

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**HILCE AGUIAR MELO**

**O ACESSO CURRICULAR PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA REDE REGULAR DE ENSINO: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para  
análise**

São Luís  
2008

**HILCE AGUIAR MELO**

**O ACESSO CURRICULAR PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariza Borges Wall  
Barbosa de Carvalho

São Luís  
2008

Melo, Hilce Aguiar

O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise/ Hilce Aguiar Melo. – São Luís, 2008.

171f.

Orientadora: Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

1. Deficiência intelectual                      2. Acessibilidade curricular  
3. Sala de recursos – Educação inclusiva                      I. Título

CDU 376 (812.1)

**HILCE AGUIAR MELO**

**O ACESSO CURRICULAR PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
NA REDE REGULAR DE ENSINO: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para  
análise**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho** (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

1º Avaliador – UFMA

---

2º Avaliador – UFMA

Àqueles que, por um percurso muito longo da história social, têm sido “incluídos” nas formas mais desumanas de se compreender a realidade.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, sem o qual seria impossível a realização deste trabalho.

Por ser um momento ligado a tantos outros pelos quais fui me constituindo, é impossível e injusto expressar gratidão a tantos quantos contribuíram comigo, nesta longa jornada até este momento, apenas citando seus nomes. Atenho-me a dizer muito obrigada a todos eles e esperar pelas oportunidades que permitirão que esta gratidão se expresse da forma que não seria possível neste espaço e na forma de palavras.

Na tentativa de permitir que esse sentimento de alguma maneira assumira alguma forma neste papel, é preciso dizer muito obrigada:

À minha mãe, Dona Florita, que me ajudou a superar marcas de preconceito, em momentos muito especiais de minha vida e me ajudou a acreditar e lutar por objetivos que, para muitos, não passavam de sonhos impossíveis.

À minha família que, às vezes sem saber, mediou em mim o desejo de ver concluído este trabalho.

À Helianane, pela forma singular nas ajudas que oportunizaram um crescimento na condução de momentos difíceis neste processo, e aos colegas da 7ª turma do Mestrado em Educação, que me acolheram com tanto carinho. Sinto saudades...

À professora Drª Adelaide Coutinho, pelas contribuições que talvez nem faça ideia da importância. As palavras de incentivo, os gestos de carinho e tua relação com o conhecimento contribuíram em muitos aspectos.

À Professora Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, especialmente, pela efetiva contribuição na construção de formas de entendimento, quanto ao contexto pedagógico de sujeitos com deficiência, e pela compreensão em momentos difíceis.

Aos(às) colegas e companheiros(as) da Superintendência da Área de Educação Especial, extensivo à SEMED/São Luís-MA, pelo crédito na realização de um projeto de pesquisa que se tornou realidade.

Aos profissionais da escola onde se desenvolveu a pesquisa. Muito obrigada pelo acolhimento.

A UFMA, representada pelos professores(as), Coordenadora, secretárias e funcionários do Programa de Mestrado em Educação.

Amigos, companheiros, colegas... Muito obrigada!

*Toda ciência surge das necessidades práticas e acaba orientando-se para a prática. Marx dizia que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, era hora de transformá-lo.*

L. S. VIGOTSKI

## RESUMO

Análise das possibilidades de acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular da Rede Municipal de Educação de São Luís/ MA. Privilegiou-se, como eixo central para o estudo, a sala de recursos que, no contexto da educação inclusiva, se constitui apoio fundamental para a acessibilidade curricular do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Consideraram-se, como elementos essenciais para o desvelamento do objeto estudado, os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos e os impactos desta para a inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual. Procurou-se, em estudos vinculados à abordagem histórico-cultural, desvelar elementos constitutivos da ação pedagógica no espaço da referida sala, visando à desmistificação de práticas escolares excludentes, sob a “máscara” do não aprender, imposta aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. Contudo, não se descartou a possibilidade de um diálogo com autores de referencial não vinculado à referida abordagem. O estudo voltou-se para a análise da acessibilidade curricular desses(as) alunos(as), por meio da apreensão dos fundamentos teóricos, numa perspectiva sistêmica, articulada às condições objetivas da sociedade capitalista e, neste contexto, da educação inclusiva pensada para essa sociedade. Por isso achou-se necessária a contextualização histórica da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, desde a sua gênese até o período de delimitação final do estudo, além das reflexões sobre que fundamentos teórico-metodológicos são importantes na mediação pedagógica na sala de recursos para alunos(as) com deficiência intelectual. A pesquisa qualitativa, realizada durante trinta dias letivos, privilegiou, como fonte do diálogo teórico-prático, o trabalho desenvolvido na sala de recursos de uma das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís/ MA, em articulação com o movimento político-pedagógico dessa instituição. Na trajetória metodológica, foram utilizadas a observação da realidade posta e entrevistas semi-estruturadas realizadas com professoras tanto da sala de recursos quanto da sala regular, com coordenadora pedagógica, diretor, superintendente da área de educação especial e membro da equipe técnica. Essas entrevistas constituíram-se os principais instrumentos de coleta de dados, os quais foram analisados à luz dos teóricos selecionados para embasar a pesquisa. Acreditou-se, com este percurso e no movimento da pesquisa, ter mais elementos para analisar até que ponto a sala de recursos tem ampliado as possibilidades de acesso desses(as) alunos(as) ao currículo de ensino regular e, conseqüentemente, seus impactos em relação às demandas psíquicas e habilidades cognitivas dos(as) mesmos(as). A

partir das entrevistas realizadas, elegeram-se três categorias de análise, escolhidas em atenção às marcas funcionais da sala pesquisada, quais sejam: inclusão, aprendizagem, acesso curricular. Considerando-se as especificidades do atendimento nas salas de recursos para alunos(as) com deficiência intelectual e a relação intrínseca entre este e o acesso destes sujeitos ao currículo da sala regular, essas categorias se configuraram como elementos-chave para as análises feitas, a partir dos percursos metodológicos deste trabalho. Em consequência da trajetória metodológica percorrida, foi possível constatar que, apesar de visíveis avanços de âmbito conceitual para o atendimento escolar de alunos(as) com deficiência intelectual, no que se refere à prática pedagógica em sala de recursos para o acesso destes(as) alunos(as) ao ensino regular, na escola pesquisada, ainda há um distanciamento desta sala, quanto aos seus objetivos e fundamentos teórico-metodológicos.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Sala de Recursos. Fundamentos teórico-metodológicos. Acessibilidade curricular.

## ABSTRACT

Analysis of the access of a student with intellectual disability to regular educational curriculum in the education system of the town administration in Sao Luis/MA. The resource room was the main source which is the fundamental support for the curriculum access of the student with disability in the inclusive education context. In order to reveal the studied subject some essential items were considered such as the theoretical and methodological frameworks that support the pedagogical practice in the resource room and its impacts on the inclusion of the students with disabilities in the educational system. Based on scholars connected to the cultural-historical approach, pedagogical practice elements of the mentioned room were revealed to demystify the excluding school practices masqueraded as a non possibility of learning to the students with disability. Nevertheless the possibility of a dialogue between the authors not connected to the approach was not put aside. The study focuses upon the analysis of the curricular access issue of the students by the apprehension of the grounded theories in a systematic perspective connected to the objective conditions of the capitalist society and its inclusive education. Therefore a historical approach is needed in order to outline the special needs education history in the educational system of the town administration previously mentioned from its beginning to the final stage of this study besides the reflections about which theoretical and methodological frameworks are important to the pedagogical mediation in the resource room for students with intellectual disability. The main source for the qualitative research was a work developed in a resource room of the educational system of the town administration in Sao Luis/MA along with the political-pedagogical movement of this institution as a source of the theory-practice discussion. The main methodological procedure was the observation of the actual reality and the use of semi-structured interviews with resource and regular room teachers, pedagogical coordinator, principal, special education supervisor and personnel. One believes that there are more items to analyze the extent to which the resource rooms have increased the possibilities of access of the students to the curriculum, and therefore the impacts concerning their psychological and cognitive ability demand. Three categories of analysis were chosen from the interviews according to the room functional aspects: inclusion, learning and curriculum access. Considering the accurate services in the resource room provided for students with intellectual disability and its relationship with their access to general education classrooms, these categories the keys for

the methodological aspects of the analyses in the present study. As a result of that aspect it was possible to verify that despite the service improvements provided for the students with intellectual disability concerning the pedagogical practices in the resource room enabling them to access the regular education, in the school where this study was carried out, however, there is certain distance in the room in regard to its objectives and the theoretical and methodological frameworks.

**Keywords:** Intellectual disability. Resource Room. Theoretical and methodological

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Vista da área externa da escola .....	119
FIGURA 2	Ambiente interno da sala de recursos .....	129
FIGURA 3	Atividade contendo as partes da árvore .....	141
FIGURA 4	Árvore depois de montada .....	141
FIGURA 5	Aprendendo a letra “A” .....	143
FIGURA 6	Identificando pares de letras .....	144

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AAMR – Associação Americana de Retardo Mental  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BM – Banco Mundial  
CF – Constituição Federal  
CME – Conselho Municipal de Educação  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LOGSE – Lei Espanhola de Ordenación del Sistema Educativo  
MA – Maranhão  
MEC – Ministério de Educação Cultura  
MS – Mato Grosso do Sul  
ONG – Organização Não Governamental  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROINESP – Programa de Informática na Educação Especial  
PTA – Plano de Trabalho Anual  
SAEE – Superintendência da Área de Educação Especial  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SESI – Serviço Social da Indústria  
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental  
UEB – Unidade de Educação Básica  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos/ SP  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/ MA – UM RESGATE HISTÓRICO.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 A Educação Especial pós 1980 no contexto nacional de educação inclusiva ...</b>	<b>36</b>
<b>2.2 A Educação Especial na Rede de Ensino Municipal de São Luís .....</b>	<b>41</b>
<b>3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO ENSINO REGULAR: a sala de recursos como eixo para análise.....</b>	<b>75</b>
<b>3.1 A escola como espaço de acesso ao conhecimento.....</b>	<b>75</b>
<b>3.2 Alunos (as) com deficiência intelectual nas salas regulares de ensino – barreiras interpostas.....</b>	<b>91</b>
<b>4 A SALA DE RECURSOS COMO APOIO NO ACESSO DE ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL AO CURRÍCULO DO ENSINO REGULAR.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1 A Organização Político-Pedagógica da SEMED para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo do ensino regular.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 A prática pedagógica na sala de recursos.....</b>	<b>137</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação em analisar o caráter unitário, democrático, inclusivo<sup>1</sup> do acesso curricular dos (as) alunos (as) com deficiência intelectual<sup>2</sup>, na rede regular de ensino, tomando-se como eixo para análise a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos, nasceu a partir da experiência vivida ao longo de dezessete anos trabalhados entre escola pública e privada, da participação em projetos, de estudos da literatura, da resistência encontrada por grande parte dos(as) professores(as) e da própria escola de educação básica, em acreditar na capacidade cognitiva dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais, com destaque para os que apresentam deficiência intelectual e, fundamentalmente, do trabalho com Educação Especial e interação com alguns movimentos sociais da sociedade como um todo.

Entendendo-se que necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos(as) alunos(as), neste trabalho, conforme Resolução Nº 02/01 CNE/ CEB, são considerados com necessidades educacionais especiais os(as) aluno(as) que, durante o processo escolar, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes.

Na consecução desta pesquisa, parte-se em busca de elementos de diferentes dimensões que, articulados, fornecem as pistas para uma análise referente à forma de acesso

---

<sup>1</sup> Caráter unitário no contexto desta pesquisa tem, na perspectiva de seu significado, a apreensão da unidade ou convergência entre a Política macro da rede em estudo e a inclusão do(a) aluno(a) com deficiência intelectual na rede regular de ensino e, ainda, o sentido do trabalho realizado nas salas de recursos para o acesso ao currículo escolar.

<sup>2</sup> Neste trabalho, com exceção das citações, será utilizada a terminologia deficiência intelectual para referir-se à pessoa com deficiência mental. Tal postura segue o entendimento sinalizado pela Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, sintetizado na “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual /2004”. Este documento traz uma interpretação menos reducionista da pessoa que tem comprometimentos de base psíquica. O que, de acordo com Sassaki (2005, p. 9-10), é mais apropriado, tendo em vista que este tratamento, deficiência intelectual, refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo.

dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo do ensino regular da rede municipal de educação de São Luís e a relação direta desse acesso com o atendimento pedagógico desenvolvido na sala de recursos. Para tanto, entendendo-se que a Educação Especial contextualiza-se a partir da Educação Geral, defende-se a importância de recorrer a aspectos das relações educacionais brasileiras do campo histórico, buscando-se, assim, certas bases que têm influenciado as práticas desenvolvidas com os(as) alunos(as) alvo deste trabalho.

Sabe-se que a organização educacional brasileira, desde sua origem, predominantemente, privilegiou relações produtivas, cujas raízes estavam voltadas principalmente, para interesses de países europeus. Dessa forma, antes mesmo do “processo” de industrialização no Brasil, a “educação” que aqui se implantou foi pensada à revelia de sua realidade sócio-cultural, basicamente, para corresponder às necessidades do capital estrangeiro por meio da prática de colonização e exploração do povo e da terra.

Para dar ênfase à forma pela qual a educação de pessoas com deficiência se estabeleceu, no contexto educacional brasileiro e, ainda, apreender os limites e perspectivas desse atendimento, recorre-se à dinâmica das relações sociais coloniais brasileiras, período histórico de onde se podem recolher alguns elementos para a investigação do referido processo.

Sob a lente da observação de Romanelli (1987), referindo-se à construção da educação no país, é possível abstrair algumas idéias que permitirão compreender e analisar o processo e leis educacionais, relacionadas ao atendimento escolar às pessoas com deficiência. É com esta finalidade e entendimento que se recorre à citada autora para revelar o caráter excludente da Companhia de Jesus – primeira organização sistematizada de ensino aqui exercida, sob influência estrangeira:

Dela estava excluído o povo e foi graças a ela que o Brasil ‘se tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com olhos voltados para fora, impregnado de cultura intelectual transplantada, alienada e alienante. Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir status (ROMANELLI, 1987, p.35-36).

É, portanto, na colônia que se inicia o processo de exclusão das camadas

populares da sociedade, do saber escolar, que vem se mantendo, ao longo de séculos, como prerrogativa de grupos hegemônicos. No que se refere ao atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, na história da educação brasileira, a realidade desses sujeitos não está distante do quadro delineado anteriormente. Em vários contextos, esses(as) alunos(as) têm se mantido à margem do direito de “educar-se” nos sistemas de ensino. A educação negada aos (às) alunos (as) com deficiência vem ampliando numericamente as fileiras dos excluídos pelo sistema educacional de ensino no país, apoiada em concepções de “normalidade”.

Em se tratando da educação da pessoa com deficiência intelectual, originalmente, a educação especial, no Brasil, não parecia se preocupar com a aprendizagem dessas pessoas. Segundo Souza (2002, p.64),

Durante essas primeiras décadas do século XX, pouco ou quase nada fora realizado em termos de educação efetiva das pessoas com deficiência mental, em geral, cumpriram melhor o papel de dar parâmetros para a identificação dos “anormais” (e o fizeram com uma abrangência assustadora) do que para a intervenção com essa clientela. Não queremos dizer que não houve interesse pela criação de propostas pedagógicas ou que não ocorrera qualquer tentativa de escolarização dos deficientes mentais, mas teve maior alcance a identificação da anormalidade do que o atendimento educacional.

Para ampliar o alcance de entendimento sobre essa questão, que envolve uma concepção de normalidade, é conveniente percorrer, de forma reflexiva, diferentes períodos históricos, considerando que, como sujeito da história, o ser humano se expressa não somente por esta ou por aquela característica (biológica, social, cultural...) de forma isolada num dado contexto. Ele reflete um conjunto dinâmico de possibilidades e de impossibilidades, numa relação dialética com sua realidade sociocultural, a partir de concepções dominantes em cada época. Portanto, pensar as relações sociais dos sujeitos históricos, sob critérios coerentes, implica negar qualquer linearidade histórica, organizada sob características espaço-temporais homogêneas.

Partindo-se da reflexão acima, quer-se destacar que havia hipóteses contrárias à exclusão da pessoa com deficiência, em contextos históricos distintos, quando, por exemplo, um indivíduo era pertencente a classes sociais mais favorecidas. Bueno (1993) afirma que alguns cegos e surdos, ao longo da história (séculos XVI, XVII) européia, se destacaram em algumas áreas de conhecimentos. Isso é justificado por ele, quando afirma: “eram, obviamente, oriundos das elites da nobreza e da burguesia em ascensão. Uns, os cegos, puderam desenvolver habilidades, apesar de não receberem instrução especializada; outros, os surdos, puderam falar e manter contato com o meio” (BUENO, 1993, p.63).

Não é difícil concluir que, numa sociedade organizada em classes, a questão da acessibilidade do que apresenta deficiência também segue rumos diferentes, conforme sua situação na sociedade.

Como é dolorosamente óbvio, a classe necessariamente subordina a si mesma todos os seus componentes individuais. Em consequência disso, os indivíduos só podem definir sua própria posição na sociedade partindo de certos pressupostos que lhes são inevitavelmente impostos pelo simples fato de pertencerem a uma classe social em luta (MÉSAROS, 2002, p.1035).

Contudo, tem-se a plena consciência de que essa questão da exclusão não se reduz à perspectiva da divisão social em classes. Há outros fatores que se articulam a este como, por exemplo, os políticos, pedagógicos ou culturais. No entanto, é preciso reconhecer a importância do fator classe social que, pela via de seus princípios e lógica, influencia boa parte de outros fatores.

Partindo desses aspectos que convergem para a questão do acesso das pessoas com deficiências aos bens sociais, é importante ainda compreender que, no âmbito das relações históricas, independentemente de seus períodos ou modelos produtivos, o fenômeno da inclusão de qualquer ordem não deve ser visto sob um ponto de vista singular. Têm-se, na materialização social, tipos de inclusão, tipos de deficiência. Pensar, portanto, a realidade e seus conceitos, sob uma perspectiva homogênea, é compatível à tentativa de resolver um problema apenas no nível das idéias.

Nesse sentido, basicamente no que se refere às formas de acessibilidade da pessoa com deficiência(s) aos estabelecimentos públicos de ensino, uma questão torna-se emergente para reflexão, tendo em vista certos comportamentos ainda muito presentes na sociedade atual. Se por um lado, no Brasil, tem-se uma farta legislação que, potencialmente, oferece condições de acesso aos bens sociais àquele que, por algum motivo, difere, em sua condição de ser, das condições normatizadas pela sociedade, por outro lado, essas leis não têm se materializado nas relações sociais de forma satisfatória para esses sujeitos. A sociedade reflete, dessa forma, a necessidade de extrapolar, no âmbito das leis, a questão do atendimento educacional aos(as) alunos(as) com deficiência. Para que isso ocorra, o movimento político-pedagógico deve colocar em xeque certas normas da sociedade que tem estruturado concepções alienadas da pessoa humana, em suas diferenças biopsicossociais. Essa realidade não pode ser conquistada somente por força das leis, mas pela força da luta e da consciência política construídas historicamente.

Nesse horizonte de pensamento, Vigotski (2004a) sinaliza para aspectos das relações humanas que vêm se construindo historicamente, de onde a escola busca em grandes

proporções ainda as normas e valores para definir-se unificada e unificadora dos interesses sociais que ideologicamente esconde, sob pretexto da habilitação humana para sua cidadania.

Assim,

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2004, p.379).

Não se pode deixar de destacar, para posteriores considerações que serão feitas no decorrer deste trabalho, as dimensões e os rumos a que se conduz a ideologia da sociedade capitalista que, longe de se configurar como um simples aspecto do todo social, constitui-se como produto resultante de uma concepção que cada vez mais valoriza a lógica do capital, em detrimento da totalidade humana. Nesse cenário de relações, a escola não deve mais ser compreendida apenas como lugar privilegiado no papel da inculcação ideológica desse modelo de sociedade, mas avançar para que se construam alternativas de educação escolar e de sociedade.

Convém ressaltar que a educação no Brasil, em colaboração com os princípios “vitais” do sistema produtivo capitalista, em suas sucessivas fases, inaugura e prolonga diversidades de exclusão que, por infinitas vezes, ainda se traduzem no viés histórico como resultado de incapacidade natural, biológica e tantas outras terminologias utilizadas para justificar “incapacidades” de uma grande fatia social que não encontra condições para incluir-se no mundo das relações produtivas.

Sobre essa realidade, impregnada de tendenciosas concepções de mundo, de homem, de sociedade, de educação e de escola, Marques (2001, p.50) afirma que

[...] por detrás de cada manifestação de aceitação ou rejeição da diferença de outrem, subjazem determinadas concepções de mundo, de sociedade e de homem, as quais caracterizam, muitas das vezes, o discurso hegemônico de uma sociedade, num determinado momento de sua história.

Diante dessa realidade, herdada pela instituição escolar brasileira, como avançar na situação dos fracassos apresentados nas discussões de Jomtien, quando da Conferência de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), na perspectiva da melhoria da qualidade da educação para qualquer aluno, segundo os pressupostos para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem? E qual a interseção desta com as especificidades tratadas pela Declaração de Salamanca (1994), sobretudo quanto àqueles(as) que apresentam necessidades educacionais especiais? Como conciliar igualdade de oportunidades, valorização da diversidade, respeito às diferenças, se há um paradigma a seguir, o do capital humano?

Sobre esse estado caótico que se agrava na sociedade atual, carente de uma democracia não burguesa, cuja significação se dê por parte de diferentes linguagens, Caiado (2003, p.19-20) assim se expressa, ao referir-se ao documento de Salamanca:

É importante destacar que esse documento equipara-se completamente aos princípios da Educação para Todos, e o conceito de “equidade” presente é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital. Nesse sentido, a proposta de uma escola para todos deve admitir também o contingente que, historicamente, foi deixado de fora da escola regular, mas que hoje é reconhecido como potencial para o trabalho. Portanto, a escola deverá ajudá-los a ser economicamente ativos.

A realidade posta é inerente ao contexto do capital, em nível macroestrutural e, no cerne desta, é pulverizada pela realidade biopsicossocial de cada sujeito, em suas relações históricas. No entanto, é pertinente reconhecer, em termos gerais, a responsabilidade delegada ao modelo produtivo pela multiplicação acelerada das inúmeras formas de exclusão social. Com a necessidade que esse modelo predominante de sociedade tem de pensar formas (antídotos) que amenizem os próprios danos sociais por ele causados, vem sendo verificada, na história, uma tendência à humanização da mercadoria, em detrimento à dos sujeitos. E são esses antídotos – na disseminação, por vezes sutil, da cultura capitalista - que se constituem o passaporte para a perpetuação do modelo de produção capitalista, o qual por inúmeras vezes tenta/tentará fazer, de uma ou de outra política de educação, panacéia contra a exclusão generalizada.

No entanto, é conveniente ampliar o pensamento sobre essa questão, para além do discurso da culpabilidade que leva ao imobilismo, reconhecendo a importância de se compreender a trama da construção humana – em seus variados aspectos –, considerando-se, ainda, a relevância da dimensão sociocultural nesta apreensão. Apropriar-se da realidade sob esta ótica, que envolve uma relação intrínseca entre o indivíduo e o contexto social em sua formação, constitui-se numa das formas de pensar alternativas que contribuirão para a transformação da realidade educacional em processo.

A construção humana, sob a lente de concepções de educação, pode ser assim evidenciada, segundo Mazzotti (2001, p.57):

A discussão sobre o fracasso escolar e sua incidência perversa sobre as crianças oriundas das camadas mais pobres da população já tem uma longa história. Estudos sobre esse “fracasso” se sucederam, culpabilizando-se, ora a “natureza” da própria criança, que não teria as aptidões ou a prontidão necessária para a aprendizagem (explicação que ficou conhecida como “teoria do dom”), ora seu meio cultural, que não lhe daria oportunidade para desenvolver atitudes e competências necessárias (teoria da “privação cultural”), ora o sistema escolar, que seria responsável pela manutenção do sistema social vigente (teoria da reprodução).

Nessa perspectiva, sem que se corra o risco de perder de vista o caráter essencialmente dialético das relações sociais, é importante considerar, com a devida prudência que, por vezes, há alguma coerência nas declarações ou concepções emergentes do espaço da construção de conhecimento – científico ou não. Adverte-se, porém, para melhores respostas em termos de aprendizagem, que as leituras a serem feitas, para a análise do problema em construção neste trabalho, não devem se limitar a interpretações isoladas, destituídas do movimento histórico, tampouco isolá-las (as leituras) das dimensões inerentes à pessoa humana.

Essa realidade extrapola os fatores endógenos de caráter puramente biológico e hereditário; é ainda bastante influenciada por prognósticos seletivos, decorrentes de testes de coeficiente intelectual. Segundo Leontiev (2004, p.339),

Os resultados obtidos por este tipo de testes apenas nos dão, no melhor dos casos, uma indicação extremamente superficial sobre o nível de desenvolvimento. Nada revelam, evidentemente, sobre a natureza da deficiência e nada podem explicar. Criam apenas a ilusão de uma explicação. Por isso, não fornecem qualquer indicação sobre os métodos a empregar para superar a deficiência intelectual de uma criança ou de um grupo de crianças. Bem pelo contrário, ao pretender estudar um fator ativo pretensamente estável e fornecer as indicações prognósticas decisivas, defendem a idéia de uma fatalidade da deficiência mental e refreiam assim o desenvolvimento de métodos pedagógicos ativos, científicos e diferenciados destinados à crianças diminuídas.

Apesar dos alarmantes resultados de pesquisas realizadas no país sobre índices de analfabetismo<sup>3</sup>, negar os avanços e as possibilidades legais para tal atendimento escolar, em

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro (ligado ao Ibope), apontou que apenas 25% dos brasileiros, com mais de 15 anos, têm pleno domínio das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, conseguem compreender totalmente as informações contidas em um texto e relacioná-las com outros dados (a proporção é de 1 para cada 4 brasileiros). Segundo o levantamento, 38% dos brasileiros podem ser considerados analfabetos funcionais. Desses, 8% são analfabetos absolutos. Os outros 30% têm nível de habilidade de leitura e de escrita muito baixos, isto é, conseguem identificar enunciados simples, mas são incapazes de interpretar um texto mais longo ou com alguma complexidade. Os 37% restantes têm um nível básico de leitura e de escrita – são capazes de localizar e de compreender informações em textos curtos, como uma carta ou uma notícia. Para 80% dos brasileiros, o ensino fundamental completo garante somente um nível básico de leitura e de escrita.

sua correlação com a própria dinâmica das relações sociais, seria omitir características fundamentais e inerentes aos sujeitos históricos em sua ligação com a natureza.

