Esta transformação se dá mediante inúmeros acontecimentos no decorrer do desenvolvimento humano. Isto indica, segundo Vigotski (1998), a complexidade do processo de internalização dos signos externos em internos e as transformações ocorridas no desenvolvimento psicológico humano. As funções psicológicas não são apriorísticas, elas têm origem sócio-histórica, desenvolvendo-se a partir da relação entre os homens. Estas relações, ao serem mediadas pelo uso de signos

ou pelo professor, promovem mudanças significativas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Compreender e analisar o processo educacional com base neste pressuposto revela ao professor como os processos de desenvolvimento são possibilitados pelo aprendizado escolar. Existe uma relação dinâmica entre aprendizado e desenvolvimento, o que nos leva a pensar acerca dos conteúdos ensinados na escola. Cada assunto precisa estabelecer relações específicas com o estágio em que a criança se encontra para proporcionar o desenvolvimento global. Para tanto, são necessárias atividades que privilegiem a zona de desenvolvimento proximal.

No caso das práticas pedagógicas da Sala de Recursos, tais aspectos ganham papel de destaque, a elaboração de atividades direcionadas, intencionais, que possibilitem ao aluno o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são indispensáveis.

Vigotski (2001) trata destas questões de forma interessante ao utilizar os termos aproveitamento absoluto e aproveitamento relativo, indicando as possibilidades de aprendizagem escolar. Destaca a inter-relação entre as atividades escolares e o desenvolvimento mental da criança, demonstrando, em suas pesquisas, as diferenças entre os termos mencionados. Entende-se por aproveitamento absoluto o progresso comparativo em crianças da mesma idade. Já o aproveitamento relativo expressa o desenvolvimento alcançado em relação ao início do processo de aprendizagem escolar. Crianças com quociente intelectual (QI) alto podem apresentar índice de desenvolvimento relativo baixo, o contrário também pode acontecer, crianças com QI baixo podem apresentar aproveitamento relativo alto, ou seja, o segundo grupo apresentará um aproveitamento escolar bem maior que o primeiro. “Observa-se que uma criança pode ser a primeira em QI ao ingressar na escola e a última pelo ritmo do processo de aprendizagem escolar e tornar a ser a primeira em rendimento” (p. 496).

Isto indica as possibilidades da criança se desenvolver mesmo apresentando QI inferior ao ser comparada a média da turma, e o quanto a aprendizagem escolar contribui para este desenvolvimento. Acreditar nas possibilidades das crianças com necessidades educacionais especiais é ir além do diagnóstico, é não se prender às dificuldades apresentadas pelo aluno, mas vislumbrar suas possibilidades, investindo na existência do aproveitamento relativo, ou melhor, no que tem a oferecer e não na falta.

O aproveitamento relativo não é menos importante em toda escola de massa para todos os alunos, pois freqüentemente se revela um aproveitamento relativo baixo do aluno que está adiante da turma em termos de aproveitamento absoluto. Assim, o aproveitamento relativo abre pela primeira vez os olhos do professor para perceber o quanto cada um dos seus alunos assimila e então verifica que, entre todos os grupos de crianças com índices de desenvolvimento mental, alto médio e baixo, existem crianças com aproveitamento elevado e aproveitamento baixo (VIGOSTKI, 2001, p. 498-499).

Esta questão é de suma importância, aponta Vigotski (2001, p. 499), porque: “verificam-se dependências interessantes entre o QI da criança que está no limiar da escola e o seu aproveitamento absoluto e entre a dinâmica do desenvolvimento mental da criança e seu aproveitamento relativo”. Indica caminhos para uma prática pedagógica voltada às possibilidades e ao desenvolvimento mental dos alunos considerados, até pouco tempo, incapazes de aprender. Reavaliar esta prática é buscar uma escola inclusiva, lutar pelas mesmas oportunidades de acesso ao saber, e não tornar todos iguais, negando as diferenças existentes.

Ao mesmo tempo, causa-nos preocupação, uma vez que, nos deparamos com as escolas destinadas à classe trabalhadora, observa-se um déficit muito maior em relação ao aproveitamento relativo e, conseqüentemente, nos conteúdos trabalhados. O número de alunos encaminhados às Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries vem aumentando a cada ano. Isto será um indício de que a escola vem produzindo o fracasso escolar, excluindo os alunos do mundo que é essencialmente letrado? A aquisição da leitura e da escrita instrumentaliza o homem, possibilita a compreensão do mundo além das experiências imediatas.

Saviani (2003) reforça o papel da escola como espaço para a aquisição de instrumentos que conduzam ao acesso e à apropriação do saber elaborado. Neste sentido, a escola básica deve se organizar para atender a estes aspectos, o currículo deve ser elaborado com base no saber sistematizado, o que inclui o acesso à cultura erudita e ao mundo letrado.

Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. E esta aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2003, p. 15).

Pensando nas razões que conduzem a escola atual e com os índices apresentados pelo MEC (BRASIL, 2007), temos que lembrar que o mercado como regulador das relações de produção exige um exército de consumidores e não homens pensantes, para tanto, não é necessário o desenvolvimento da consciência crítica. O que é considerado como o básico nas séries iniciais (ler, escrever e contar) está cada vez mais precário, sendo necessária a implantação de medidas paliativas no interior na escola para afirmar o caráter “democrático” da educação.

De modo geral, pode-se dizer que esta desqualificação do ensino ou da descaracterização da função clássica da escola de ensinar, é própria a uma época de “recoo da teoria”, como escreve Moraes (2001) ou pela formação de professores sobrantes, como destaca Kuenzer (1999).

Percebemos o quanto a lógica do mercado direciona as políticas públicas e educacionais, como evidencia Kuenzer (1999), não há porque investir em uma formação de qualidade aos professores, priorizar uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica aos sobrantes. A estes basta uma educação fundamental, que lhes possibilite alcançar um grau mínimo de civilidade, para que não sejam violentos, mesmo usando drogas e comprando armas que favoreçam o narcotráfico, para que não matem, não abusem de crianças, não abandonem os idosos à sua própria sorte, que não proliferem doenças infectos contagiosas, como a AIDS, que não poluam rios, destruam a natureza, que deixem isso para que o sistema capitalista institucionalizado o faça, em prol do chamado “desenvolvimento”.

3.2.3 Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A opção pela Teoria Histórico-Cultural, fio norteador de nossas discussões, reafirma a todo momento, a importância das práticas sociais, instrumentos e signos externos, em consonância ao aparato biológico do homem, como condições necessárias ao desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas.

Direcionar nosso olhar à prática pedagógica da Sala de Recursos e, conseqüentemente, ao ensino, aprendizado e desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais requer a compreensão da criança de forma global, e não apenas em sua deficiência.

Ao dedicar-se ao estudo da defectologia¹⁵, Vygotsky focou sua atenção nas habilidades, tomando-as como base para o desenvolvimento das capacidades integrais, concentrando seu interesse na força e não na deficiência (LURIA, 1988). O autor russo indicou a psicólogos e educadores que, independente da deficiência, toda criança tem possibilidade de aprender, basta oferecer-lhe condições suficientes para a mobilização de forças compensatórias.

Vygotski (1997) defende a concepção de que a deficiência de uma capacidade pode ser compensada pelo desenvolvimento de outras capacidades, uma memória frágil, por exemplo, pode ser compensada pelo estabelecimento de mediadores auxiliares externos e internos, servindo para a ampliação da capacidade em observar e recordar. Esta concepção considera a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência, tomando, como ponto de partida, a dupla influência da deficiência no desenvolvimento. Se, por um lado, ela cria obstáculos e prejuízos no desenvolvimento, alterando todo o equilíbrio normal, necessário para a adaptação da criança, por outro, serve de estímulo para desenvolvimento de novos caminhos, formações substitutivas e superestruturadas¹⁶, compensando as insuficiências e oferecendo ao organismo uma nova ordem na organização do equilíbrio alterado.

Para o autor, o processo de compensação nem sempre resulta em ganho, mas, geralmente, conduz ao desenvolvimento de um talento a partir da deficiência. Seu desfecho depende de inúmeras causas, porém o essencial é a correlação entre o grau da insuficiência e a riqueza de sua compensação. Independente do desfecho do processo compensatório, o desenvolvimento comprometido por um defeito organiza,

[...] um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos-superestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997, p. 16, tradução nossa).¹⁷

¹⁵ Este termo foi cunhado por Vygotsky, em 1924, sendo definido “[...] como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (BARROCO, Sonia Mari Shima, 2007, p. 213).

¹⁶ A palavra superestrutura, segundo Van de Veer e Valsiner (1994), foi usada por Vygotsky não de forma casual, mas com a intenção de estabelecer relações com os pontos de vista econômico e sociológico, propostos por Marx.

¹⁷ [...] un proceso (orgânico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo.

Vygotski (1997) deixa clara a necessidade de não se fixar apenas nas características negativas da criança com deficiência, mas de focar nos pontos positivos de sua personalidade, os quais vão traçar novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível pelas vias do desenvolvimento cultural, as quais possibilitam a compensação da deficiência. O domínio de meios exteriores da cultura, como linguagem, escrita e aritmética, assim como o aprimoramento interior das funções psíquicas, tais como elaboração da memória, atenção voluntária e formação de conceitos, ocorrem, porém, de forma diferenciada, o impossível pela via do desenvolvimento orgânico é possibilitado pelo desenvolvimento cultural.

Para Vygotsky e Luria (1996), é preciso olhar um defeito não como algo estático e permanente, mas compreendê-lo como um caminho para a ação e organização de inúmeros dispositivos que podem atenuá-lo ou até mesmo compensá-lo/supercompensá-lo, servindo de estímulo para a reorganização da personalidade.

O defeito ao criar um desvio do tipo humano biológico estável no homem, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deteriorização dos órgãos, a reestruturação mais ou menos essencial de todo desenvolvimento sobre novas bases, segundo o novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal do processo de enraizamento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal. (VYGOTSKI, 1997, p. 27, tradução nossa).¹⁸

O autor não nega as dificuldades do enraizamento imediato da cultura em crianças que não dispõem de órgãos intactos, ou determinadas condições intelectuais, porém enfatiza a possibilidade de novos caminhos para este enraizamento, apesar de nossa cultura não estar preparada para trabalhar com essas diferenças. Os novos caminhos e novos recursos culturais peculiares precisam ser construídos, a fim de propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural, compensando o déficit orgânico apresentado.

¹⁸ El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo desarrollo sobre nuevas bases, según nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura, ya que la cultura está acomodada a una persona normal, típica, está adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente en la cultura, como sucede en el niño normal.

A forma como o ensino é organizado oferece (ou melhor, deveria oferecer) condições suficientes para aprendizagem de crianças cujas funções e aparatos orgânicos estejam intactos, porém não está estruturado para receber aquelas que apresentam alguma deficiência. As estatísticas revelam (BRASIL, 2007) que nem mesmo crianças sem comprometimentos físicos, sensoriais, mentais estão tendo o sucesso escolar esperado. O percentual ultrapassa em muito a faixa dos 10% estimados de pessoas com deficiência.

Para Vygotski (1997), o processo de desenvolvimento cultural só é possível graças ao domínio de ferramentas psicológico-culturais, elaboradas pelo homem historicamente, semelhantes à natureza psicológica da linguagem. Como já apontamos, a linguagem é um poderoso instrumento de desenvolvimento para a criança “[...] de suas representações, emoções, e vontade; só se faz possível, por último, todo autêntico pensamento: a generalização e a comparação, o juízo e a conclusão, a combinação e a compreensão” (STERN, *apud* VYGOTSKI, 1997, p. 29, tradução nossa).¹⁹

O papel desempenhado pela linguagem, no desenvolvimento intelectual e no enraizamento cultural das crianças, é tão importante quanto o uso de instrumentos externos, que, quando bem empregados ampliam as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, abstração, raciocínio).

Vygotsky, ao tratar das questões da defectologia, evidencia que o desenvolvimento potencial das crianças deficientes deveria ocorrer via as áreas das funções psicológicas superiores, visto que para ele, as funções inferiores, por estarem relacionadas aos fatores orgânicos, são menos educáveis.

Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos, que podemos manipular) (VAN DER VEER; VALSINER, 2004, p. 87).

Privilegiar a formação das funções psicológicas em pessoas com deficiência, em detrimento das funções elementares, faz-se necessário, considerando que:

¹⁹ [...] de sus, representaciones, emociones e voluntad, solo él hace posible, por último, todo auténtico pensamiento: la generalización y la comparación, el juicio y la conclusión, la combinación y la comprensión.

[...] o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa: as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo, e por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social: daí mostra-se suscetível à ação educativa (GÓES, 2002, p. 100-101).

Tais afirmações nos conduzem por terrenos produtivos, entendendo a ação educativa não como modificadora do orgânico, mas como provocadora de mudanças no desenvolvimento mental, alterando o funcionamento psíquico e tornando possível ao aluno a apropriação e o acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Vislumbrar as potencialidades e não os déficits é superar concepções naturalizantes, compreendendo o quanto o social está incorporado à humanidade, sendo aspecto fundamental para entendermos as diferenças como construções históricas.

Góes (2002, p. 99) reforça a concepção de deficiência defendida por Vygotsky, enfatizando a interferência direta das condições concretas oportunizadas pelo grupo social. “Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são proporcionadas”.

O que define o destino da pessoa não é em si sua deficiência, mas as conseqüências sociais e psicossociais decorrentes desta. O social vai (re)desenhando significados, delegando às pessoas com deficiências um lugar a ser ocupado na sociedade. O mesmo ocorre no interior da escola, alunos com necessidades especiais tomam seus lugares e recebem seus títulos, sendo identificados, por exemplo, como alunos de Educação Especial, Classe Especial ou Sala de Recursos, com limitações e não com possibilidades.

Por muitos anos, a psicologia reforçou esta concepção, contribuindo para a delimitação da “normalidade”, entendida pelo viés ideológico da classe dominante. Padrões eram estabelecidos, sendo necessário se encaixar em certas características para alcançar o status de normal. Propondo um novo olhar em relação à normalidade, a perspectiva histórico-cultural parte das relações sociais estabelecidas entre os homens para compreender a construção da chamada “normalidade”.

Ao romper com a visão natural de conceber o homem, é possível vislumbrar toda potencialidade contida em si e o quanto o contexto social, as relações estabelecidas no interior da escola, entre professor e alunos, alunos e alunos e demais protagonistas,

conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento de possibilidades anteriormente consideradas inatas, servindo de justificativas para as desigualdades sociais.

O ler, escrever, contar, classificar não devem ser compreendidos como naturais, mas como conquistas humanas que se consolidam e se intensificam tanto nas atividades do homem quanto em seu psiquismo. Instalam-se “[...] nos objetos e instrumentos da cultura, assim como na linguagem, e pouco a pouco se convertem em capacidade individuais” (BOCK, 2001, p. 28).

As condições suficientes, a que nos referimos, devem abranger a escola como um todo, não só a estrutura física, mas os métodos pedagógicos, os conteúdos, os materiais pedagógicos e de apoio, a formação do professor, a direção, organização do espaço escolar, ou seja, todos envolvidos no cenário escolar. Neste sentido, Góes (2002) destaca caminhos alternativos ao envolver recursos auxiliares, especiais, técnicos, códigos, entre outros, cujo objetivo é a promoção da interação social e a participação efetiva na cultura, desenvolvendo a linguagem, novas formas de significar o mundo e promover o desenvolvimento do pensamento.

Em relação aos métodos pedagógicos, Saviani (2000) enfatiza que os mesmos deverão estimular a criatividade e iniciativa dos alunos valorizando a iniciativa do professor. Neste sentido, entendemos como indispensável a valorização do diálogo entre professor e aluno, destacando a necessidade do domínio dos conteúdos científicos, a sistematização e ordenação dos mesmos por parte do professor, apresentando-se como mediador entre o conhecimento e o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de métodos pedagógicos pelo professor, direcionados à criatividade, autonomia e à iniciativa dos alunos com ou sem deficiência, indica o desenvolvimento de atividades direcionadas e intencionais. Essas atividades, unidas a mediações significativas, promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, contribuindo para a generalização, reflexão, abstração e assimilação dos conceitos científicos, aspectos fundamentais quando se prioriza a aprendizagem com vista ao desenvolvimento humano.

Buscamos destacar, neste capítulo, as relações entre escola e trabalho, com a intenção de visualizarmos o quanto o homem recebe interferência e ao mesmo tempo intervém nas formas de organização de seus meios de produção, articulando as práticas educativas e superestruturais, com a prática social.

São os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar (MARX; ENGELS, 1989, p. 20).

Não é possível pensarmos em políticas educacionais de inclusão sem que analisemos as relações sociais e econômicas estabelecidas pelo homem. Se não for feito assim, seria perder-se a totalidade, atendo-se a uma análise superficial e limitada da realidade escolar. A escola por si só não promove nem promoverá a inclusão escolar, não basta mudar o mundo das idéias, as mudanças devem acontecer na prática social. Nesta perspectiva, pensamos em uma educação escolar de qualidade às pessoas com ou sem deficiências, visando à promoção de um sujeito livre para pensar, que se aproprie dos conhecimentos elaborados socialmente pelo homem, apurando qualitativamente sua consciência.

4 APROPOSTA DE INCLUSÃO E A SALA DE RECURSOS DE 5ª A 8ª SÉRIES

Como abordamos no capítulo inicial, a Educação Especial foi tomando forma e ganhando contornos condizentes às condições próprias e aos diferentes momentos históricos. Todo percurso destacado foi importante para localizar nosso objeto de estudo. Ou seja, a Sala de Recursos só se torna possível quando o atendimento às pessoas com deficiência ganha caráter oficial, laico e educacional e se apresenta como proposta quando o fracasso ganha proporções assustadoras. F. C. Silva (2003) aponta que, no Brasil, estas salas começaram a surgir em meados da década de 1970, seguindo as referências americanas, em consonância às discussões acerca da segregação das pessoas com deficiência. Sua proposta era diminuir a distância entre educação especial e ensino regular, apresentando-se como estratégia para a integração desse alunado, considerando suas necessidades, contrapondo-se aos pressupostos segregacionista, postos pelas classes especiais. Ao mesmo tempo, este apoio apontava para a normalização das condições de escolarização das pessoas consideradas diferentes.

Segundo Aranha (2001), o movimento de desinstitucionalização, vivido pelos países ocidentais caracterizou-se por interesses diversos. O estado buscou diminuir as despesas nos cofres públicos cortando gastos com uma população improdutivo e onerosa. Para o modelo sócio-político-econômico proposto pelo capitalismo, era mais interessante desenvolver meios para que esta população retornasse ao sistema produtivo, tornando-se responsáveis por sua subsistência, justificando esta necessidade, cria-se o conceito de integração, baseado na ideologia da normalização.

Até então, falava-se e divulgava-se a necessidade de integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar, com a intenção de possibilitar as mesmas condições de desenvolvimento pessoal e profissional. O termo “integração” foi bastante utilizado nas décadas de 1960 e 1970, com o objetivo de integrar, no sistema educacional, os alunos com deficiência, reivindicando, segundo Marchesi e Martín (1995), condições educacionais satisfatórias na rede regular de ensino e sensibilizando, em relação a esta questão, pais, professores e autoridades civis. Esta “integração”, fundamentada nos critérios de justiça e igualdade, enfatiza o direito de todos, as possibilidades educacionais mais normalizadoras possíveis.

O movimento em torno da integração foi bastante criticado, porque se pautava na integração do aluno com deficiência ao ensino regular, sem considerar suas

diferenças, o aluno deveria se adaptar à escola para se aproximar da “normalidade”. As classes especiais inseridas nas escolas serviriam para “preparar” o aluno para ingressar no ensino comum.

Somente em 1980, o termo “inclusão” passa a ser utilizado, ganhando força a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 5), item 10º, preconiza

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveria constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fica claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais e sociais da criança [...].

O que indica a necessidade de elaborar e implantar, no interior da escola, atendimentos de apoio à inclusão, a fim de apoiar, complementar ou suplementar os serviços oferecidos na educação regular, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais, alguns destes anteriormente atendidos em escolas ou classes especiais. Como apoio ao processo de inclusão escolar, a Deliberação n. 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, ao se referir, no capítulo I, sobre a Educação Especial, em seu art.1, estabelece o atendimento no ensino básico a alunos que apresentam necessidades educacionais. Esta mesma deliberação em seu capítulo II art. 5º, define, de forma clara, as necessidades especiais como sendo “[...] dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, em caráter temporário ou permanente, bem como, pelos recursos e apoios que a escola deverá proporcionar objetivando a remoção das barreiras a aprendizagem” (PARANÁ, 2003, p. 2).

Desta forma, a proposta da Sala de Recursos (SR), já efetivada de 1ª a 4ª séries no ensino básico, é estendida de 5ª a 8ª séries, sendo implantada no Município de Maringá, Região Noroeste do Estado do Paraná, no ano de 2004, sob a Instrução nº. 05/04; com o objetivo de oferecer apoio especializado aos alunos devidamente matriculados no ensino regular. A legislação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, define-a como:

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 especiais dos alunos,

podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 50).

A Instrução 05/04 estabelece critérios de funcionamento das SR de 5^a a 8^a séries, definindo-a como serviço especializado de natureza pedagógica, cujo objetivo é apoiar ou complementar o atendimento realizado nas Classes Comuns de Ensino. O trabalho realizado na Sala de Recursos deverá priorizar os interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem de cada aluno, oferecendo aos mesmos subsídios pedagógicos que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos trabalhados na Classe Comum. Neste sentido, toda programação deverá focalizar as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional.

De acordo com informações do Núcleo Regional de Educação de Maringá, no momento, existem oitenta e oito Salas de Recursos de 5^a a 8^a séries nas escolas a ele jurisdicionadas. O município de Maringá conta com 33 destas salas distribuídas em vinte e cinco escolas estaduais, em período matutino e/ou vespertino. É urgente que se entenda a extensão deste atendimento e de que modo pode contribuir para a compreensão das questões práticas referentes ao processo de inclusão no contexto escolar, sem secundarizar as contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos.

4.1 O Processo e suas Diretrizes

Delimitamos como campo de pesquisa três Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Município de Maringá, que implantaram SR de 5^a a 8^a séries como serviço de apoio no ano de 2004. Os dados foram coletados por meio de documentos, observações em sala e entrevistas com os professores das Salas de Recursos selecionadas, e, na seqüência foi feita, a análise e a interpretação dos dados.

Em um primeiro momento, realizamos leituras e estudos dos documentos oficiais referentes à implantação destas salas no Estado do Paraná com o intuito de conhecer a proposta oficial, assim como os critérios que regem seu funcionamento. Levantamos algumas informações sobre a história escolar dos alunos, tendo como fonte de pesquisa as fichas de encaminhamento dos mesmos à Sala de Recursos, segundo a

Instrução 05/04, que normatiza os critérios de funcionamento estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Desta Instrução, priorizamos os seguintes aspectos: o alunado, o ingresso do aluno e a organização da sala, a fim de compreendermos não só o percurso escolar do aluno até a Sala de Recursos, mas a realidade e as contribuições deste serviço. Para que isto fosse realizado, entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Maringá, extensão descentralizada da Secretaria de Estado da Educação (SEED), especificamente com o profissional responsável pelo programa de Educação Especial, a fim de solicitar a autorização para a realização da pesquisa e para a seleção das escolas. Por ser relativamente nova a implantação das Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries, definimos como critério, selecionar as primeiras escolas do município que implantaram este serviço. Na seqüência, entramos em contato com elas via telefone, solicitando uma reunião com a direção e/ou equipe pedagógica de 5ª a 8ª séries e a professora responsável pela Sala de Recursos. Na reunião, explicitamos o objetivo da pesquisa e os procedimentos a serem realizados, solicitamos, ainda, a permissão tanto da escola quanto da professora, para o início das observações e visitas. No primeiro contato com a professora definimos o melhor dia, horário e período para as observações e, a partir disso, determinamos com a equipe pedagógica o dia e horário para a coleta de dados referentes ao trajeto escolar dos alunos que freqüentam as salas selecionadas. Orientamo-nos na Instrução 05/04 para a elaboração das questões da entrevista semi-estrutura da apêndice A. As entrevistas foram agendadas após a conclusão das observações e realizadas no período sugerido pelas professoras. Em um segundo momento, marcamos com as professoras um horário para a apreciação da transcrição das entrevistas e autorização para a utilização dos dados. Apresentamos, a seguir, uma tabela identificando as escolas, as Salas de Recursos e seus professores.

Tabela 1 – Dados de identificação das escolas, SR e professoras.

<i>Escola</i> ²⁰	<i>Sala de Recursos</i>	<i>Professora</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de atuação</i>
Ingá	SR1	I	49 anos	Ciências Biológicas e Especialização em Educação Especial	10 anos no Ensino Fundamental; 11 anos na Educação Especial
Sibipiruna	SR2	II	47 anos	Matemática e Especialização em Didática e Metodologia de Ensino	18 anos no Ensino Fundamental; 03 anos na Educação Especial
Ipê	SR3	III	40 anos	Ciências de 1º grau, Pedagogia e Mestrado em Educação	10 anos no Ensino Fundamental; 03 anos na Educação Especial

Fonte: Professoras das SR de 5ª a 8ª séries, 2007.

A atuação na SR exige do professor, segundo a Deliberação nº02/03 – CEE, art. 33 e 34 (PARANÁ, 2003) especialização na área específica ou licenciatura Plena em Educação Especial ou habilitação específica em Nível Médio, recomendando experiência de, no mínimo, dois anos no ensino fundamental. Como apresentamos na tabela 1, todas as professoras atendem aos critérios exigidos pela Instrução, no que se refere à formação.

As SR funcionam no período matutino e vespertino, de segunda, terça, quinta e sexta-feira; a quarta-feira, por determinação do Núcleo Regional de Educação de Maringá, constitui-se dia livre e a hora atividade é realizada na primeira ou última aula, de acordo com a opção do professor. Abaixo, apresentamos uma tabela com os horários, períodos e números de alunos, referentes às SR selecionadas para as observações.

²⁰ Para proteger a identidade das escolas pesquisadas, elegemos o nome de três árvores (Ingá, Sibipiruna e Ipê) típicas do Município de Maringá para representá-las.

Tabela 2 – Cronograma das observações das SR

<i>Escola</i>	<i>SR</i>	<i>Nº. de alunos</i>	<i>Dia da semana</i>	<i>Horário</i>
“Ingá”	1	5	Segunda-feira	07h30min as 09h00min
“Sibipiruna”	2	5	Quinta-feira	13h30min as 15h00min
“Ipê”	3	5	Sexta-feira	08h30min as 10h00min

Para facilitar a observação da prática pedagógica, definimos como pontos norteadores:

- Modo de apresentação do conteúdo: planejamento diário, mensal, bimestral ou semestral, intencionalidade e organização;
- Atividades propostas: conteúdo, dialogicidade e textualidade;
- Dinâmica do trabalho: participação e interesse dos alunos, orientação das atividades pelo professor; valorização dos conceitos espontâneos;
- Promoção do desenvolvimento conceitual;
- Recursos materiais: envolvendo espaço físico, materiais pedagógicos e de apoio.
- Resultado atingido: atividades (produção de textos desenhos, atividades escritas, leitura);

No mês de julho, foi realizado um número menor de observações, devido ao período de férias. Contamos, ainda, com alguns imprevistos, como falta das professoras por motivo de doença ou por participação em cursos, festas e gincanas organizadas pelas Escolas, como mostra a tabela.

Tabela 3 – Observações realizadas nas SR

<i>Mês</i>	<i>Escola “Ingá”</i>	<i>Escola “Sibipiruna”</i>	<i>Escola “Ipê”</i>
Maio	2	2	1
Junho	3	2	4
Julho	0	0	1
Agosto	3	3	2
Setembro	0	0	1
Total	8	7	9

Foram realizadas vinte e quatro observações no período de 17 de maio a 11 de setembro de 2007, cada observação teve duas horas de duração, perfazendo um total de

46 horas. Além das observações, destinamos, para a coleta de dados referentes ao trajeto escolar dos alunos, três dias a cada escola, com um período de três horas cada, totalizado 27 horas.

Após a avaliação pedagógica realizada pelo professor da SR e equipe pedagógica, os grupos são formados tendo como critérios as séries que cursam e as dificuldades apresentadas pelos alunos encaminhados, assim como prevê a Instrução 05/04. No entanto, a equipe pedagógica e os professores do ensino regular pouco participam da realização da avaliação pedagógica como aponta as falas das professoras:

[...] inicialmente é realizada uma avaliação pedagógica, que é elaborada visando interpretação, compreensão, raciocínio para ver como que a criança está, que nível ela está e, a partir daí, no caso se constatar que realmente ela precisa de um atendimento especializado o aluno é encaminhado (PROFESSORA I).

[...] quando é feito o encaminhamento do aluno, que é feito uma, avaliação aonde, contém..., ali tem o quê, um texto, algumas atividades de matemática, raciocínio lógico, e aí você vai ver, além disso, também tem o encaminhamento do professor de sala de aula, então juntando isso, a avaliação que o professor da Sala de Recursos faz, antes, e com esse encaminhamento do professor, onde a gente vai fazer um planejamento, que tipo de atividade você vai trabalhar com o aluno, e, lógico, também, sempre fazendo essa ponte com que o Professor está dando em sala também que é importante (PROFESSORA II).

[...] com os alunos eu faço uma avaliação inicial bem básica mesmo, do que eles são capazes de fazer em relação, especialmente, à língua portuguesa e matemática. Converso, pergunto sobre o comportamento deles em sala de aula. Tenho as primeiras impressões sobre como é esse aluno. Os professores falam especificamente do desenvolvimento desse aluno em sala de aula e seu comportamento, os pais falam um pouco do histórico, quando eu consigo falar com eles da história dessa criança, se já teve problemas. A partir disso, eu tenho uma idéia, mas eu acho por está no início também, não sinto segurança, embora eu pense também que essa insegurança faça parte, seja essencial para que eu possa fazer um trabalho razoável (PROFESSORA III).

O professor da Sala de Recursos organiza algumas atividades para verificação dos conteúdos, especificamente nas áreas de português e matemática, contemplando o raciocínio lógico, a interpretação e compreensão, a fim de constatar o nível de aprendizagem alcançado pelo aluno, verificar em que nível a criança se encontra e se apresenta algum tipo de dificuldade.

A avaliação pedagógica, em alguns casos, envolve o responsável pela criança, embora, os mesmos sejam chamados à escola, raramente aparecem para a entrevista. Os professores do ensino regular fornecem, oralmente, ao professor da SR alguns dados sobre o desenvolvimento e comportamento do aluno em sala, como mencionado pela professora III, mas nada sistematizado, o que dificulta a realização de uma avaliação mais detalhada.

É, eu conto com a ajuda dos outros, mas é oral, ninguém põe no papel, sabe ali, na hora eu, eu tenho que por no papel e tenho que dizer o que fulano me disse, entendeu?! O registro dos professores, acho que ajudaria muito, se tivéssemos mais pessoal, num grupo, na equipe pedagógica talvez uma avaliação. Quando a dúvida é maior, eu mostro uma avaliação que eu faço do aluno e trago aqui para minhas colegas da manhã, pedagogas, que não conhecem esses alunos. Trocamos idéias a respeito da produção do aluno, esse tipo de ajuda eu consigo, mas quem conhece o aluno mais, um pouco mais de perto, ai é um pouco mais difícil (PROFESSORA III).

A professora II apenas comenta que o aluno é encaminhado pelos professores do ensino regular para a avaliação, no entanto não menciona a participação direta dos mesmos no processo. Já a professora I relata que, geralmente, estes alunos já freqüentavam a SR de 1ª a 4ª séries e que, automaticamente, são encaminhados para a SR de 5ª a 8ª séries após uma sondagem do professor do ensino regular.

São contempladas as crianças que já vinham freqüentando a sala de recurso de 1ª a 4ª que agora no caso, automaticamente já vão para 5ª a 8ª, as crianças que apresentam muita dificuldade, que os professores de sala de aula, através de uma sondagem, verificam as dificuldade tanto na área de língua portuguesa quanto matemática. Então, é solicitado o atendimento (PROFESSORA I).

A Instrução nº. 05/04 prevê que a avaliação pedagógica deve ser realizada em contexto escolar pelo professor da classe comum, pelo professor especializado e pela equipe técnico-pedagógica da Escola, contando com o assessoramento de uma equipe multiprofissional, no caso, o NRE e/ou a Secretaria Municipal de Educação (SME), quando necessário. No entanto, verificamos que as avaliações são realizadas exclusivamente pelo professor especializado, o que o torna o principal responsável pela inclusão ou não do aluno na Sala de Recursos.