Na trama da dinâmica histórica, defende-se que as classes dominadas não estão fadadas à subserviência eterna às classes hegemônicas. Chama-se, no entanto, atenção para o papel fundamental que o espaço escolar poderá desencadear, pela via das consciências, na apreensão do conflito gerado pelas relações de produção e a contraditória necessidade de sua existência, por meio da forma como se estruturam. Essa é uma premissa básica e instrumental: poder conhecer a maneira de funcionamento de um organismo, para então, de forma objetiva, modificá-lo.

Ribeiro (1984) situa a escola numa perspectiva bem mais sensata, em sua correspondência com as demandas dos sujeitos a quem se destina e às da sociedade:

Devo reiterar, talvez, nesta altura, que em minha concepção a escola não é obviamente responsável pelo atraso do país, como querem os românticos que tudo esperam e tudo atribuem à educação. Mas existe, sem sombra de dúvida, uma forte correlação entre a sociedade atrasada que somos e a escola precária que a serve e desserve. Temos, pois, de lutar simultaneamente por transformações radicais na sociedade – que são muito mais potentes, mas também muito mais difíceis de alcançar – e pela transfiguração da escola pelo menos para que ela, deixando de ser cúmplice do atraso, dê entre nós, o que deu em tantíssimos países que se encontravam e ainda se encontram no mesmo nível de desenvolvimento econômico que o nosso (RIBEIRO, 1984, p.58-59).

E de forma mais contundente, o citado autor elabora uma síntese que bem expressa um papel revolucionário da escola que se proclama para todos:

Nossa tarefa é impedir que a escola reflita tão servilmente a sociedade, seja premiando os privilegiados e punindo os carentes, seja induzindo ao conformismo com a injustiça social e a resignação para com a vida sem dignidade e sem alegria de milhões de brasileiros (RIBEIRO, 1984, p.59).

Há, nesse pensamento, informações que levam a inferir não somente possibilidades potenciais, como também reais, de transformação social, na medida em que se pensa a educação inclusiva como um compromisso, preferencialmente político-ideológico, com as classes e minorias historicamente desfavorecidas. Nesse sentido, acredita-se que, mesmo diante e a partir de profundas resistências infra e superestruturais, haverá contribuição pelo viés das propostas educacionais de inclusão, com as bases para uma sociedade para todos(as), não só de direito, mas também de fato. Pensar alternativas inclusivas, a partir de construções mercadológicas, é sem dúvida um grande desafio para os(as) que lutam por uma outra história.

Tratando-se de perspectivas que caminhem no sentido contrário ao estado de deteriorização ao qual as políticas de educação, as escolas e seus atores têm se submetido,

acredita-se que uma leitura “orgânica” das propostas de inclusão trará possibilidades para a construção de uma escola pública que extrapole as concepções de universalização do ensino, muito restrita ainda à garantia de matrículas e de parcas políticas que visam silenciar as desigualdades sociais.

Sob o pretexto dessas ações para a igualdade de oportunidades, a dinâmica dessa política educacional vai sutilmente ocultando as fronteiras históricas, sociais, culturais, biológicas e psicológicas inerentes às dimensões humanas, escamoteando a responsabilidade emergente dos profissionais da educação, no trato com os componentes curriculares. As implicações desse cenário pedagógico são os conseqüentes entraves para a acessibilidade dos sujeitos ao conhecimento, destacadamente os que apresentam deficiência intelectual. Isto porque, segundo Vigotski (2004a, p. 389),

[...] é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho. Em linhas gerais, os métodos da educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado. Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível.

É possível creditar a Vigotski (2004a) as bases epistêmicas para a “inclusão” escolar dos sujeitos com deficiência intelectual. Para ele, de forma generalizada, do ponto de vista sociológico, teórico e metodológico, não se justifica a separação entre crianças com deficiências mentais e as que não as apresentam, para efeito de intervenções pedagógicas significativas. Isto porque

Ninguém pode ser otimista a ponto de se permitir pensar que os procedimentos de semelhante educação irão permitir que qualquer comportamento anormal seja colocado definitivamente no caminho normal. Apenas supomos que ainda não conhecemos um centésimo daquelas possibilidades que estão contidas na educação social, e, se não se pode falar da completa superação das deficiências ao menos temos pleno fundamento para afirmar que sem esse tipo de educação qualquer outra é incapaz de dar formas socialmente úteis a esse comportamento anormal (VIGOTSKI, 2004, p.390).

Assim, mesmo sob o reconhecimento da necessidade e importância do contexto escolar diverso para o desenvolvimento de alunos (as) com deficiência intelectual, tem-se uma séria constatação: a da ineficiência do atendimento escolar.

Um breve balanço dos indicadores educacionais brasileiros confirma a necessidade dessas ações – verdadeiras reformas no sistema educacional – e também aponta para dois aspectos contraditórios: um deles, otimista, ressalta a significativa expansão da matrícula, em todos os níveis de ensino; o outro, bem mais sombrio, revela as

elevadas taxas de repetência, de evasão, de distorção idade-série e o baixo rendimento dos nossos alunos (CARVALHO, 2002, p.35).

No entanto, para chegar-se ao atual estágio do atendimento educacional a alunos (as) com deficiência, desenhou-se, em nível mundial, uma realidade que vem colocando em xeque um modelo educacional distante de sua prática, das necessidades emergentes dos sujeitos e, enfaticamente, do modelo produtivo dominante. Nesse contexto de desigualdades e contradições, com os efeitos nocivos da educação, pode-se afirmar ser possível construir uma escola pública, cuja práxis deverá ser alimentada pelo princípio da igualdade de oportunidades de direito, que considere e respeite a diversidade humana. É preciso apropriar-se da legalidade, desmistificar falsos discursos, convertendo-os em instrumentos de conquista de direitos e de humanização social.

Reflexões sobre a equidade precisam transcender a aparência imediata. Nesse aspecto, é pertinente fazer referência à Declaração de Nova Deli (1993) que, conforme documento do MEC (1993, p. 123), reiterou

[...] o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Segundo Caiado (2003, p.18), é na linha de raciocínio da eficácia educativa, sob a lógica neoliberal, que é

produzido o texto da Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais [...]. O prefácio do documento reafirma o compromisso expresso na Conferência Mundial sobre Educação para Todos [...].  
[...] o conceito de equidade encontrado por Oliveira (2000), nos documentos internacionais que declaram a educação como um direito humano – conceito dissimulado em preocupações humanitárias –, na verdade traz a concepção de educação como um investimento necessário para garantir o avanço e a expansão capitalista.

Considera-se, ainda, o quadro da globalização mundial, estruturado sob os moldes do Capital, que reflete as prioridades políticas no país, de onde é possível extrair elementos que “subjazem as relações macro dinâmicas”, e traduzir impactos que serão sentidos não somente, mas inclusive, pelos sujeitos em evidência neste recorte de estudo, no contexto da política e resultados educacionais em nosso país. Segundo Caiado (2003, p.20),

[...] em dez anos de existência, a Constituição de 1988 sofreu 25 emendas, o que lhe tirou toda a força interior. Nossa história recente ilustra o movimento com o qual o Brasil vai se alinhando, cada vez mais, com a nova ordem econômica. Fernando Henrique Cardoso (FHC) assume as regras do Consenso de Washington e conduz

seu governo na lógica da reestruturação capitalista: desregulamentação, privatização, desuniversalização.

Uma questão, talvez muito debatida, se traduz, neste momento, como o elemento desencadeador de algumas análises que convergirão para o objetivo deste trabalho. As sociedades, os grupos, os indivíduos, e até mesmo as próprias escolas – no mundo todo – perguntam-se: o que é a educação, para que dela tantos precisem e, a partir dela, bem poucos a percebam enquanto satisfação de necessidades humanas?

É interessante comentar que esta pergunta sobre o sentido da educação se elabora e se manifesta, na diversidade das relações, de muitas maneiras, como: gestos, discursos, comportamentos, leis, dentre outras, em convergência ou não com a realidade sócio-histórica dominante ou dominada.

Apesar do contexto até então evidenciado, participa-se de um momento histórico que, ao acentuar as contradições sociais, sinaliza para a emergência da ruptura com o modelo educacional segregador, excludente e descontextualizado, em sua função social e cultural, assim expresso por Frigotto e Ciavatta (2001, 35):

Que desdobramentos podem ser esperados deste conjunto de contradições e da particularidade de uma crise estrutural do capital mundializado? Aceitando-se a tese de Mézaros de que esta crise e contradições evidenciam o esgotamento da capacidade civilizatória do capital, permanecendo agora apenas sua força destrutiva, a conclusão racional e ético-política é de que tal sistema já não se justifica e a sua superação por uma nova ordem de relações sociais socialistas se impõe historicamente como necessária.

Diante dessa macro realidade, evidencia-se que o processo de inclusão orientado pelas políticas educacionais no país, e ainda em gestação na sociedade como um todo, encontra-se diante da grande tarefa de superação cultural do individualismo, do preconceito, do desrespeito à humanidade, à diversidade, e do culto à mercadoria em detrimento dos direitos inerentes a todas as pessoas.

É diante desse panorama social, evidentemente incompatível com a essência humana, que se deve enfrentar o desafio de construção de uma nova proposta de educação, fundamentada em uma nova ética, inspirada na certeza de que as formas de se ser são infinitas. Portanto, atribuir um valor mais ou menos humano às pessoas as reduz naquilo que elas têm de mais precioso para sobreviver: sua humanidade.

Para se atingir essa realidade, é preciso antes identificar as barreiras no processo de inclusão de alunos(as) com deficiência no espaço educacional, surgidas pelo desconhecimento do direito e da necessidade de que sejam oferecidos a esses alunos os espaços e as condições para a efetivação de seu desenvolvimento social, moral e intelectual.

Acredita-se que uma leitura é fundamental para superação dos entraves para o acesso escolar de alunos(as), com ou sem deficiência: compreender que a inclusão não se constitui num movimento tão recente, mas diz respeito a uma perspectiva presente na dinâmica entre os sujeitos. Há vários séculos vem se ampliando, historicamente, a condição de exclusão entre muitos segmentos da sociedade brasileira. Esse cenário reúne as condições que mobilizam os sujeitos para a sua inserção sócio-histórica com dignidade. Segundo Carvalho (2004, p. 29),

Estabelecer um início, um marco na dinâmica da sociedade não é muito fácil, pois os fatos não são estanques nem “puros”, isto é, o que está acontecendo hoje é resultado de todo um processo que vem se desenvolvendo há mais tempo e resultante de vários fatores.

É, pois, a partir dessa realidade que se faz necessário o desenvolvimento de estudo sobre o acesso curricular de alunos(as) com deficiência intelectual, visto que o processo de ensino-aprendizagem desses(as) alunos(as), no ensino regular, vem se reduzindo a uma ação mecânica homogeneizadora, dissociada de significados internos e externos a cada indivíduo, em sua interação com a sociedade. Nesse contexto, acredita-se que a sala de recursos, por meio de dinâmica teórico-metodológica que considere as bases do pensamento em sua complexidade sócio-histórica, desenvolvida no apoio à inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, no ensino regular, fornecerá significativos elementos para investigação do nível de acessibilidade escolar viabilizado aos(às) alunos(as) em destaque, neste trabalho.

Convém ressaltar que as salas de recursos se constituem espaços de apoio pedagógico para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência, ao currículo regular de ensino. Não substituem, portanto, o trabalho realizado nas salas de ensino regular, por destinarem-se ao trabalho específico de estímulo das funções psíquicas em prejuízo, e na alfabetização leitora/escritora dos(as) alunos(as) referidos(as).

Para apreensão dessa realidade, torna-se necessário aprofundamento teórico que permita a análise das condições em que se processa o apoio pedagógico nas salas de recursos, através de reflexão crítica, do confronto de políticas e diretrizes educacionais, suas viabilidades frente ao processo educativo institucional e, finalmente, seus resultados na dinâmica escolar dos sujeitos envolvidos.

Mesmo não se tratando das especificidades desta pesquisa, é indispensável estabelecer relação espaço-temporal com o contexto da LDB 9.394/96, da Declaração de Salamanca (1994), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), do Plano Nacional de Educação (2001) e outros documentos legais e ações que vêm

norteando a educação brasileira. Tal posição é reforçada pela importância de se apreender essa dada realidade quanto aos seus avanços, retrocessos e permanências e, de forma crítica, como educadores (as) deste país, contribuir para a inserção sócio-histórica dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, a partir de uma prática político-pedagógica que se dê, de fato, sob o pressuposto da igualdade de oportunidades. Para tanto, há que se repensar a ação pedagógica nos espaços educacionais, sob perspectiva principal de ressignificá-la, permeando suas propostas e currículos com algumas possibilidades evidenciadas na Constituição Federal (1988), na LDB nº. 9.394/96 e documentos afins, conforme já referido anteriormente.

Certamente, o envolvimento integral da escola com a diversidade na qual se insere – e aqui se faz referência às pessoas com deficiência – numa perspectiva crítico-reflexiva orientada pelo reconhecimento e ação pedagógica incluyente, elevará o processo educativo, não a um ato diferenciador entre os que aprendem e os que não aprendem, mas à dimensão que transpõe as muralhas da deficiência da escola e do(a) aluno(a), rumo à construção da cidadania coletiva. Lutar por essas condições poderá implicar em outras possibilidades de educação e de sociedade, uma vez reconhecido, para todo indivíduo, o direito de nunca ser questionado em sua humanidade, pela forma como pense, pela forma como seja ou se expresse.

Ao se considerar a pesquisa como um movimento de apreensão da realidade, parte-se do princípio e da necessidade de conhecimento do fenômeno estudado, embora se tenha a plena convicção da impossibilidade de esgotamento nesta tarefa. A pesquisa enquanto base epistemológica deve ser orientada por princípios e categorias, os quais reduzirão, significativamente, as possibilidades de equívocos, quando utilizados como ferramentas para o pensar e agir do(a) pesquisador(a).

Na ampliação desse pensamento, recorre-se a Gramsci (1991, p. 31), quando afirma:

[...]. Na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar por obrigação que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais “avançado” quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, talvez, todo o pensamento passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista “crítico”, único fecundo na pesquisa científica.

Dessa forma, ao mesmo tempo, o processo de investigação envolve movimento de apreensão e de desvelamento do fenômeno observado, pela via do concreto pensado.

Convém dizer que a escola vem secularmente representando um lugar onde obrigatoriamente é preciso freqüentá-la, quando se deseja uma inserção social. E quem não desejaria essa inserção se dela depende a sobrevivência “humana”?

Sob normas e diretrizes articuladas a um modelo de sociedade a humanidade do sujeito vai sendo “mantida” e fragmentada por meio de uma práxis que se funda em princípios de seleção, classificação e exclusão. No entanto, a materialização desses princípios nem sempre se dá de forma explícita e homogênea. Portanto, é preciso uma “lente” que permita enxergar essa realidade a qual, por vezes, de tão obscura, chega-se a desejá-la.

Veja-se o que constata Neves (2002, p. 171), na compreensão desse discurso disfarçado de “igualdade de oportunidades”:

Num nível mais abrangente, pode-se afirmar que a política neoliberal de participação nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco no poder, onde a participação popular circunscreve-se à defesa de interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política, ao impedir o estabelecimento de relações entre as questões de natureza específica com graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade.

É sob essa perspectiva de pensamento que, no referido estudo, categorias como *inclusão*, *exclusão*, *igualdade*, *diferença* significam distintas “coisas” para diferentes pessoas. Dessa forma, a ação de promover acessibilidade curricular a alunos(as) com deficiência intelectual, na rede de ensino regular, pode ser apreendida, a partir de diferentes perspectivas. Essa inclusão escolar, que respeite o sujeito em suas dimensões e necessidades sócio-históricas, comunga com o pensamento expressado por Vigotski (2004a, p. 72):

Por isso, contrapor o meio social ao natural só é possível em sentido muito restrito e convencional. Se interpretamos o meio social convencionalmente como um conjunto de relações humanas, fica perfeitamente compreensível a excepcional plasticidade do meio social, que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação. A situação do contato entre os elementos do meio não é estrangida e imóvel mas mutável, e nela as formas e contornos do meio facilmente se modificam. Combinando de certo modo esses elementos, o homem sempre cria formas e mais formas novas de meio social.

A partir das reflexões até então realizadas, é possível convergir para a realidade a ser investigada, quanto ao contexto de aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual e suas especificidades para desenvolvê-la. Primeiramente, trata-se de compreender que os processos psíquicos do sujeito com essa deficiência se dão sob as mesmas bases psicológicas dos que não as apresentam. Assim, na fundamentação dos objetivos e procedimentos

metodológicos a serem desenvolvidos, no contexto de ensino-aprendizagem, torna-se indispensável compreender as bases psicológicas da aprendizagem e, com elas, realizar um balizamento desse processo, sem desconsiderar o sujeito da aprendizagem na sua forma completa.

Sobre a questão do desenvolvimento psíquico, considerando a integridade dos sujeitos, Leontiev (2003, p. 59) afirma:

Muitos milhares de crianças em vários países do mundo têm um desenvolvimento mental atrasado, ainda que em todos os outros aspectos não sejam muito diferentes dos seus contemporâneos. Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender como “normais”. Mas foi demonstrado que ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusive superar seu próprio atraso.

Como a perspectiva ora apresentada é a de apenas sinalizar para os caminhos teóricos a serem percorridos no desvelamento do fenômeno da acessibilidade curricular dos sujeitos desta pesquisa, convém destacar a importância de abordagens críticas. Estas certamente contribuirão na apreensão da escola que, seguindo padrões do modelo produtivo capitalista, via currículo, tende a transformar os que apresentam e os que não apresentam deficiência(s) em mercadorias, em que uns valem mais que os outros.

Numa síntese desse pensamento, Melo e Ferreira (2005, p. 60) expressam:

Se restringirmos o processo educativo a objetivos, metas, metodologias e avaliações, poderemos reduzir e assemelhar a escola, espaço tão rico para socialização e construção de conhecimentos, a uma fábrica que utiliza regras e estratégias na produção de sua mercadoria, que precisará ter um valor, e assim possa ser alvo de consumo no mundo produtivo. É necessário que estejamos conscientes de que pessoas não são “coisas” para que a elas seja atribuído valor mais ou menos humano.

Ao considerar-se a inclusão como um processo complexo e integrado ao sócio-político-histórico-cultural, afirma-se que esta só alcançará as mais vastas dimensões da sociedade, quando sua prática não mais estiver condicionada, principalmente, pela força das leis e, sim, representar o reflexo de uma nova cultura.

No sentido de contribuir para reflexão e superação da realidade educacional evidenciada no país, este trabalho segue um percurso de análise e investigação do processo educacional dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, matriculados(as) no ensino regular da rede pública municipal de São Luís, que recebem apoio pedagógico para acessibilidade curricular nas salas de recursos.

Pretende-se sinalizar com subsídios teórico-metodológicos como alternativas para repensar-se a ação pedagógica, nas salas de recursos para alunos(as) com deficiência intelectual. A referida postura parte do princípio de que é preciso desenvolver novas formas de avaliar, planejar e organizar o apoio pedagógico realizado nesses espaços, com alunos(as) que apresentam essa deficiência, uma vez que agem, cognitivamente e afetivamente, como sujeitos ativos na sua relação leitor-escritor no mundo, buscando compreender esse mundo e apropriar-se dele. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho não pretende convergir para questões referentes à natureza da deficiência intelectual, mas, sobretudo, partir do pressuposto de sua existência e, aí sim, analisar e refletir possibilidades teórico-metodológicas de acesso curricular desses sujeitos ao contexto regular de ensino. Esse processo deve ser visto numa dimensão dialética, envolvendo a relação sujeito-mundo. E, dessa forma, não deve restringir-se ou priorizar tão somente o sucesso escolar, no aspecto estatístico ou preparatório para o “mercado”, mas revelar possibilidades mais emancipadas de sobrevivência e convivência.

Em função da realidade em estudo, a problemática da pesquisa se revela por meio de uma tendência a práticas escolares excludentes sob a “aparência” do não aprender, imposta aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, na rede regular de ensino da SEMED/São Luís-MA. O estudo está embasado nos fundamentos teórico-metodológicos implícitos na dinâmica das salas de recursos, e analisa até que ponto a práxis pedagógica dos(as) professores(as) nessas salas tem contribuído para ampliar as possibilidades de acesso curricular dos sujeitos com deficiência intelectual, matriculados no ensino regular da rede municipal de São Luís. E ainda, se essas práticas pedagógicas revelam perspectivas inclusivas na relação entre a instituição de ensino público e as demandas pedagógicas do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. A partir da análise, verificar a compatibilidade entre o referido atendimento e “uma” proposta curricular educativa, pedagógica inclusiva.

Por considerar a categoria da totalidade social um aspecto basilar na realização desta pesquisa, as análises levam em conta a construção histórica do espaço em estudo, desde o seu surgimento no contexto da implantação da Educação Especial na SEMED. Assim, com base na indagação central da pesquisa, parte-se para uma investigação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por meio da sala de recursos localizada na UEB “Professor José Gaspar Soeiro”<sup>4</sup>, destinada a alunos(as) com deficiência intelectual, matriculados(as) nos ciclos e séries do ensino fundamental, considerando-se como eixo

---

<sup>4</sup> Com a finalidade de garantir o sigilo na identificação do espaço e dos sujeitos da pesquisa, optou-se por criar este nome fictício aos mesmos.

transversal, nesse processo, a análise dos percursos teórico-metodológicos aí desenvolvidos, bem como sua relação com as propostas político-pedagógicas mais amplas da referida rede de ensino, conforme já referido anteriormente.

Ressalta-se que a pesquisa se insere no campo de saberes e práticas escolares, referentes ao contexto de aprendizagem de alunos(as) que se “desviam” dos padrões de normalidade construídos a partir de relações sociais excludentes. Portanto, estudiosos como Vigotski (2001; 2003; 2004a; 2004b), Leontiev (2003; 2004), Gardner (1995), além de outros, darão o embasamento teórico-epistemológico neste trabalho, por estarem ligados à abordagem sócio-histórica do conhecimento.

A coleta de dados da pesquisa deu-se no período de março de 2006 a setembro de 2007. O percurso metodológico desenvolveu-se por meio dos seguintes passos:

- a) coleta e análise documental correspondentes ao campo específico do objeto e àqueles de âmbito geral, considerados convergentes com o problema estudado;
- b) levantamento de trabalhos acadêmicos sobre a temática;
- c) observação de sala de recursos, com o olhar voltado para as atividades desenvolvidas pela professora com aluna com deficiência intelectual;
- d) elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, para levantamento de informações, no contexto da observação e das entrevistas;
- e) realização de entrevistas semi-estruturadas com a Superintendente da Área de educação Especial, e componente de sua equipe técnica, Diretor da escola pesquisada, Coordenadora pedagógica do turno de funcionamento da sala de recursos, com professora da sala regular de ensino, da sala de recursos e de aluna com deficiência intelectual.

A análise dos dados da entrevista se deu a partir das seguintes categorias: *inclusão*, *aprendizagem* e *acesso curricular*, escolhidas durante as entrevistas, sob a perspectiva da relação necessária entre o trabalho pedagógico realizado na sala de recursos e o contexto de ensino regular, para que se viabilize o acesso do aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo escolar.

Considerando-se a complexidade envolvida na questão deficiência intelectual, bem como a necessidade de focalizar o eixo de análise da pesquisa no sujeito, cuja deficiência intelectual não se questione, na escolha da sala de recursos, privilegiaram-se os critérios:

- alunos(as) matriculados nos ciclos iniciais do ensino regular, na mesma escola, em turno inverso, que freqüentassem a sala de recursos;

- profissionais, cujo tempo de ingresso na rede municipal de ensino fosse de, pelo menos, quatro anos (compatível com o tempo de implantação do Programa diretor da SEMED);
- existência, no contexto de observação da sala de recursos, de pelo menos um(a) aluno(a) com Síndrome de Down.

A escolha dos critérios teve como principais fundamentos: a relação de proximidade (conhecimento) como profissional pertencente à realidade pesquisada, no que tange à sua Proposta Político-Pedagógica; a observação, apenas, de sala de recursos que tivesse pelo menos um(a) aluno(a) com Síndrome de Down. A partir daí, verificou-se que, segundo esses critérios, a observação só seria possível na UEB “Professor José Gaspar Soeiro”, tendo em vista ser a única escola, na rede, realizando atendimento a aluno(a) com Síndrome de Down, em sala de recursos.

Após definição do espaço de observação, foram agendados, na própria escola alvo, encontros com os profissionais participantes da pesquisa, a fim de colocá-los(as) a par dos objetivos e forma de sistematização do processo investigativo e, assim, obter o consentimento para prosseguir. Nesses encontros, definiram-se dias e horários das observações e das entrevistas a serem realizadas, respeitando a dinâmica de funcionamento da escola e da sala de recursos.

As observações foram registradas em fichas específicas, sendo privilegiada, a partir do contexto da sala pesquisada, a ênfase pedagógica direcionada à aluna com Síndrome de Down, sem com isso incorrer no erro de descartar a totalidade do processo docente. A observação se deu por um período de um mês letivo, sendo privilegiados os dias de frequência da aluna à sala de recursos, bem como o contexto global do atendimento a essa aluna na escola (hora de entrada, recreio, lanche, dentre outras relações escolares). Também, de forma complementar, houve registros fotográficos da prática pedagógica, previamente autorizados pelos responsáveis dos(as) alunos(as).

As entrevistas gravadas ocorreram na escola destaque deste trabalho, em momentos alternados da observação e tiveram a duração de, no máximo, uma hora. Concluída a transcrição das entrevistas, o texto foi reprografado e distribuído aos participantes da pesquisa, para ciência e consentimento de sua utilização para fins científicos.

Concluídas as observações e entrevistas, partiu-se para o mapeamento de categorias encontradas nas entrevistas, o que se constituiu como eixo para o desvelamento do objeto pesquisado. Seguindo uma postura dialética na relação sala de recursos e dinâmica da

rede de ensino, a análise das informações, obtidas com observação, entrevistas e pesquisa documental, ocorreu sob a perspectiva de entendimento da categoria totalidade.

Assim, os procedimentos utilizados na pesquisa seguiram uma proposta de, por meio de diferentes instrumentos, apreender seu objeto. Todos eles partiram de algumas indagações que convergiram para a questão central deste trabalho, como:

- Que concepção de Educação Inclusiva é predominante na SEMED?
- Que compreensão de aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual é predominante na escola?
- De que forma a sala de recursos é contemplada no Projeto Político-Pedagógico e como se efetiva a sua utilização no contexto escolar?
- A sala de recursos contribui para o acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular?
- Que base(s) teórica(s) e metodológica(s) orienta(m) a prática na sala recursos?
- De que forma se efetiva o planejamento a ser desenvolvido em sala?
- Como se procede na avaliação de desempenho dos(as) alunos(as) na sala de recursos?
- Que relação/relações são estabelecidas entre a sala de recursos e a sala de ensino regular?

Entende-se que as análises, consideradas pertinentes na consecução desta pesquisa, estão longe de uma exaustão ou conclusão, pela própria característica dinâmica de sua realidade. Contudo, essa mesma dinâmica poderá atingir níveis mais satisfatórios, se apreender elementos e pontos de estrangulamento para a qualidade de um processo pedagógico inclusivo para todos os(as) alunos(as). Assim, nesta característica inacabada da ciência, é possível perceber uma de suas grandes virtudes interpretadas por Gramsci (1991, p.70):

Mas tudo isto que a ciência afirma é “objetivamente” verdadeiro? De modo definitivo? Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade, para a felicidade da ciência.

Pensou-se que um estudo sobre a prática específica da sala de recursos, problema central da investigação, articulado ao movimento político-pedagógico de caráter mais amplo da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, pode revelar-se enquanto campo produtivo na compreensão do significado e sentido de acessibilidade curricular para

alunos(as) com deficiência intelectual, matriculados (as) nesta instância educacional, no contexto da Política Nacional que segue um paradigma de inclusão.

Acredita-se que as informações coletadas, simultaneamente com a pesquisa bibliográfica realizada, sua análise, deverão contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o panorama sócio-educacional delineado, a fim de que encontrem subsídios para o enfrentamento de práticas de ensino excludentes, quanto à acessibilidade curricular dos sujeitos com deficiência intelectual, matriculados nos ciclos e séries da rede regular de ensino, no município de São Luís/MA.

Convém ressaltar que, além desta parte intitulada **INTRODUÇÃO**, o presente estudo encontra-se estruturado em três outras, cuja seqüência segue a lógica de facilitar a compreensão do atendimento escolar dos(as) alunos (as) com deficiência intelectual, na rede municipal de ensino, desde a sua origem, para em seguida contextualizar o trabalho desenvolvido na sala de recursos, com ênfase em seu objetivo fundamental, que é promover acessibilidade curricular dos sujeitos em destaque nas salas regulares de ensino.

A primeira parte, denominada **“A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR A ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA – um resgate histórico”**, estrutura-se em dois tópicos. O primeiro, **“A Educação Especial Pós 1980 no Contexto Nacional de Educação Inclusiva”**, parte de perspectiva geral, a fim de inserir a instância local da pesquisa no cenário macro-social sobre a realidade pesquisada. Para tanto, utiliza-se um suporte histórico como forma de situar o(a) leitor(a), quanto à realidade do referido atendimento escolar. O segundo, **“A Educação Especial na Rede de Ensino Municipal de São Luís”**, contextualiza historicamente a Educação Especial, desde a sua gênese.

A segunda parte, intitulada **“ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: a sala de recursos como eixo de análise”**, analisa os fundamentos teórico-metodológicos por meio da prática pedagógica, no atendimento aos (às) alunos(as) com deficiência intelectual, nesse espaço e sua convergência para as demandas curriculares desses sujeitos matriculados no ensino regular da rede de ensino em evidência. A parte inicial do capítulo chamou-se **“A escola como espaço de acesso ao conhecimento”**, considerando o caráter aparente de muitos saberes e práticas que se desenvolvem no seu contexto sob pretexto da inclusão escolar. A segunda parte, **“Alunos(as) com deficiência intelectual nas salas regulares de ensino: barreiras interpostas”**, problematiza a realidade pedagógica das salas regulares de ensino que desconsideram as características dos sujeitos com deficiência intelectual para aprendizagem.

A terceira parte do trabalho, denominada “**A SALA DE RECURSOS COMO APOIO AO ACESSO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO CURRÍCULO DO ENSINO REGULAR**”, corresponde às conclusões provisórias da pesquisa, sob uma perspectiva de análise que envolvem suportes teórico-metodológicos quanto às demandas psíquicas do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, a serem mediadas no espaço da sala de recursos, com a finalidade de apoiar o acesso desse(a) aluno(a) ao currículo do ensino regular.

Considera-se que este trabalho poderá contribuir com futuras reflexões e análises sobre o espaço da sala de recursos, na perspectiva de sua prática pedagógica no apoio à inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual, no contexto regular de ensino.

## **2 A POLÍTICA DE ATENDIMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/ MA – um resgate histórico**

### **2.1 A Educação Especial Pós 1980 no Contexto Nacional de Educação Inclusiva**

A política nacional de educação tem revelado mudanças ainda muito tímidas, sobretudo, quando estas se materializam nas práticas escolares da rede pública, com os sujeitos atendidos pela Educação Especial. No âmbito escolar, essa modalidade de ensino, mesmo com alguns avanços sinalizados a princípio pela Constituição Federal de 1988, ainda sofre com os históricos preconceitos inaugurados no Período Imperial<sup>5</sup>. Esse cenário tem se perpetuado por longas décadas, despontando nas diferentes conjunturas do país, sob múltiplas formas: ora como preconceito declarado, ora sutilmente disfarçado de igualdade de oportunidades. Contudo, destaca-se que é na década de 80, com o respaldo da CF de 1988 (art. 208), que se define o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Para a história do Brasil e, destacadamente, para a história da Educação Especial, a CF/1988 se configura um marco com potencial de rupturas políticas e sociais, quando se consideram os 20 anos de ditadura militar que a antecederam e, ainda, as conquistas resultantes do movimento entre os sujeitos que participaram de sua elaboração. No entanto, muito desse potencial se debilitou no governo Collor (1990-1992), a partir de seu projeto de modernização do Estado brasileiro<sup>6</sup>.

Convém dizer que, na trajetória histórica dos anos 90, tem-se observado que as conquistas e possibilidades constitucionais sofrem retaliação, por representarem uma ameaça à reestrutura liberal capitalista do Estado neoliberal, cujas dimensões desconhecem fronteiras geográficas ou culturais. Uma síntese desse contexto se expressa em Caiado (2003), ao revelar contradições entre as demandas dos movimentos sociais brasileiros, que vinham se organizando desde a década de 60, e a estruturação da sociedade capitalista mundial. Segundo o citado autor,

---

<sup>5</sup> A Educação Especial, no Brasil, enquanto política nacional, inaugurou-se no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. No entanto, a partir do Período Imperial – 1854 –, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no RJ (hoje, Instituto Benjamin Constant – IBC) caracterizou-se, até 1956, um período de atendimento por meio de iniciativas oficiais e particulares isoladas. (MAZZOTTA, 2001).

<sup>6</sup> O Projeto em destaque implicava em receituário político-econômico neoliberal, de caráter macroeconômico internacional, sobretudo voltado para os países denominados periféricos. Este projeto, despido do êxito esperado nas mãos de Collor, produziu o eco pretendido sob a direção de FHC (de 1994 a 2002) em seus dois mandatos.

No Brasil, onde nunca se viu um Estado de bem-estar social, em 1988 temos a primeira constituição que nos assegura os direitos sociais. Nesse mesmo período, nos países centrais, o capitalismo anunciava uma nova fase de expansão e reestruturação. Nesse novo modelo econômico e político prega-se o Estado-mínimo, a serviço da nova ordem capitalista e da lógica do mercado e não mais um estado que assegure os direitos sociais. O ideário liberal renasce forte; renasce como o novo liberalismo (CAIADO, 2003, p.10).

Como se vê, a Carta Magna, mesmo traduzindo um projeto de sociedade que incluía a participação popular, teve, em muitos, aspectos seu potencial de descontinuidade enfraquecido por leis, medidas provisórias e decretos que a adequaram, posteriormente, aos interesses de ajustes do capital neoliberal.

A ênfase dada, neste trabalho, aos direitos humanos no país tem sua máxima expressão na CF de 1988 e segue a tentativa de dar visibilidade ao movimento sócio-histórico da educação de pessoas com deficiência, no contexto da Política Nacional de Educação Inclusiva, iniciada na década de 90.

Na realidade em destaque, quer se chamar atenção para uma forma mercadológica de defesa da acessibilidade escolar para todos(as). Sob a lógica de um projeto hegemônico capitalista, defendido pela classe dirigente, vão se materializando, nos extensos documentos da educação, os consensos “internacionalizados” necessários à perpetuação do sistema produtivo em vigência, em seu estágio atual. Nesse contexto, identificam-se, segundo Ross (1998, p. 55-56), características da trajetória escolar de sujeitos com deficiência no país:

Apesar de haver um consenso em torno da importância do conhecimento para a integração social do trabalhador, a educação especial retarda a incorporação em sua prática pedagógica dos avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas. Ou seja, a ênfase e o empenho são direcionados no sentido de proporcionar ao sujeito de necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista. A sociedade já reconhece que algum tipo de educação é necessário a esses sujeitos, mas parece que este direito – o de aprender e se fazer cidadão – lhes está reservado somente em doses homeopáticas. É de se esperar que o direito pleno à educação esteja consagrado e materializado numa sociedade que se pretende democrática. Contudo, o que passar desse mínimo entra em contradição com as funções terapêuticas e assistencialistas da educação especial que tão somente reproduzem as impossibilidades, dificuldades e barreiras para sua realização integral como ser humano. Uma educação que proporcione os instrumentos para a ação mais efetiva na realidade e para a tomada de decisões diante de diferentes alternativas se chocaria com essa idéia de “um mínimo necessário”, exigindo dos seus dirigentes novos investimentos para deixar falar a força e a vida que pulsa nesses sujeitos. Seria preciso *um novo olhar, uma nova atitude*, uma nova relação com o outro. Na verdade, persiste a velha dicotomia entre força física e capacidade mental, que parece ainda nortear a organização escolar na educação especial. Legitimam-se a inferioridade e a infantilização, acentuando a falta ou o defeito, que passam a representar uma barreira ou um obstáculo intransponível.

Nota-se que, nos documentos internacionais como a Declaração de Nova Deli, publicada em 1993, vai se desenhando uma política de educação “inclusiva” direcionada, principalmente, a projetos e metas nacionais de países periféricos. A tentativa de mascarar as contradições e desigualdades sociais multideterminadas vai se dando no âmbito das relações sociais, sob a forma de um discurso que faz alusão à inclusão – respeito e valorização das diferenças biopsicossociais – igualdade de oportunidades. Insinua-se, dessa forma, uma pseudomudança nas estruturas sociais. Entretanto, este cenário configura-se como parte do projeto neoliberal que, nas escolas, pode se traduzir como atestado “forjado” de impossibilidades do sujeito com deficiência para aprender. Forjado pelos saberes e práticas diluídos no contexto escolar, sob estigmas de concepções preconceituosas e deterministas de sujeito, disfarçadas de igualdade de oportunidades.

Destaque especial importa ser dado ao documento, assinado pelo Brasil, que resultou da “Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência”, aprovado pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas, no dia seis de dezembro de 2006, através da Resolução A/61/611. Tratando de questões de ordem social, relativas à pessoa com deficiência, este documento expressa a síntese de tantos outros que o antecederam e que também, em seus extensos itens, lembravam, reconheciam, reafirmavam, ressaltavam a condição deste público, como sujeitos de direitos, em igualdade de oportunidades. Desta forma, tem-se mais um instrumento de reforço aos direitos da pessoa com deficiência. Em seu preâmbulo, letra “k”, admite a multiplicidade de tais documentos, bem como a fragilidade dos mesmos, em sua manifestação social:

Preocupados com o fato de que, não obstante esses diversos instrumentos e compromissos, as pessoas com deficiência continuam a enfrentar as barreiras contra a participação como membros iguais da sociedade e as violações de seus direitos humanos em todas as partes do mundo.

Não se desconhece a importância instrumental que poderá emergir do(s) documento(s) supracitado(s). No entanto, quando se observa o conteúdo de documentos, como este, e dele se destituem as análises de ordem socioestrutural, pode-se incorrer no equívoco de pensar que as oportunidades educacionais, sociais e produtivas dos sujeitos com deficiência são igualadas pela força dos discursos, decretos, resoluções, dentre outros instrumentos que nascem de diferentes perspectivas de interesses ou de inclusão social. Portanto, pensar/realizar inclusão para este público implica, além de tudo, na articulação entre essas perspectivas e fatores de ordem estrutural, vislumbrando, assim, que tais condições, para inclusão com dignidade, sejam concretas e não apenas legais.

Convém ressaltar que a política de educação inclusiva, no Brasil, tem sua origem na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Resguardadas as possibilidades de respostas contra-hegemônicas, inerentes ao próprio movimento histórico e suas contradições, tal política vem apresentando os interesses para reestruturação do capital neoliberal e encontra expressão na LDB nº. 9.394/ 96, na Lei nº 10.172/ 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, dentre outros documentos.

Sobre o que se pontuou anteriormente, no que tange à questão do acesso e da permanência de alunos(as) com deficiência à educação formal, o Plano Decenal de Educação para Todos deve ser compreendido, a partir de sua interpretação de equidade, na realização dos investimentos educacionais previstos. Nesse aspecto, percebe-se que esta equidade social é compreendida na relação direta com a capacidade produtiva dos sujeitos-alvo nesse documento. Dissimula, desta forma, intenções prioritariamente econômicas de caráter mundial, ao referir-se a alguns segmentos destinatários das ações, entre eles

[...] crianças e jovens portadores de deficiência. No entanto, esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros), mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 1993, p.48).

Dessa forma, a educação emerge, neste momento, como um dos pilares para reduzir o mal-estar social produzido pelas mazelas do sistema capitalista, além de representar, na ordem desta reestruturação, campo de atualização na lógica do mercado produtivo. Vê-se, na estrutura organizacional prevista para a educação nacional, sobretudo da educação básica, um discurso pela defesa da educação para todos os que dissimulam a seletividade e a exclusão de grande parte deste “todos”. Essa dissimulação se faz notar, principalmente, quando se pensa na educação, numa dimensão humana, articulada às suas outras dimensões, na luta pela sobrevivência e dignidade compatível com a essência do homem ou mulher, enquanto sujeitos ativos na construção histórica.

É preciso confrontar o discurso determinista de sociedade e de sujeitos incapazes que os defensores da sociedade capitalista querem fazer assimilar, com suas políticas públicas de mínimos sociais. Para tanto, é necessário compreender que o enfrentamento das condições excludentes da escola instituída e dos seus saberes e práticas ocorrerá no seu próprio espaço e em todos os espaços instituídos pelo modelo de sociedade capitalista hegemônico e regulamentador da desigualdade, legitimada por meio do legado liberal de suposta igualdade.

Considerando-se o atual projeto de reestruturação do capital, é necessário se fazer continuamente a pergunta: Como igualar oportunidades, considerando a exclusão histórica entre os sujeitos e cujas diferenças, em muitos aspectos e conjugações (de raça, cor, gênero, características biológicas e psicológicas, culturais etc.), são utilizadas por esta sociedade, para justificar as desigualdades sedimentadas no bojo de suas relações?

Sem pretender-se chegar à exaustão da resposta, entende-se que esta é uma realidade que só será superada, se, na correlação de forças entre a cultura burguesa e a cultura popular, esta última provocar o acirramento das contradições sócio-históricas. Tal postura, por meio da consciência e do ato, manifesta nas diferentes vias das relações sociais, instituídas ou não, poderá converter a realidade da suposta igualdade. Sob uma perspectiva fundamentada em Gramsci (1991), é possível deduzir que esse processo se dará por um caminho inverso às diretrizes e políticas estruturantes da sociedade que omite suas desigualdades sócio-históricas, pois,

Na História, a “igualdade” real – ou seja, o grau de “espiritualidade” atingido pelo processo histórico da “natureza humana” – é idêntica ao sistema de associações “privadas e públicas”, “explícitas e implícitas”, que se entrecruzam no “Estado” e no sistema mundial político: trata-se de “igualdades” sentidas como tais entre os membros de uma associação e de “desigualdades” sentidas entre as diversas associações; igualdades e desigualdades que valem na medida em que delas se tenha consciência, individualmente e como grupo. Desta forma, chega-se também à igualdade ou equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação: em suma, a uma filosofia da práxis. Tudo é político [...], e a única “filosofia” é a história em ato, ou seja, a própria vida (GRAMSCI, 1991, p.44).

Pensa-se, a partir das reflexões apresentadas, que em cada contexto histórico-geográfico, neste país globalizado pelo capital mundial, está presente o germe de sua destruição, quando se articula aos saberes e práticas sociais e às contradições que dela brotam as possibilidades de superá-la. Possibilidades estas que estão nos movimentos sociais, no coletivo dos sujeitos históricos, na forma e na expressão social da consciência politizada que, segundo Marx (1988, p. 20), assim se traduz:

[...]. Mas esta igualdade não implica, em nenhum caso, nem a igualdade de movimentos, nem igualdade no ponto de chegada. Ao assegurar a todos os organismos humanos uma parte igual das possibilidades de educação e de exercício, longe de realizar a uniformidade, o socialismo fará brotar e acentuará as desigualdades naturais, musculares ou cerebrais. Ainda quando fosse possível, o socialismo científico abster-se-ia muito bem de apagar essas diferenças, pois não ignora que semelhante heterogeneidade é uma das condições essenciais do aperfeiçoamento da espécie.

Partindo-se dessa reflexão, num recorte histórico para a realidade de atendimento escolar aos sujeitos com deficiência intelectual, pretende-se reconstituir a história da educação

especial, na rede de ensino municipal de São Luís/MA, desde 1993, no contexto da política de inclusão.

## **2.2 A Educação Especial na rede de ensino do município de São Luís**

As reflexões feitas sobre a história da Educação Especial, na rede municipal de ensino de São Luís/ MA, desde sua implantação, neste trabalho, são necessárias para subsidiar outras perspectivas de análise na contribuição à proposta de educação escolar que inclua o sujeito com deficiência intelectual, considerando outras possibilidades de ensino que não destituam o sujeito da aprendizagem de suas dimensões.

A abordagem histórica utilizada preocupa-se em provocar uma aproximação do leitor com a realidade “Educação Especial”, na referida rede municipal de ensino e, ainda, o estranhamento de práticas excludentes, presentes nos discursos sociopolíticos, de caráter macro e microestrutural, materializados nos diferentes contextos socioeducativos, destacadamente, a escola.

Assim, uma aproximação da História da Educação Especial na SEMED se processou por meio de informações que foram coletadas de variadas fontes. Buscaram-se, junto à Superintendência desta área, registros referentes aos seus primeiros atendimentos, bem como documentos, na forma de relatórios, ofícios ou outros que pudessem evidenciar elementos para a reconstrução histórica. Recorreu-se, ainda, a informações obtidas, a partir de entrevistas com pessoas que participaram do processo desde sua origem e, ainda, a relatos dos sujeitos que compõem a rede de ensino.

Tomando-se a lente sócio-histórica como base para observação da Educação Especial na SEMED e, considerando suas relações com a educação, trabalho, saúde, política etc., este segmento tem se caracterizado por meio da luta pela inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência. Seu posicionamento político na rede tem se distinguido pela construção de uma base teórico-metodológica, com tendência histórico-crítica. Dessa forma, não é prematuro destacar que essa postura tem refletido de forma bastante positiva nas possibilidades concretas da educação inclusiva, no âmbito desta Secretaria. Portanto, constata-se, neste processo, que as condições para a viabilização vêm se dando na forma de diferentes e constantes embates, os quais refletem as contradições entre discursos e práticas de educação que se proclamam inclusivas.

Esta realidade demonstra que a educação para todos e, para além dos discursos, será dada pelas conquistas que se inserem no campo de luta das estruturas instituídas, nas

escolas e sociedade, aproximando os saberes e práticas escolares dos sujeitos que as integram, sem fragmentá-los. Este se constitui um caminho que ampliará as possibilidades inclusivas do contexto escolar, as quais são incompatíveis com as características predominantemente capitalistas presentes nas relações desse espaço.

O processo de implantação dos serviços e programas da Educação Especial, na rede municipal de São Luís, teve início no contexto da política nacional de “Educação para Todos”. Todavia, constatou-se que, desde 1984, existiam, na referida Secretaria de Educação, experiências isoladas, sem a efetiva ação política da rede. Essa constatação decorre das declarações fornecidas em entrevista com técnico da Educação Especial, que integrou a rede de ensino, como professora do 3º período, na educação infantil<sup>7</sup>, ao afirmar ter desenvolvido, no período em referência, “trabalho de natureza pedagógica com crianças que apresentavam deficiência mental”. Para tanto, segundo essa professora, “no desempenho docente com os referidos sujeitos, recorria à sua experiência na área de Educação Especial já vivenciada na rede estadual”.

Esse atendimento não se configurava ainda como da Educação Especial da SEMED. Tais serviços foram se delineando somente a partir de 1994. No tocante ao trabalho em salas de recursos para alunos(as) especificamente com deficiência, estes só tiveram início em 1999. Os anos antecedentes disponibilizavam atendimento para alunos(as) com deficiência apenas em classes especiais. Assim, a modalidade Educação Especial, na rede de ensino municipal de São Luís, foi se delineando na relação com a política nacional de educação inclusiva, procurando formas de corresponder às suas orientações. Neste movimento, sob características específicas à sua realidade espaço-temporal e político-cultural, formaliza-se o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, na Secretaria Municipal de Educação, os serviços em referência foram iniciados em 1993, mediante o convênio de nº. 914/93, firmado entre a Prefeitura de São Luís, o Ministério da Educação – MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, contendo as ações para a implantação e implementação da Educação Especial e da própria efetivação de suas propostas a serem cumpridas até o ano de 1999<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> A referida entrevista foi realizada com professora que, atualmente, integra a equipe técnica da Superintendência da Área da Educação Especial da SEMED/ São Luís – MA.

<sup>8</sup> O documento norteador da Educação Especial encontra-se atualmente (2007) em fase de revisão pela mesma equipe de sistematização da Proposta Curricular, também, em re(construção) desde 2003, para os níveis e modalidades de ensino na rede municipal de São Luís/MA. Este movimento de construção do documento tem como objetivo principal promover articulação, unidade de objetivo e de concepções teórico-metodológicas entre esses níveis e modalidades na rede de ensino.

É importante destacar que a iniciativa de implantação se deu enfaticamente por força de exigência legal, sob o estímulo da elaboração de projeto para captação de recursos junto ao governo federal. Tal compreensão encontra respaldo na informação coletada em entrevista com professora componente da equipe técnica do segmento em referência, ao expressar que a Secretaria não possuía, naquele momento, “a noção da real dimensão de que atendimento ela estava agregando à rede municipal, ao elaborar um projeto para implantação da Educação Especial”. Pode-se, portanto, apreender desta realidade a primeira referência para a oficialização dos serviços da Educação Especial.

Com a elaboração do citado projeto que, pelo fato de ter sido mediado basicamente pelas orientações do Governo Federal (com as devidas ressalvas à sensibilidade política dos(as) gestoras deste momento), seria necessário desencadear um processo de construção de uma consciência de que compromisso “eles estavam assumindo com os alunos, com a educação de alunos com deficiência”. Foi nesse cenário que a Educação Especial iniciou seus trabalhos, oficialmente nessa esfera administrativa, sob a direção da Prof<sup>ra</sup>. Rosane da Silva Ferreira<sup>9</sup>, cuja concepção de educação contribuiu significativamente para um movimento pela inclusão educacional de alunos(as) com necessidades especiais, na rede de ensino.

Acredita-se que a Educação Especial, como modalidade de atendimento escolar formal, na instância municipal, iniciou um processo de amadurecimento político-pedagógico, com o desafio para a elaboração do documento constando orientações sobre os serviços e programas da Educação Especial, sua implantação e a Proposta Curricular para a rede.

O primeiro documento teve sua sistematização iniciada em 2002, sob a orientação de uma consultora<sup>10</sup> indicada pelo MEC. Conforme o que se observou, em documento preliminar de orientação para a organização da Educação Especial, a referida consultora desenvolveu, basicamente, um trabalho de cunho técnico, sem dar ênfase a qualquer concepção filosófica de educação. O segundo documento contou com uma retomada de sua construção em 2003<sup>11</sup>. A compreensão desse processo de amadurecimento é reforçada pela

---

<sup>9</sup> Atualmente é a Superintendente da Área de Educação Especial, na referida rede de ensino e no exercício da função de gestora desta área, desde 1993.

<sup>10</sup> Psicóloga especializada na área da deficiência mental, contratada pela SEMED em 2002.

<sup>11</sup> Refere-se à retomada, considerando que este trabalho de construção da Proposta Curricular foi iniciado pelas Professoras da Universidade Federal do Maranhão, Lílian Saldanha e Lucinete Marques, que realizaram consultoria para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA. A partir de 2003, a equipe de sistematização desta proposta passou a ser composta pelas Professoras: Marileide Santos Costa e Hercília Vitoriano, da Superintendência da Área de Ensino Fundamental; Professoras Áurea Cristina da S. Borges Nunes e Meyro Lucy Amorim Bruce, da Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos; Professora Thaís

constatação de que, em períodos antecedentes, documentos que se referem à Educação Especial contam com pouco poder de representação institucional deste segmento, em relação à rede como um todo.

Mesmo compreendendo-se que a gênese histórica das relações não se dá em data ou hora marcada, entende-se que a Educação Especial na SEMED passa para uma situação de efetivação, num contexto de captação de recursos do Governo Federal, para implantar os serviços e programas referentes às especificidades do atendimento escolar. Quanto a esse aspecto legal, a fonte de recursos para origem desta modalidade não se distingue de tantas outras realidades municipais. Afinal de contas, trata-se de uma política do Governo Federal.

Outro aspecto, intimamente ligado à origem desses serviços, na realidade investigada, relaciona-se à escolha das pessoas que estariam à frente da implementação de tais serviços. Os resultados quantitativos e qualitativos específicos desta realidade têm sofrido mudanças distintas, tanto por sua dimensão histórico-cultural quanto pelo caráter dialético que envolve os saberes e práticas dos diferentes sujeitos que a integram.