A avaliação pedagógica deve ser registrada em relatório e indicar procedimentos de intervenção e encaminhamento, como propõe a Instrução. As informações apresentadas nas tabelas abaixo foram retiradas das fichas individuais dos alunos. Nelas

constam os dados de identificação, série, data de avaliação correspondente à data de ingresso na Sala de Recursos, síntese das áreas avaliadas (leitura, escrita, matemática e socialização), proposta de intervenção e encaminhamentos. Apresentamos, a seguir, algumas tabelas com o motivo do encaminhamento dos alunos das três SR pesquisadas.

Tabela 4 – Escola “Ingá” – Encaminhamentos às Salas de Recursos

<i>Aluno</i> ²¹	<i>Série</i>	<i>Idade</i>	<i>Data ingresso Na SR</i>	<i>Motivo do encaminhamento</i>
Bruna	5 ^a	11 anos	01/03/2007	Dificuldade de aprendizagem, leitura lenta, trocas ortográficas, omissões, aglutinações e dissociações de palavras, uso incorreto de letra maiúscula, organização e coerência no texto, dificuldade com as quatro operações e na interpretação de problemas.
Ana	5 ^a	16 anos	09/05/2001	Baixo rendimento acadêmico, especialmente em língua portuguesa, produção de texto, leitura e matemática.
Renato	5 ^a	12 anos	31/05/2005	Dificuldade na aprendizagem da leitura, escrita, interpretação, coordenação motora fina.
Sílvia	5 ^a	13 anos	24/10/2003	Dificuldade em: se expressar, contar histórias, leitura, interpretação de textos, pontuações, escrita, e escrever numerais, raciocínio lógico, resolver as quatro operações e interpretação de problemas.
Caio	5 ^a	12 anos	18/04/05	Dificuldade na aprendizagem da leitura, escrita, interpretação, troca de letras, dificuldade nas operações de subtração com reserva.

Fonte: Fichas individuais dos alunos da SR 1

Dos cinco alunos citados, um freqüentou a classe especial, três freqüentaram a Sala de Recursos de 1^a a 4^a série e um aluno não freqüentou nenhum tipo de atendimento especializado anteriormente.

²¹ Os nomes apresentados nas Tabelas 4, 5 e 6 são fictícios, para preservar a identidade dos alunos.

Tabela 5 – Escola “Sibipiruna” - Encaminhamento às Salas de Recursos

<i>Aluno</i>	<i>Série</i>	<i>Idade</i>	<i>Data ingresso</i>		<i>Motivo do encaminhamento</i>
			<i>Na SR</i>		
Pedro	6 ^a	13 anos	02/03/07		Baixo rendimento escolar, dificuldade na escrita e no raciocínio-lógico, falta de atenção, concentração e organização.
Victor	6 ^a	14 anos	16/02/06		Defasagem na área acadêmica, falta de atenção e concentração.
Lucas	6 ^a	16 anos	01/12/03		Dificuldade na aprendizagem e compreensão geral dos conteúdos da série
Robson	5 ^a	13 anos	20/10/03		Dificuldades na aprendizagem, principalmente na leitura, escrita e nos cálculos matemáticos.
Júlio	6 ^a	15 anos	09/05/2002		Dificuldade em reter e assimilar os conteúdos acadêmicos

Fonte: Fichas individuais dos alunos da SR2

Todos os alunos acima mencionados freqüentaram a Sala de Recursos de 1^a a 4^a série.

Tabela 6 – Escola “Ipê” – Encaminhamento às Salas de Recursos

<i>Aluno</i>	<i>Série</i>	<i>Idade</i>	<i>Data ingresso</i>		<i>Motivo do encaminhamento</i>
			<i>Na SR</i>		
Fernanda	5 ^a	12 anos	27/04/2005		Baixo rendimento acadêmico, especialmente em língua portuguesa e matemática.
Paulo	5 ^a	16 anos	20/04/2006		Dificuldades no raciocínio lógico-matemático, na linguagem oral e escrita.
Diana	5 ^a	12 anos	20/06/2006		Baixo rendimento acadêmico, especialmente em matemática.
Sílvio	5 ^a	14 anos	20/05/05		Baixo desempenho nas atividades escolares, especialmente em língua portuguesa e matemática.
Alice	5 ^a	13 anos	25/06/1994		Dificuldade de memorização, baixo desempenho nas avaliações em sala de aula regular, especialmente na compreensão, na interpretação e no raciocínio lógico matemático.

Fonte: Fichas individuais dos alunos das SR3

Dos cinco alunos apresentados, um freqüentou a classe especial e no momento se encontra matriculado em uma escola que oferece Ensino de Jovens e Adultos – EJA, um freqüentou a SR de 1ª a 4ª série, um é a primeira vez que é atendido em um serviço de apoio especializado, e dois, segundo informação da mãe, freqüentaram a SR quando moravam em outro estado, porém esta informação não consta no histórico escolar nem nos documentos dos alunos.

Geralmente, o que se encontra nas avaliações de encaminhamento à Sala de Recursos são as áreas que precisam ser trabalhadas pelo professor, interpretação de textos, ortografia, operações, etc., não se encontra especificado na avaliação as facilidades apresentadas pelos alunos, limitando o professor a trabalhar com a falta. Vygotsky em seus trabalhos deixa clara a necessidade em valorizar a força e não a deficiência. Focalizar as possibilidades dos alunos é imprescindível ao professor seja ele da Sala de Recursos ou Classe Comum.

O aproveitamento absoluto e ao aproveitamento relativo, indicam, segundo Vigotski (2001), possibilidades de aprendizagem escolar, formas de avaliação e acompanhamento. O professor ao comparar os alunos que freqüentam a Sala de Recursos, com os demais alunos da turma, corre o risco de rotulá-los, visto que, a grande maioria encontra-se com um aproveitamento absoluto inferior, as demais crianças da mesma idade. Todavia, o professor deve atentar-se para o aproveitamento relativo, já que este expressa o desenvolvimento alcançado pelo aluno desde o início do processo de aprendizagem. Esta questão quando compreendida pelo professor, não só da Sala de Recursos, contribui para a percepção das possibilidades de seus alunos e para a necessidade de organizar atividades que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento mental. Acompanhar os alunos, e avaliá-los durante as aulas, nas Salas de Recursos, pode servir de suporte para o professor elaborar estratégias de ensino que vislumbrem as possibilidades e não apenas as dificuldades, apostando no aproveitamento relativo de seus alunos.

Vygotski (1997) deixa clara a necessidade de não se fixar apenas nas características negativas da criança com deficiência, mas focar nos pontos positivos de sua personalidade, os quais vão traçar novos caminhos para o desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores só é possível pelas vias do desenvolvimento cultural, as quais possibilitam a compensação da deficiência. O domínio de meios exteriores da cultura, como linguagem, escrita e aritmética, assim como o aprimoramento interior das funções psíquicas, tais como a memória, atenção

voluntária e formação de conceitos, ocorrem, porém, de forma diferenciada, o que é impossível pela via do desenvolvimento orgânico, é possibilitado pelo desenvolvimento cultural.

Em relação à organização, a sala com 20 horas semanais deve atender, no máximo, a trinta alunos individualmente, ou em grupo de dez, com cronograma previamente definido. Das escolas pesquisadas, apenas uma oferta a Sala de Recursos nos períodos da manhã e da tarde, o cronograma é elaborado pelo professor, mas não conta com a participação da equipe pedagógica, nem do professor da classe comum, como determina a instrução.

A elaboração do cronograma envolve a organização dos alunos e dos horários para o atendimento, período destinado à hora atividade, contato com os professores do ensino regular, equipe pedagógica e pais. Nas escolas observadas, o atendimento a uma carga horária de 20 horas contempla em média 20 alunos, os mesmos são organizados por horário e dificuldades, e freqüentam a SR duas vezes por semana durante, uma hora e trinta minutos. Em alguns casos os alunos são atendidos até quatro vezes por semana, como pudemos verificar na fala da PSR2, e está de acordo com o previsto na instrução.

Esse cronograma é montado de forma que contemple na hora atividade, esse horário seria o momento para o contato com o professor, de você estar em contato com a equipe pedagógica, de convocar uma reunião com os pais, ou falar com os pais de alunos que tão faltosos ou que precisam de acompanhamento ou atendimento, extra-escola, ou de um psicólogo, de um neurologista de uma fono, mas como funciona em contra-turno fica difícil (PROFESSORA I).

Esse cronograma define quantas vezes na semana o aluno será atendido. Geralmente, são duas vezes na semana, mas pode ser mais, até três, dependendo da necessidade do aluno, com duas aulas por dia. É distribuído assim, dois horários por dia, então o aluno vem duas vezes terá quatro horas/aula de atendimento na semana. O primeiro horário compreende as duas primeiras aulas e o segundo horário, a terceira e quarta aula. A última aula fica para hora atividade do professor, onde ele usa para fazer planejamento, comunicação com os professores do ensino regular, equipe pedagógica e família do aluno quando necessário. Além disso, temos o Conselho de Classe e reuniões pedagógicas que também promovem essa comunicação, importante para nortear o trabalho a ser desenvolvido com o aluno, tanto na Sala de Recursos, como na regular (PROFESSORA II).

Eu já fiz tentativas de organizar por série, e depois tentativa de organizar por necessidades específicas, por que como as necessidades são diferentes é complicado trabalhar com vários alunos ao mesmo tempo, dando coisas diferentes. Então, eu procuro

reduzir o número de diferenças em cada grupo que é para eu poder atender melhor. No cronograma tem a hora atividade, que é esse período inicial das 7:30 às 8:20, é que eu posso, entrar em contato com os professores que eventualmente trabalham no mesmo período que eu, por que esses alunos estudam à tarde e muitos dos professores só vêm a tarde. É, a equipe pedagógica também é diferente, então pra eu encontrar com essas pessoas eu tenho que vir à tarde na escola, esse é um dos problemas (PROFESSORA III).

De acordo com a Instrução, o acompanhamento ao professor da SR pelo NRE deve acontecer semestralmente, enquanto que o contato com a equipe pedagógica deve ser freqüente. Podemos afirmar pelas falas das professoras, que este acompanhamento vem acontecendo de forma precária, a equipe pedagógica oferece pouco ou, às vezes nem oferece suporte ao professor. Os encontros organizados pelo NRE, em especial este ano, aconteceram com pouca freqüência. Segundo as professoras, isto se deu devido ao número reduzido de recursos humanos e ao aumento do número de SR, o que comprometeu o acompanhamento.

O acompanhamento tanto da equipe pedagógica quanto do NRE se faz necessário e fundamental ao professor da SR, não significa somente ter a quem recorrer, como justifica a professora I, mas organizar momentos para que o professor possa discutir, trocar idéias e organizar melhor seu trabalho, não se sentindo tão solitário.

A Instrução determina que o desligamento deva ser formalizado via relatório pedagógico, sendo elaborado pelo professor responsável pela sala juntamente com a equipe pedagógica e, sempre que possível ou necessário, contar com a participação dos professores do ensino comum.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, o desligamento do aluno acontece de forma diferenciada nas três escolas, a PSR1 relata que o desligamento acontece via relatório semestral elaborado pelo professor da SR. A PSR3 comenta não ter realizado nenhum desligamento, acredita que, assim como é feita uma avaliação para o ingresso do aluno no programa, é necessária uma avaliação para verificar a aprendizagem do aluno para, em seguida, fazer o desligamento. Já a PSR2 relata que é feito um parecer, em que se reconhece que o aluno está apto para freqüentar o ensino regular sem o apoio da SR, acrescenta que poderá ser feita uma ata para os pais assinarem, para estarem cientes do desligamento. Podemos perceber que não há uma forma sistematizada para a realização do desligamento, assim como ocorre na avaliação de entrada.

4.1.1 As escolas e suas Salas de Recursos

As escolas pesquisadas estão situadas no Município de Maringá e fazem parte da jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Maringá. Com o objetivo de localizar o leitor, apresentamos a caracterização das escolas e das SR de 5ª a 8ª séries. Como já sinalizamos, as mesmas possuem desde 2004 este serviço especializado. As informações foram coletadas junto à secretaria das escolas e constam no Projeto Pedagógico. Os critérios selecionados para a caracterização foram: localização, clientela, ensino ofertado, número de turmas, estrutura física e recursos humanos.

4.1.2 Escola Estadual “Ingá”

A Escola Estadual “Ingá” está localizada na parte central da cidade de Maringá, e a clientela atendida é constituída por famílias com nível sócio-econômico de classe média e baixa. Os moradores são de vários bairros de Maringá e região, sobretudo os que cursam a Educação Profissional, nas modalidades de Formação de Docentes e Técnicos em Administração.

Na escola, são ofertados cursos tais como: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Modalidade Normal – Curso de Formação de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (integrado ou com aproveitamento de disciplina), Iniciais do Ensino Fundamental (ciclo básico), Curso de magistério – cessão gradativa desde 2001, Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, Educação Especial e Ensino Infantil. Um outro curso que, nesse documento, não consta, mas está em vigor atualmente na escola é a formação de Técnicos em Administração (integrado ou subsequente).

No turno da manhã, estão em vigência, entre Ensino Médio (EM), Formação de Docentes e Ensino Fundamental (ciclo básico, especificamente), 32 turmas: 18 turmas de EM, 10 turmas de Formação de Docentes – integrado, quatro turmas de 1ª a 4ª série. Funcionam, também, outras sete classes: uma do Programa de Educação Especial Profissionalizante para pessoas com algum tipo de deficiência; uma do Centro de Atendimento Especializado para Deficiência Mental; duas de Sala de Recursos destinadas à Deficiência Mental, uma de Classe Especial destinada ao atendimento à Deficiência Mental, uma Sala de Recursos voltada para Altas Habilidades/superdotação

e um Centro de Atendimento Especializado, que atende alunos com deficiência visual. Na escola “Ingá”, portanto, está em funcionamento, um total de 39 turmas.

No período da tarde funcionam 33 turmas: 20 de 5ª a 8ª séries, 10 de 1ª a 4ª série e três de educação especial (uma da Sala de Recursos à Deficiência Mental e duas turmas para Classe Especial de Deficiência Mental). À noite, há, no total, 27 turmas: seis de Ensino Médio, cinco de Formação de Docentes Integrado e oito de Formação de Docente com Aproveitamento de Disciplinas, três de Técnico Administrativo Integrado e cinco de Técnico Administrativa Subseqüente.

Conforme o regimento escolar, as Salas de Recursos são destinadas aos alunos de classes regulares, cujo desenvolvimento educacional exija atendimento complementar, sob a orientação de profissional especializado e em contra turno. Cada sala terá no máximo 10 alunos e estes freqüentarão o tempo que for necessário. Já as classes especiais são para alunos com necessidades educativas especiais, como, por exemplo, com deficiência mental, auditiva, visual ou dupla deficiência. Quanto aos Centros de Atendimento Especializado (CAE) para deficiência mental, o objetivo é preparar para o trabalho, já para os alunos com deficiência visual e auditiva esses centros têm por objetivo oferecer apoio escolar, com recursos específicos.

Sua estrutura física se constitui em quatro blocos, um ginásio de esportes, duas quadras de esportes sem cobertura, duas salas adaptadas para educação infantil, cozinha, cantina e sala de mecanografia. No bloco um, localiza-se a sala da direção geral e secretaria, salão nobre (estrutura administrativa), laboratório de informática, supervisão pedagógica geral, sete salas de aula (estrutura com fins pedagógicos); bloco dois: dois pavimentos com vinte uma salas de aula, salas da direção auxiliar e equipe pedagógica, sala dos professores; bloco três: dois pavimentos: o térreo que inclui biblioteca, sala ambiente de ensino e pesquisa de ciências e biologia, sala de estágio supervisionado do curso de formação de docentes; primeiro andar, salas ambiente de ensino e pesquisa de língua portuguesa, física, expressão corporal, geografia, história, matemática, estágio supervisionado, salas de educação especial; bloco quatro: cinco salas de aula, sendo duas com organização diferenciada para atendimento à educação especial em deficiência mental e um centro de criatividade utilizado pelos professores de artes;

A SR está localizada no bloco dois, em frente à Sala utilizada pelos professores no período da hora atividade. A sala é pequena, contendo três filas com três carteiras cada, um armário de aço fechado que fica no fundo da sala, o quadro de giz e, bem próximo deste, a mesa da professora. Na parede estão pregados inúmeros cartazes,

alguns referentes aos estilos literários de textos e outros relacionadas à matemática, como tabuada e numerais; na parede do fundo, ao lado do armário, podemos encontrar um mapa mundi. Neste armário, são guardados os materiais pedagógicos, jogos, alguns papéis e uma pasta contendo as fichas de avaliação e os relatórios de acompanhamento dos alunos.