O pensamento anteriormente evidenciado sofre reflexos de depoimento da Professora Rosane Ferreira, destacando o desafio da construção e implementação de uma proposta para a SEMED que pudesse desmistificar a cultura de que a Educação Especial seja um apêndice, como ainda ocorre na maioria das Secretarias de Educação. Para essa gestora, o trabalho com Educação Especial extrapola a autonomia de tirar ou colocar o(a) aluno(a) com deficiência na rede de ensino; envolve maiores responsabilidades com a aprendizagem desse alunado.

Neste contexto (1994), a referida professora assumiu efetivamente a direção da Educação Especial na rede municipal de ensino e logo iniciou o processo de constituição de uma equipe<sup>12</sup>, para dar suporte aos serviços da Educação Especial. A equipe foi se organizando, desde 1994, basicamente, com profissionais que integravam o quadro da rede municipal, os quais se destacavam no compromisso e prática pedagógica e atuavam na rede estadual, com experiência nessa modalidade de ensino.

---

Andréa Carvalho de Figueiredo Lopes, da Superintendência da Área de Educação Infantil; Professora Hilce Aguiar Melo, Professora Graças de Maria Belo Lima Machado e Professor Paulo Roberto de Jesus Silva, da Superintendência da Área de Educação Especial. Há uma previsão de que tanto este documento quanto o que norteia o atendimento na Educação Especial sejam oficializados por ocasião do V Fórum Municipal de Educação de São Luís.

<sup>12</sup> Inicialmente, foram pioneiras, neste trabalho, a Professora Nilde Conceição Pinheiro, a Assistente Social Edeltrudes Castro Melo Santos, Professoras Eline Pinheiro Almeida, Helena Cristina de Matos Bogéa Barros e as Pedagogas Graças de Maria Belo Lima Machado e Rosane da Silva Ferreira.

Com base na interpretação da história da Educação Especial na SEMED, até então apresentada, é conveniente destacar que foi necessário buscar algumas respostas de diversas naturezas, para dar o contorno da organização micro (em nível de coordenação) e macroestrutural (em nível de rede de ensino) desta modalidade de ensino. Isso foi possível por meio de poucas fontes de pesquisa, já que os registros históricos deste período são bastante escassos.

Na estrutura de organização da SEMED, a Educação Especial, na época de sua implantação<sup>13</sup>, estava ligada diretamente ao Departamento de Planejamento. Permaneceu nesta configuração até o ano de 1998, conforme o que se pode concluir, a partir de alguns relatórios (trimestrais, anuais) a que se teve acesso. Conforme informação de uma professora, membro da equipe técnica desta modalidade de ensino, “a Educação Especial tinha que estar atrelada a algum departamento na época [...]. Só que isto era no papel, porque nas cabeças das pessoas, quando chegava um gestor, eles colocavam o nome que estavam fazendo relação com aquilo. [...] E a gente na verdade, não sabia a quem às vezes reclamar alguma coisa porque não tinha uma ligação [...]”.

Naquele momento, a Educação Especial ainda não havia sido assimilada pela SEMED, nem mesmo no seu âmbito administrativo. Via de regra, nos casos que extrapolavam os limites de decisões da equipe constituída, predominava o caráter excludente desta situação. Em outras palavras, era preciso definir as especificidades e o espaço político da Educação Especial, no âmbito da rede de ensino como um todo. Isso significou e ainda implica num grande desafio e em muitas barreiras de resistência, de caráter cultural, por parte dos sujeitos que constituem a SEMED/ São Luís, quanto aos direitos do(a) aluno(a) com deficiência.

Conforme o entendimento da Professora Rosane Ferreira, a política de descomprometimento com a Educação Especial não se dá de forma desarticulada de uma realidade social histórico-cultural. Dessa forma, vão se alicerçando concepções negativas sobre o atendimento escolar desse segmento populacional, no reforço ao entendimento de que somente um grupo restrito, os profissionais de Educação Especial, é o responsável por executar as políticas de Educação Especial.

---

<sup>13</sup> O contexto em apreço refere-se à segunda gestão do Dr. Jackson Lago na Prefeitura de São Luís/ MA. A composição da Secretaria de Educação era a seguinte: A secretária de Ensino era a Professora Maria Célia Pires Costa; a Subsecretária de Ensino, Alaíde Viegas Ribeiro; Subsecretário de Administração e Finanças, Waldair José da Costa; Assessora-chefe, Denise Maia Correia Albuquerque. Ocupava o cargo de Coordenadora de Ensino da SEMED a professora Maria Regina Cabral e a de Chefe do Departamento de Planejamento era a Professora Ingrid Gastal Grill. A este último Departamento estava ligada a Educação Especial.

Segundo ainda a Professora Rosane Ferreira, a construção dos serviços da Educação Especial, na instância municipal, tem custado um longo trabalho de sensibilização, de redefinição de conceitos e de produção de conhecimentos para que se efetive junto à política de educação do município, não um movimento paralelo pela educação dos(as) alunos(as) com deficiência, mas um movimento integrado a esta política no seu sentido mais amplo.

A percepção da história da Educação Especial, não como um movimento linear ou sucessão de fatos que acontecem passivamente, nos contextos espaço-temporal, macro e microsociais, mas como uma realidade que se revela por meio de suas contradições, possibilitou compreender o atual estágio deste segmento na rede em estudo. Além disso, oportunizou identificar um espaço de inserção política bastante sutil, capturado tanto nas vozes de sujeitos pioneiros na construção da Educação Especial, na rede municipal, quanto nas de outros sujeitos. Esses sujeitos ora denunciavam, ora justificavam a gênese das interpretações preconceituosas estabelecidas na política de educação para este segmento. Percebeu-se, nesta postura, uma forma de estratégia política.

No universo das informações adquiridas por meio de depoimentos e de documentos referentes às práticas na SEMED, desde a sua implantação até dias atuais (2007), percebe-se um curioso cenário de certo impacto entre os sujeitos da rede, quanto ao desenvolvimento da Educação Especial, enfaticamente, a partir das propostas dos serviços e programas da Educação Especial, de sua implantação e implementação em andamento.

Convém ressaltar que, na defesa de uma concepção de educação ainda não hegemônica na rede municipal, a Educação Especial, por sua práxis, tem acirrado contradições de caráter cultural e teórico-metodológico nos espaços de planejamento e organização das propostas da SEMED como um todo, bem como nos seus segmentos de desenvolvimento, nos níveis e modalidades de ensino, materializados nas práticas escolares.

Uma característica concretamente identificável no processo de organização da Educação Especial, na rede municipal de São Luís, é a perspectiva de organização política deste segmento, na defesa de uma concepção de ensino que possa ampliar a dimensão do ato pedagógico em suas mediações. Isso tem significado buscar os meios teóricos e metodológicos que não excluam quaisquer alunos(as) pelas suas características socioculturais ou biopsíquicas e, a partir delas, recorra-se aos fundamentos epistemológicos que possibilitarão o acesso desses(as) alunos(as) ao currículo como instrumento de uso social.

A realidade acima apresentada pôde ser constatada em diversos momentos, na referida instância de ensino. E, mesmo enquanto esteve sob a cultura do esquecimento na

rede, a Educação Especial enfrentou e ainda enfrenta (de forma bem mais sutil) tal situação. As reivindicações na defesa da participação nos espaços de decisões, quanto às ações da SEMED, agregadas ao momento de estudos de concepções teórico-metodológicas que aproximem a ação pedagógica do sujeito íntegro, com ou sem deficiência, têm representado uma das fortes estratégias da equipe que compõe a Educação Especial. Em síntese, o enfrentamento dos preconceitos e resistências para o atendimento escolar, nessa modalidade de ensino, tem se dado na forma de ocupação de espaços entre sujeitos e setores da rede de ensino e na materialização de suas práticas.

No entanto, em uma sociedade pautada em padrões produtivos sob a lógica do custo x benefício, é conveniente refletir que, certamente, as conquistas escolares alcançadas, a partir de concepções humanistas, não se darão num processo curto de simples persuasão pela via dos discursos esvaziados de práticas que os reflitam. Estas conquistas não se efetivam por receitas, nem por vontades isoladas. Elas são diretamente proporcionais à luta coletiva, envolvendo sua construção nas dimensões de conhecimento político, socioeconômico, cultural e pedagógico, para o desenvolvimento de uma política e prática educacional contra-hegemônica.

A idéia anteriormente sinalizada pode ser concretamente visualizada na realidade da implantação dos serviços de Educação Especial na SEMED. Conforme o entendimento evidenciado pela Superintendente desta área, naquele momento, não havia uma política de governo, mas a vontade de um grupo de pessoas de ter um serviço bom de Educação Especial. Percebe-se, deste contexto, o aparecimento das condições contraditórias que desencadearam, no pequeno grupo que geria a modalidade em destaque, a necessidade da “construção de consenso” que pudesse minimizar as resistências de cunho político, ideológico e teórico, quanto as possibilidades educacionais dos alunos(as) com deficiência.

A partir de então, segundo os depoimentos da gestora, as resistências continuaram. Contudo, destacou que, dentre as formas viáveis para avançar neste contexto, era preciso envolver a rede num processo de formação continuada em Educação Especial. Para tanto, destacou que este percurso não estava desarticulado da necessidade de buscar recursos direcionados para isso, o que tem se viabilizado por meio de recurso federal. Atualmente, tem se viabilizado, também, por meio de recursos próprios da Prefeitura, destinados à qualificação profissional dos(as) gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) das escolas.

Durante a entrevista, a Superintendente da Área de Educação Especial destacou uma característica percebida por ela na gestão do Secretário de Educação, o Professor Moacir

Feitosa desde 2002. Comentou que, no início de sua gestão, esse secretário já evidenciava, explicitamente, uma responsabilidade com a Política de Educação Especial. Desta perspectiva, foi-se construindo, na rede de educação da SEMED, uma postura político-administrativo-institucional inclusiva. Consciente de que a Educação Especial não avançaria, se continuasse numa paralela em relação aos níveis de ensino, esta professora relata que tirou proveito do espaço político conquistado na gestão do então Secretário de Educação. Este posicionamento encontrou espaços positivos, a princípio, no percurso de elaboração de dois documentos que norteariam as ações da rede: o Plano Decenal e a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação.

No entendimento da gestora, no Plano Decenal, “se começou a injetar metas de educação”, numa visão que pudesse comprometer a política de educação da SEMED, com diversidade de todos(as) os(as) alunos(as). Já no percurso de construção do segundo documento, afirma que as conquistas se deram por uma estratégia de aproximação e articulação com os níveis e modalidades. Portanto, nesse espaço, acentuaram-se as reivindicações por posições, junto aos níveis que promovessem a Educação Especial à categoria de membro partícipe numa equipe, com objetivos que refletissem sua unidade. Uma síntese da postura dessa gestora, no enfrentamento às forças de resistência a inclusão escolar de alunos(as) com deficiência, se evidencia quando afirma que vem tentando, com sua equipe, ocupar os espaços da SEMED, participando dos movimentos de frente de trabalho da Prefeitura de São Luís e de Avaliação Institucional. Assim, reforça que “onde tem debate de educação geral, lá está Educação Especial”.

Ao longo de praticamente quatorze anos, a SEMED tem se configurado como um campo de luta político-pedagógica, abrigando comportamentos multideterminados que se expressam nos saberes, nas vozes, nas mesas de planejamentos e nas decisões que envolvem a participação de profissionais dos seus variados segmentos, sob forma de rejeição ou aceitação das possibilidades de acesso do sujeito com deficiência ao contexto escolar inclusivo.

Para esta análise sobre a materialização da Política Nacional de Educação Inclusiva, na dinâmica da rede municipal de ensino de São Luís, faz-se necessária uma breve contextualização, destacando-se o nível em que se encontram os serviços e programas da Educação Especial. Os avanços e recuos dessa modalidade de ensino, nesta instância administrativa, podem representar reflexos de descontinuidade político-administrativa, ao longo desse tempo de existência oficial (de 1993 até o presente momento). Para tanto, é preciso perceber, na dinâmica de trabalho da rede e em sua organização macro (SEMED) e microestrutural (Setor da Educação Especial), as condições que envolvem o coletivo dos

profissionais que foram integrando as escolas, via concurso público (1992 e 2002), da SEMED, observando-se, neste cenário, a presença viva e consciente do espaço escolar e sua gestão educacional enquanto campos de luta político-ideológica.

O caráter da transformação escolar para a realidade dos(as) alunos(as) com ou sem deficiência, no espaço evidenciado por este trabalho, encontra-se na idéia expressa em Brandão (2002, p.112):

Dado que a Educação Escolar, em qualquer um de seus modos e dos seus níveis, lida com a criação, a transformação, a aquisição e a partilha do saber e do valor, e dado que isto é, em princípio, um bem de direito universal, a resposta democrática recai sobre o povo soberano. Isto é, sobre cada um de nós, sobre aqueles a quem designamos nossos representantes provisórios e legítimos quanto a esta tarefa. Somos nós ou quem de maneira legítima nos serve enquanto nos representa como uma forma pública de poder, aqueles que podem/devem assumir o serem agentes sociais do direito humano de criar escolas. Desde que nos represente de maneira justa e adequada, este agente criador provisório pode ser um governo, um poder público, um poder de estado em alguma de suas esferas de representação.

É preciso evidenciar, ainda, a partir da ótica de análise de Brandão (2002), que a Educação Especial, no tocante ao setor competente, personificado pelos sujeitos que coordenam<sup>14</sup>, não sofreu uma política de descontinuidade em sua gestão, estando até agora sob a condução de sua dirigente de origem. Considera-se com isso que, na trajetória de construção dos serviços de Educação Especial, nas condições até aqui apresentadas, as características da concepção de educação que norteou sua equipe, e ainda a permanência de sua gestora de origem, se constituíram campo propício para a construção e o fortalecimento de uma proposta de educação na rede que se amplie de uma lógica reducionista do sujeito em suas possibilidades de aprendizagem.

A partir da realidade em destaque, é conveniente observar que um grupo reduzido, que teceu lentamente a história da Educação Especial na rede municipal, teve que tirar proveito de situações adversas. Essas situações, reconhecidamente anômalas para uma rede que se pensa inclusiva, têm permitido desencadear posturas de inquietação quanto ao

---

<sup>14</sup> Em 2006, a Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE é composta de equipe interdisciplinar com (20) Pedagogos; (02) Psicólogas; (06) Assistentes sociais; (02) Fonoaudiólogos; (21) Professores itinerantes, para realizarem serviços de avaliação, orientação, acompanhamento e formação para 128 das 152 escolas da SEMED que já atendem 1.933 alunos, sendo 1.372 em salas regulares e 385 em classes especiais. Dos(as) alunos(as) que estão nas salas regulares, 862 apresentam deficiência(s), os(as) outros(as) 510 referem-se a alunos(as) sem deficiência, com outras dificuldades de aprendizagem. Os(as) alunos(as) com deficiência, matriculados(as) nas salas regulares, podem receber atendimento educacional especializado, no turno inverso de sua escolarização, nas (29) salas de recursos, distribuídas em várias escolas da rede de ensino (dados consolidados e fornecidos pela SAEE/2006). Considerando as 128 escolas com ações da Educação Especial, e destas, as 29 escolas com salas de recursos, é possível constatar que apenas 21,8% dessas escolas têm salas de recursos. E ainda, apesar das especificidades de organização espaço-temporal dessas salas, percebe-se que os 862 alunos(as) com deficiência, que podem necessitar deste espaço, já se encontram diante dessa barreira “na igualdade de oportunidades”, tendo em vista que essa quantidade não dá para atender às suas necessidades.

desrespeito e descaso com as questões relacionadas à aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência. Dessa forma, trabalhar a realidade escolar, a partir de suas contradições, tem sido um grande desafio para o segmento gestor da Educação Especial na realidade evidenciada.

Como já referido anteriormente, a construção de uma rede de ensino inclusiva, para os sujeitos que a integram, deve orientar-se na contramão da lógica que tende à homogeneização do ensino. Nesse sentido, as diferenças históricas e biopsicossociais dos(as) alunos(as) vão se constituindo num recurso para implementação de concepções e posturas pedagógicas mais emancipadoras.

Nesse contexto de reflexão pedagógica, considera-se a acessibilidade curricular de alunos(as) com deficiência intelectual síntese de determinações que envolvem as relações desencadeadas no processo de atendimento escolar e a organização social por meio de suas distintas instituições. Por isso, acredita-se que a história da Educação Especial, na rede municipal de ensino de São Luís, deve ser expressa sob a perspectiva sócio-histórica, das relações constitutivas. Entende-se que tal posicionamento poderá dar transparência às possíveis análises e conclusões que se pretende mediar aos leitores deste trabalho.

Segundo o relatório da SAEE/SEMED – 1994, a modalidade de educação em destaque, em sua origem, era identificada como “Núcleo de Educação Especial”. Foi nesse momento que se iniciaram suas atividades por meio de ações de consultorias e de conclusão da Proposta de implantação de tais serviços, na então Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC. Foram convidadas inicialmente para este trabalho, as professoras Marly Fontenelle de Castro (Belém/ PA) e Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (São Luís/ MA).

Com a conclusão da parte teórica, a proposta foi socializada em maio de 1994, no auditório do SESI, onde se reuniram professores(as), diretores(as), técnicos e outros representantes da rede de ensino e de instituições governamentais e não governamentais. Além dos trabalhos de consultoria, viabilizaram-se aos membros da equipe da Educação Especial participação em cursos específicos para área, tanto na capital ludovicense quanto em outras unidades federadas<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Realizou-se em Brasília/ DF, no período de 09 a 13 de março de 1994, o “Encontro Nacional de Dirigentes de Educação Especial”. Nesse evento, foram realizadas discussões quanto à Política Nacional de Educação Especial. Em Florianópolis/ SC, no período de 31/08 a 03/09, promoveu-se o “II Seminário Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Na ocasião, foram discutidas e analisadas questões sobre a integração e o Plano Decenal. Em outubro do mesmo ano, no período de 17 a 21, a SEDUC/ MA promoveu um treinamento que tratou de assuntos referentes à operacionalização dos trabalhos educacionais na Educação Especial.

Estas ações foram somadas às metas estabelecidas, para que o atendimento fosse atingindo os objetivos propostos na versão do documento norteador da SEMED (2006, p.8), já referido neste trabalho e cuja síntese pode ser assim nele expressa:

Esse documento se apresenta como um referencial do atendimento ofertado aos alunos com NEE da rede municipal de ensino de São Luís. Para tanto, fundamenta-se nos referenciais da literatura específica na área, subsidiado nos documentos oficiais sobre a Política de Educação Especial no País e também na investigação da própria concreticidade do atendimento.

Desse momento de organização dos serviços da Educação Especial, na rede municipal, Lima (2005, p. 110) oferece algumas informações:

A implantação da Educação Especial na rede municipal ocorreu em dois momentos. O primeiro foi de sensibilização, com a realização de Seminários sobre a Educação Especial e de Capacitação de Técnicos. No segundo momento, após a elaboração da proposta por profissionais da rede de ensino municipal, foi realizado o Seminário de Apresentação da Proposta, no qual foram divulgados os serviços e programas da Educação Especial, junto aos profissionais e às organizações governamentais e não governamentais [...].

É bom dizer que a Educação Especial, na rede municipal de ensino, foi inicialmente “acomodada” na Unidade Integrada<sup>16</sup> “Justo Jansen”, em agosto de 1994, numa sala para onde os técnicos, habitualmente, convergiam durante o movimento, tanto de acompanhamento aos(as) alunos(as) das Classes de 1º Grau sem Seriação<sup>17</sup> e das “Salas de Apoio Pedagógico”<sup>18</sup>, quanto de atendimento às solicitações da rede, quando havia suspeita de aluno(a) com dificuldades de aprendizagem. A abertura e funcionamento dessas duas salas para atendimento da Educação Especial se constituem o marco histórico dessa modalidade de educação.

Posteriormente, essas classes/salas foram transferidas para a Unidade Integrada “Luís Viana”, onde permaneceu até 1997. Somente em 1998, a Educação Especial deslocou seu endereço para a sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação, passando a ocupar o mesmo espaço dos outros níveis e modalidades de ensino.

---

<sup>16</sup> Conforme Decreto nº 28.032/ 2005, a Prefeitura de São Luís, objetivando compatibilizar o que determina a Lei nº 9.394/96, determinou que todas as Unidades Integradas, Unidades Escolares e os Jardins de Infância da Rede Educacional de sua instância administrativa passassem a ser designadas Unidades de Educação Básica.

<sup>17</sup> Esta sala deixou de ser chamada por sua terminologia inicial e, atualmente, na SEMED, passou a ser Classe Especial.

<sup>18</sup> Constatou-se que, nos relatórios referentes aos anos de 1994 até o ano de 1997, esta é a denominação que prevalece, quando há referência ao espaço em questão.

Sobre esta desarticulação entre o setor de Educação Especial e a sede administrativa da rede de ensino municipal, é importante refletir-se sobre a essência e sentido de tal configuração. As concepções preconceituosas, quanto às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, somadas à lógica do custo x benefício produtivo, relegava, em seu processo inicial, esta modalidade de atendimento a um papel meramente formal e marginal<sup>19</sup>.

Uma aproximação dessa realidade foi possível por meio de relato da professora Rosane Ferreira. Para ela, naquele momento inicial, a implantação da Educação Especial era apenas para demonstrar o cumprimento de uma “exigência” do governo federal. Isto porque a participação efetiva deste setor “com” os outros não se configurava como cultura vigente na rede. Percebe-se, então, que uma das justificativas da gestora para essa compreensão se apóia no fato de que, no primeiro momento da implantação, o referido setor não tinha uma existência concreta enquanto segmento da Prefeitura de São Luís, conforme relato da referida professora: “Tanto é que ficamos abrigados em uma escola que tinha uma salinha, bem pequenininha, a Unidade Integrada Justo Jansen. [...] A gente passou um tempo no Justo Jansen, achando que o Justo Jansen já estava pequeno pra nós enquanto sala.”

Pode-se perceber que não era simplesmente na pequenez da sala ou no seu endereço que residia o foco de exclusão da Educação Especial das pautas e prioridades da Secretaria de Educação. Era na desarticulação política e ideológica com o grupo o qual geria a política de Educação Especial que se encontrava o maior entrave. Isso se explica bem com a mudança de endereço desse segmento para um espaço “três vezes maior” no “Luís Viana”. Tinha-se, portanto, aumentado o espaço físico, mas não o comprometimento com uma política que respondesse aos direitos de acesso da pessoa com deficiência ao contexto escolar.

Na realidade apresentada, o desenvolvimento de tais serviços segue um percurso que, em meio a avanços e retrocessos, se ampliam o fluxo e a demanda para o atendimento. Em conseqüência disso, as ações que envolviam, principalmente, o esforço e boa vontade de um grupo vão sofrendo as pressões por um compromisso explícito da ordem administrativa institucional, tanto pelas inquietações de cunho pedagógico dos profissionais da rede, quanto pela procura da comunidade pelo espaço das salas de Educação Especial.

Assim, nas relações de planejamento e decisões político-pedagógicas que envolviam os outros níveis e modalidade de ensino na rede municipal, o status da Educação

---

<sup>19</sup>Contam alguns sujeitos que participaram da fundação da Educação Especial da SEMED (1993) que, nos primeiros anos das solicitações feitas ao setor competente, para manutenção dos serviços pedagógicos, destacadamente das classes especiais, geralmente a devolutiva restringia-se a copos descartáveis e produtos de higiene. Pedagogicamente, muito pouco se pode fazer apenas com esses dois **recursos** (grifos nossos).

Especial era bastante formal, revelando, portanto, o caráter fragmentado no entendimento da educação básica, nesse âmbito administrativo, tanto no que se refere às questões pedagógicas, quanto no tocante ao reconhecimento do alunado com deficiência como pertencente à rede em sua totalidade.

Essa perspectiva de análise compartilha do entendimento de Silva (2001), ao materializar a Educação Especial, no contexto e dinâmica da educação geral, com seus múltiplos gestores-atores:

Os educadores, de maneira geral, tanto os do ensino especial como os do ensino comum, vêem-se como pertencentes a mundos distintos, como se a definição da clientela, descaracterizasse o conceito universal do educar. Isso, sem dúvida, traz fortes conseqüências para a relação da educação especial como área da Educação, uma vez que o caráter de grupos excludentes dentro da Educação adquire uma tendência de marginalidade aos modos de se viver socialmente, tendência essa imposta pelas formas “normais” de vida social (SILVA, 2001, p.180).

A Educação Especial, no município de São Luís, no período de sua implantação, esteve ligada a um Departamento de Planejamento. E, conforme já se referiu anteriormente, em alguns documentos da Secretaria, constata-se que esse segmento permaneceu articulado a esse Departamento, até o ano de 1998, portanto, sem a identificação de Coordenação. Sobre a realidade do processo de criação da Coordenação de Educação Especial, é possível inferir uma contradição: Se à sua criação seguem objetivos comuns aos dos níveis e modalidades quanto à aprendizagem dos(as) alunos(as), por que essa relação com um Departamento de Planejamento?

Essa situação articula-se a outras que envolvem a história dessa Coordenação e pode, inclusive, sugerir a seguinte interpretação: Originalmente, para a rede, a autonomia da Educação Especial não representava uma prerrogativa, assim como também não o eram os(as) alunos(as) com deficiência. E isso diz da própria história da Educação Especial, no Brasil, conforme Kassir (1999 p.41):

A própria visão da marginalidade e segregação dificulta a visibilidade adequada ao enfrentamento das questões. A idéia de sujeito segregado ou marginal passa a concepção da existência de uma organização adequada (e, por que não dizer, “saudável”) de sociedade, formada por pessoas que estão envolvidas na produção dos bens sociais (seja pela educação, seja pelo trabalho efetivo), de modo que as que estão à “margem” da produção são vistas, também, como à “margem” da sociedade.

Quanto à forma como os diferentes profissionais realizavam, inicialmente, o atendimento da Educação Especial na rede, é conveniente destacar que,

[...] de acordo com o princípio de descentralização político-administrativa adotado pelo Brasil, os Estados e Municípios possuem autonomia para escolher a estratégia

mais adequada a sua realidade, obedecendo, entretanto às diretrizes gerais emanadas do Governo Federal (MEC/SEESP, 1995, p.15).

Convém dizer que, nos primeiros anos, o processo de integração escolar<sup>20</sup> dos alunos(as) com deficiência apresentava o seguinte contorno: atendimento realizado por equipe formada por psicólogo(a), pedagogo(a), assistente social e professor(a) especializado(a) que, conforme as diretrizes atuais, recebe o nome de professor(a) itinerante<sup>21</sup>. O referido processo revelava uma aparência fragmentada, uma vez que entre os próprios profissionais da equipe – que eram poucos – não havia “uma definição de quem era técnico e quem era o(a) professor(a) especializado(a), pois todos(as) faziam todos os papéis”. O entendimento ora expressado contou com o reforço da seguinte declaração: “[...] porque eu fazia todos os papéis. A gente ia à escola, a gente fazia o papel do técnico, a gente aplicava os testes bem simples construídos pela própria equipe”.

Do contexto anteriormente evidenciado, é pertinente refletir sobre algumas questões que podem auxiliar na compreensão do processo de integração escolar acima referido. A fragmentação relacionada aos serviços da Educação Especial se dava, principalmente, em função de uma restrição quantitativa da equipe interdisciplinar. Isto porque essa modalidade era responsável por um trabalho, cuja especificidade e complexidade metodológicas demandavam de um tempo incompatível com a possibilidade de espera dos(as) alunos(as) por ela atendidos, se for considerado o ano letivo e suas atividades como referência.

Nos casos das solicitações feitas pelas escolas para atendimento a alunos(as) do ensino regular que não traziam “indicativos” concretos de deficiência – na forma de laudos ou dedução, com base em características biológicas, onde fosse inquestionável a presença de uma deficiência –, os serviços precisariam contemplar, primeiro, um processo de avaliação diagnóstica para definir se os alunos(as) se constituiriam ou não alunos(as) com demanda para a Educação Especial. A partir daí, em caso afirmativo, surgiriam outras vertentes de trabalho

---

<sup>20</sup> Utiliza-se, nesta parte do texto, a expressão “integração escolar” (como sinônimo de inclusão escolar) para dar ênfase ao próprio entendimento de inclusão previsto pelo MEC/ SEESP/ 1995, que previa a implementação do processo, seguindo um critério temporal que se processava de duas formas: uma denominada integração total, onde o aluno(a) com deficiência deveria realizar todas as atividades escolares, em regime de cooperação com os alunos(as) sem deficiência e sob a orientação do professor(a) da sala regular. Poderiam ou não receber apoio especializado em salas de recursos ou em escolas especiais em outro turno. Outra, denominada integração parcial, se desenvolvia por meio das classes especiais. Nesse caso o aluno(a) ia, gradativamente, integrando-se ao currículo da sala regular (em recreios, festividades e conteúdos que fossem simultâneos para classe especial e sala regular).

<sup>21</sup> O(a) professor(a) itinerante realiza, junto às escolas da rede de ensino em destaque, serviços de orientação e acompanhamento pedagógico ao alunado da Educação Especial nas salas regulares, classes especiais e salas de recursos.

para a equipe interdisciplinar, a qual tinha como responsabilidade desencadear, sob o contexto das necessidades educacionais especiais dos(as) alunos(as), o processo de apoio e orientação aos(as) professores(as) da sala regular, no contexto escolar; aos pais ou responsáveis, no contexto familiar, além de orientação a outras formas consideradas necessárias à aprendizagem dos alunos(as) atendidos. Somava-se a essa dinâmica a orientação para atendimento pedagógico, quando necessário, em salas de recursos ou de apoio pedagógico.

Chama-se atenção para um aspecto que se considera relevante no período inicial do atendimento da Educação Especial, na referida rede. Diz respeito ao trabalho desenvolvido pelos(as) professor(as) especializado(as), os(as) quais, conforme o que se constatou, a partir de informações coletadas, se constituíam sujeitos fundamentais na equipe, pois todos eles “saíram do chão da escola, da sala de aula, trabalhando com alunos com necessidades especiais”.

A contextualização histórica, até então realizada e tecida por meio de diferentes possibilidades investigativas, contribuiu na interpretação quanto à forma como essa modalidade de atendimento escolar encontrou para corresponder às demandas existentes naquele momento: tanto a equipe técnica quanto as professoras especializadas tratavam-se dos mesmos sujeitos. Em número reduzido, esses profissionais agregavam ora a função destinada à equipe técnica interdisciplinar, ora as funções do professor especializado.

É importante destacar que a primeira sala de 1º Grau sem Seriação iniciou seus atendimentos com alunos(as) que apresentavam deficiência intelectual, alunos(as) com dificuldades acentuadas de aprendizagem e em situação de multirrepetência. Segundo dados coletados nas entrevistas, só, posteriormente, permaneceram nessas salas alunos(as) com diagnóstico de deficiência intelectual. Dentre esses alunos(as), existiam os(as) provenientes de outras instituições como, por exemplo, das APAES.

Na busca do “fio da história” da sala de recursos, tem-se, na análise da Superintendente da Educação Especial (2007), quanto à evolução do entendimento metodológico para a inserção dos sujeitos a serem atendidos nesse espaço, uma interpretação: nesta oportunidade, foi possível perceber que o caráter de continuidade administrativa deste segmento, ao longo de catorze anos, contemplou a equipe de Educação Especial com um recurso não muito comum nas diferentes instâncias administrativas do Brasil afora. “Houve um tempo para errar” e este se constituiu, talvez, num dos principais instrumentos que viabilizou alguns aspectos de sedimentação da Educação Especial, na rede municipal de educação de São Luís.

Segundo a Superintendente anteriormente relacionada, a sala de recursos, ao ser implantada, foi concebida como um espaço de avaliação diagnóstica, ou seja, realizava levantamento de alunos(as) que tinham dificuldades de aprendizagem e, desse universo, os(as) que apresentavam deficiência(s). Ela resgata a idéia de que, “apesar de ter tido insights de entender avaliação como um processo que não poderia retirar o aluno da sala regular, num equívoco, o espaço desta sala de recursos foi utilizado para fazer avaliação dos alunos que integrariam as classes especiais”. Considera, ainda, que foi por volta do ano 2000/2001 que a Educação Especial da SEMED se apropriou, de forma mais consciente, de conhecimentos importantes na condução do processo inclusivo da rede, mediado por pessoas como as professoras Rosita Edler, Odinéa Quartieri<sup>22</sup> dentre outras, que contribuíram nesse processo. Também pelo conhecimento que se teceu, a partir dos erros e acertos possibilitados pela experiência vivida com os sujeitos desta realidade.

Do que acima se expressou, quanto ao processo de evolução desse atendimento, importa destacar o caráter de construção das concepções dos respectivos espaços de apoio à inclusão e das formas de sua materialização nesses espaços. Observa-se que culturas pedagógicas opostas, ao se misturarem, confrontam-se, entre diferentes sujeitos, espaços ou até nos mesmos sujeitos e em espaços comuns. Esta reflexão ao revelar a perspectiva multideterminada da realidade, expressa o movimento das contradições dessa mesma realidade, nos próprios sujeitos históricos. Um exemplo claro disso era o fato de que, inicialmente, na rede municipal de São Luís, a sala de recursos constituiu-se num espaço de correção das distorções do ensino regular, materializadas nos fracassos escolares de tantos(as) alunos(as).

A constatação de um período em que a sala de recursos não tinha uma definição segura, quanto aos seus objetivos e funcionamento, permitiu compreender certa distorção percebida em registros sobre a origem desse espaço. Essa incompreensão veio a lume por ocasião de consultoria, e dizia respeito ao lugar onde eram realizadas as avaliações psicopedagógicas. Segundo a consultora, “estas não devem, de maneira alguma, ser realizadas nas salas de recursos”. Era exatamente o que estava sendo feito. Quando se buscou confrontar as informações da entrevista com as do já citado documento SEMED/1997, constatou-se um novo equívoco, desta vez no âmbito dos sujeitos a quem se destinava a referida sala:

Modalidade de atendimento pedagógico que operacionaliza suas atividades no ensino regular; é destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem e que não são portadores de deficiência. Tem como objetivo facilitar a aprendizagem dos

---

<sup>22</sup> As referidas professoras prestaram consultoria à Secretaria de Educação do Município.

alunos que apresentam histórias de multirrepetências, analfabetismo ou comportamento hiperativo.

Sob a perspectiva de análise entre as fontes a que se teve acesso, conclui-se que a sala de recursos, até 2001, constituiu-se em espaço para a realização de avaliação de alunos (as) que, por apresentarem dificuldades na aprendizagem<sup>23</sup>, permaneciam em processo diagnóstico por um período máximo de um ano. Ao final desse período, definia-se o lugar de atendimento: em sala de 1º Grau Sem Seariação ou salas regulares.

A realidade anteriormente evidenciada conduz a uma reflexão específica para o contexto delineado por este trabalho. A modalidade Educação Especial da rede municipal de São Luís teve origem no contexto histórico de uma política internacional que se poderia denominar berço da “inclusão”, ressalvadas suas distintas possibilidades de interpretação. É desse contexto que brotam as nuances da Educação Especial da SEMED, o que permite justificar sua aparência confusa e seu movimento bem acentuado, em busca de uma identidade para si.

Esta perspectiva envolve a necessária desmistificação, quanto ao significado e sentido da palavra inclusão, por meio do pensamento de Padilha (2004), que permite compreender, sob a maquiagem da inclusão, uma estratégica forma de velar as questões relativas ao exercício dos direitos e deveres humanos.

Nunca se escreveu tanto sobre a escola, o ensino, a aprendizagem, a inclusão dos mais pobres nos sistemas de saúde, educação, moradia, alimentação. Há um infindável número de livros e artigos. Palestras são proferidas; encontros, seminários e congressos são organizados com temáticas sobre a inclusão/exclusão social. No campo da educação, fala-se mais de “inclusão”. Pouco se fala de exclusão, como se fosse possível incluir sem compreender por que alguém não está incluído. Não estar incluído, ou estar excluído de quê? Quando? Onde? Como se os antônimos ou contrários – exclusão/inclusão – não pertencessem ao mesmo campo semântico e à mesma lógica do capital (PADILHA, 2004, p.109-110).

Os contornos da Educação Especial, na rede municipal de ensino, revelam uma construção conceitual bastante indefinida da sala de recursos até, aproximadamente, o ano 2001. Isto porque, conforme se explicitou anteriormente neste texto, o que vinha sendo

---

<sup>23</sup> Informação colhida com sujeitos que participaram deste contexto revela que, além dos(das) alunos(as) já evidenciados como público da sala de recursos, existiam alunos(as) com deficiência nessas salas, embora alguns não tivessem diagnóstico preciso. Outra constatação que reforça a tentativa de aproximação desta sala às demandas de alunos(as) com deficiência foi a característica “flutuante” dos(as) alunos(as) que freqüentavam o referido espaço. Segundo relatos, houve muitos casos de crianças que passavam um mês nestas salas e, no momento em que sinalizavam a inexistência de deficiência, retornavam para suas salas regulares de origem. Havia também outra curiosa situação referente à sala de recursos: alguns(as) alunos(as) que começavam a freqüentar essa sala, abandonavam o turno de ensino regular. No entanto esta não era a orientação da equipe técnica da Educação Especial

desenvolvido era um trabalho de avaliação diagnóstica que deveria ser realizado com o(a) aluno(a), em contexto regular de ensino. A partir de então, revela-se um processo ousado na equipe que dinamiza tais serviços: aprofundar, junto à rede, conceito de inclusão, desmistificando sua associação direta com o público-alvo da Educação Especial; vislumbrar, a partir desse conceito, a acessibilidade curricular dos sujeitos com demandas mais específicas para a aprendizagem. Para esta análise, converge o entendimento com respeito à idéia de que o movimento histórico é processo, portanto, não se caracteriza por decisões localizadas e individuais.

No tocante à legislação para regulamentação do atendimento escolar à pessoa com deficiência, no âmbito da rede municipal de ensino, o marco é a Lei Municipal nº 3.554/ 96, que “dispõe sobre a implantação de classes especiais para atendimento de crianças e adolescentes portadores de excepcionalidade”. Quanto ao conteúdo dessa lei, percebe-se uma provável convergência com o entendimento de educação para este público previsto na CF/1988, art. 208, inciso III, preferencialmente na rede regular de ensino. No caput do art. 5º da lei em referência, tem-se o seguinte:

As “classes especiais” para portadores de excepcionalidades serão destinadas a prestar atendimento educacional à criança e ao adolescente **que não tem condições de frequentar salas comuns** e onde serão desenvolvidos currículos adaptados aos diferentes tipos de excepcionalidade”. (Grifos nossos).

Partindo do que se pontuou anteriormente, evidencia-se que a ênfase dada pela lei municipal criada é para a escolarização de alunos(as) com deficiência em classes especiais, uma vez que estabelece a implantação dessa forma de atendimento, e não de outra, ficando sob uma perspectiva bastante subjetiva, nos termos dessa lei, as possibilidades de escolarização nas salas de ensino regular.

É importante destacar, ainda, que o § 2º da lei mencionada faz ligeira alusão ao atendimento em salas de recursos, afirmando que haverá nestes espaços “especiais para portadores de deficiência e para superdotados, atendimento especial, individualmente e em pequenos grupos”. Somente em agosto 2000, por meio da Lei Municipal nº 3.933, na gestão da então Secretária de Educação Professora Teresa Pflueger, foram estabelecidas as diretrizes para a Educação Especial da rede municipal de ensino de São Luís. Conforme art. 1º, § único,

[...] fazem-se credores de educação especial as crianças, adolescentes e adultos que, face a determinadas características mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais se **diferenciam da média de desempenho dos considerados normais** e segundo a abrangência dessas diferenças, necessitam de atendimento especial tanto em relação a métodos de ensino como a **diferentes modalidades** de serviços especializados, de modo a atender tanto os que apresentam dificuldades como os superdotados. (Diário Oficial do Município de São Luís; ano, p.). (Grifos nossos).

Como se vê, o texto da lei dá margem à interpretação de que está no aluno(a) com deficiência o problema da aprendizagem ou da não aprendizagem, quando localiza essa questão na proporcionalidade entre o desempenho destes em relação ao desempenho de alunos(as) “considerados normais”. Veladamente, omitem-se os fatores socioculturais e de concepção pedagógica que influenciam a aprendizagem de tais sujeitos. Dessa forma, a lei acaba por sugerir espaços de segregação para alunos(as), por não conseguirem aprender da forma como lhes é ensinado. Assim, ao se abrir uma classe especial ou uma sala de recursos, pode-se estar incorrendo no equívoco de levar para esses espaços alunos(as) que são classificados como deficientes (intelectuais), em detrimento da necessidade de serem ressignificadas as práticas nas salas do ensino regular.

Esta questão coaduna com pensamento de Carvalho (2006, p.329), quando afirma:

Para que possamos discutir a educação especial, é necessário que tenhamos como referência a educação geral, pois entendemos que a problemática da educação especial está inserida no quadro educacional brasileiro e, de uma forma ou de outra, o que ocorre na educação em geral, evidentemente, incide sobre a educação especial.

No que diz respeito à contextualização das salas de recursos, pela referida lei, tem-se, no art. 4º e inciso III, apenas uma sinalização para que seja incentivado este atendimento por parte da rede municipal de ensino, o que é feito, também, nos incisos I e II, em relação ao ensino em classes comuns e em classes especiais, respectivamente. No entanto, percebe-se, em parágrafos seguintes deste artigo (§ 2º e 3º), que há uma preocupação com a explicitação das formas de atendimento, tanto nas classes comuns, quanto nas classes especiais, o que não ocorre em relação à sala de recursos, pela inexistência de parágrafo com este teor. Quanto à frequência dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual à sala de recursos, em turno inverso ao do ensino regular, dados fornecidos pela SAEE indicam que, somente em 1998, esses alunos(as) passaram a frequentar, sistematicamente, os dois espaços.

Uma consultoria destinada à equipe técnica da Educação Especial da SEMED, realizada por psicóloga especializada na área da deficiência intelectual, contribuiu para que, a partir de 2001, a sala de recursos sofresse significativo movimento de reconceitualização. Esse profissional trouxe um acréscimo, em termos de entendimento técnico, sobre a Educação Especial, que se somou a concepções de caráter histórico-crítico presentes na equipe dirigente deste segmento. Neste momento, a sala de recursos se define enquanto espaço apenas para o alunado da Educação Especial, com turno de atendimento inverso ao frequentado pelo(a) aluno(a) na sala regular, conforme já referido anteriormente.

Tem-se, na expressão da professora Rosane Ferreira, um reforço ao que já se pontuou anteriormente, quanto ao caráter dialético da concepção da sala de recursos na história da Educação Especial da rede municipal de ensino. Segundo ela, foi durante a consultoria com a professora Odinéia Quartieri, que a equipe técnica deu mais um salto qualitativo, em termos do entendimento necessário para gerir um espaço que não deveria substituir o contexto pedagógico da sala regular. Isto porque, na perspectiva da inclusão escolar, a sala de recursos vem assumindo, de forma cada vez mais explícita, uma função bem diferenciada da sala de ensino regular. Na medida de sua prática, devem ser focalizados objetivos que correspondam às possibilidades de acesso ao currículo do ensino regular. Para tanto, qualquer procedimento teórico e metodológico, nesse espaço, estará subjacente a uma avaliação psicopedagógica que reflita, a partir dos contextos escolar, familiar, social e biopsicológico, as barreiras para a aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual.

Convém ressaltar que, segundo informações do setor de Educação Especial da SEMED, a primeira matrícula de aluno(a) com deficiência no ensino regular foi realizada, efetivamente, no ano de 1998. A esse contexto, seguiu-se um movimento de sensibilização, realizado em 10% (dez por cento) das 134 escolas (quantitativo existente neste período) da rede municipal de São Luís, através de oficinas de simulação<sup>24</sup> de deficiências físicas, mentais, sensoriais e de palestras sobre os direitos da pessoa com deficiência, inclusive o de freqüentar o mesmo espaço educacional dos(as) outros(as) alunos(as).

Chega-se ao ano de 2007 e a Educação Especial, na rede de ensino do município de São Luís desde 1993, encontra-se em visível processo de implementação. Entretanto, em seu percurso histórico, verifica-se que o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, no contexto escolar, tem revelado pontos de estrangulamento com reflexos em seu estágio principal, que é no âmbito da relação pedagógica com o aluno(a). Considera-se, todavia, que este é, também, um campo eivado das relações políticas da sociedade capitalista, trazendo, portanto, em seu bojo, as contradições entre discursos e práticas inclusivos. Nesse sentido, o movimento pela acessibilidade curricular de tais alunos(as) extrapola as boas intenções pedagógicas, sendo por isso, também, encarado como ato político que deve articular as dimensões políticas, administrativas, pedagógicas e estruturais do processo pedagógico, se quiser, de fato, instaurar um processo de inclusão escolar que não se isole nas linhas do discurso.

---

<sup>24</sup> As referidas oficinas se constituem uma prática corrente na área da Educação Especial. Referem-se a uma simulação de diferentes deficiências com os participantes das oficinas, envolvendo situações do cotidiano social.

Diante desse entendimento de acesso curricular, importa ampliar-se, indistintamente, na rede de ensino em destaque, as proporções, de bases teórico-metodológicas sócio-históricas e críticas que poderão fomentar a compreensão e o fortalecimento da educação inclusiva, que se anuncia como meta para esta rede.

Sob uma perspectiva sócio-histórica de análise, a Educação Especial da rede municipal deve ser entendida, a partir de sua origem por meio de suas contradições<sup>25</sup>. Assim, é pertinente destacar que, no processo de construção de uma escola não seletiva e não excludente, para nenhum sujeito, são concretas, tanto as situações que configuram seus avanços, quanto as que revelam seus pontos vulneráveis. Na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, embora de forma ainda bastante tímida, vão se diluindo princípios da convergência da Educação Especial como educação inclusiva na defesa de uma escola pública que caminha na contramão da lógica do capital. Dessa forma, já se percebem ações de contraponto a concepções tendenciosas à homogeneização do ensino, em detrimento das diferenças históricas e biopsicossociais dos sujeitos da aprendizagem. Isto porque

Uma concepção que desvincula o homem do ambiente histórico social entende as abstrações capazes de serem produzidas pela mente humana como determinantes dos fenômenos particulares. Distanciando-se da realidade concreta da qual o homem é originário, portanto de sua natureza sociocultural, uma perspectiva aistórica não permite ao educador apreender as causas reais que atuam nos contextos humanos (Rays, 1995), decorrendo disso a negação das categorias capazes de fornecer explicações mais próximas e mais concretas dos fenômenos de ensino e a negação das conexões e contradições envolvidas nos complexos sociais e individuais da vida humana (SCALCON, 2002, p.45).

Em abril de 2002, a SEMED/ São Luís inaugurou uma nova fase de sua estrutura organizacional, com a implantação do Programa-diretor “São Luís te quero lendo e escrevendo”, com o objetivo principal de garantir a formação de alunos(as) leitores(as) e escritores. Esse Programa vem orientando a política de educação municipal até o presente momento, desenvolvida na gestão administrativa do Prefeito Dr. Tadeu Palácio e do Secretário de Educação Prof. Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Está dividido basicamente em quatro eixos de intervenção da política educacional da rede municipal: *Avaliação Institucional*, que tem como foco avaliar e desenvolver ações para a rede de ensino do município, envolvendo os profissionais da educação da própria rede; *Rede Social Educativa*, que visa à aproximação escola-família-comunidade, com o objetivo de institucionalizar um

---

<sup>25</sup> Refere-se às correlações de forças nos vários segmentos e espaços de atuação dos profissionais que, certamente, vêm desenhando, na história da educação especial da rede municipal de ensino de São Luís, as condições, ora para a perpetuação do estigma historicamente traduzido por esse segmento, ora para a superação deste status sem, contudo, constituir-se num movimento linear.

pacto pela educação pública de qualidade; *Gestão Institucional*, que busca democratizar o processo organizacional, com exercício do planejamento estratégico, tanto na escola como na SEMED; *Formação continuada*, que visa institucionalizar o processo de profissionalização dos educadores da rede pública municipal, através de formação permanente no próprio espaço escolar.

Materializado pela articulação sistemática entre os eixos, o Programa se propõe construir as condições e possibilidades para o desenvolvimento de novos paradigmas educacionais na rede pública municipal de ensino. Nesse cenário, o eixo *Formação Continuada* é destacado como transversal, na política da Secretaria, com vistas a favorecer a valorização do magistério, a organização e funcionamento da Secretaria como instância administrativa e das escolas, com uma proposta que viabiliza o trabalho pedagógico com qualidade aos(as) alunos(as) da rede.

Cada momento histórico se dá pela síntese de relações sociais que são construídas contínua e ininterruptamente. Essas relações nunca se apresentam de forma linear. Portanto, uma dada realidade histórica, resguardadas as suas hegemonias, pode apresentar diferentes concepções de várias ordens: social, política, cultural etc. Nesse sentido, têm-se, no curso da história da Educação Especial da SEMED, as contradições que revelam características de avanços, quanto aos seus objetivos e concepções, num embate pelas condições estruturais que viabilizem tais objetivos.

É bom ressaltar que essa modalidade de ensino, com níveis de consciência crítica e de compreensão técnica mais ajustados às demandas de seu alunado, ao articular-se com o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, experienciou situações que revelaram aspectos frágeis do referido Programa. Nos planejamentos para as ações, bem como nos espaços onde se realizavam tais ações, a Educação Especial era omitida de sua participação nesta construção. A partir dessa situação, passou-se a reivindicar, mais acentuadamente, a participação nas discussões com representantes dos segmentos da rede, no tocante ao desenvolvimento do Programa em questão.

Passados quatro anos da implantação desse Programa gestor, já é possível perceber uma preocupação de aproximação dos outros segmentos, com a Educação Especial, que tem utilizado, nos espaços do âmbito administrativo e pedagógico da SEMED e em outras instâncias, um discurso de caráter crítico. Tal postura vem caracterizando confrontos com concepções político-pedagógicas e teórico-metodológicas que se configuram como entraves para uma proposta digna de inclusão escolar.

Certamente que, para a efetivação do acesso curricular de qualquer aluno(a) na rede, as condições necessárias vão além da postura de um segmento. No entanto, essa postura, aparentemente insignificante, tem aberto espaço para modificações concretas na estrutura organizacional da rede de ensino do município. Um exemplo concreto já citado anteriormente é o da perspectiva de ocupação, por representantes da Educação Especial, dos espaços de decisões sobre as ações e frentes de trabalhos para a rede.

No momento atual, mesmo considerando avanços em muitos aspectos, como a solicitação da presença da Educação Especial, nas mesas de decisões e planejamentos da rede, ainda se observa, sobretudo no âmbito das relações formativas com os profissionais e pedagógicas com os(as) alunos(as), um descrédito e desvalorização da Educação Especial.

Em relação ao citado Programa-diretor da SEMED, é importante considerar que, na fase inicial de sua implementação, estava submetido às orientações técnicas e pedagógicas de uma equipe de consultores(as) da ABAPORU<sup>26</sup>. A vinda sistemática dessa consultoria para momentos de planejamentos com os já citados eixos de intervenção da política educacional, na rede de ensino, e sua participação direta, na realização das formações com os coordenadores pedagógicos, imprimiram uma marca, cuja ênfase se volta para a aquisição da leitura e escrita. Percebeu-se, nessa perspectiva de ação, a orientação pedagógica de que, para formar alunos(as) leitores(as) e escritores(as), seria necessário envolver os(as) professores(as) neste mesmo contexto. No entanto, entende-se que tal prática, concretizada nos espaços de formação, fragilizou-se, principalmente, pela insuficiência de um aporte teórico-metodológico que garantisse a apreensão da realidade da SEMED, em sua totalidade e diversidade.