Tabela 7 – Escola “Ingá” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos

	<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>
07h30min às 09h10min	Bruna Ana Renato Sílvia Caio		Dia livre ao professor	Bruna Ana Renato Sílvia Caio	
09h30min às 11h10min					
11h10min às 11h50min	Hora Atividade			Hora Atividade	

Fonte: Secretaria da Escola “Ingá” – 2007

4.1.3 Escola Estadual “Sibipiruna”

A Escola Estadual “Sibipiruna” localiza-se em uma região próxima ao centro e oferece Ensino Fundamental de oito anos, Educação Especial e Ensino Supletivo – Educação de Jovens e Adultos, está localizada na zona seis, atendendo bairros próximos e periféricos.

Os alunos são, na maioria, filhos de comerciantes, domésticas e profissionais autônomos. As famílias têm renda mensal que varia entre um a quatro salários mínimos, sendo necessária a utilização do transporte coletivo para chegar a escola. O número de integrantes da família varia de quatro a sete pessoas, tendo como integrantes o pai, a mãe, os filhos, avós, tios e sobrinhos. A maior parte dos alunos mora em casa alugada, com dois ou três cômodos.

A organização do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série é feita em dois ciclos, sendo que o primeiro ciclo refere-se às 1ª e 2ª séries e o segundo ciclo às 3ª e 4ª séries. Segundo o projeto pedagógico, a divisão em ciclos propicia uma alfabetização mais efetiva, além disso, retira do processo de aprendizagem a pressão do tempo, uma vez que é possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada para um melhor aproveitamento dos alunos.

A escola conta com Classe Especial, sendo composta por doze alunos. Assim que saem da classe especial, os alunos são integrados no ensino regular, inicialmente com a participação nas aulas de educação física e educação artística.

A escola oferece Salas de Recursos de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, destinada-se para atendimento especializado aos alunos do ensino fundamental que apresentam dificuldade no processo acadêmico.

O ensino de 5ª a 8ª séries estende-se num período de quatro anos, sendo que o aluno, pode ser retido numa série caso não tenha condições de passar para a série seguinte.

A área total do terreno é de 11.255,72 metros quadrados, sendo que a área construída é, aproximadamente de 4.000 metros quadrados, contendo vinte salas de aula, distribuídas em três pavilhões A, B, C; uma secretaria, uma cozinha, três almoxarifados, uma sala dos professores, uma cantina, uma sala de coordenação, duas salas para orientação educacional, uma despensa, uma biblioteca, uma sala de direção, um laboratório de ciências, um salão nobre, dois banheiros para professores, quatro banheiros para alunos masculino e feminino, dois banheiros para serventes, uma casa para o caseiro, um refeitório, uma sala para computador, uma quadra poliesportiva, um pátio coberto, um campo de futebol, um estacionamento e área com gramado e jardim.

Os recursos pedagógicos disponíveis na escola são: três televisões, um DVD, um vídeo cassete, um aparelho de som, dois micro-sistemas, 100 fitas de vídeo cassete, CDs e fitas cassetes educativas, cinquenta e quatro jogos pedagógicos, um retro-projetor, um episcópio, um projetor de slides, mapas geográficos, um globo terrestre, dois mimeógrafos, 5666 livros e um grande número de revistas.

Em relação aos recursos humanos, a escola possui 65 funcionários, incluindo os professores. A equipe Técnico-Administrativa é composta por uma secretária, cinco auxiliares administrativos e uma bibliotecária. A equipe de Apoio Pedagógico conta com um Diretor - graduado em Educação Física, uma Diretora Auxiliar - graduada em Pedagogia e Pós-graduação em Recursos Humanos para Alfabetização; três

Supervisores graduados em Pedagogia - Supervisão Escolar e Pós-graduada em Psicopedagogia, Pedagogia - Supervisão Escolar e Pós-Graduação em Didática e Metodologia de Ensino Pedagogia - supervisão de ensino e Especialização em supervisão e orientação de direção, dois Orientadores graduados em Pedagogia - supervisão escolar e Pós-Graduação em Didática e Metodologia de Ensino, Pedagogia e Pós-graduação em Fundamentos e Teoria da Educação, dois Coordenadores - graduados em Pedagogia e Pós-graduação em Recursos Humanos para Alfabetização, Pedagogia e Pós-graduação em Metodologia e Didática de Ensino. A equipe de Serviços Gerais é composta por duas merendeiras e cinco auxiliares de serviços gerais. A equipe de docentes da escola é formada por um total de 43 professores. Muitos professores lecionam em mais de uma disciplina e mais de uma fase do ensino fundamental. Dos professores que lecionam apenas em dois ciclos (1º ciclo de 1ª a 2ª série e 2º ciclo de 3ª a 4ª séries), Sala de Recursos e Classe Especial somam 13 professores; além destes, há mais quatro professores que lecionam de 5ª a 8ª séries (três de educação física e um de educação artística). No Ensino Fundamental, o Colégio possui 11 professores que lecionam apenas de 5ª a 8ª séries. A escola ainda conta com dez professores que apenas ministram aulas no Supletivo (EJA). Além disso, existem professores que dão aula tanto no Ensino Fundamental Regular quanto no EJA e somam um total de cinco professores.

A SR é a última sala do corredor, localizada no pavilhão C, o qual possui poucas salas de aula ocupadas. Diferente da Escola Estadual “Ingá”, seu espaço é bem amplo, possui quatro filas de carteiras com seis carteiras cada, na frente das carteiras, localiza-se uma mesa grande com seis cadeiras, onde são realizadas as atividades, logo à frente, encontra-se o quadro de giz, no lado direito deste, uma carteira com um computador, à direita, um biombo contendo dobraduras feitas pelos alunos e uma mensagem de boas vindas. Na lateral oposta às janelas, encontram-se algumas carteiras com caixas contendo os cadernos dos alunos, ao lado destas, no canto da sala, um armário de aço com portas, no qual são guardados os materiais pedagógicos, jogos, papéis e livros didáticos, alguns recentes, outros antigos os quais a professora utiliza como recurso na elaboração e execução das atividades. Na parede no fundo da sala, estão pregados alguns cartazes com os tempos verbais e produção de texto, confeccionados pelos alunos.

Tabela 8 – Escola “Sibipiruna” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos

	<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>
13h20min às 15h00min		Pedro Victor Lucas Robson Júlio	Dia livre ao professor	Pedro Victor Lucas Robson Júlio	
15h10min às 16h50min					
16h50min às 17h40min	Hora Atividade			Hora Atividade	

Fonte: Secretaria da Escola “Sibipiruna” - 2007

4.1.4 Escola Estadual “Ipê”

O Colégio Estadual “Ipê” está localizado, aproximadamente, a 2,5 quilômetros do NRE, e oferece Ensino Fundamental e Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O Colégio recebe alunos de bairros próximos e distantes de seu entorno, predominando um número maior de alunos que residem em bairros mais distantes, e dependem de transporte coletivo. Os alunos, em sua maioria, são provenientes de famílias de “classe média” e “baixa”.

O ensino Fundamental de 7ª e 8ª séries é ofertado no período da manhã, perfazendo um total de 75 alunos; o ensino Médio 1º, 2º e 3º anos, com 395 alunos e a Educação Especial, que envolve a sala de Deficiência Visual e Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries, com um total de 27 alunos. No período vespertino, é ofertado o Ensino Fundamental de 5ª e 6ª séries, com o total de 119 alunos e a Educação Especial, área de Deficiência Visual com sete alunos. No período noturno, são atendidos 231 alunos no ensino médio, No total são 854 alunos distribuídos em 24 turmas de Ensino Fundamental e Médio, e três turmas de Educação Especial. O Colégio conta com o Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Visual (CAEDV) e a Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o aluno para frequentar o

CAEDV deverá ser encaminhado por meio de um laudo do oftalmologista, para posterior avaliação diagnóstica que norteará o trabalho dos professores. A SR representa ao Colégio uma modalidade integradora de atendimento à criança que apresenta problemas com a aprendizagem escolar. Caracteriza-se pelas alternativas de procedimentos didáticos específicos, adequados às necessidades educacionais dos alunos.

O colégio dispõe de 2.228 metros quadrados de construção, distribuída em quatorze salas de alvenaria, uma sala para funcionamento da biblioteca, uma sala para o laboratório de informática, uma sala para o laboratório de física, química e biologia, uma sala para os professores, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala para a direção auxiliar, sala de computadores, uma sala de supervisão de ensino, uma sala de orientação educacional, duas salas para o ensino especial – SR e DV, duas salas de almoçarifado, dois banheiros para os professores, dois banheiros para os alunos, dois banheiros para as serventes, uma cozinha, uma cantina, um salão para eventos e reuniões, duas quadras sem coberturas, dois pátios cobertos, uma casa para o zelador. As 14 salas utilizadas pelo ensino regular possuem 48 metros quadrados cada, foram reformadas recentemente, porém não são bem arejadas.

Quanto aos recursos materiais e pedagógicos, a biblioteca possui um acervo de oitocentos livros, sendo estes de literatura, pesquisa, livros didáticos, atlas, dicionários de português e inglês, e revistas, um vídeo cassete, uma televisão, treze computadores Pentium 233 com multimídia, um nobreak, um scanner, duas impressoras e mobiliários.

Em relação aos Recursos Humanos a escola possui um diretor, um vice-diretor, oito auxiliares, administrativos, entre eles um técnico em laboratório de física, química e biologia; a equipe pedagógica é composta por quatro pedagogas (duas no período da manhã, uma delas está em licença, uma no período da tarde e duas no período da noite; o Colégio conta em seu quadro funcional com quarenta e um professores.

Como a escola “Ipê” não possui espaço disponível, o atendimento aos alunos da SR acontece em horário contrário ao atendimento da sala de deficiência visual. O local disponibilizado para o atendimento não faz parte dos blocos que contêm as salas de aula. O espaço cedido foi o camarim do salão nobre, que possui duas portas, uma com uma escada que dá acesso ao interior do salão e a outra para o pátio, onde frequentemente permanecem os alunos nos horários das aulas de educação física, ou quando a aula é vaga. O interior da sala é bem pequeno, possui duas mesas de escritório,

encostadas uma na outra, seis cadeiras, em torno das mesas, na parede, ao lado da porta que dá acesso ao pátio, encontra-se o quadro de giz, pequeno e em péssimas condições. Ao lado do quadro, está localizado um fichário de aço, com sucatas; na seqüência, uma estante de madeira com armação de aço, contendo alguns livros didáticos e de literatura infantil. Na parede lateral, encontram-se as janelas, logo embaixo um banner com o sistema Braille e um calendário. Na parede do fundo, há dois armários de aço em tamanhos diferentes, contendo materiais reciclados e alguns jogos, além de uma escrivaninha e uma mesa com o computador. Próximo à porta de saída para o pátio, estão localizados dois armários, um de aço, pequeno, onde a professora da SR guarda seus materiais e jogos, e um de madeira, onde são guardados os materiais da professora da sala de DV, assim como nos demais armários da sala.

Tabela 9 – Escola “Ipê” – Cronograma de atendimento na Sala de Recursos

	<i>Segunda-feira</i>	<i>Terça-feira</i>	<i>Quarta-feira</i>	<i>Quinta-feira</i>	<i>Sexta-feira</i>
07h30min às 08h20min	Hora Atividade		Dia livre ao professor	Hora Atividade	
08h20min às 10h00min	Fernanda Paulo Diana Sílvio Alice				Fernanda Paulo Diana Sílvio Alice
10h00min às 11h30min					

Fonte: Secretaria da Escola “Ipê” - 2007

4.2 A Prática Pedagógica da Sala de Recursos: Encontros e Desencontros.

O processo de pesquisa vivido foi árduo e ao mesmo tempo muito rico. Nele deparamos-nos com ações e limitações no interior da escola que nos fizeram questionar e repensar o modelo de ensino destinado à maioria da população. Os discursos sobre igualdade se fazem em coro e, no momento, a palavra de ordem é a inclusão. Incluir o negro, o índio, o pobre, as pessoas com necessidades educacionais especiais, o

homossexual, ou seja, o “diferente”, a fim de “atender” à chamada política de inclusão, preconizada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Por que tanta ênfase na inclusão? Uma resposta possível é que, seguindo a lógica capitalista, as legislações apontam em sua funcionalidade para a (re)criação de mecanismos no interior da escola para atender. Aos fracassados que ela própria produz, cumprindo as imposições do mercado. Como Rossi (1980) destaca, a ênfase do sucesso ou do fracasso recai sobre o indivíduo, cabe a ele aproveitar as oportunidades oferecidas a todos sem distinção.

Buscamos, neste cenário, compreender a extensão das SR de 5^a a 8^a séries não apenas como mais um serviço de atendimento especializado no interior da escola. Nossa intenção foi focalizar a totalidade deste serviço, optando por uma reflexão crítica dos aspectos econômicos, sociais e políticos que permeiam esta prática. A existência desse programa não é garantia de inclusão escolar, considerando a amplitude destas discussões pretendemos em nossas análises apontar alguns encontros e desencontros entre a prática pedagógica das Salas de Recursos e a Instrução 05/04 direcionadora desta prática.

Como apontamos no início deste capítulo, selecionamos alguns pontos norteadores para nossas observações e, com base neles, teceremos nossas análises acerca da prática pedagógica, recorrendo a Teoria Histórico-Cultural. Resgatamos as observações e iremos apresentá-las em forma de cenas, para tanto, seguiremos a ordem temporal de cada sala. Além das cenas que representam recortes da prática pedagógica, buscaremos subsídios nas entrevistas realizadas com as professoras, com a intenção de elucidar nosso problema de pesquisa.

4.2.1 Modo de Apresentação do Conteúdo: Planejamento, Intencionalidade e Organização.

A apresentação dos conteúdos aconteceu de forma similar nas três salas observadas, o planejamento era semanal, a professora iniciava uma atividade com os alunos que a concluíam na aula posterior. Em algumas observações, os professores deixavam de lado o planejamento, buscando atender à solicitação dos alunos; muitas vezes, estas se referiam aos conteúdos de prova, trabalhos e tarefas escolares.

Professora I

[...] eu falo que é a flexibilidade, por que as vezes você planeja uma coisa e chega na escola e o aluno fala: “ professora eu tenho um trabalho pra fazer, a professora de sala pediu para eu fazer esse exercício e eu não sei, eu tenho que estudar para uma prova”, então, você muda totalmente o planejamento, então, você quer dar apoio naquilo que ele está precisando, seu dia-a-dia.

Esta prática se tornou recorrente e aceita entre os professores, todas se justificaram pontuando a necessidade de lidar com imprevistos, e deixar o conteúdo de lado para trabalhar com as necessidades trazidas pelos alunos, como estudar para a prova ou realização de trabalhos, para, em seguida, retomar ao planejado, assim como mostramos nos episódios a seguir.

Cena 2: SR1

Data: 28/05/07

A professora pergunta à aluna Bruna quando será a prova de matemática, esta responde que no período da tarde, a professora passa algumas operações no quadro e as resolve sempre perguntando para aluna sobre os sinais (soma, subtração, divisão e multiplicação), enquanto concluía a explicação, chegou o aluno Caio, este foi cumprimentado e tomou seu lugar. A professora perguntou sobre a prova, Caio disse que teria, mas não sabia o dia. A professora deu início a uma atividade de português, comentou que havia preparado a atividade, mas como aluna Bruna ia fazer prova ela teve que revisar o conteúdo.
É sala de recursos é assim.

Cena 3: SR 2

Data: 14/06/07

Victor e Pedro chegaram na sala e comentaram com a professora que precisavam fazer um trabalho sobre a dengue, não tinham entregado na data certa e a professora da sala regular havia dado uma nova oportunidade. A professora leu as orientações e explicou o trabalho para os alunos, reforçando o que deveria conter na introdução. Felipe lembrou de um termo trabalhado em uma das aulas anteriores dizendo que a introdução era o chamariz do texto. Os alunos utilizaram o período todo do atendimento para a elaboração do trabalho, enquanto a professora trabalhava com os demais alunos.

Cena 2: SR 3

Data: 01/06/07

Diana trouxe um trabalho de ciências para ser concluído, deveria fazer um resumo sobre as organelas. A professora revisou rapidamente o que são organelas, leu o que a aluna tinha escrito no caderno, comparou a função da membrana plasmática com a pele. Enquanto a professora revisava o conteúdo com Deyse, Caio trouxe a tarefa em branco e comentou que havia esquecido de fazer, a professora pediu ao aluno que fizesse as operações da tarefa.