Apesar dos “diagnósticos” realizados pela consultoria, as ações voltadas para formar professores(as) que trabalham com esta diversidade, parecem ser desenvolvidas sem a preocupação com um aprofundamento teórico que ajude esses profissionais na compreensão da realidade trabalhada, de forma mais íntegra e consciente. Acredita-se que intervenções pedagógicas significativas ultrapassam a necessidade de se compreender hipóteses silábicas de alunos(as), ou de se fornecer modelos de processos didáticos para reprodução em contextos

---

<sup>26</sup> A ABAPORU – Empresa de consultoria da capital de São Paulo contratada pela SEMED em (outubro) de 2002, para implantação e implementação do “Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo”. No processo inicial de planejamento e consecução do Programa, a educação especial foi alijada desse momento, o que refletiu alguns aspectos proveitosos, como por exemplo, para desocultamento das intenções preconceituosas latentes na rede, em relação à Educação Especial. Essa afirmação tem como base a categoria da contradição do Materialismo Histórico Dialético que, em seu método, prevê a contradição como uma categoria que, pelo seu acirramento, são provocadas as transformações sociais. Isso pode ser exemplificado pela postura que a Educação Especial vem procurando imprimir na rede municipal, considerando cada espaço, quer na escola, quer na sede ou em qualquer outro lugar que se faça representar a SEMED, campo de luta e de conquista pela inclusão sob uma lógica que contribua para uma escola onde os sujeitos possam fazer história com dignidade.

de ensino-aprendizagem, marcados por um público que continua a ser negado em suas características para aprendizagem, as quais continuam a expressar concepções deterministas de aprendizagem.

Isso se evidenciou de forma bem explícita, nos primeiros encontros com os coordenadores pedagógicos. As pautas de formação eram trazidas sob forma de “cardápios”: havia uma estrutura e uma seqüência didática a ser seguida, para que os(as) alunos(as) das escolas se “transformassem” em leitores e escritores, independentemente de seus contextos biopsicossociais. Não se pretende com esta reflexão negar as possibilidades dos(as) alunos(as) para tais habilidades, mas sinalizar que certas aquisições não são possíveis para todos(as), quando restritas a fórmulas estabelecidas, ao largo de ser conhecido quem é o sujeito e como ele aprende.

Com referência ainda à ABAPORU, destaca-se sua ameaça à identidade que vinha sendo construída pela Educação Especial no movimento coletivo com os profissionais da rede. Isso se deu, fundamentalmente, pela repercussão desencadeada pela exclusão da Educação Especial das propostas para formação da SEMED. No entanto, essa contradição, temporariamente, viabilizou um movimento político da equipe de Educação Especial na defesa de propostas de formação que contemplassem os sujeitos que dela demandavam: investiu no reforço de sua representatividade política e pedagógica em todas as mesas de discussões e decisões constituídas pelo Programa-diretor da rede por meio de seus eixos.

Convém explicitar que, atualmente, a presença da consultoria em referência, tem sido menos percebida nos trabalhos da SEMED. No tocante aos espaços de formação, estes vêm sendo conduzidos pelos próprios profissionais da rede municipal de ensino.

Mesmo diante das contradições de ordem político-administrativa e pedagógica que envolve o acesso escolar de alunos(as) com deficiência, não podem ser desconsiderados, no contexto da implementação do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, alguns avanços da Educação Especial, os quais ocorreram, principalmente, em função das “lutas” pelo reconhecimento de um alunado com deficiência que pertence aos níveis de ensino e que, portanto, tem o direito às condições de aprendizagem que lhe sejam compatíveis. Alguns avanços se materializam na atualidade (2007), por meio do “Instrumento de Monitoramento e Avaliação” referente ao eixo *Avaliação Institucional* da rede, dos “Dispositivos permanentes para Formação de Gestores” e de documentos como o da “Proposta Curricular” e o “Plano Decenal da Prefeitura de São Luís”. Conforme um desses documentos, o “Manual de Avaliação Externa das Escolas e Equipes Escolares”:

A avaliação presencial, no espaço da escola, constitui-se no momento privilegiado da interlocução entre os avaliadores e a equipe escolar. É o momento em que, a partir da observação direta e do conhecimento das relações existentes entre professores, alunos, funcionários não docentes, coordenador e gestores, os avaliadores analisarão qualitativamente a escola, o envolvimento e interesse da equipe escolar na construção do PPP, dos projetos em desenvolvimento e, ainda, o modelo e o processo de gestão desenvolvido. É, também, o momento de verificar se as instalações e recursos (ambientes e equipamentos) e a organização dos setores estão a serviço dos objetivos maiores que justificam e legitimam a existência da escola, que estão explicitados no projeto político pedagógico, e de estabelecer comparações entre situações reais e os documentos previamente examinados (SÃO LUÍS, 2007, p.2-3).

Assim, embora se observem inúmeras experiências exitosas, quanto ao desenvolvimento de alunos(as) com deficiência, a proposta de educação inclusiva que pode contemplar também este público não se constitui ainda uma regra nos espaços escolares. Acredita-se que o acesso curricular de alunos(as) com deficiência, sinalizado pela SEMED, em suas propostas pedagógicas, encontra-se, ainda, em nível reduzido nas relações de contexto escolar, ficando, assim, muito restrita a documentos.

Em termos de recursos financeiros, sabe-se que os investimentos da SEMED feitos na educação, por meio da ABAPORU, foram bastante elevados. Considerando-se ainda o tempo de intervenção desta consultoria para fins da qualidade profissional da rede (2002 até o presente momento – setembro/2007), acredita-se, poderiam ter sido atingidos níveis de satisfação mais elevados.

Com a influência da ABAPORU, às vezes maior, às vezes menor, outras ações vêm se desenvolvendo no âmbito da SEMED. Inclui-se, nesse processo, uma significativa mudança na organização espaço-temporal das escolas sob forma de ciclos. Com a aprovação da “Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, por meio da Resolução Nº 17/05/CME, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís inicia a implantação progressiva do regime de ciclos (2005, p.12):

Essa proposta inicia-se com o Ciclo de Alfabetização ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, na perspectiva de favorecer à aquisição da leitura e da escrita, enquanto instrumentais necessários ao desenvolvimento de todo o processo educativo e, conseqüentemente, à formação do cidadão.

Contudo, ainda são bastante significativas as resistências quanto ao acesso do (a) aluno (a) com deficiência ao ensino regular. Particularmente, esta realidade tem sido reconhecida pela equipe da Educação Especial como uma demanda por aprofundamentos teórico-metodológicos da própria equipe técnica, no sentido da instrumentalização, não somente técnico-pedagógica, mas também política, no enfrentamento deste contexto. Assim, desde o ano de 2005, a Superintendência da Área de Educação Especial, num movimento paralelo ao da formação continuada, instituída em nível macro pela SEMED, iniciou um

processo de estudos teóricos e metodológicos, envolvendo equipe técnica, professoras itinerantes e professores(as) das salas de recursos e classes especiais. Tal decisão foi desencadeada, primeiro, pela exclusão inicial, vivenciada por essa equipe, nas propostas de ação formadora do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”. Posteriormente, de forma contínua, apesar de menos incidente, outras posturas de caráter preconceituoso foram se constituindo, o que contribuiu para a mobilização da Educação Especial, no sentido da conquista do respeito entre os colegas de profissão.

A própria concepção que determinados sujeitos tinham das possibilidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), com deficiência intelectual, configurou-se campo de luta pelo reconhecimento da importância da Educação Especial na rede de ensino. Isso ficou bastante explícito numa ação de avaliação de rendimento leitor/ escritor<sup>27</sup>, realizada em salas de aula, após um ano de desenvolvimento do programa dirigido pela consultoria ABAPORU. Ao constatarem pelos resultados dos testes que nas classes especiais havia alunos(as) em processo de aquisição da escrita/leitura, solicitaram de representante da Educação Especial explicação para tal fato, por meio da pergunta com o seguinte teor: “Esses alunos estão aprendendo a ler... Será que eles são mesmo deficientes mentais?”

Acredita-se ser desnecessário discorrer sobre as perspectivas de análise possíveis no fragmento acima que, por si, já apresenta inúmeras possibilidades para reflexão, quanto à concepção de educação predominante em alguns sujeitos que coordenaram a referida ação. Contudo, é preciso enfatizar que o contexto em destaque torna visível as concepções do Programa, ao confiar tal ação de avaliação a um grupo que dá sinais de possível esvaziamento, quanto aos fundamentos teórico-críticos sobre as bases da aprendizagem. Esse comportamento acaba reforçando a concepção determinista de aprendizagem bastante criticada nos documentos e nos discursos político-pedagógicos defendidos pela rede de ensino.

Uma análise mais cuidadosa do percurso histórico, apresentado até o momento, revela que no contexto do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, em sua fase atual, apesar das contradições evidenciadas por este nos anos iniciais, a Educação Especial tem conseguido atingir níveis maiores de aceitação e credibilidade. A mediação para atingir esse status, vem se dando pela sua práxis, nos variados campos de luta: espaços de formação,

---

<sup>27</sup> A referida avaliação de rendimento leitor/ escritor apresentada no presente texto teve como fundamento teórico-metodológico a teoria psicogenética de Emília Ferreiro, por meio das hipóteses silábicas expressadas pelos(as) alunos(as) em teste escrito. Os testes aplicados nas classes especiais com alunos (as) que apresentavam deficiência intelectual foram adequados, sob a orientação da SAEE, para que fossem respeitados seus compromettimentos biopsicossociais.

espaços de avaliação, espaços de gestão, espaços de acompanhamento e espaços de relação com a comunidade extra e interescolar. De cada um desses contextos vem trazendo, em forma de resultados qualitativos e quantitativos, ainda que em pequenas proporções, reflexos de conquistas por uma educação a ser desenhada, distanciando-se dos mecanismos neoliberais e do custo x benefício.

Dos eixos que estruturam o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” e articulam a política de educação na referida rede, “o Formação” merece destaque no desencadeamento do sentimento de exclusão na equipe técnica da Educação Especial. A consecução das propostas de formação, sob a orientação da ABAPORU, desenvolvidas nos encontros mensais com os coordenadores pedagógicos e gestores da rede, não convergia para as demandas de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência.

Convém dizer que, no início da implantação do Programa (2002), por ocasião dos primeiros encontros, a pauta intitulada “cardápio” continha proposta de atividades pedagógicas que pretendiam contemplar conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, direcionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a referida pauta sequer sugeria qualquer referência pedagógica aos(as) alunos(as) da Educação Especial, matriculados em tais níveis e modalidade de ensino. Esse esquecimento, também, se fez notar, no contexto efetivo da formação. Após esse episódio, a equipe da Educação Especial procurou a Coordenação do Programa, em nível de SEMED e de consultoria, solicitando que a formação continuada pudesse contemplar as demandas dos(as) professores(as) da rede, na mediação da aprendizagem com qualquer aluno(a), sem exceção.

O argumento para tal solicitação extrapolou o campo do direito que todos(as) os(as) alunos(as) têm de acesso ao conhecimento, previstos na CF/1988, na LDB vigente, no PNE/2001 e nas Diretrizes para a Educação Especial/2001, enveredando por um caminho bem mais específico: os sujeitos que compunham a equipe técnica da Educação Especial, também, precisavam de formação continuada, conforme um dos objetivos explícitos em vários documentos<sup>28</sup> que se referiam ao Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo” e à nova cultura organizacional da SEMED:

[...] transformar os alunos e professores em pessoas leitoras e que escrevem, através da **articulação**, ampliação e aprimoramento das ações, programas e projetos desenvolvidos pela rede municipal, a partir de uma abordagem **sistêmica**, tendo como **eixo articulador a formação continuada de todos** os profissionais da

---

<sup>28</sup> SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. I Fórum Municipal de Educação de São Luís. Prefeitura, comunidade, escola e família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende. São Luís, 2004.

educação. O caminho é o da **superação da fragmentação das políticas**, fazendo-as potencializar a função básica do sistema de ensino que é garantir o **acesso**, a permanência e o sucesso da aprendizagem de crianças, jovens e adultos que freqüentam a escola [...]. (Grifos nossos).

Após este posicionamento da equipe de Educação Especial, em relação ao eixo *formação*, a consultoria, ao invés de compor sua equipe com profissionais que pudessem articular conhecimentos para o atendimento escolar do(a) aluno(a) com deficiência com os demais, contemplando junto aos coordenadores pedagógicos as demandas de qualquer aluno(a), sem distinção, numa atitude contraditoriamente descomprometida, ofereceu o espaço de formação para a equipe técnica, a fim de que se sentisse atendida em sua solicitação. Deste momento, os coordenadores da ABAPORU apenas demonstraram interesse em verificar a pauta de formação construída pelo grupo “especial”. Mais uma vez os(as) alunos(as) com deficiência sofrem a exclusão de seus direitos.

O atendimento educacional aos(às) alunos(as) com deficiência nesta rede de ensino tem revelado uma construção caracterizada por avanços e recuos, no que se refere ao legítimo direito à educação que todos têm e à aprendizagem, segundo suas características biopsicossociais. Isso vem sendo, atualmente, defendido por vários documentos norteadores da educação da SEMED, destacadamente pela Proposta Curricular, em sua retomada de construção, em abril de 2003, e por outros caminhos traduzidos pelas conquistas para esse público.

Nesse contexto, deve ser dado destaque especial para uma importante conquista que se deu por meio da Resolução nº 10/2004, do Conselho Municipal de Educação, estabelecendo as normas para a Educação Especial, na rede de ensino municipal de São Luís, de acordo com a CF (artigo 208), LDB nº 9.394/96 (artigos 4º, inciso III, 8º § 2º, inciso III 58 a 60), fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 17/01 e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa Resolução nº 10/2004 traz, no teor de seus artigos, assuntos referentes à inserção da Educação Especial, no âmbito da Educação Básica; define conceitos relacionados ao seu público-alvo e disciplina formas e organização do atendimento, inclusive, no que tange a questões específicas de tratamento pedagógico, quanto aos componentes do currículo e da terminalidade escolar para esses sujeitos.

No entanto, há um vasto campo de conquistas entre o que está proposto em documentos e leis, e o que se materializa na prática, na medida em que muitas decisões tomadas sofrem reflexo da dimensão subjetiva dos profissionais que atuam nas redes de

ensino, que interpretam a realidade pedagógica do(a) aluno(a) com deficiência, conforme suas concepções de homem, mundo e sociedade. Exemplos claros desta idéia podem ser verificados no contexto das decisões sobre a continuidade ou terminalidade escolar desse aluno, se se tomar como referência o que indica o artigo 41 da Resolução em pauta:

É facultada às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

A trajetória histórica da Educação Especial reflete bem a correlação de forças desiguais da sociedade capitalista. Distintas concepções de cultura, qualidade, quantidade determinam os interesses e desinteresses, as continuidades ou descontinuidades, as hegemonias e as contra hegemonias. É sob a perspectiva dialética entre esses elementos que vem se traduzindo a Educação Especial da rede municipal de São Luís. Desde 1993, os trabalhos continuados de um grupo dão sinais de resultados positivos, quanto às possibilidades da construção de educação inclusiva de fato. Contudo, corresponder às demandas de todas as ordens de uma rede com mais de cem mil alunos(as), mais que uma ideologia política, tem se constituído num grande desafio que, numa expressão de síntese, pode ser traduzida como a inclusão possível.

Partindo-se da realidade até então apresentada, pretende-se dar maior visibilidade a essa realidade, tomando como referência os dados quantitativos de atendimento aos alunos(as) da Educação Especial, desde a data de sua implementação. Para tanto, a tabela 1, demonstrativo da evolução da Educação Especial, tomou como ponto de partida sua origem em classes especiais (1994) apenas.

Ainda, na perspectiva de imprimir um caráter de verificação mais complexa do movimento de construção histórica da Educação Especial, a Tabela apresenta os números de seus atendimentos, nos espaços da sala regular de ensino e nas salas de recursos.

TABELA 1

**EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA POR MODALIDADE – 1994 a 2006**

Anos/Modalidade de Atendimento	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
<b>Classe Especial</b>	21	17	40	80	107	193	79	224	232	340	382	430	385
<b>Sala Regular</b>	–	–	–	–	–	07	12	28	289	384	697	1203	1372
<b>Sala de Recurso</b>	–	–	–	–	–	07	12	28	187	187	240	187	251
<b>Total</b>	21	17	40	80	107	200	224	252	521	724	1079	1633	1757

**FONTE:** Coordenação de Documentação e Estatística da SEMED – São Luís/ 2006

*NOTA (1): O quantitativo de alunos(as) que corresponde ao atendimento em sala de recurso não deve ser somado no resultado total do quadro, considerando que os(as) alunos(as) desta sala já foram contabilizados(as) com os números da sala regular. Para efeito de censo, os(as) alunos(as) das salas de recursos não configuram como matrícula.*

*NOTA (2): Destaca-se que, de 1994 até 1997, havia atendimento em espaço denominado Sala de Apoio Pedagógico. Até o presente momento não foi possível identificar o número de alunos (as) atendidos(as) neste período.*

Com a expansão do atendimento da Educação Especial, nas salas regulares, em escala visivelmente progressiva desde a sua implantação, vários cursos<sup>29</sup> vêm sendo oferecidos para capacitação de recursos humanos, visando **ao atendimento nos níveis e modalidades de ensino e ampliação da equipe técnica**. Nesse sentido, sob uma perspectiva histórico-crítica de análise, há que se considerar os dois casos como campos dialéticos multideterminados. Para ambos, uma análise restrita a dados quantitativos não expressa a dinâmica de uma realidade em sua complexidade. Portanto, para ampliar o caráter de aproximação histórica sobre a Educação Especial, na rede de ensino de São Luís, deve-se levar em conta o retrato estatístico deste atendimento, sob a ótica dos aspectos qualitativos de seus resultados.

Assim, conforme apresentado na tabela 1, pode-se verificar que o número de matrículas, na Educação Especial cresceu, expressivamente, de 21 para 1.757 matrículas. Percebe-se que as matrículas, nas salas regulares, passaram a ser majoritárias, a partir de 2002. Três anos após o início dos atendimentos da Educação Especial no ensino regular.

<sup>29</sup> Os cursos em destaque referem-se, principalmente, aos realizados, a partir dos projetos aprovados pelo MEC/FNDE e vêm sendo desenvolvidos, sistematicamente, desde o ano 2000. Até 2005, já foram realizados cursos básicos nas diferentes áreas da Educação Especial. As capacitações oferecidas envolveram os seguintes números de profissionais (coordenadores pedagógicos e professores): nas áreas da deficiência mental – 1439; auditiva – 810; visual – 200; conhecimentos básicos sobre a inclusão – 450. Outros cursos, como o de LIBRAS, também foram oferecidos.

Desta forma, em 2006, das 1.757 matrículas, 1.372 estão nesse tipo de atendimento. Isso representa um significativo aumento do percentual de matrículas no ensino regular. Em 1999, essas matrículas representavam 3,5% do total de alunos da Educação Especial, passando para 78%, em 2006.

Ao relacionar-se essa progressão dos atendimentos nas salas regulares, em proporção inversa aos das classes especiais, com a política de educação inclusiva, em nível nacional e desdobramentos em nível local, uma análise, sob o ponto de vista histórico-dialético desses dados, pode representar os reflexos de diferentes perspectivas existentes, quanto à organização de escola e de sociedade. Para tanto, recorre-se a Caiado (2003, p. 31), onde tal realidade pode assim se traduzir:

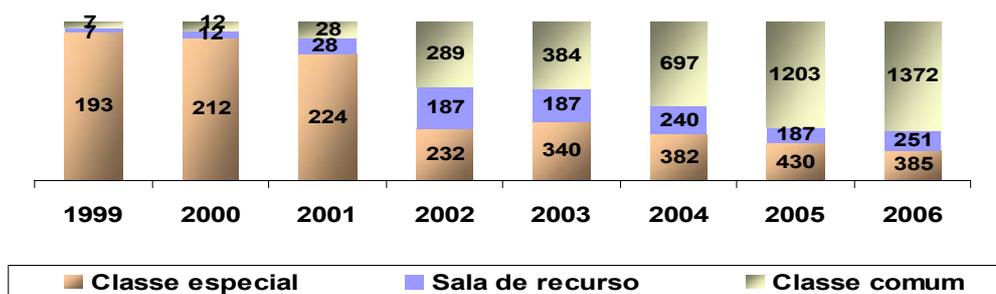
E aqui cabe o conceito de conflito, a reflexão sobre a ação do homem na construção da história. Se por um lado vou desvelando a proposta da escola para todos, a escola inclusiva, como mais uma proposta que favorece, cria e mantém as condições gerais de produção capitalista, entendendo-se que, no sistema capitalista, os “estabelecimentos de ensino estão destinados à formação das novas gerações de trabalhadores, bem como as condições várias de existência das famílias de trabalhadores”, como afirma Bernardo (1991, p. 159), por outro lado penso que essa mesma instituição encerra lutas e conflitos. Se há propostas de trabalho amparadas num conceito de qualidade total que favorece a manutenção de uma sociedade cindida na exploração do trabalho, também há na escola hoje, práticas sociais que resistem a essa proposta e se baseiam em um conceito de qualidade que sinaliza uma ferramenta de luta para a superação dessa mesma exploração. Porque dentro da escola há conflito, há educadores que lutam, individual e/ ou coletivamente, por uma proposta educacional crítica e politicamente comprometida com uma sociedade justa e solidária, sem exploração do trabalho. E, também, há conflitos fora da escola; assumindo-se que o conflito é o elemento estruturante das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores, conflitos enquanto lutas coletivas e individuais reveladas em revolta e resistência dos trabalhadores [...].

Assim, é possível inferir que a realidade da Educação Especial tem sido marcada pelos conflitos apresentados pela citada autora. A acentuação de tais conflitos revelou-se pela práxis da equipe gestora deste segmento e pelo movimento político entre os sujeitos partícipes da SEMED, um movimento que ora dá sinais de avanços, ora de retrocessos. Nesse percurso, tem se caracterizado a Educação Especial dessa rede de ensino, a partir de perspectivas peculiares à sua política educacional, em convergência com as diretrizes nacionais, com ímpetos de conflitos que sinalizam para a construção de uma escola inclusiva, sob moldes mais dignos de se conceber a educação para todos.

Quanto ao atendimento de alunos(as) com deficiência, matriculados(as) no ensino regular que receberam/recebem apoio pedagógico, nas salas de recursos, os registros apresentam o ano de 1999 como marco inicial. No Gráfico 1, pode-se visualizar a evolução do atendimento nessas salas da rede de ensino da SEMED, o qual contempla números e

percentuais referentes aos espaços de salas regulares, salas de recursos e classes especiais, por se entender uma correlação entre essas salas.

**GRÁFICO 1**  
**EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SALAS DE RECURSOS**



Uma análise desse gráfico, que apresenta a distribuição dos(as) alunos(as) da Educação Especial, na rede, oferece pistas sobre a evolução do atendimento, conforme se expressa a seguir.

Os anos de 1999 a 2001 revelam que os 100% dos(as) alunos(as) matriculados(as), no ensino regular, receberam atendimento em salas de recursos e que as matrículas em classes especiais são predominantes, em relação às do ensino regular. Sobre esta realidade, é pertinente considerar: primeiro, como o universo de alunos(as) com deficiência, matriculados(as) no ensino regular, durante estes três anos, teve aumento bem reduzido, em termos percentuais, acredita-se que tal situação tenha contribuído para essa correspondência número de alunos(as) com deficiência matriculados(as) no ensino regular/número de alunos(as) atendidos na sala de recursos.

Para a realidade do(a) aluno(a) da Educação Especial, matriculado(a) no ensino regular, algumas demandas se colocam como prioritárias. Por exemplo, ter acesso a uma sala de recursos, contar com acompanhamento pedagógico contínuo nos dois espaços – sala regular e sala de recursos. Esses serviços, segundo as diretrizes nacionais, constituem-se base para o acesso ao currículo regular. Portanto, devem ser proporcionais ao referido atendimento.

Apesar de ser este o entendimento da SAEE/ SEMED, o que se constata, a partir de análise do gráfico, é que de forma progressiva, nos anos posteriores, com o aumento quantitativo e percentual das matrículas no ensino regular, não ocorre o mesmo, em termos do atendimento nas salas de recursos para tais alunos(as). Ou seja, há um aumento significativo

do número de alunos(as) nas salas de recursos, mas esse aumento não é proporcional às matrículas efetivadas no ensino regular.

A partir de 2002, o quadro passa a se reverter: o percentual referente ao atendimento dos 187 alunos(as) em sala de recursos, neste ano, corresponde a 64,7% das 289 matrículas dos(as) alunos(as) com deficiência, no ensino regular. Essas matrículas, no ensino regular, representam 55,4% do total das 521 matrículas realizadas entre classes especiais e salas regulares.

Em 2003, o número de freqüência, nas salas de recursos, se mantém em relação à freqüência nestes espaços, no ano de 2002, mas o percentual de atendimento, em relação aos 384 matriculados, nas salas regulares, cai para 48,6%. E neste ano, as matrículas do ensino regular correspondem a 53,03% do total de 724 matrículas.

No ano de 2004, tem-se um aumento significativo do número de atendimentos nas salas de recursos em relação aos anos anteriores. No entanto, esse número expressa apenas 34,4% das 697 matrículas, no ensino regular, as quais representam 64,5 % do total de 1.079 matrículas realizadas entre classes especiais e salas regulares.

Já em 2005, mesmo as matrículas, no ensino regular, praticamente se duplicando, em relação as do ano anterior (2004), passando de 697 para 1.203 matrículas, observa-se uma redução do número de alunos(as) atendidos(as) nas salas de recursos, em relação ao ano de 2004. Também se observa um reduzido percentual de atendimento, em relação à demanda dos(as) 1.203 alunos(as) matriculados(as) no ensino regular. Dessa forma, em 2005, a freqüência dos(as) 187 alunos(as), nas salas de recursos, corresponde apenas a 15,5% dos(as) 1.203 alunos(as) matriculados(as) no ensino regular.

Na correlação até então expressada, as 1.203 matrículas no ensino regular correspondem a 73,6% do total de 1.633 matrículas entre classes especiais e salas regulares. O ano de 2006 revela um novo crescimento nos atendimentos, em salas de recursos, em relação ao ano de 2005, passando de 187 para 251 atendimentos. No entanto, expressam apenas 18,2% das 1.372 matrículas nas salas regulares. Quanto às 1.372 matrículas, nas salas regulares, observa-se que representam 78,0 % do total de 1.757 matrículas realizadas entre classes especiais e salas regulares.

A evolução do atendimento por meio do Gráfico 1 revela uma ênfase na redução do percentual de matrículas em classes especiais, em paralelo com uma ampliação do percentual de matrículas, no ensino regular, muitas convergidas das próprias classes especiais. Demonstra, ainda, que, apesar do aumento das matrículas no ensino regular, o que ocorre

enfaticamente, a partir de 2002 até o ano de 2006, é uma queda percentual, quanto à demanda para atendimentos nas salas de recursos.