Vigotski (1998) enfatiza que o aprendizado, quando bem organizado pelo professor, promove o desenvolvimento mental. O professor, ao atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento culturalmente acumulado, de forma intencional, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, levando ao desenvolvimento global. Quanto mais intencional e organizado o ensino, maior será o movimento provocado no desenvolvimento mental da criança. Saber o porquê e para quê das atividades apresentadas aos alunos torna-se aspecto indispensável ao professor na relação ensino-aprendizagem. Problematizar, instigar, fornecer “pistas” aos alunos é oferecer-lhes recursos para, em um primeiro momento, com a ajuda do professor, resolver a tarefa e, posteriormente, ser capaz de dar suas respostas de forma independente. Neste sentido, privilegiar a zona de desenvolvimento proximal não se reduz a uma mera participação ou acompanhamento do professor, mas sim a uma mediação direcionada, organizada e intencional. Não é dar as respostas aos alunos, mas levar o aluno a pensar, interpretar, estabelecer relações e associações, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em relação à mediação, podemos indicar um dos episódios de ensino da SR 1, em que a professora propõe o jogo de stop. No início, os alunos respondem de forma independente, solicitando a ajuda do professor apenas nas palavras que sentem dificuldade. A professora a fim de auxiliá-los, começa a dar “dicas”, direcionando o pensamento, a memória e o estabelecimento de associações por partes dos alunos. No decorrer do jogo, estas “dicas” se tornam constantes e simplificadas, e tomam o caminho inverso, os alunos as solicitam, não com a intenção de auxiliar a memória, mas para concluírem a atividade sem muito esforço, como apresentado nas falas²².

Cena 3: SR 1

Data: 04/06/07

Objetivo: explorar a escrita, a memória e o raciocínio.

Itens para o jogo de stop: nome, CEP (cidade, estado, país), cor, comida, animal e natureza, foram definidos pelos alunos com interferência da professora.

A letra M é a primeira a ser selecionada, passado alguns minutos do início do jogo, um dos alunos pergunta a professora sobre uma comida com a letra M.

Comemos ontem.

Os alunos ficam em dúvida.

Pode fazer com várias carnes, tem outra que faz em camadas com massa e molho, geralmente aos domingos. É colocado na tripa, poder ser com carne de boi, porco.

²² A letra em itálico corresponde às falas dos alunos, e a letra normal à fala da professora.

Ah! Sei

Em seguida, uma aluna pergunta o que incluía a natureza, a professora menciona: Vento, chuva, enxurrada.

Na seqüência, um outro aluno pergunta, também, sobre os fenômenos da natureza. Aquilo que está no solo, que explode e sai, vocês viram na aula de geografia.

Ah! Sei, agora lembrei.

Na letra S, os alunos solicitam ajuda em: cor, fruta, animal.

Em relação à cor, a professora dá a seguinte “dica”:

Começa com SA e termina com (mostrou a mão).

Os alunos não conseguem se lembrar da cor, falam inúmeras cores, todas com outras iniciais, a professora comenta que está entre o rosa e o laranja. Depois de repetir várias vezes as “dicas” e quase falar a cor as crianças relacionam com a cor SALMÃO.

Um dos alunos solicita ajuda quanto à fruta, a professora dá novas “dicas”,

Começa com SA. Nome de um animal pelado que vive na água e na terra.

Antes de terminar, as crianças gritam SAPO, a professora continua, termina com TI.

Os alunos mesmo demonstrando não conhecer a fruta juntam as letras e formam a palavra SAPOTI.

Na letra B os alunos solicitaram ajuda em: comida, natureza, animal.

Em relação à comida:

Faz maionese, come na pizza, no lanche, pode ser palha, frita, cozida.

Os alunos falam várias comidas até que chegam à palavra BATATA.

Os alunos, antes mesmo de tentarem escrever o nome de uma fruta, solicitam ajuda da professora.

Fruta que o macaquinho gosta de comer bastante.

Banana.

Quanto ao nome do animal, ocorre a mesma coisa.

Os índios matavam para fazer roupa, se proteger.

Búfalo

Mesmo dando estas pistas, a aluna escreve BODE e o aluno BEIJA-FLOR.

Na letra P, pedem auxílio em: comida, animal e natureza.

Em comida a professora dá a dica:

Comida feita com milho ralado, peneirado, começa com...

A professora vai ao quadro e escreve P _ _ E _ _ A

Os alunos vão dizendo aleatoriamente as letras do alfabeto até completar a palavra.

Em relação ao animal;

Animal com P, glu, glu, glu.

Peru

Referindo-se a fenômeno da natureza;

Natureza, começa com a letra C.

Serra

Serra escreve com C?

A professora vai ao quadro e escreve SERRA E CERRA, solicitando ao aluno para verificar a forma de escrever, e dá nova dica.

Tem duas sílabas, quando não faz sol?

Chove

A organização e a intencionalidade das atividades devem ser priorizadas pelo professor, que, ao utilizar, como pontua Elkonin (1969) métodos e instrumentos próprios para o ensino da leitura e de cálculo, cria condições estimuladoras ao desenvolvimento mental da criança. É preciso considerar as particularidades de cada aluno, sua disposição para o estudo, e, assim, organizar métodos individuais. Os métodos individuais implicam em oferecer ao aluno recursos que facilitem a apropriação dos conteúdos científicos. As “pistas” oferecidas pelo professor são qualitativamente importantes ao aprendizado, mas devem instigar o pensamento e o raciocínio do aluno.

Outro aspecto a ser valorizado é a necessidade de um ambiente organizado, a atividade proposta pela professora I, pode ser indicada como nível fácil para alunos de 5ª série, no entanto o ambiente tumultuado e a mediação confusa atrapalharam o próprio processo de pensar. Por outro lado, as mediações realizadas para atender aos questionamentos dos alunos, como por exemplo, a grafia das palavras, é inadequada, isto por que o procedimento adotado pela professora não direciona o pensamento do aluno para a apropriação de regras da língua portuguesa. Este momento seria rico para trabalhar com a classe regras ortográficas regulares e irregulares, conceituando-as cientificamente e não espontaneamente, como ocorreu.

Com base em Vigotski (2001) fica evidente que a deficiência da escola pode se expressar no fato de que a criança estuda de forma improdutivo os conceitos científicos, levando a uma diferenciação muito sutil entre conceitos espontâneos e científicos, ou mesmo colocando-os em um mesmo nível. Com isso, a criança assimila os conceitos científicos verbalmente, por meio de atividades mecânicas, repetitivas, ampliando a divergência e não a interligação entre o primeiro e o segundo.

Quando isso ocorre, a criança responde por meio de tentativa e erro, aquilo que deveria responder voluntariamente, isto porque não toma consciência do conceito científico apresentado, não sendo capaz de explicá-lo, permanecendo na mesma superficialidade apresentada pelo conceito espontâneo. Isto pode ser percebido quando a professora, ainda no jogo do stop, oferece “pistas” aos alunos quanto ao fenômeno da

natureza com a letra D, a palavra pensada pela professora foi DESFILADEIRO, mas esta não fazia parte do vocabulário dos alunos, as pistas foram inúmeras e mesmo assim não conseguiram associá-las, falaram aleatoriamente as letras do alfabeto, até que formaram a palavra e a reproduziram no papel, sem saber seu significado.

Nome	CEP	cor	comido	fruta	animal	natureza	total
Mathew 10	Mato grosso	Marrom 5	Macarrão 5	Mamão 5	0	0	25
Sorriso 10	Lima 10	Sarampo 5	0	Sarapalha 5	Leão 5	Lobo 10	45
Dado 10	Laranja 5	Amarelo 3	Doce 10	Doradão 5	Dopa 5	0	40
Cleci 10	Comércio 10	0	0	Creme 10	Carro 10	Agua 5	45
Pisano 10	Brasil 10	Branco 5	Batata 10	Banana 5	Beija flor 10	Bicho 10	60
Bonella 10	Paraná 5	Verde 5	Limão 10	Laranja 10	Peru 10	Arvore 5	55
Carolina 10	Central 10	Cinza 5	Cogumelo 10	Cacau 10	Cachorro 5	0	50
Zhiago 10	Zurico 10	Telha 5	Zito 5	Tâmara 5	tatus	Tempestade 10	50
Daniel 10	Aracaju 5	0	Doce 10	0	Armadilha 10	Deserto 10	45
							285

Data 11/06

Figura 1 – Jogo do stop: escrita realizada por um dos alunos da SR1.

O professor ao atuar como mediador eficiente e perspicaz entre o aluno e o conhecimento culturalmente acumulado, de forma intencional e articulada ao pensamento do aluno, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto levará a um desenvolvimento global, porque ao privilegiar a zona de desenvolvimento proximal, o professor promove o desenvolvimento mental.

Ao se apropriar dos conceitos científicos, o aluno ultrapassa os conceitos espontâneos, supera a análise imediata dos fenômenos vinculada ao senso comum e estabelece abstrações, associações e generalizações do mundo e objetos que o cerca.

Podemos indicar em nossas observações um episódio de ensino que representa como o professor pode explorar os conceitos científicos, aproveitando as situações em sala de aula.

Cena 4: SR 2

Data: 02/08/07

Objetivo: leitura e interpretação de texto

Texto: A arte de ser feliz

Autora: Cecília Meireles

Vocês vão realizar a leitura em grupo, por que não tem cópia para todos, é um texto lindo, light, gostoso de ler.

A professora comenta que irá iniciar a leitura e que os alunos darão continuidade, cada um lendo um trecho do texto.

Após ler sua parte, a professora solicita a um dos alunos que continue, este inicia a leitura sem entonação. Ela chama atenção para dar entonação à leitura.

Lê novamente a frase e pede para os alunos prestarem atenção na respiração, ao terminar a frase solicita ao aluno que leia novamente, a leitura ficou bem melhor, a professora o elogia e pede a Paulo para continuar.

Ao terminarem a leitura, a professora pergunta:

Quando vocês lêem, vocês deixam a imaginação ir longe?

Não.

Às vezes.

Não sempre.

Quando fala de chalé o que vocês imaginam, vocês sabem o que é chalé? Vocês já viram algum?

Os alunos vão descrevendo os chalés que já viram, participam ativamente do assunto, demonstrando interesse pelo texto.

Imaginem o ovo azul, o que ele pode ser?

Um vaso.

Uma lâmpada.

A professora continua questionando os alunos, comenta sobre a parte do texto que fala sobre o ovo azul e reforça a importância de visualizar a história.

Por isso dizem que leitura é uma viagem, basta usar a imaginação.

E sobre a copa da árvore?

A professora lê a frase; À sombra da árvore.

A professora explica sobre o porquê do uso do a craseado, e que o acento muda o sentido da frase.

A sem crase, a sombra da árvore, indica a árvore, mas à sombra da árvore, indica que estava embaixo da sombra da árvore.

Os alunos prestam atenção na explicação da professora, continuam a leitura e a interpretação do texto.

O professor, ao mesmo tempo em que valoriza os conceitos espontâneos, fazendo uso dos conhecimentos anteriores apresentados pelos alunos, aproveita para trabalhar com a definição de conceitos e regras de acentuação. A exploração da leitura possibilitou aos alunos a retomada do texto tanto na oralidade, quanto na interpretação, esclarecendo, complementando e estabelecendo relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Para Elkonin (1969) a assimilação de qualquer operação mental começa com os conteúdos que o aluno inicialmente, não é capaz de operar

sozinho, por não ter a idéia completa. Desta forma, o professor se configura como ator necessário no processo ensino-aprendizagem.

O autor aponta cinco fases indispensáveis à aprendizagem. A primeira consiste na orientação inicial sobre a tarefa a ser realizada, a segunda, seria a execução prática da atividade usando objetos concretos ou imagens que os substituam. A terceira ocorre via a atuação sobre os objetos utilizando a linguagem, a quarta, inclui a realização das operações mentais utilizando a linguagem interna e por fim as operações mentais já definidas, não sendo necessário os recursos anteriormente utilizados. Trabalhar a leitura como fez a professora, consistiu na orientação da tarefa a ser realizada e, na apresentação de elementos externos ao texto, o que possibilitou o regaste dos conhecimentos espontâneos por meio da linguagem, provocando nos alunos a organização da linguagem interna e apropriação dos conceitos científicos.

Podemos indicar alguns episódios nos quais os professores problematizaram os conteúdos, deram pistas e indicaram ao aluno caminhos para a resolução das questões propostas.

Cena 5: SR 2

Data: 09/08/2007

Objetivo: interpretação de texto.

O texto está em 1ª ou 2ª pessoa.

Qual a palavra que está no início do texto e que faz a gente ter a certeza que ela está contando a história dela?

Minha.

Por isso é um texto narrativo em 1ª pessoa.

Então quem é a narradora da história?

A própria autora.

A personagem faz alusão, cita personagens em segundo plano? O que é segundo plano?"

Personagens que não está em 1ª pessoa.

Os alunos confundem 1ª pessoa e 2ª pessoa com personagens secundários.

Quais os personagens que aparecem no texto? Quem ela cita?

Pombos, chulé.

Será?

Jardineiro, as crianças, a mulher que contava a história, o homem que cuidava do jardim.

Ele não era jardineiro, ele aspergia a água.

O quê?

Já esqueceram? Alunos, aquilo de benzer.

Os alunos lembram e comentam que é o que o padre faz na igreja quando benze.

A professora explica a terceira questão, dá algumas pistas, eles respondem corretamente.

O que são características?

Você não sabe?

Alegre, pensativa.

Estas são características físicas ou psicológicas?

Psicológicas.

A cena apresentada demonstra a problematização realizada pelo professor, conduzindo as discussões e interpretação do texto, aspectos necessários para a as respostas das perguntas. Diferente de aulas anteriores, nesta, o objetivo foi atingido, as respostas não foram dadas aleatoriamente, o que demonstrou o envolvimento e a apropriação do conteúdo.

Cena 8: SR 3

Data: 10/08/2007

Objetivo da atividade: Interpretação de situação problema e fração

A professora explica que irão resolver frações e inicia a leitura dos problemas.

- 1) Flávio comprou 36 litros de gasolina e encheu $\frac{3}{4}$ do tanque do carro com essa quantidade. Quantos litros cabem nesse tanque de gasolina?

Como se faz para resolver? Que conta usar?

Veze.

Está certo Sílvio?

Ele sinaliza não saber.

A professora comenta que Aline está correta e explica o problema parte por parte, sempre questionando os alunos.

Temos que descobrir o valor de x, para isso temos que tornar esses números frações, o que faremos?

Sem resposta continua:

Se colocarmos um denominador?

Pode ser, vamos colocar o número

Os alunos resolveram a primeira parte da operação; na segunda etapa, a professora vai ao quadro de giz e explica:

$$3x/4 = 36 \quad 3x = 36 \cdot 4 \quad 3x = 144 \quad x = 144/3 \quad x = 48$$

Quando o número passar para outro lado, ele muda a operação, se é divisão se torna?

Veze.

Os alunos resolvem a operação e a professora questiona:

E agora para encontrar o valor de um tanque?

Já sabemos de três, como encontrarmos o valor?"

A professora dá um exemplo:

Uma embalagem com 3 garrafas no valor de R\$ 9,00, como fazer para encontrar o valor de uma garrafa?

É só dividir.

A professora pede para os alunos resolverem a operação, os alunos resolvem com o auxílio da professora, ao concluírem, a professora pergunta se o resultado da operação dá a resposta ao problema, os alunos respondem que sim.

As questões elaboradas pelo professor auxiliam os alunos na organização do pensamento e em suas resoluções. Cabe destacar que os alunos resolveram as contas, mas demonstraram dificuldade em visualizar que as mesmas fazem parte da resolução do problema com um todo, aspecto resgatado pela professora durante a atividade. Quando a aprendizagem envolve conceitos abstratos, o uso de material de apoio se torna mais complexo e a utilização de relatos pelo professor se tornam indispensável ao processo de apropriação de conceitos científicos.

O professor deve avaliar capacidade potencial de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno a partir de dois níveis de desenvolvimento, o efetivo e o potencial. Vigotskii (2001) define como desenvolvimento efetivo, o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança, representando o resultado do desenvolvimento já atingido. Já o desenvolvimento potencial refere-se às atividades que a criança consegue realizar com a ajuda dos adultos ou de crianças mais experientes; indica não somente os processos já amadurecidos, mas aqueles que estão em via de desenvolvimento. O professor ao fazer uso de perguntas-guias, como na cena destacada, dá pistas aos alunos, levanta questionamentos, oferecendo recursos impulsionadores do desenvolvimento potencial. A problematização possibilita ao aluno a organização de respostas mais elaboradas, e que, muitas vezes, não as dariam de forma independente naquele momento.

4.2.2 Atividades Propostas: Conteúdo, Dialogicidade e Textualidade.

O conteúdo apresentado aos alunos nas de SR seguiu um planejamento semanal, observamos que a intencionalidade e a organização oscilavam de aula para aula. A seleção das atividades, segundo as professoras, tiveram como ponto de partida as dificuldades apresentadas pelos alunos, seguindo o conteúdo proposto nas séries em que os mesmos frequentam no ensino regular. A ênfase se encontra em conteúdos da língua portuguesa, tais como, interpretação e produção de texto, ortografia, acentuação, concordância nominal, concordância verbal; e, na matemática, conteúdos referentes a potenciação, fração, divisão, multiplicação, raciocínio lógico e abstração.

As atividades, em sua maioria, caracterizaram-se por repetição de conteúdos da sala de aula regular, contrapondo-se ao previsto na Instrução nº. 05/04 (PARANÁ, 2004, p.5): “Os conteúdos pedagógicos defasados, das séries iniciais, deverão ser

trabalhados com metodologias e estratégias diferenciadas [...] O trabalho desenvolvido na Sala de recursos não deve ser confundido com reforço escolar (repetição de conteúdo da prática educativa da sala de aula)". Outro aspecto observado nas três SR foi o número excessivo de atividades propostas, os alunos terminavam uma atividade e já iniciavam outra logo em seguida, o que comprometia a discussão e a exploração dos exercícios. A correção era feita rapidamente sem aproveitar as idéias dos alunos, e sem compreender a forma como o aluno chegou a determinada resolução, qual o caminho utilizado à aprendizagem. No fim do período, os alunos se apresentavam cansados e sem ânimo para concluírem as atividades, na maioria das vezes, davam qualquer resposta para terminarem o mais rápido possível as atividades.

O trabalho diferenciado em relação à SR, segundo a Instrução, está presente nas falas das professoras I e III, no entanto a professora II não faz menção às atividades diferenciadas.

[...] Sala de Recursos que o aluno vai aprender da interação, da mediação, da sua própria construção. E muito xerox, muito papel (PROFESSORA I).

Atividades diferenciadas da sala de aula, preferencialmente. São atividades mais instigantes para os alunos ou talvez seja mais a forma de propor a atividade, o diferencial, até do que a atividade, mesmo que eu trabalhe algumas coisas que também são trabalhadas em sala eu procuro fazer de uma forma diferente (PROFESSORA III).

Os professores mencionam, na entrevista, a utilização dos jogos, porém, a utilização deste recurso não ocorreu de forma constante e organizada. Por meio deles, é possível trabalhar estratégias, raciocínio lógico, abstração, atenção e memória, entretanto ele continua sendo visto como mero passatempo ou, muitas vezes, não é explorado de forma que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, raciocínio e abstração. Isto ficou evidente, quando, em um dos episódios de ensino da SR 1, o aluno solicita o jogo Kalah²³ enquanto jogam stop de palavras, a professora argumenta: “*Já não estamos*

²³ O Kalah é um jogo de estratégia pouco conhecido no ocidente e bastante difundido no continente africano e parte do asiático. Sua forma original é jogada com sementes, pedregulhos ou conchas, "semeados" em covas feitas no solo ou escavadas em um tabuleiro de madeira. As covas (casas) estão dispostas em fileiras e a "semeadura", numa determinada direção, possibilita o desenvolvimento de estratégias para "colher" o máximo de grãos, segundo regras próprias de cada variante. www.psicopedagogia.com.br/artigo, acesso em 07/12/2007, 15:40. O tabuleiro utilizado pelos alunos na SR1 foi confeccionado em EVA, pela professora, e era jogado com grão de feijão.

jogando? Viemos aqui não para jogar, mas para aprender a escrever, sei que vocês já estão escrevendo muito”.

A professora I destaca a importância dos jogos, no entanto, em sua prática pedagógica, parece não vislumbrá-los como um recurso que venha ofereça possibilidades de aprendizagem.

Porque o aluno ele quer aquilo que é chamativo, atrativo pra ele, aquilo que não é atrativo ele já tem na sala de aula, agora ele vem aqui pra repetir isso de novo, ele não gosta, tanto é que, ele fala professora vamos jogar! O que eles gostam mesmo é do jogo, mas todo jogo tem que ter o direcionado, tem que ter objetivo, e mas o que a gente joga mais, é, jogos, por exemplo, com leitura, escrita, que seria o stop, ou alguns outros tabuleirinhos que andei fazendo ali, com gramática mesmo, ou cruzadas, mas isso para eles, eles, tem que pensar muito, e esse pensar que ele tem que estar ali construindo ele não gosta muito. Agora eu acho que, com outra ferramenta que fosse mais atrativa, talvez até ele pensasse mais, porque fazer uma cruzada, no computador, no jogo de computador é muito mais gostoso do que você construir a cruzada no tabuleiro (PROFESSORA I).

São desenvolvidas atividades de leitura, interpretação oral, interpretação escrita, produção textual e, juntos trabalhamos a ortografia, concordância nominal e verbal, sempre bem contextualizado. Também trabalhamos atividades de linguagem e cognição, generalização e outras habilidades importantes que ajudam no desenvolvimento global do aluno. Na matemática, gosto muito de trabalhar com jogos e utilizar material concreto para o aluno ter mais abstração (PROFESSORA II).

Além das atividades que são voltadas, eventualmente, para conteúdos, tem as outras atividades em que os conteúdos extrapolam aqueles de áreas, são conteúdos que tratam de questões cognitivas, para melhorar a capacidade cognitiva do aluno, para melhorar a sua auto-estima, para melhorar a sua capacidade de concentração, controlar a impulsividade. Então, podem ser jogos individuais ou coletivos também (PROFESSORA III).

Como podemos observar nas falas das professoras, elas atribuem importância fundamental aos jogos. Todavia, como os jogos são utilizados na prática pedagógica? Para analisar os dados colhidos em relação aos jogos, estabelecemos algumas categorias para identificar como vêm sendo apresentados na prática pedagógica: jogos como recurso de aprendizagem; de desenvolvimento; recurso mediado; compensação e passatempo.

Faz-se necessário ressaltar que, durante as situações de ensino observadas, as categorias se complementavam e faziam com que o jogo assumisse duas ou até três

funções distintas, porém complementares. É interessante destacar que a prática de jogos foi, na maioria das vezes, uma tarefa em pequenos grupos ou individual, já que o trabalho coletivo não se configurou de forma expressiva nas salas observadas.

Os jogos, entendidos como um recurso de aprendizagem, foram aplicados para permitir a formação e o entendimento de conceitos matemáticos, apresentados depois da explicação dos conteúdos, mas, em algumas situações, configuraram-se como pretexto para ensinar ou “fixar” os conteúdos, como memorizar tabuadas. Enquanto recursos de desenvolvimento, são entendidos aqueles em que o professor explora algumas funções psicológicas superiores, como atenção, memória, linguagem e pensamento. Já, ao utilizá-lo como um recurso mediado, o professor coloca-se como participante, fazendo inferências, problematizações com o objetivo de potencializar os conhecimentos teóricos e práticos dos alunos, transformando a atividade lúdica em uma prática pensada e compreensiva. São entendidos como um recurso de compensação e passatempo, aqueles que representam as situações de ensino em que os jogos só são oportunizados após a conclusão das atividades ou início da aula para descontraí-los, tal qual um passatempo, com mínima ou sem nenhuma intervenção pedagógica.

A utilização de jogos como mero passatempo torna-os mecânicos, impede que a criança estabeleça qualquer relação entre estes e os conteúdos, inviabilizando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa relação entre os conhecimentos, o professor da SR se torna figura indispensável no processo de formação e assimilação de conceitos. Ao utilizar o jogo como recurso de desenvolvimento, explorando leitura, escrita, interpretação, abstração, raciocínio-lógico, atenção e memória, poderá oferecer caminhos para que a criança parta do âmbito particular para o geral, tomando como base o conhecimento prévio do aluno. Não significa se prender em atividades que envolvam somente materiais concretos, ao contrário, por meio da experiência concreta, viabilizar a formação do pensamento autônomo e abstrato. A organização do jogo, a discussão e a compreensão de suas regras entre os alunos, o esclarecimento de dúvidas pelo professor ampliam os caminhos para a apropriação de conceitos.

Isto pode ser percebido durante o jogo do banqueiro²⁴, utilizado pela professora da SR2, para trabalhar regras de sinais. Os alunos se envolveram na atividade, deram

²⁴ Este jogo, confeccionado pela professora, contém fichas azuis, brancas e fichas contendo instruções. Cada jogador inicia com 12 fichas azuis, o banqueiro fica com a posse das demais fichas brancas e azuis para empréstimo. As fichas azuis representam o valor positivo (+) e as brancas o valor negativo (-). O

“pistas” uns aos outros, o professor problematizou as situações, lançou questões para auxiliar nas resoluções exigidas pelo jogo, oferecendo elementos para elaboração do pensamento abstrato e, conseqüentemente, a formação de conceitos matemáticos.

Handwritten mathematical calculations on lined paper, showing several arithmetic problems and their solutions:

$$\begin{aligned} & \text{N)} -20 + (4 + 28) - (-90 + 30) \\ & -20 + 7 + 28 + 90 - 30 = +75 \\ & -50 + 125 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & \text{O)} 13 + (-20 + 8) - (-30 + 21) \\ & 13 - 20 + 8 + 30 - 21 \\ & -41 + 51 \\ & +10 \end{aligned}$$

17/03/07

$$\begin{aligned} & \text{P)} (-8 + 5) + 2 - (6 - 1 - 7) \\ & -8 + 5 + 2 - 6 + 1 + 7 \\ & +15 - 14 \\ & +01 \end{aligned}$$

JOGO DO BANQUEIRO

$$\begin{aligned} & +12 - (-5) = +17 - (-2) = +15 - (+2) = +13 + (+2) = +15 \\ & +15 + (-5) = +10 - (-2) = +12 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & \text{Q)} 6 - (5 - 8) + (-3 + 1) \\ & 6 - 5 + 8 - 3 + 1 \\ & -8 + 15 \\ & +7 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} & \text{R)} 2 - (-8 + 5 + 1) + (2 + 7 - 10) + (-2) \\ & 2 + 8 - 5 - 1 - 2 - 7 + 10 - 2 \\ & +20 - 17 \\ & +3 \end{aligned}$$

Figura 2 – Jogo do banqueiro, operações realizadas por um dos alunos da SR2.

Em relação à textualidade, destacamos dois episódios de ensino, um na SR1 e outro na SR2, que tiveram como objetivo a produção textual. A PSR1, na aula anterior à produção de texto apresentou aos alunos uma história em quadrinhos sem a fala dos personagens, discutiu sobre a seqüência: quem eram os personagens, o que estava acontecendo. A professora explorou ao máximo o material, em seguida, passou algumas

jogador, ao retirar uma ficha com instrução, deve, com o auxílio das fichas brancas e azuis, resolver o comando indicado, por exemplo: dê duas fichas azuis ao jogador seguinte; pague quatro fichas brancas ao banqueiro; receba uma ficha branca do banqueiro, efetuando a operação no papel.

questões para os alunos responderem. Na aula seguinte, comentou com os alunos que eles iriam produzir um texto narrativo, tomando como base a história trabalhada na aula anterior.

Cena: 7 SR1

Data: 13/08/07

Objetivo: produção de texto

A atividade será realizada em grupo, vocês irão fazer uma produção textual coletiva.

Escreve no quadro de giz:

Fazer um texto narrativo baseado no texto em quadrinhos. O mesmo deve ser lido para os colegas.

O que é um texto narrativo?

O que não posso esquecer?

O título

E este será no início ou no fim do texto?

Depois que fizer o texto.

Cada um faz o texto individual, pode ser?

Pode

É preciso respeitar a pontuação.

A gente pode fazer o mesmo texto

Sim. Por isso que pedi que sentassem juntos.

A professora passa no quadro algumas perguntas norteadoras:

Quem? Fez o quê? O que aconteceu?

Cuidado com a pontuação.

Eu faço a primeira parte, o Caio o meio e o Renato o fim.

A professora retomou com os alunos o que seria um texto narrativo e propôs uma produção textual coletiva, os alunos demonstraram interesse em unir as carteiras com os colegas, cena pouco comum no cotidiano desta SR. A professora escreveu, no quadro, algumas questões norteadoras, leu-as com os alunos, no entanto, deixou-os livres para produzirem o texto. Durante a atividade, uma das alunas ditava aos colegas suas idéias, os demais até tentaram se colocar, mas não obtiveram muito sucesso. No período em que os alunos desenvolveram a atividade, a professora saiu por alguns minutos da sala e, ao retornar, começou a organizar alguns materiais, não intervindo em momento algum na produção de texto. Após a conclusão da atividade, a professora foi ao quadro para fazer a reestruturação do texto; solicitou algumas idéias dos alunos, perguntando o que poderia ser substituído. Os alunos fizeram algumas sugestões, mas estas, em sua maioria, não foram acatadas, prevalecendo as alterações efetuadas pela professora. Podemos perceber, durante a observação, a necessidade da interferência do professor para orientar a produção dos alunos, discutir as idéias, pontuações, regras

gramaticais, ampliar o vocabulário dos alunos e aproveitar o trabalho em grupo, fato incomum na sala para a apropriação de novos conceitos. A forma como (não) foi conduzida a atividade, tornou a produção textual uma atividade individual e não coletiva, como era a proposta inicial, diferente da PSR2, apresentado no próximo episódio de ensino.

Cena: 7 - SR2

data: 16/08/2007

Objetivo: Produção de texto – Tema: felicidade

A professora retoma a atividade de produção de texto solicitada como tarefa na aula anterior.

Pedro trouxe o texto, a professora começa a lê-lo em voz alta.

Foi você quem fez?

Sim

A professora insiste

Você sozinho?

O aluno sorri.

Minha mãe ajudou

A mãe só ajudou?

O aluno sem jeito responde:

Eu fiz o início, ela fez o resto.

A professora diz ao aluno que o texto ficou muito bom, com boas idéias, mas não havia sido ele que fez, ela pergunta se ele, ao ler o texto escrito pela mãe, poderia produzir seu próprio texto. O aluno não demonstrou interesse, a professora sugere, então, a produção de um poema ou uma poesia, o aluno continua não gostando da idéia. A professora conversa bastante com o aluno, valoriza o texto, mas explica a importância de produzir o seu próprio. Lê com o aluno um poema sobre felicidade, comentando sobre cada frase. Retoma o texto trabalhado para exemplificar algumas frases do poema. Solicita ao aluno produção de texto referente a um pensamento sobre FELICIDADE, formando frases, tendo como ponto inicial as letras F,E,L,I,C,I,D,A,D,E. O aluno aceita a proposta da professora, esta o auxilia elaborando questões.

Robson chega atrasado, a professora pergunta sobre o texto, ela diz não ter feito, ela solicita a produção do texto em sala, lê o roteiro proposto pelo livro e explica como poderá produzir o texto, alertando sobre as pontuações e paragrafação.

Enquanto isso, Pedro escreve com a letra E a palavra estudar.

Pedro você se sente feliz em estudar?

O aluno sorri e responde:

Não.

Olha para a professora e acrescenta a palavra pouco.

Isto te deixa feliz?

Pedro sorri

Não

A professora sugere que substitua por outra frase que represente algo que o faça feliz.

O aluno sente dificuldade em encontrar uma palavra com a letra C, a professora pega o livro para apoio, lê uma frase que tem a palavra cultive,

Você poderá usar o mesmo verbo, cultivar em sua frase.

Você sabe o que é cultivar?

Não.

A professora explica utilizando exemplos, e procura elaborar questões direcionando as idéias do aluno, que consegue elaborar a frase. Esta postura é adotada pela professora no decorrer de toda a atividade.

Enquanto isso, Robson produz seu texto.

Em um segundo momento, a professora senta ao lado de Robson e o ajuda a reestruturar o texto.

Pedro conclui seu pensamento, a professora sugere que o aluno passe seu texto em uma cartolina, o que o deixa todo animado.