Uma perspectiva de análise por meio dos dados coletados surge, a partir das possibilidades de se estabelecerem outras relações pertinentes ao atendimento, em salas de recursos, como: facilidade de acesso aos espaços; nível de credibilidade das famílias; correspondência satisfatória da equipe técnica às demandas de orientação ao contexto escolar dos(as) alunos(as); fundamentação teórica e metodológica do(a) professor(a) que mediará, pedagogicamente, o processo nas salas de recursos e, fundamentalmente, o grau de compromisso com o acesso de alunos(as) com deficiência ao contexto escolar, manifesto pela escola, em seu Projeto Político-Pedagógico. Todos esses elementos, de forma integrada, certamente, influenciam os resultados para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo escolar regular.

Assim, percebe-se que ainda há muito o que fazer no plano político-pedagógico. Verifica-se, também, que o movimento realizado pela Educação Especial, em sua trajetória na rede pública municipal de São Luís, tem se esforçado na busca de uma educação de qualidade para todo(a) aluno(a). A postura que vem sendo desenvolvida por esse setor tem procurado incluir suas especificidades, sem desconsiderar as diretrizes para a educação como um todo nesta rede, numa perspectiva íntegra de compreender o processo de escolarização.

Chega-se, então, ao passo seguinte para onde convergem futuras reflexões – acessibilidade curricular de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas de aula do ensino regular. Toma-se a sala de recursos como eixo para análise, cuja história da Educação Especial, na rede municipal de ensino, é uma de suas fontes de determinação.

### 3 ACESSIBILIDADE CURRICULAR DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA

**INTELLECTUAL NO ENSINO REGULAR:** a sala de recursos como eixo para análise

#### 3.1 A escola como espaço de acesso ao conhecimento

Configurada historicamente enquanto lugar de aprender, a escola tem de fato ensinado? Ensinado o quê? Para quem? Estas são algumas questões de ordem subjetiva que assumem o caráter mediador, na construção da idéia central deste capítulo.

A escola universalizada, inaugurada no contexto da sociedade industrializada do século XIX, vem se metamorfoseando em suas concepções e paradigmas, século a século, década a década, sob o pretexto de desenvolver capacidades e habilidades nos sujeitos, para que os mesmos possam inserir-se nas relações sociais. Vai se construindo, dessa forma, uma escola sob aparência – como miragem<sup>30</sup> de escola que a situa numa espécie de centralidade do saber necessário, para o exercício da cidadania ou, numa ótica mais progressista, para sua aquisição. No entanto, grande parte dos sujeitos que nela tem depositado suas esperanças não consegue perceber as relações subjacentes no campo escola-sociedade.

Essa apropriação da realidade de forma ingênua é assim representada, segundo Frigotto (2001, p. 130):

Ao mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada e o mundo das representações, que não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens, o autor chama de “mundo da pseudoconcreticidade”, que é o mundo “claro-escuro da verdade e engano”. Seu elemento próprio é duplo sentido, porque o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno. Embora a realidade seja a unidade da essência e aparência, a essência se manifesta em algo diferente do que é. Neste sentido, conhecer um objeto é revelar sua estrutura social.

De uma perspectiva dialética, é possível relacionar o fenômeno miragem às interpretações superficiais dadas à escola, as quais ocorrem, em grandes proporções, principalmente, nas classes desfavorecidas da sociedade. A ingenuidade nas consciências que, paradoxalmente, vem se construindo pelo próprio discurso escolar tem funcionado como reforço às relações excludentes. Desvinculando seu potencial transformador da prática docente, a escola se amolda às características da fábrica. Dessa forma, tem-se como resultado de sua prática os “produtos” – alunos(as), aptos(as), em suas aprendizagens, a serem ou não

---

<sup>30</sup> Utiliza-se o termo miragem, segundo Ferreira (1986, p.1342): Miragem, visão fantástica, enganosa; ilusão sedutora; engano, sonho, quimera: miragens românticas. A perspectiva da utilização de tais palavras no texto é a de acentuar o potencial de equívoco existente nas coisas em sua aparência.

consumidos nas relações produtivas, o que dependerá da qualidade e da validade dessa mercadoria. Isso, sob uma perspectiva ingênua, poderá significar que os não aptos não agregam em si as condições para estarem inseridos socialmente. Tais interpretações vão oscilando entre si, significando consensos entre o que se necessita e o que se vê de forma aparente.

O contexto apresentado se expressa nas características do fenômeno educação escolar pública, quando apreendido sob a forma de uma necessidade humana (de conhecer), para corresponder às demandas sociais, ou melhor, àquilo de que precisa para sua existência. Partindo-se dessa ótica, a necessidade de conhecimento inerente às ações dos sujeitos tem sido concretizada sob a forma de uma compreensão de escola, historicamente, construída. Dessa realidade, nasce uma outra que é refletida por meio dos próprios processos hegemônicos de desenvolvimento curricular. Está-se referindo às concepções presentes no contexto escolar, ou àquilo que se pensa estar sendo garantido pela escola.

Nesse aspecto, é importante fazer referência a uma cultura escolar quase generalizada que, utilizando critérios pedagógicos homogêneos, proclama-se democrática, fazendo com que se confunda ensinar com “dar conteúdos”, progressão no ensino com educação, memorização com capacidade de compreender as coisas, certificação com qualificação, em síntese, confundem-se matrículas com igualdade de oportunidades. Urge, portanto, atingir esse fenômeno escola, em sua concretude e complexidade, a fim de se construir a educação inclusiva.

Segundo Laplane (2004, p.17),

A questão nuclear em relação à realização dos ideais da educação inclusiva remete, no nosso país e em outros países em desenvolvimento, à desigualdade social típica dessas sociedades. A análise das tendências que marcam o processo de globalização não deixa dúvidas quanto aos valores que privilegia a aos modos como se organiza. No contexto do acirramento das diferenças sociais, provocado pelas tendências globalizantes, pela concentração de riqueza e pelos processos que a acompanham (redução do emprego, encolhimento do Estado etc), a implementação de políticas realmente inclusivas deve enfrentar grandes problemas.

Como um paradoxo em relação ao que pensam ser o sentido da escola, quando se avaliam seu contexto, o que se percebe é a aproximação dessa instituição a interesses que privilegiam alguns grupos sociais, em detrimento da apropriação do conhecimento sistematizado por grande parcela dos segmentos sociais.

Muitas são as reflexões que convergem para a da função social da escola, quando se situa sua prática em determinados contextos históricos. É sob essa visão histórica que a sociedade do século XX e a dos nossos dias, caracterizadas por acentuadas transformações

científicas, tecnológicas e mudanças nas relações sociais provocadas pela reestruturação capitalista, vem acentuando uma espécie de anomalia da escola universal, desde sua gênese, apoiada pela burguesia capitalista. Esta situação conduz a reflexão sobre a necessidade do desvelamento de “interesses” diluídos na política de ensino no país, com aparência de educação para todos, cuja consciência sutilmente vai ampliando as desigualdades, conforme expressa Duarte (2000, p.12):

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames das sociedades capitalistas.

Possivelmente, mediada pelas reflexões feitas até aqui, poderia se está perguntando: que relação direta ou indireta pode ser estabelecida entre o apoio escolar, nas salas de recursos destinado aos(às) alunos(as) com deficiência intelectual<sup>31</sup>, matriculados(as) no ensino regular e o processo de reestruturação por que vem passando o modelo produtivo capitalista? Por que o aluno(a) deve dispor desta sala que, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001, p.50), oferece:

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

Numa insuficiente tentativa de aproximação dialógica, esse pensamento seria conduzido sob as seguintes e intrigantes indagações, com certa força de resposta implícita: como falar de acessibilidade curricular, inclusão escolar e social, quando se compreende que princípios predominantes na sociedade, como o da produtividade, concorrência, lucro,

---

<sup>31</sup> A Associação Americana de Retardo Mental (2002), cuja nova terminologia a partir de 2007, é American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD, assume como definição de deficiência mental aquela caracterizada por limitações significativas, no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo – habilidades práticas, sociais e conceituais – originando-se antes dos dezoito anos de idade.

supervalorização da mercadoria em detrimento do sujeito de sua produção e de normalidade são incompatíveis com uma proposta de educação inclusiva essencialmente para todos?

Acredita-se que exatamente nessa contradição esteja o germe para ser pensada uma das alternativas de superação da obsolência escolar que, sem mérito, digno e universalizado, pretendeu garantir as oportunidades de inserção sociocultural<sup>32</sup>. Pensa-se, também, que o currículo, ainda fortemente trabalhado nas escolas sob uma perspectiva singular de seleção e de classificação dos sujeitos, privilegiando na sua prática, as características do(a) aluno(a) imaginado(a), segundo os padrões da normalidade, padece de reorientação que lhe dê um sentido compatível com os sujeitos concretos de aprendizagem.

Sobre este aspecto, conforme o Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais (1963, p.114), até onde é possível definir, “[...] a normalidade é um conceito axiológico, portanto sujeito a valorizações e valorações que dependem das estruturas esquemáticas dos que classificam os fatos”. Assim, uma possível interpretação, a partir desse entendimento, neste texto, refere-se à relação de dependência entre a idéia de normalidade e a concepção de homem e de sociedade predominante em dado contexto histórico.

Nessa questão dos conceitos e padrões de normalidade bastante presentes no contexto educativo e social, é fundamental perceber que estes são plenamente ideológicos e têm se configurado como mecanismos para exclusão de grande parte dos sujeitos do acesso à aprendizagem ou das relações sociais. Uma postura analítica desta realidade identifica que tais mecanismos escondem as fragilidades teóricas e metodológicas da escola em conduzir sua prática e da sociedade como um todo, em responder à diversidade dos sujeitos nela inseridos.

No que diz respeito à pessoa com deficiência intelectual, esse entendimento pode ser expresso por Bueno (1993, p.49) ao afirmar:

Da mesma forma, a deficiência mental, tal como a conhecemos hoje, não foi somente identificada no século passado, mas foi **construída** a partir do surgimento de uma determinada formação social que irá culminar com a caracterização de um determinado tipo de comportamento – **a deficiência mental** – divergente daquele que essa formação passa a exigir – **uma determinada forma de produtividade intelectual**. Se, em outras formações sociais, quer seja em tempos ou em espaços diferentes, os requisitos e expectativas sociais não exigiram ou exigem do homem atuação que determine essa divergência, ela é identificada não por **atraso ou ignorância**, mas porque as relações sociais estabelecidas não a exigem. (Grifos do autor).

Em detrimento daqueles que apresentam alguma deficiência intelectual, os critérios e padrões de normalidade, utilizados com alunos(as) sem deficiência, manifestam-se

---

<sup>32</sup> A terminologia inserção sociocultural foi utilizada por Ana Maria Lunardi Padilha (2006), em função de um desgaste da palavra “inclusão” que vem se tornando “mote de discussões que caminham em direções tão diversas e contraditórias” (PADILHA, 2006, p. 43).

de maneira mais sutil pela via do currículo escolar, o qual, conforme Souza (2002, p. 65), é predominante nas redes de ensino público e sofre influência de uma cultura burguesa onde,

O crivo para identificar e classificar as anormalidades fora dado pela compreensão positivista de que a sociedade estava perfeitamente ordenada e cabia ao indivíduo se adaptar a esta para contribuir para seu desenvolvimento (dele e da sociedade). Desta perspectiva, as diferentes definições de anormalidade mantinham a mesma base e abrangiam uma enorme gama de indivíduos. Ao grupo dos que apresentavam lesões orgânicas e evidente deficiência mental, juntaram-se os considerados estáveis, desajustados, desatentos e todos os que se distanciavam dos comportamentos socialmente esperados. O que antes não se esboçava como deficiência a **olho nu**, tornara-se deficiência, na medida em que fugia às expectativas e aparentava ameaçar a ordem. (Grifo da autora).

Esse fato escamoteia as reais intenções de uma política nacional, num reforço às deficiências e ao descompromisso pedagógico com sujeitos que têm características bastante específicas de pensamento. Nesse sentido, compartilha-se, mais uma vez do pensamento de Souza (2002, p. 97-98), que afirma:

Se tudo o que se distancia ou se diferencia do almejado indivíduo “adaptado” à sociedade capitalista for tomado como desvio e valorado negativamente, como sempre ocorrerá, não há como assumir integração como ‘estar junto’ e ‘pertencer a’. A criação de políticas mais abrangentes e a proposição de romper barreiras assumem a perversa função de pintar a segregação, a negação, o não pertencimento com as tintas da aceitação, da integração e da falaciosa ‘igualdade de oportunidades’.

Entretanto, ao afirmar tais coisas, sem sinalizar com formas e possibilidades de corresponder a essa concreticidade discente, fragiliza um discurso crítico progressista, cuja logicidade, esvaziada de uma práxis teórico-metodológica, acaba redundando numa repetição daquilo que é sua própria crítica: a impropriedade pedagógica com sujeitos biopsicossocialmente diferentes. Assim, tem-se em Saviani citando Vygotsky (1994) um caminho, cujo percurso por parte dos que trabalham no âmbito pedagógico permitirá o acesso a situações mais consolidadas de aprendizagem, independentemente das diferenças individuais presentes nas escolas.

Segundo Saviani (1994, p.110),

Vygotsky busca no materialismo dialético a solução para problemas teóricos ligados ao estudo do desenvolvimento dos processos mentais humanos. Nos procedimentos tradicionais da psicologia, tais processos são vistos e descritos exclusivamente quanto ao aspecto empírico, donde a impossibilidade de compreensão de seus nexos essenciais, principalmente os que dizem respeito às funções psíquicas superiores. Em Vygotsky, estas funções são vistas como processo em constante movimento e transformação, sendo necessário detectar as mudanças qualitativas pelas quais a criança passa ao longo de seu desenvolvimento .

Partindo-se de uma interpretação de Vigotski, quanto ao ato de conhecer da espécie humana, sinaliza-se para a importância de se compreender que esta construção se dá por meio de suas características filogenéticas e ontogenéticas. No entanto, é a partir destas

últimas, com a internalização<sup>33</sup> do que está na esfera da intersubjetividade, passagem para a intra-subjetiva, a partir das interações com o outro social que se funda o signo e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Em síntese, as funções psíquicas superiores são desenvolvidas no processo de internalização do signo<sup>34</sup>.

Contudo, é importante destacar que o signo só surge a partir da convergência do pensamento com a linguagem. Para Vigotski (2001 p.478):

Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e de sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Assim, partindo-se do que se pontuou anteriormente, sobre a condição do ser humano como ser epistêmico e trazendo-se o foco para a questão da aprendizagem de alunos(as) que apresentam deficiência intelectual, é indispensável refletirmos que, quando se utilizam práticas pedagógicas de condicionamento, não se oportuniza a esses sujeitos a saída do nível de conhecimento filogenético para o ontogenético, onde se dá a origem do ser. Muitas vezes, suas ações cognitivas não se diferenciam das ações dos outros animais que, também, aprendem por reflexo, por instinto e por condicionamento.

Para fundamentar e dar destaque às questões metodológicas que envolvem a prática pedagógica com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual, na sala de recursos, recorre-se a Leontiev (2004). A despeito dessas práticas que se descuidam da motivação, na construção do pensamento, o autor evidencia:

Nem todo processo é uma atividade. Nós designamos apenas por esse termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. Assim, os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular (LEONTIEV, 2004, p.315).

Contextos de aprendizagem saturados das práticas mecanicistas, cuja ênfase para a construção do conhecimento está no primado do objeto, desconhecem a motivação do indivíduo como gênese para qualquer processo de intervenção pedagógica, a qual carrega a energia psíquica do mesmo. Deve-se, portanto, partir de uma situação preche de significados

---

<sup>33</sup> O processo de internalização, a partir da abordagem de Vigotski, diz respeito à apropriação do signo do outro, ou de seu modo de comportamento.

<sup>34</sup> Sob a perspectiva da Abordagem Histórico-cultural, o signo é a representação de algo e se constitui como pedra fundamental das Funções Psíquicas Superiores.

para o aluno(a) com deficiência intelectual, para que este tenha suas perspectivas de funcionamento psíquico ampliadas. Isso não quer dizer que se vai eliminar a deficiência intelectual, mas potencializar, ao máximo, as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos.

A título de ilustração do pensamento anterior, compartilha-se da experiência de uma professora de sala de recursos da SEMED, onde o seu aluno encontrava-se numa circunstância que demonstrava ter muita saudade do tempo que soltava “papagaio” na laje com o seu pai que, por algum motivo, não se encontrava presente no convívio com o filho, naqueles dias. Em vários contextos na sala de aula, o menino sempre se lembrava desse momento com o pai. Evidentemente, que o contexto “soltar papagaio” diz respeito aos afetos e motivação do aluno. Para uma perspectiva pedagógica mais qualitativa, na sala de recursos, este seria um ponto de partida significativo, no sentido de apreender o conjunto de operações mentais utilizadas pelo aluno, para garantir esse motivo na construção de um “papagaio”, por exemplo. Daí seria possível de ser feita uma série de conexões para outras situações que envolvam as áreas defasadas e as intervenções possíveis para a ativação dessas áreas.

Para contribuir na ampliação das possibilidades de intervenção pedagógica no contexto escolar, os séculos XX e XXI, além de perspectivas teóricas de educação, abrangendo concepções mais dignas da relação sujeito-sociedade, trouxeram os avanços científicos e tecnológicos. No entanto, não raro, encontram-se nestes espaços, múltiplos argumentos de educadores(as) para justificar as impossibilidades de aprendizagem de grupos de alunos (as) que não se encaixam nos “padrões aceitáveis” de normalidade para a aprendizagem.

As vozes desses profissionais revela a necessidade de se dar maior visibilidade nos debates que envolvem questões sobre a acessibilidade curricular de alunos(as), a fim de desocultar uma tendência homogeneizadora – já secular – de pensar os sujeitos da aprendizagem nas suas formas e possibilidades de elaborar conhecimento. As diferenças dos(as) alunos(as), sejam de base cultural e étnica, sejam de base econômica, biológica, de gênero, quer sob a perspectiva cognitiva, quer sob outra qualquer, não são justificativas para exclusão de nenhum sujeito do ambiente da aprendizagem escolar. Pelo contrário, o que precisa ser superado na escola é o caráter sutil de esconder, pela via dos processos constitutivos das relações na escola, inabilidades de mediação das aprendizagens referentes ao currículo, desviando essa condição de deficiência para os alunos(as) por ela designados(as): “os que não aprendem”.

Segundo esse entendimento, é fundamental que se reproduzam, na escola, os fundamentos para a mediação de aprendizagens que desenvolvam, no sujeito histórico,

atributos que lhes são inerentes, mas necessitam dos estímulos de um mediador experiente e consciente da importância do fazer pedagógico alicerçado em concepções onde a construção humana não seja deduzida de sua dimensão sociocultural e ontogenética.

Na perspectiva de Xavier (2007, p.25), em interlocução com Góes, essa questão se coloca da seguinte forma:

As funções psíquicas superiores têm níveis de complexidade que não são estáveis, limitados ou pré-determinados. No início do desenvolvimento destas funções, há o entrelaçamento da linguagem com o uso de instrumentos da inteligência prática, quando a criança quer resolver determinado problema. “O funcionamento psíquico é mediado por signos internalizados” (GÓES, 2005). Só podemos considerar que existem funções psíquicas superiores após a auto-orientação dos signos, porque é neste momento em que há possibilidades de pensamento superior e desenvolvimento destas funções. Assim, sobre a base do funcionamento elementar há uma transformação qualitativa para o funcionamento superior.

A escola, por natureza, se constitui num espaço de demandas sociais, historicamente construídas e estruturadas, cuja versão de caráter público apresenta de forma bastante acentuada as próprias contradições dessa construção histórica, expressadas nas “desigualdades de oportunidades”, no seu interior ou fora dela. Entretanto, é visível o distanciamento que a escola formal parece fazer questão de manter entre seu saber e os saberes e práticas sociais diversos. Incluem-se, nesse enfoque, as demandas do espaço escolar por aprofundamentos teóricos e metodológicos que tornem possíveis projetos educacionais favoráveis ao trabalho pedagógico, com caráter científico. Acredita-se que uma escola, ao se pretender essencialmente inclusiva, precisará apreender as contradições que têm sido projetadas no cerne das relações escolares (macro e micro estruturadas), presentes no modelo produtivo burguês. No âmbito desta questão, articulam-se demandas de caráter mais específico da aprendizagem: a formação continuada e política dos profissionais da educação.

Numa hipótese com referência às aprendizagens curriculares efetivadas na escola pública em questão, arrisca-se o palpite de que a compreensão das bases psicológicas e epistemológicas da aprendizagem não tem sido a regra de sua cultura, mas a exceção. A hipótese apóia-se no fato de observar-se que, em grande parte dos contextos de sala de aula da educação básica, as práticas não expressam uma compreensão do(a) professor(a), quanto ao processo pedagógico desenvolvido.

No entendimento de Saviani (2003, p.78),

O professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo

preenchida essa exigência, cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa.

Dessa forma, a ausência desse caráter científico, nas salas de aula, tem se desdobrado em significativas barreiras de âmbito pedagógico que se materializam pela via dos componentes curriculares. Tais barreiras comprometem não só a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual, mas a de qualquer outro “tipo” de aluno(a) que se distancia da forma escolar estabelecida.

Este pensamento sofre influência de Silva (2003), ao evidenciar, por meio de pesquisa, a origem dos encaminhamentos de alunos(as) com deficiência intelectual para a sala de recursos:

Para as duas redes todos os indicadores como possíveis alunos de sala de recursos, os eram por meio de emissão de uma “queixa acadêmica”, com algumas diferenciações de informações a serem prestadas pelos professores de ensino comum, endossada pela equipe pedagógica escolar, quiçá pela escola como um todo, quase sempre relacionado ao não aprendizado considerado necessário para o acompanhamento da sala comum em que estavam matriculados (SILVA, 2003, p.64-65).

Ao que se sabe, com base nos fundamentos metodológicos da abordagem histórico-cultural, a não aprendizagem de conteúdos escolares, sem análise do(s) contexto(s) de sua gênese, poderá generalizar conceitos equivocados, no tocante às dificuldades para aprender de determinados segmentos de alunos(as). Além disso, tal postura tem evidenciado uma frágil característica do ambiente escolar, quando se compreende o processo de aprendizagem enquanto objeto de investigação para o fomento do ensino.

Conforme Vigotski (2004b, p.250),

Somente um investigador assim captará com fidelidade e precisão o significado da catástrofe que se está produzindo e obterá uma idéia clara do papel que cada teoria e escola desempenha, do lugar que ocupa e do significado que tem. Em vez de recorrer ao impressionismo e à subjetividade inevitáveis em toda crítica, se guiará pela certeza científica e pela veracidade. Desaparecerão para ele (e esse será o primeiro resultado do novo ponto de vista) as diferenças individuais. [...]. Compreenderá o papel do indivíduo na história; [...] Poderá analisar em que medida o desenvolvimento da ciência depende de boa ou má vontade de seus artífices, o que é que se pode explicar em função dessa vontade e o que, pelo contrário, deve ser explicado para além dela, com base nas tendências objetivas que atuam apesar desses artífices.

Falando-se de qualidade de ensino para todos, é importante alertar que esse projeto de escola pública, além da perda de crédito, vem acentuando, desde a implantação da escola universalizada, o débito para com os sujeitos que dela demandam nos dias atuais. A linguagem da economia é aqui utilizada para alertar que, quando os interesses do mercado chegaram à escola (pelas mãos da burguesia), esses interesses revestiram-se da linguagem do povo e, a partir de então, o aparato educacional passou a funcionar sob a perspectiva da

exclusão, seleção, segregação. Assim, entre a essência e a aparência, constituiu-se o concreto, a exclusão.

Na realidade educacional brasileira, este cenário da exclusão vai se consolidando sob pretexto de contribuir para o melhor desempenho escolar. Neste contexto, a Psicologia da Educação, em sua fase de implantação no Brasil, acabou por servir como instrumento para justificar as desigualdades e, assim, excluir grande parcela dos sujeitos do acesso à escola regular.

Na perspectiva de Goulart (1995, p. 147), a Psicologia da Educação passou muitas décadas alicerçando, nas escolas brasileiras, um enfoque essencialmente clínico.

[...] a busca de um padrão de normalidade que, na Europa, impulsionou o movimento de testes. Como fez em relação às outras tendências, o Brasil importou também esta e, graças a isto, os testes foram amplamente usados nas décadas de 30 e 40. Aplicados na escola, eles se prestavam à divisão normal-anormal, à enturmação e a prognósticos ousados sobre o sucesso escolar. Este uso abusivo dos testes tornava a Psicologia uma ciência capaz de explicar as diferenças individuais de aptidão, camuflando as desigualdades sociais ao apresentá-las como dificuldades psicológicas.

Um reflexo dessa realidade vem se traduzindo em práticas que homogeneizam o coletivo na sala de aula, cujas posturas desvinculadas de uma concepção crítica da aprendizagem e do ensino, dificilmente, atenderão às especificidades de alunos(as) com deficiência intelectual, no contexto regular de ensino.

De forma excludente, os(as) alunos(as) com deficiência intelectual têm estigmatizados seu potencial para aprendizagem pelas práticas escolares. Ao chegarem nos espaços das salas regulares, esses alunos(as), que em muitos aspectos podem divergir das características psíquicas dos demais, ficam sujeitos a relações pedagógicas essencialistas, revelando, assim, uma impropriedade do campo escolar em lidar com a elaboração do pensamento que Vigotski (2003, p.103) definiu como “uma relação obscura entre aprendizado e desenvolvimento, tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico”. Chega-se a esta perspectiva de reflexão, pois o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com ambos, alunos(as) com ou sem deficiência intelectual, diferencia-se principalmente, no tocante às decisões a serem tomadas no campo do currículo por meio de seus componentes. Dessa forma, torna-se uma exigência indispensável no contexto de aprendizagem um suporte teórico-metodológico que permita ao docente, um olhar investigativo que o aproxime do sujeito cognoscente.

A respeito da função essencial da sala de recursos, como apoio pedagógico a alunos(as) com deficiência intelectual, destaca-se a importância de serem agregados, nos componentes curriculares desse espaço, conhecimentos que auxiliem o(a) professor(a) na

identificação de barreiras ou impedimentos cognitivos e, conseqüentemente, dos estímulos necessários na aprendizagem. Esta condição tem sido categorizada na forma de necessidades educacionais especiais, “Status”, que além de revelar sutilmente uma nova forma de centralizar a responsabilidade do aprender no(a) aluno(a), aparentemente, não tem provocado mudanças significativas nos contextos pedagógicos com os sujeitos que as apresentam, nem nas salas regulares de ensino, nem nas de recursos.