O aluno pede régua para a professora para fazer as linhas. Para riscar a cartolina, foi preciso calcular o espaço entre as linhas, o aluno fez com a ajuda da professora, enfatizou sobre a necessidade de aplicar o que aprendeu, referindo-se às pontuações (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos).

Robson terminou de reestruturar seu texto e também quis escrever na cartolina, escolheu um fragmento do texto, concluindo a atividade de forma prazerosa, assim como o colega.

A professora da SR2 trabalhou com a produção textual de forma mais dinâmica e intencional, conseguiu despertar interesse no aluno para a realização da atividade, que, no início, mostrava-se indiferente, mas depois gostou da proposta sugerida pela professora. A intencionalidade da atividade e seu direcionamento foram decisivos neste processo, as questões elaboradas pela professora nortearam as ações do aluno, possibilitando a associação de palavras e auxiliando na elaboração de seu pensamento. O mesmo ocorreu com o aluno que chegou atrasado, mesmo não tendo realizado a mesma atividade, sua produção ficou interessante e ambos se sentiram valorizados ao escreverem suas produções na cartolina e pregarem na parede da sala.

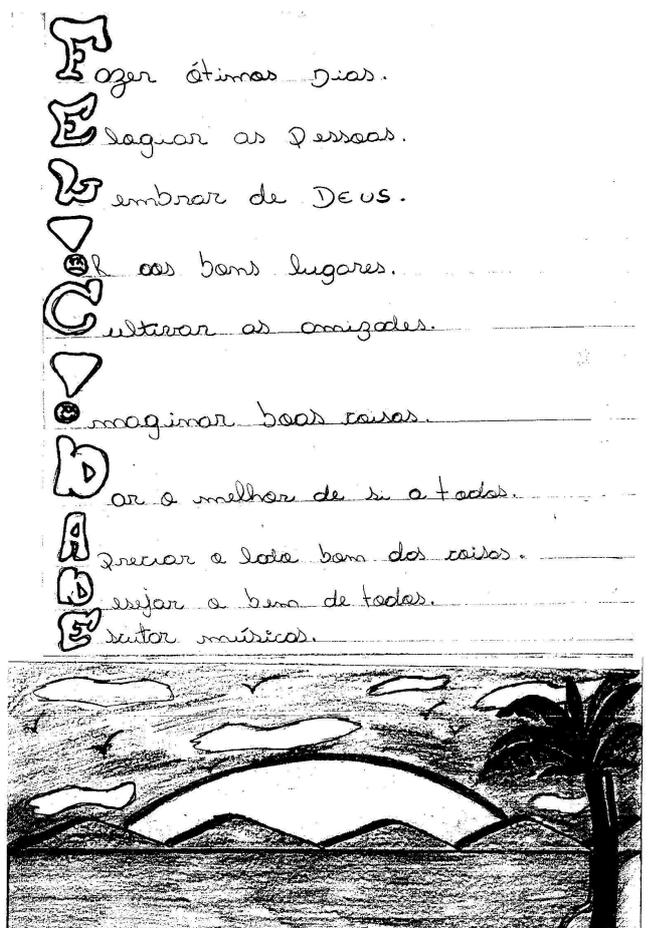


Figura 3 – Texto produzido por um dos alunos da SR2

2.3 Dinâmica do Trabalho: Participação e Interesse dos Alunos, Orientação das Atividades pelo Professor; Valorização dos Conceitos Espontâneos e Promoção do Desenvolvimento Conceitual;

Ao tomarmos como referência a Teoria Histórico-Cultural, destacamos a necessidade de se valorizar os conceitos espontâneos, como apontam Vygotsky, Elkonin e Menchiskaia. Estes contribuem, significamente, para o aprendizado escolar, ao serem ampliados, sobretudo pelo ensino, alcançam o status de conceito científico.

Para Menchiskaia (1969), a apropriação dos conceitos científicos pela criança inicia-se com a explicação do programa pelo professor mostrando o essencial e necessário de cada conceito. O aluno apóia-se no conhecimento imediato dos objetos, dos fenômenos e experiências anteriores, possibilitando a assimilação dos conceitos trabalhados em sala.

Muitas vezes, conceitos científicos, se chocam com os conceitos espontâneos, o antagonismo existente entre os dois, dificulta a assimilação dos conceitos científicos pela criança. Para Menchiskaia (1969), a superação desta dificuldade é possível quando esta nova experiência é organizada de forma diferenciada, e utiliza-se de experiências sensoriais. Quando o aluno se apóia em recursos sensoriais, torna-se mais fácil a apropriação dos conceitos, porque ao aproveitar da percepção imediata dos objetos e fenômenos, tem a oportunidade de recordar o percebido anteriormente.

Cabe ao professor valorizar o conhecimento adquirido pela criança antes da sua entrada na escola explorando os conceitos espontâneos, conhecimentos que contribuem significativamente para o aprendizado escolar. Elkonin (1969) enfatiza a importância do professor na organização de atividades que vão das mais simples às mais complexas, ampliando o interesse dos alunos e propiciando experiências de estudo que conduzem a um esforço mental cada vez maior. Nesta perspectiva o estudo não é caracterizado unicamente por motivos particulares que estimulam a criança, mas também por métodos utilizados pelo professor para a realização de tarefas sendo este o mediador entre o conhecimento científico e os alunos.

Quando as atividades eram organizadas de forma intencional e diferenciada, os alunos participavam e se envolviam, demonstrando interesse nas discussões e na resolução das mesmas. Atividades que envolviam jogos eram solicitadas pelos alunos de forma constante, todavia não apareceram com muita intensidade nas observações. A participação e interesse maior dos alunos ocorreram quando o professor fez uso de jogos, como ocorreu em um dos episódios de ensino da SR 1, quando a professora trabalhou com o jogo stop de divisibilidade.

Cena: 8 – SR1

Data: 27/08/07

Objetivo: trabalhar a divisibilidade

A professora inicia a aula perguntando sobre múltiplos e divisores, os alunos, respondem que a função dos múltiplos é aumentar e os divisores é dividir.

Robson tem uma caixa de lápis de cor, divide entre os colegas da turma, que são quatro, e a professora pergunta com quantos lápis cada um ficará?

Após os questionamentos, a professora informou aos alunos que iriam jogar dominó de divisibilidade, os alunos ficaram eufóricos, demonstrando interesse pelo jogo. A professora desenhou o esquema do jogo no quadro de giz e os alunos copiaram em folha de sulfite.

Stop de divisibilidade				
Nº ditado	Divisor 2	Divisor 3	Divisor 5	Por quê?
14	x			É par
25			X	Termina em 5
81		X		Soma dos algarismos é múltiplo de 3
120	x	X	X	Par, soma dos algarismos termina em zero.
1225			X	Termina em 5.
1800	x	X	X	Par, termina em zero e a soma é múltiplo de 9.

Os alunos participaram efetivamente, houve interesse em justificar o porquê de suas respostas, um dos alunos respondia rapidamente, demonstrando facilidade quanto aos conceitos trabalhados. O professor ocupa um papel essencial neste processo quando ele, por meio da linguagem, problematiza o conteúdo, levanta questões, promove generalizações e comparações, provoca o movimento de conceitos já assimilados, viabilizando aos alunos recursos para a formulação de novos conceitos e a reformulação de conceitos anteriores. Essas questões são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, visto que o nível mais elevado do pensamento se encontra no campo dos conhecimentos científicos e não nos conceitos espontâneos.

O jogo, ao ser utilizado como recurso de aprendizagem, constitui-se em instrumento importante para o professor. Porém deve-se ter o cuidado e a preocupação de utilizá-lo de forma organizada e intencional, como recurso de desenvolvimento, e não somente como mera fixação do conteúdo trabalhado, como acontece freqüentemente.

4.2.4 Recursos Materiais: Espaço Físico, Materiais Pedagógicos e de Apoio.

Os materiais disponíveis nas SR são poucos. No geral, há as têm alguns jogos confeccionados pelo professor e alunos, outros comprados, muitas vezes, pelo professor e materiais pedagógicos como material dourado, regra numérica, livros didáticos antigos, são os recursos disponíveis nas salas.

Bom... a Sala de Recursos, mas com recursos poucos (sorri), muito poucos, (risos), tem alguns jogos, no caso mais de matemática, alguns jogos prontos, alguns jogos confeccionados, muitos que eles mesmos ajudam a construir. Tenho jogos de dominó, joguinhos de encaixe, joguinhos de trilhas, joguinhos de estratégia. Alguns materiais são da escola: material dourado, tangran, régua de fração, cousinaire. Os confeccionados e o xerox são custeados por mim, assim como alguns jogos adquiridos (PROFESSORA I).

Em português, por exemplo, utilizo textos avulsos e aproveito livros didáticos de anos anteriores (que não estão em uso), para evitar gastos com xerox e aula render mais. Também utilizo o computador para trabalhar a escrita de textos e a ortografia, que já detecta o erro e mostra a maneira certa da escrita. Na matemática, temos o ábaco, a caixa valor-lugar, o material dourado e a gente trabalha também com sucatas e jogos, que são confeccionados pelo professore, muitos deles pelos próprios alunos em sala de aula. São poucos os materiais pedagógicos comprados, mas, quando necessário, o Colégio fornece (PROFESSORA II).

É, alguns recursos que a gente chama normalmente de concreto, assim comumente de concreto, ou aquele que estiver ao nosso alcance, às vezes o próprio lápis e borracha, material dourado, quebra-cabeça, coisa desse tipo. Esses materiais, eles existem, alguns existem na escola de outros tempos e de outros professores, por que, no meu caso, eu divido a sala com uma professora de DV, então já, existia a da professora também anterior da Sala de Recursos de 1ª a 4ª série uma série de jogos, agora também com essa professora de DV ela trouxe mais uma porção de materiais, e eu, alguns que me interessam eu compro ou eu mesma produzo (PROFESSORA III).

Os recursos são mínimos, as escolas não fornecem materiais básicos, como papel, sulfite, xerox com atividades, lápis de escrever, borracha e jogos, muitas vezes, é utilizado livros didáticos antigos, como destacado pela professora II. A escassez de materiais, evidenciada nas observações, limita as atividades do professor ao uso de quadro de giz e caderno, reproduzindo o ambiente de sala de aula, estando longe de ser um espaço diferenciado para a aprendizagem. Em duas das três escolas observadas, o espaço físico da sala é mínimo, a escola Ipê, em especial, apresenta condições precárias para o atendimento. A sala é um espaço cedido no camarim do salão nobre, a porta é voltada ao pátio, onde, constantemente, os alunos permanecem quando a aula é vaga, ou quando há aulas de educação física. Não é bem ventilada e está localizada próxima a uma sala de aula. O barulho tanto das apresentações no salão nobre, pátio e sala de aula prejudicam o desenvolvimento das atividades, dispersando os alunos e tirando sua concentração. A SR da escola “Ingá” também é bem pequena, as carteiras ficaram dispostas em fila na maioria das observações, a professora evita o trabalho em grupo pela bagunça e falta de espaço para os alunos se organizarem. A Instrução deixa explícito que o espaço físico das SR deve apresentar tamanho, localização, salubridade, iluminação e ventilação adequados, seguindo os padrões estabelecidos pela Associação de Normas Técnicas. De acordo com as observações, duas das três escolas pesquisadas não atendem tais critérios.

4.2.5 Resultado Atingido: Atividades (Produção de Textos, Desenhos, Atividades Escritas, Leitura);

As atividades, em sua maioria, caracterizaram-se por atividades escritas, resolução de exercícios, tanto copiado do quadro quanto digitado, leitura e interpretação de texto, a produção textual apareceu como atividade em duas das 23 observações realizadas. O número excessivo de atividades prejudicava a resolução e o pensamento do aluno, favorecendo ao mesmo a emissão de respostas muitas vezes superficiais, com o único objetivo de concluir o exercício proposto pela professora. Em alguns episódios, percebemos a pouca valorização dos conceitos espontâneos e a formulação de questões pelas professoras, as quais eram respondidas por elas mesmas, devido ao curto tempo e ao número de atividades para o dia. Muitas vezes as professoras perdiam a oportunidade de explorar a atividade, tornando-a cansativa e desinteressante, mera repetição da sala de aula. As atividades em sua maioria representavam exercícios de sala de aula regular, nas SR1 e SR2, as mesmas eram registradas em cadernos que permaneciam na sala, já na SR3, eram realizadas em folhas de sulfite e arquivadas em pastas individuais mantidas na sala.

Nas SR2 e SR3, as professoras fizeram uso do computador para atividades de transcrição e correção de texto e, em especial na SR3, foi utilizado para jogos de passatempo. Em relação a este recurso, a PSR1 comenta, na entrevista, que o computador seria uma forma de chamar a atenção dos alunos, despertando o interesse pelo conteúdo.

Eu gostaria que a gente tivesse o acesso aos computadores para você ter assim uma ferramenta a mais, uma coisa prazerosa e que eles gostem, porque está tão difícil, num mundo informatizado, você fazer com que o aluno fique preso no papel, no livro, no quadro, no giz, porque ele tem que estar em uma coisa que chamem atenção dele, e a forma para você chamar a atenção dele é fazer com que ele veja que ali, mexendo, trabalhando, executando, e essa seria uma forma, por exemplo, é, de interação, ele interagindo dessa forma, com o texto, não importa, mas ele estaria o que, lendo, interpretando, estaria escrevendo, então muitas das falhas dele a gente poderia ter superado. Por isso que eu acho que o computador na sala, seria uma ferramenta excelente. Porque o aluno ele quer aquilo que é chamativo, atrativo para ele, aquilo que não é atrativo ele já tem na sala de aula, agora ele vem aqui para repetir isso de novo, ele não gosta, tanto é que, ele fala professora vamos jogar!

Podemos destacar, na fala da professora, a necessidade do computador para a diversificação das atividades, como se fosse um recurso que salvaria os alunos do tédio, provocado por exercícios realizados no papel. Contudo, comenta que os alunos solicitam os jogos, mas a maioria dos pedidos como observamos nos episódios de ensino, não foi atendida. A falta de interesse não estaria relacionada à ausência do computador, mas pela organização de atividades rotineiras que representam em todos os detalhes a sala de aula e não um espaço diferenciado para a aprendizagem, como proposto pela Instrução.

CONCLUSÃO

Compreender como vem ocorrendo à prática pedagógica da Sala de Recursos de 5ª a 8ª séries e de que forma contribui para o processo de inclusão nos proporcionaram, durante a pesquisa, discussões, reflexões e questionamentos pertinentes acerca da chamada inclusão escolar. A SR seria mais um mecanismo de exclusão no interior da escola, reforçando, ideologicamente, a chamada igualdade abstrata, presente nos documentos oficiais, a fim de encobrir a desigualdade real? Ou seria uma alternativa para respeitar as diferenças, oferecendo mais oportunidades para que o aluno se aproprie dos conteúdos, efetivando à tão desejada igualdade real e, conseqüentemente, a inclusão escolar?

Acreditar que a forma como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica desta sala atende às políticas de inclusão escolar, é aceitar a igualdade no plano abstrato, como aponta Ross (1998), eximindo toda a responsabilidade da sociedade quanto à socialização do homem à produção material, aos serviços, e ao progresso técnico e antropológico. É delegar mais uma vez à escola e ao professor a missão de incluir o “diferente” em uma sociedade em que todos estão (são) incluídos e excluídos direta ou indiretamente.

Incluir implica em um trabalho conjunto, em analisar as contradições presentes no interior da escola, nas relações de trabalho, na (falta de) vontade política, na realidade social, econômica e histórica e não somente no esforço do professor, que se vê solitário e abandonado, excluído da dinâmica escolar. Destacamos angústias verbalizadas pelas professoras I e III

Olha, tem momentos que me sinto assim, andando sozinha, remando contra a maré, porque o professor fala, ah, não, mas ele não aprende [...] [...] como é um atendimento aonde eu estou num atendimento sozinha na escola, então, não tem com que trocar figurinhas, tenho que trocar figurinha com minha colega da outra escola, trocar figurinha com a professora de Recursos de 1ª a 4ª, às vezes tem uma idéia que pode ajudar, às vezes com a professora da sala de Altas Habilidades, mas o contato é tão restrito, tão restrito por causa do nosso horário de atendimento, que não dá pra gente ter aquele momento[...](PROFESSORA I).

[...] a questão da avaliação, me sinto um tanto sozinha. Eu elaborei um questionário aos professores para ajudar na avaliação dos alunos (não existe instrumento de avaliação proposto ou definido pelo NRE) para ajudar na avaliação dos alunos, mas os professores

querem que eu anote [...] [...] eu tenho me sentido um pouco solitária e tenho precisado de recursos. Tenho procurado fazer curso, preciso fazer cursos de avaliação para eu poder melhor avaliar e complementar os dados dos alunos (PROFESSORA III).

Encontramos não apenas alunos excluídos do espaço escolar, como também professores. A responsabilidade pela aprendizagem do aluno é depositada exclusivamente no professor da SR, assim como, na classe especial, a ênfase está no indivíduo. O aluno entendido como “portador” de dificuldade e o professor especializado, como mentor exclusivo deste alunado. Por ser preciso identificar as causas do fracasso escolar, o aluno é o principal suspeito.

Deparamos-nos com uma escola real, com limitações, com falta de recursos físicos, materiais, de suporte pedagógico, uma SR diferente da indicada pela Instrução 05/04. Predomina um programa de atendimento especializado que atende um número maior de alunos com defasagens de conteúdo do que com dificuldades específicas. A Instrução 05/04 determina que poderão participar do atendimento:

Alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, egressos da Educação Especial ou aqueles que apresentam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental e que necessitam de apoio especializado complementar para obter sucesso no processo de aprendizagem na Classe Comum (PARANÁ, 2004, p. 1).

Verificamos nas escolas “Ingá”, “Sibipiruna” e “Ipê”, que os encaminhamentos e atendimento, nas Salas Recursos de 5ª a 8ª séries, destinam-se, em sua maioria, a crianças com defasagem de conteúdos e não, exclusivamente, a alunos com atrasos acadêmicos significativos, distúrbios de aprendizagem ou deficiência mental. Apenas uma, das três escolas, oferece a Sala de Apoio (SA) especificamente à 5ª série nas áreas de língua portuguesa e matemática. Desta forma, os alunos da 6ª, 7ª e 8ª séries, quando apresentam dificuldades temporárias, são encaminhados à SR, o que descaracteriza o atendimento desta sala. As professoras têm clara a diferença quanto aos dois tipos de atendimento, SR e SA, mas acabam incluindo esses alunos no atendimento para evitar que fiquem desassistidos na escola, o que poderá comprometer a aprendizagem futura, tornando-se fortes candidatos ao fracasso escolar.

Em dados divulgados pelo MEC (BRASIL, 2007), os alunos brasileiros apresentaram um dos piores resultados na avaliação internacional realizada em 2006 pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) envolvendo 57 países

da América Latina. O Brasil alcançou 54ª colocação em matemática, ficando acima somente do Quirziquistão, do Catar e da Tunísia e em leitura alcançou o 49º lugar, demonstrando que mais da metade dos alunos apresentam dificuldades na leitura e interpretação. Esses dados assustadores indicam a precariedade da educação brasileira. Em análise realizada pelo especialista Cláudio Moura Castro (2007), um dos principais fatores para o péssimo desempenho dos alunos, nesta avaliação, é a má formação dos professores.

A formação dos professores deve sim ser motivo de preocupação, mas esta é consequência de um panorama alarmante apresentado pelas péssimas condições de acesso aos meios de produção, à cultura, lazer, descaso com a educação. Além disso, este profissional se depara com inúmeros cursos de formação de professores à distância, especializações relâmpagos e péssimas condições de trabalho e salário.

Os projetos pedagógicos correspondem às transformações sociais e econômicas de cada época. O perfil do professor está atrelado às necessidades e demandas do sistema social e produtivo, indicando os caminhos em relação à formação de professores sobrantes, como se refere Kuenzer (1999, p. 181):

Formação aligeirada e de baixo-custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para as necessidades de universalização do ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada [...].

Torna-se inviável e desnecessário investir em uma formação de qualidade para aqueles que irão atender aos trabalhadores e aos sobrantes, ou seja, possíveis candidatos aos cursos profissionalizantes. Aos sobrantes, como destaca a autora, não é necessária uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, estes precisam apenas de uma educação fundamental para que não se tornem violentos, não explorem as crianças, não transmitam Aids, não abandonem os idosos, não destruam a natureza, deixando isto a cargo do sistema capitalista, que em suas formas instituída, fazem-no em nome do “desenvolvimento”.

Neste sentido, a ampliação e a universalização do ensino, nada mais são que mecanismos necessários ao desenvolvimento capitalista, como destaca Frigotto (1999), é essencial ao trabalhador um mínimo de conhecimento. O domínio de conteúdos elementares, como cálculo, leitura e escrita, assim como certos traços sócio-culturais,

políticos e ideológicos se tornam indispensáveis para o funcionamento de organizações e empresas produtivas e da instauração de uma mentalidade consumista.

No entanto, os modelos de acumulação flexível exigem do trabalhador não mais o mínimo, como propunham o taylorismo e o fordismo, agora, é necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, como análise, síntese, raciocínio lógico-formal, repostas rápidas, criatividade, capacidade de trabalhar em grupo e uma educação inicial e continuada de qualidade.

Esse novo modo de produção requer uma nova educação e um novo perfil do professor, que priorize a extensão de processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar.

Frigotto (1999) é enfático ao defender a necessidade de uma escola almejada pela classe trabalhadora, que ensine matemática, português, história, e demais conteúdos, que seja eficaz e esteja vinculada a movimentos sociais, possibilitando aos futuros trabalhadores a estruturação de uma consciência de classe, preparando-os e fortalecendo-os para a defesa e efetivação de seus direitos. E não uma escola que forme o aluno apenas para ser responsável pelo seu sustento, acreditando que isso é o suficiente e o esperado, e não exclusivamente, às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas aos demais excluídos, como apresentado na fala de uma das professoras.

[...] eu não vejo a maior parte deles como estudantes universitários, mas os vejo como profissionais que podem atuar, por exemplo, no comércio ou na área de serviço, prestando serviço, trabalhando em uma lanchonete trabalhando em algum serviço que não exija muito a capacidade cognitiva, acho que eles têm condições de fazer. (pausa), Porque senão a gente vai pegar e excluir desse mundo, quer dizer, as crianças do nosso social, eles vão ficar à parte, marginalizados, e esse não é o nosso objetivo, é fazer com que ele seja inserido no contexto social, tenha uma profissão, que ele seja capaz de se manter. Isso não é só com o aluno da Sala de Recursos, mas como aluno também da classe especial, o aluno que tem atendimento lá no CAE, que tem condições, de prover o seu sustento, que ele não vai ser dependente eternamente de alguém [...] (PROFESSORA I).

O discurso da década de 1970 ainda ecoa, fortalecendo a concepção estigmatizadora da deficiência; era necessário assegurar em oficinas a ocupação e a habilitação para a subsistência da pessoa com deficiência, não com a intenção de emancipá-la, mas de torná-la, menos onerosa à sua família e à sociedade. Atualmente, o

atendimento acontece, de modo majoritário, em escolas regulares, porém acredita-se que as pessoas com necessidades educacionais especiais não apresentam possibilidades de assumir um papel atuante na sociedade, de defender seus direitos, de se emanciparem, tornando-se capazes de transformar sua práxis.

Para Vygotsky e Luria (1996) a personalidade cultural ultrapassa as barreiras do organismo, o contato com o outro, com os instrumentos e os dispositivos sociais possibilitam a compensação de uma deficiência. Paralelamente às “características negativas”, criam-se “características positivas”, desenvolvidas pela aprendizagem escolar. As funções psicológicas não são apriorísticas, elas têm origem sócio-histórica, desenvolvendo-se na e pela relação entre os homens. Desta forma, as mediações que ocorrem por meio do uso de signos ou pelo professor são essenciais à promoção de mudanças significativas na memória, atenção e abstração, funções psicointelectuais.

Contudo, o estabelecimento das relações baseadas na divisão do trabalho e na exploração da classe trabalhadora produz uma escola esvaziada de conteúdos que prioriza a quantidade e não a qualidade.

O modelo de acumulação flexível, segundo Kuenzer (1999), provocou mudanças significativas nas relações de trabalho, em especial ao trabalho assalariado, que assumiu novas e velhas formas, indo desde a terceirização até o trabalho domiciliar. A ampliação de postos de trabalho cada vez mais informal, precarizados e reduzidos, tornaram o desemprego uma tendência aparentemente irreversível. Segundo a autora, as contradições surgem quando se realizam as análises a partir da ótica dos trabalhadores e dos excluídos, evidenciando que quanto maior a precarização econômica e cultural, melhor deveria ser a qualidade da escola pública, assim como a qualificação do professor.

[...] é inegável o compromisso da escola pública, e portanto de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades pela democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva (KUENZER, 1999 p. 173-174).

Para tanto, o professor deverá ser capacitado para trabalhar com as diferenças, desde a identificação correta, até a seleção de caminhos, metodologia e avaliação com o objetivo de minimizá-las em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo.

Assim, ressaltamos a importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano e a necessidade de priorizarmos um ensino de qualidade a

todos, independente de suas diferenças, oportunizando o acesso ao conhecimento científico, ao trabalho, à cultura, ao lazer e à tecnologia. Uma educação que possibilite, como aponta Frigotto (2000), a passagem de um trabalhador adestrado para um trabalhador polivalente, com maior poder de abstração, capaz de reconhecer as contradições do capitalismo, propondo alternativas para romper com práticas de exploração e com as desigualdades sociais.

Referimos-nos a uma educação onilateral, como ênfase em um homem onilateral, defendido por Marx; homem completo, consciente do processo que desenvolve, dominando-o e não sendo dominado por este. Uma educação básica unitária e de qualidade como destacam Manacorda (1991), Ross (1998) e Frigotto (1999), que focalize a emancipação humana, o desenvolvimento crítico, a abstração, a reflexão, a interpretação e a intervenção em sua prática.

Nesta perspectiva acreditamos que a inclusão escolar só se torna possível quando o aluno se apropria dos conhecimentos científicos elaborados historicamente pela humanidade, servindo de instrumento para sua emancipação, ampliando as possibilidades de intervenções em sua realidade. Entretanto o que aponta nossa pesquisa é que a Sala de Recursos, como serviço especializado, atende, majoritariamente, crianças sem deficiência, ou dificuldades específicas, ou seja, alunos vítimas de uma escola deficitária.

A forma como a escola se apresenta demonstra dificuldades em atender aos alunos independentes de suas diferenças. A universalização de um ensino aligeirado não oferece condições à inclusão escolar, ao contrário, aponta para o restrito acesso de uma minoria ao conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico, em detrimento de uma maioria excluída não só do sistema educacional como também do sistema produtivo.

As discussões sobre este tema não se esgotam nesta pesquisa, visto as suas limitações, ao contrário, torna-se cada vez mais pertinente ampliar nosso olhar aos atendimentos oferecidos no interior da escola. Não podemos, de forma alguma, menosprezar ou repudiar o atendimento das Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries, já que, em meio ao caos, esta é uma alternativa para aqueles que pedem socorro. Todavia seria um engodo acreditarmos que a forma como vêm sendo implantadas estas salas represente um serviço de apoio à inclusão escolar, eficiente e salvo de alterações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. A deficiência através da história. In:_____. Integração Social do deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n. 2, p.63-70, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do trabalho**. Marília, n. 21, p.160-173, 2001.

BARROCO, Sonia, Mari, Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia, Mari, Shima. Reflexões acerca da proposta de educação inclusiva. In: MATIAZZO, Delva de, GONÇALVES, Maria de Lourdes, Bacicheti (Orgs.). **Reflexões – contribuições para a democratização de educação escolar**. Maringá: PR, Prefeitura do Município de Maringá: Secretaria de Educação, 2004. p. 53-57.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 21-51.

BOARINI, Maria Lúcia. Higienismo, eugenia e a naturalização do social. In:_____. (Org.). **Higiene e raça como projetos**: Higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p. 19-43.

BOCK, Mercês Bahia, A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Mercês Bahia, GONÇALVES, M. Garcia M., ODAIR, Furtado (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-36.

BRASIL. **Convenção das nações unidas sobre os direitos da criança**. Brasília: Unicef, 1989.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos**. Brasília: ONU, 1948.

BRASIL. **Declaração do Panamá:** Unidos pela infância e adolescência, base da justiça e da equidade no novo milênio Brasília: ONU, 2000.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil.** Lei n.8.069, 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: A fundamentação filosófica.** Brasília: MEC, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php>. acesso em: 10/11/2007, 16:40.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação.** Lei n.9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista.** A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BUENO, Silveira Geraldo José. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Rio de Janeiro: Mediação, 2001.

CASTRO, Cláudio Moura Castro, comentário. In: jornal da globo. disponível em: <http://oglobo.com>. acesso em: 15/11/2007.

CORRÊA, Sérgio, das Graças. **Educação inclusiva e sociedade excludente:** uma abordagem sobre a realidade da educação básica brasileira na década de 1990. 2003.

101 f. Monografia (Especialização em Educação Pública Brasileira) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L. e TEIPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 523-563.

FORD, Henry. **Minha vida e minha obra**. 2. ed. São Paulo: Freitas Bastos, 1964.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos modernos. In: LOMBARDI, José Caludinei. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Khol de; SOUZA, Denise Trento R; REGO, Tereza Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-14.

INEP. Ministério da Educação. disponível em: www.inep.gov.br/default2.htm. acesso em: 10/11/2007, 18:00.

JANNUZZI, Gilberta, de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 68, p. 163-183, 1999.

LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, Cezar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 7-23.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MASTISKEI. Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 23, p.185-202, 2004.

MAZZOTTA, Marcos, José. Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZONI Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima Contribuições da Informática à Educação Especial. In: MORI, Nerli Ribeiro Nonato (Org.). **Educação especial: olhares e práticas**. Londrina: Ed. UEL, 2000.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, Aléxis. E.; RUBINSHTEIN, SERGEI L.; TEIPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria: Dilemas nas pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OLIVEIRA, Marta, Khol de. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 35, p. 9-14, 1995.

PALANGANA, Isilda Campaner; GALUCH, Maria Teresina Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.15, n.1, p.111-128, 2002.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial. **Deliberação n. 02/03**. Curitiba: SEED, 2003.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial. **Instrução n. 05/04**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ, **Política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente no estado do Paraná**. Curitiba: CEDCA, 2001.

PEDAGOGIA ON LINE: portal da educação e saúde mental. **KALAH**. disponível em: www.psicopedagogia.com.br/artigo, acesso em: 07/12/2007, 15:40.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIACHETTI, Lucídio.; FREIRE, Ida Mara. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 53-10.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Revista ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SFORNI, Marta Sueli de, Faria; GALUCH, Maria Terezinha, Bellanda. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: Qual a unidade?**. Endipe. 24/04/2006. disponível em: <www.13endip.com/paineis/paineis_autor/T1618-1.doc>. acesso em: 20 ago. 2006.

SILVA. Fabiany de Cássia. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

SILVA, Lucia, Cecília da. A contribuição da higiene mental para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. In: BOARINI, Maria Lúcia (Org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: Eduem, 2003. p. 133-164.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAYLOR, Frederick Winslow. Fundamentos da administração científica. In: _____. **Princípios da administração científica**. 8. ed. São Paulo:Atlas, 1990.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar**: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

VIGOTSKII, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander. Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. S. **Obras escogidas**. Fundamentos de defectologia. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck Madrid: Visor Dist S.A., 1997.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Dados de identificação.

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo de atuação no ensino fundamental:

Tempo de atuação na educação especial:

2. Organização e implantação da Sala de Recursos.

2.1 Quais os critérios utilizados para a organização da Sala de Recursos?

2.2 Quem é responsável pela elaboração do cronograma de atendimento dos alunos que freqüentam a Sala?

2.3 O que é contemplado neste cronograma?

3. Prática Pedagógica.

Quais atividades são desenvolvidas?

Como estas atividades são selecionadas?

São utilizados que tipos de materiais pedagógicos? Quem os fornece?

4. Acompanhamento.

4.1 Qual a relação estabelecida entre você e o professor da classe comum?

4.2 É realizado algum tipo de acompanhamento por parte da escola nas atividades desenvolvidas com os alunos? E do Núcleo de Educação?

4.3 Você recebe alguma orientação para a realização de seu trabalho? Em caso afirmativo, de que forma e com que regularidade.

5. Tempo de permanência na Sala de Recursos.

5.1 Qual o período de permanência do aluno na Sala de Recursos?

5.2 Quais os procedimentos realizados para o desligamento do aluno?

6. Atendimento especializado.

6.1 A escola possui sala de apoio? Você conhece como é feito o atendimento nestas salas?

6.2 Você identifica semelhanças ou diferenças em relação a Sala de Recursos?