A sala de recursos, distanciando-se de sua concepção para a escola inclusiva, de alguma forma tem reproduzido a prática das salas regulares de ensino, só que com menos alunos(as), ou até com alunos(as) que não são o seu alvo específico. Tal cogitação, na perspectiva de Prieto (2000, p. 213-214), pode desvelar uma função excludente do espaço sala de recursos:

A criação dessas salas, tal como pode acontecer com qualquer outro recurso especial, visava a dar respostas educacionais que cabiam ao ensino comum e não ao especial. A evasão e a repetência não acontecem, exclusivamente, mas sim raramente, em função de distúrbios e dificuldades de aprendizagem do aluno. Derivam de vários fatores, entre estes: da falta de investimento em educação, de políticas mal fundamentadas e pouco estruturadas, de planos de ação inexistentes, descolados ou desarticulados da realidade, da ausência de plano de carreira que valorize o corpo docente. Esses e outros problemas da educação brasileira têm que ser atacados ou as alternativas de atendimento educacional criadas para atender alunos com necessidades educacionais especiais, poderão servir para legitimar a exclusão escolar de outros alunos, deixando, dessa forma, de servir como condição para manter *todos* os alunos na escola.

Em constatação verificada no trabalho de Silva (2003), observou-se uma idéia compatível com a autora supracitada.

Na perspectiva da escola inclusiva podia estar, talvez, a gênese da reconfiguração conceitual e propositiva da sala de recursos. Entretanto, a alteração da demanda por sala de recursos parecia cumprir papel amenizador das contradições do ensino comum, na medida em que ocultava uma de suas funções básicas nas sociedades capitalistas, isto é, a de instrumento de legitimação da seletividade social (SILVA, 2003, p. 39).

A suspeita evidenciada anteriormente, quanto à função da sala de recursos, também pode ser expressa sob forma de constatação em realidade de escola da rede estadual, investigada pela citada pesquisadora (2003 p. 130), no município de Campo Grande/ MS, ao confirmar uma de suas hipóteses: “as práticas de ensino dos conteúdos, na sala de recursos, se dividiam em tempos diferenciados: um relacionado às proposições dos conteúdos a serem estudados, e outro às atividades específicas da aprendizagem desses conteúdos”. Segundo a constatação desta pesquisadora, “tanto do ponto de vista das práticas, quanto das necessidades intrínsecas às deficiências, a sala de recursos merecia ser “descoberta” [...]”. E sob a perspectiva de determinar conceitualmente a sala de recursos, a partir de seus fundamentos, considerou que

O uso desse modelo pautado no re-oferecimento de atividades para vincular o ensino à avaliação e, assim, explorar o nível de resultados dos alunos, não fornecia, contudo, informações sobre as estratégias de aprendizagem desenvolvidas, isto é, informações sobre as respostas dos alunos ao ensino, sobre suas estratégias cognitivas ou metacognitivas, sobre como produziram as respostas corretas ou incorretas ou mesmo, no caso de uma resposta incorreta, quais foram os conhecimentos colocados em curso (SILVA, 2003, p.156).

A identificação de necessidades educacionais no(a) aluno(a) com deficiência intelectual, por exemplo, e o conseqüente tratamento dado a essa situação, tem desvelado significados legítimos do papel da escola inclusiva, em cada rede ou comunidade, bem como do nível de articulação estabelecida com a Política Nacional ou local de Educação. Não parecem raros os casos de distorção da sala de recursos, quanto aos seus destinatários e objetivos.

Conforme sinaliza Prieto (2000, p. 234), em seu estudo sobre a evolução do atendimento educacional especializado a alunos(as) com necessidades especiais, no município de São Paulo – 1986 a 1996,

[...] a SAP<sup>35</sup> destinava-se para os que apresentavam distúrbios ou dificuldades de aprendizagem, resultantes de outros problemas que não deficiências. À classe comum não era dispensada atenção especial para que pudesse constituir-se um espaço de qualidade para o atendimento desses alunos, as escolas especiais municipais atendiam somente portadores de deficiência auditiva e as outras eram instituições privadas mantidas, em parte, com verba pública.

A interpretação do público que se enquadra ou não na categoria de pessoa com deficiência gerou, ao longo da história da educação especial, alguns mal entendidos. Assim, atualmente, sobre esse aspecto, de forma generalizada, a Política de Educação Inclusiva expressa o entendimento da Convenção da Guatemala/1999, o qual foi integrado à Constituição Brasileira de 1988, pelo Decreto nº. 3.956/2001, no seu artigo 1º, definindo deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico social” (BRASIL, 2004, p.281).

Conforme o entendimento então expressado, uma política de educação é sempre interpretada (significada) pelos sujeitos que participam desse movimento, com seus saberes e práticas coletivas ou individuais. Assim, o documento “Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional” (2006, p. 23), de orientação para a organização e funcionamento pedagógico da sala de recursos para alunos(as) com deficiência intelectual”, revela, no âmbito das atribuições do professor(a) desta sala, que

---

<sup>35</sup> SAP – Sala de apoio pedagógico – terminologia utilizada para definir salas de recursos no município de São Paulo, conforme período destacado.

O atendimento educacional especializado realizado em sala de recursos deve se caracterizar como **complemento curricular**, de modo que atenda as necessidades educacionais de alunos com deficiência mental, **priorizando o desenvolvimento dos processos mentais**, oportunizando atividades que permitam a descoberta, inventividade e criatividade. (*Grifos nossos*). ALVES, 2006, p.23).

Da citação em destaque, grifaram-se dois aspectos que se consideram fundamentais, quanto à natureza da sala de recursos, na promoção de acessibilidade curricular de alunos(as) com deficiência intelectual. O primeiro aspecto refere-se ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e numérica desses sujeitos, o que se configura como caráter complementar ao currículo escolar no contexto regular de ensino. O segundo está relacionado ao primeiro, mas com ênfase no desenvolvimento psíquico dos sujeitos e na necessidade de serem identificadas e estimuladas, nesta sala, funções cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem desses alunos(as). Eis o grande diferencial e, também, o ponto de articulação entre o espaço da sala regular de ensino e a sala de recursos, como apoio à inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual.

Conforme o que se explicita no documento oficial, constando orientações para “Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado” (FÁVERO, 2007, p.22-23), na área da deficiência intelectual,

[...] a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, como por exemplo: cor, forma, textura, tamanho e outras características retiradas diretamente desse objeto. Isso ocorre porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento. Por esse motivo, não adianta propor-lhes atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que, a partir desse suposto aprendizado, o aluno consiga entender essas e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para outros contextos de aprendizagem. A criança sem deficiência mental consegue espontaneamente retirar informações do objeto e construir conceitos, progressivamente. Já a criança com deficiência mental precisa exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consiga o mesmo, ou uma aproximação do mesmo avanço.

Portanto, para que o profissional envolvido na sala de recursos possa, de forma consciente e objetiva, estimular e potencializar tais áreas, é indispensável agregar à pedagogia conhecimentos teóricos que lhe dêem suporte na avaliação e planejamento e se convertam em estratégias metodológicas específicas e não aleatórias compatíveis com cada sujeito que demandar dessa sala. Quanto a este aspecto, recorre-se a Jiménez (1997, p.47-48), no sentido de apreender algumas características necessárias à organização de uma sala de recursos no apoio à inclusão. Este autor prevê que o funcionamento pedagógico desse espaço “deverá ser diversificado, a fim de melhor responder às necessidades educativas especiais” (JIMÉNEZ, 1997, p.47-48) dos(as) alunos(as), devendo, portanto, concentrar “todas as possibilidades de

atendimento específico que os alunos possam necessitar, além de disporem dos “apoios necessários, através do Departamento da Orientação da escola e/ou das equipes psicopedagógicas ou multidisciplinares da zona”.

No campo conceitual, existem diferenças significativas entre a compreensão de sala de recursos revelada pelo citado autor e a que vem sendo proposta pela atual política de atendimento da Educação Especial, no Brasil, já expressada neste trabalho. No primeiro caso, a “principal tarefa consistirá em proporcionar a esses alunos **o reforço pedagógico necessário** (grifos nossos) para concluírem com êxito o seu processo educativo” (JIMÉNEZ, 1997, p. 49). Afirma, ainda, que o trabalho poderá ser realizado dentro e/ou fora da sala de aula regular, constituindo-se, desta forma, apoio que independe de espaço físico específico, situação que difere da realidade brasileira.

Uma característica ímpar dessa “classe de recurso” apresentada por Jiménez (1997, p.47), fundamentada pela realidade do Sistema Educativo da Espanha – LOGSE<sup>36</sup>, é que esta pode ter funcionamento em espaço comum ao das classes especiais, uma vez que houve

[...] a reconversão da maioria destas classes que passaram de posições de segregação, fechadas, com um grupo permanente de crianças, a posição de integração, abertas, com um grupo de crianças a receberem apoio periódico. Desta forma a classe especial passou a ser a classe de apoio.

A dedução acima, sobre a organização de que classes especiais, que agregam tanto grupos de alunos(as) que não estão matriculados, no ensino regular, quanto os que estão, advém da seguinte informação de Jiménez (1997, p.44) sobre essas classes: “Funcionam como classes a tempo inteiro, com um grupo próprio de alunos sob a responsabilidade de um professor, e como classes de apoio, em tempo parcial, sem grupo próprio, mas atendendo alunos que continuam no grupo e classes regulares.”

No tocante às possíveis diferenças, quanto à organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos, Chinalia (2006) evidencia, em sua pesquisa em torno de relações pedagógicas que envolvem aluna com deficiência intelectual, no ensino regular, que:

Essa questão do apoio especializado, bem como a forma como será oferecido no interior das escolas de ensino comum é bastante discutida, porém não se tem dúvida de que é uma ação imprescindível para a inclusão escolar. Ao mesmo tempo, conforme já mencionados nos documentos que fundamentam a política de educação inclusiva no Brasil, esse apoio poderá ocorrer de diferentes maneiras, dependendo da necessidade educativa especial do aluno incluído. Por isso entende-se que não se pode simplesmente copiar um dos aspectos do modelo executado (por exemplo) em países, nos quais a realidade social, econômica, cultural, e até filosófica difere

---

<sup>36</sup> Lei espanhola de Ordenación General del Sistema Educativo.

radicalmente daquele em que se vive. É preciso caminhar em direção a uma reorganização consistente e verdadeira, que se cumpra na prática, pois, mediante as possibilidades e as estruturas educacionais disponíveis atualmente, encontra-se uma realidade preocupante com relação ao apoio especializado (CHINÁLIA, 2007, p.47).

Comparando-se as duas realidades, a espanhola e a brasileira, no que concerne à ação pedagógica da sala de recursos, percebe-se que as diferenças específicas no atendimento não descaracterizam um dos seus principais fundamentos, percebendo-se, portanto, suas convergências teórico-metodológicas. Conforme Jiménez (1997, p.49), constitui-se função do professor(a) de apoio elaborar propostas de intervenção que correspondam “ao desenvolvimento individual” dos(as) alunos(as). Dessa forma, quer para reforço pedagógico, no caso da Espanha, quer para potencializar áreas cognitivas defasadas do aluno(a) com deficiência intelectual e desenvolver habilidades leitoras e escritoras, no caso do Brasil, serão necessários conhecimentos que dêem ao mediador na sala de recursos as referências específicas do modo como se processa o pensamento de cada sujeito. A respeito disso, Martín; Marchesi (1995, p.27) afirmam que

Os estudos sobre a metacognição têm demonstrado que, sob este conceito, encontram-se escondidas duas áreas diferentes de investigação: o conhecimento dos próprios processos cognitivos e a regulação do conhecimento (Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983). Ambas as dimensões estão estreitamente relacionadas, embora apresentem perfis evolutivos diferentes e uma influência desigual nas aprendizagens dos alunos com algum tipo de deficiência intelectual.

Assim, o acesso da pessoa com deficiência intelectual às atividades e conteúdos, propostos pelo currículo, subtende a apropriação docente de conhecimentos que possam facilitar a avaliação de possíveis entraves para o ensino-aprendizagem, principalmente, desses(as) alunos(as). Consideram-se suportes pedagógicos, nesse processo, os que não comprometam a abordagem histórico-cultural da educação escolar, mas submetam-se a esta, sob perspectiva de reforçá-la em seus pressupostos.

Esta posição confirma-se em Leontiev apud Cecchini (2003, p. 14), conforme se expressa:

No plano pedagógico, constitui a base teórica um princípio pedagógico geral: a única boa docência é a que precede o desenvolvimento. Leontiev e Luria, que se remetem diretamente ao pensamento de Vygotsky, decidiram identificar a base psicofisiológica deste princípio pedagógico geral mediante a teoria dos sistemas cerebrais funcionais – órgãos fisiológicos móveis do cérebro.

Quando se pensa numa sociedade inclusiva, sob a perspectiva da crítica ao modelo capitalista de organização social, é preciso ampliar as possibilidades de acesso à escola-aprendizagem e, portanto, à sociedade com sua diversidade humana, por meio do conhecimento historicamente construído, conforme previa o próprio Marx (1988, p.15), em sua crítica ao Programa de Gota: “A cada um segundo as suas necessidades, de cada um

conforme suas possibilidades”. Esta é somente uma afirmativa que, como tantas outras, abre um campo fértil para se pensar não apenas as fragilidades da escola instituída, mas também refletir sobre o seu potencial instituinte, na contramão das concepções reducionistas do ser humano e que alimentam práticas excludentes de ensino.

É fundamental compreender que a aprendizagem pode se dar de muitas formas, para o alcance de objetivos coletivos e singulares, pois são multideterminados os sujeitos que dela – da aprendizagem – demandam. Pensar a escola sob o paradigma de uma prática homogênea faz da mesma espaço infecundo, na mediação do conhecimento para muitos alunos(as) que apresentam diferenças bem mais significativas, nos seus estilos de aprendizagem. Isso, de um ponto de vista crítico, revela a grande necessidade que a escola tem de um projeto curricular que lhe atribua, incondicionalmente, a identificação, o lugar de ensino, portanto, lugar de aprendizagem.

Considerando-se que o foco de estudo em pauta deve refletir os fundamentos teórico-metodológicos em salas de recursos e sua convergência para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo regular, não fará parte do percurso metodológico aprofundamentos do campo de estudo sobre currículo. No entanto, a fim de ampliar a compreensão, no que tange o objeto deste trabalho, é conveniente se fazer referência à concepção de currículo<sup>37</sup> que permite fomentar a ação pedagógica capaz de responder às necessidades educacionais<sup>38</sup> de qualquer aluno(a) – com ou sem déficits cognitivos – no contexto escolar. Isso pode ser claramente apreendido de Apple apud Silva (2002, p. 52-53):

Não posso aceitar uma sociedade em que mais do que uma entre cada cinco crianças nasce na pobreza, condição essa que está se agravando dia a dia. Tampouco posso aceitar como legítima uma definição de educação que estabeleça como nossa tarefa a preparação de alunos para funcionar sem problemas nos “negócios” dessa sociedade. Nações não são empresas. E escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série o “capital humano” necessário para dirigi-las.

---

<sup>37</sup> A concepção de currículo que se defende fundamenta-se na perspectiva Histórico-cultural, construída por Vygotsky, influenciado pelo materialismo histórico dialético de Karl Marx. Essa perspectiva destaca-se em importância, no contexto educacional de alunos(as) com funções cognitivas deficitárias e deve transversalizar o desenvolvimento curricular em seus componentes, respeitando e valorizando a relação dialética entre os sujeitos da aprendizagem – em suas dimensões biopsicossociais – contextos micro e macro da sociedade a que pertencem.

<sup>38</sup> Para efeito de esclarecimento e consenso, devem-se entender necessidades educacionais especiais – NEE – conforme o artigo 3º da Resolução nº 10/2004/CME: “aquelas relacionadas às aprendizagens que requerem uma dinâmica própria na relação ensinar-aprender, demandando uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado. De forma mais explícita, tais necessidades referem-se à situação ou condição educacional, onde o foco principal, para dar respostas significativas de aprendizagem, deixa de centrar-se no aluno, levando em consideração o contexto escolar, sociocultural e familiar onde se insere este aluno. (MELO; FERREIRA, 2005).

Ferimos o nosso próprio senso de bem comum só de pensar no drama humano da educação nesses termos. É humilhante para os professores e cria um processo educacional totalmente desvinculado das vidas de um grande número de crianças.

Nesse cenário em que a proposta educacional da SEMED orienta-se pelas Diretrizes Nacionais intituladas inclusivas e onde estas têm se dado sob o fundamento de relações socioeconômicas sem limites e fronteiras continentais, destaca-se a ênfase que tem sido dada às questões relacionadas à aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, nas discussões oficiais, acadêmicas, empíricas e em outros espaços. Estas vêm se materializando, ora sob a conjugação do discurso capitalista, ora sob as vozes que defendem a inclusão escolar pautada em alicerces sociais mais dignos da pessoa humana.

Nessa correlação de forças, diante de tantas barreiras existentes nas diferenciadas realidades municipais, no âmbito deste trabalho, subjazem as de cunho teórico-metodológico, significando impedimento para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo regular. Evidenciá-las e analisá-las diz respeito ao esforço da pesquisa.

### **3.2 Alunos (as) com deficiência intelectual nas salas regulares de ensino – barreiras interpostas**

O atendimento escolar aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, nas salas de aula do ensino regular, tem se configurado num campo de divergências sob forma de defesa e resistências que se traduzem nas relações pedagógicas do contexto escolar ou fora dele.

A problemática ensino-aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual deve ser pensada em convergência com a multideterminalidade humana, numa tentativa de minimizar os prejuízos que – na prática docente – decorrem fundamentalmente de concepções epistemológicas deterministas e homogeneizadoras. Esse pensamento aproxima-se do entendimento de Carvalho (2006), ao apreender a concepção epistemológica predominante na educação escolar de pessoas com deficiência intelectual, desenvolvida ao longo do século XX:

[...] que é principalmente o ideário inatista maturacionista que prevalecerá no Brasil no âmbito da educação de crianças e jovens com deficiência mental. A idéia do desenvolvimento psíquico humano como o desenvolvimento da inteligência, compreendida como um conjunto de capacidades inatas e biologicamente determinadas, prevalecerá como argumento para a definição do quociente intelectual como estático e passível de mensuração. Nesse contexto, o desenvolvimento psíquico marcado pelo comprometimento mental também é entendido como algo estático e irreversível (CARVALHO, 2006, p.28).

No que se refere ao potencial de aprendizagem, é importante realçar que, às diferentes concepções de conhecimento, articulam-se aspectos metodológicos de aceitação ou não aceitação do sujeito com deficiência intelectual, como um ser que aprende. Chama-se bastante atenção para esse fato, pois, a partir de seu desdobramento na prática escolar, permitirá ou não a descentralização do problema da aprendizagem concentrada nesses sujeitos, relativizando, por vias diversas, as possibilidades de inserção sociocultural sinalizadas por Skliar (2003, p. 158):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais deverá ser, mais uma vez problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à idéia mesma da normalidade e à sua historicidade.

Para fundamentar algumas reflexões sobre possíveis barreiras interpostas entre o(a) aluno(a) com deficiência intelectual, suas limitações biopsíquicas e o conhecimento escolar, é necessário avançar no campo das questões de caráter muito mais filosófico que ficam oscilando nas suas interpretações, quanto à gênese dessa deficiência. Acredita-se que o conhecimento de tais tendências assume uma posição secundária, quando se privilegiam perspectivas dialéticas de análise que se aproximem da compreensão das dinâmicas psíquicas desses sujeitos, na construção do conhecimento. Saber, portanto, que existem diferenças e divergências conceituais em torno da deficiência intelectual e de sua classificação, ora como reais ou circunstanciais, ora como permanentes ou transitórias, não alterará o foco principal do problema gerador deste estudo: as possibilidades teórico-metodológicas para o acesso curricular dos referidos sujeitos.

Sobre este mesmo ponto de vista, Carvalho (2000, p.50) argumenta:

Deslocar o eixo das reflexões das necessidades educacionais especiais para a remoção de barreiras à aprendizagem parece uma proposta mais fadada ao êxito, na prática, pois na idéia de remoção de barreiras, todos os atores e autores do e no processo ensino aprendizagem são considerados como co-participantes.

À guisa de uma aproximação dessa discussão, de caráter fundamentalmente filosófico, recorre-se a duas pesquisadoras da área de Educação Especial, com diferentes enfoques sobre essa questão: Mantoan (2000) e Carvalho (2000).

Mantoan (2000) distingue déficit cognitivo real e déficit cognitivo circunstancial. Defende que um sujeito com déficit circunstancial – que não apresenta lesão orgânica – não tem, mas está deficiente, em função de determinantes de contextos sociais que vão se desenvolvendo. No entanto, evidencia que essa situação está sujeita a uma reversibilidade. Quanto à gênese do déficit cognitivo real, que envolve lesão orgânica, destaca sua relação direta com possíveis barreiras de caráter irreversível para aprendizagens.

Para Carvalho (2000), esta discussão toma uma outra dimensão, menos ligada à pessoa e mais voltada para as barreiras de várias origens e intensidades (atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas etc.) que se colocam enquanto obstáculos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, essa autora desvia o foco, da situação de deficiência para a aprendizagem do(a) aluno(a), para essas barreiras, classificando-as em temporárias ou permanentes. Contudo, destaca-se que, no cerne dessas divergências, localiza-se um consenso, o da capacidade incontestável de que qualquer sujeito, com ou sem deficiência, aprende.

Torres e Urra (2003, p.4) contribuem para uma revisão conceitual sobre o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, apresentando questões relevantes sobre aspectos orgânicos e socioculturais referentes à deficiência intelectual, permitindo, assim, refletir sobre as perspectivas do acesso de tais alunos(as) ao currículo nacional de base comum da educação básica.

Cada sujeito es exponente, en su desarrollo, de la peculiar relación entre sus premisas biológicas y las influencias sociales específicas en que ha transcurrido su existencia. El plano psicológico aparece, no solo como cualidades nuevas, sino que expresan un producto cualitativamente superior que es a la vez el resultado de la relación entre factores externos y las condiciones internas del sujeto, revelando así la posición activa de éste en el reflejo de la realidad em su propio proceso de transformación (TORRES; URRÁ, 2003, p.4)..

Na escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual, trabalhar sob a perspectiva sócio-histórica de suas diferenças biopsicossociais extrapola a necessidade de “enquadrá-los” nesta ou naquela classificação. Significa um pensar caminhos pedagógicos que sinalizam para a superação de relações escolares excludentes. Para isso, é fundamental a substituição consciente da diversidade de concepções pedagógicas aí existentes, por uma práxis que permita deslocar o foco de valorização da cultura escolar.

Essa cultura, em muitos aspectos, reproduz um modelo social que, cada vez mais, vem generalizando as exclusões dos sujeitos, pois

Se, nas condições da sociedade de classes antagonistas, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efetuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver as suas aptidões intelectuais superiores, não se explica pela “sua incapacidade para se adaptarem” às exigências superiores, mas pelo lugar

que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema das relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a atividade humana, este fato determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de “adaptação”, isto é, a possibilidade de desenvolver a sua natureza humana, as aptidões e propriedades humanas (LEONTIEV, 2004, p.185).

Os aspectos de ordem social, também, têm grande relevância como fatores que acentuam, agravam ou reduzem os impedimentos da pessoa com deficiência intelectual, numa relação direta com a complexidade e com o modelo produtivo de uma dada sociedade. Dessa perspectiva de análise, o campo filosófico para compreensão da deficiência intelectual só terá sentido, se se considerar que suas possibilidades de desenvolvimento encontram uma correspondência dialógica com a macroestrutura social. Há, portanto, uma relação intrínseca entre currículo, aprendizagem e modelo de sociedade. Resgata-se, em Mantoan (2000, p. 18), um pensamento que permite o reforço da idéia que ora se apresenta:

Quer se trate de deficiências reais ou circunstanciais, é certo que a sociedade mantém uma remarcável constância em fazer recair sobre o deficiente inúmeros desvios e impossibilidades que ela própria possui e, além do mais, cria! Por outro lado, a perspectiva de explicação da deficiência mental que recai sobre a incapacidade orgânica suscita também uma diversificação cada vez maior de formas e características do fenômeno, provocando um aumento considerável de suas categorizações. Ocorre que classificar um indivíduo nesta ou naquela categoria, seja ela educacional, social, cultural é antes de mais nada expô-lo ao perigo de ele ser reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-o numa espécie de destino predeterminado.

Para avançar nas reflexões e ampliar a compreensão, entre os profissionais da educação, sobre a aprendizagem do aluno(a) com deficiência intelectual, é importante considerar que, em relação ao seu desempenho psíquico, é legítima a existência de limitações estruturais de natureza orgânica e, em muitos casos, de natureza social. Essas limitações são evidenciadas, a priori, por meio de impedimentos motores e sensoriais que se traduzem nas trocas deficitárias do sujeito, em suas relações biopsicossociais. Porém esta afirmativa deve ser compreendida sob o entendimento de que o cérebro humano, dotado de natureza plástica, reduz, a um nível inferior de importância, as justificativas que resultam na exclusão dos sujeitos com deficiência intelectual dos espaços de aprendizagem sistematizada. Importa compreender a plasticidade humana e reconhecer que

[...] a incompreensão da DM reside, portanto, na desconsideração das funções psicológicas superiores como novas possibilidades para o desenvolvimento do deficiente. As características orgânicas continuarão a existir, mas podem ser substituídas ou redimensionadas através dessas funções, fomentadas a partir do convívio social e de inserção na cultura [...] (FERNANDES et al, 2002, p.111).

Ao considerar-se o sujeito com deficiência intelectual, sem fragmentá-lo na relação com a realidade concreta, tem-se neste comportamento metodológico uma das

principais lentes que auxiliarão na construção pedagógica de caminhos correspondentes às demandas para a aprendizagem escolar dos(das) referidos(as) alunos(as). Essa prática de investigação deve se dar ao mesmo tempo em que se questiona a eficiência da escola, em seu aparato teórico-metodológico, revelando uma de suas principais contradições que, sob o pretexto de ensinar, desconhece aquele que é o alvo de sua prática – o sujeito que aprende. Nisto se revela a importância de compreender-se o aspecto psíquico ativo dos sujeitos; é quando se apreende o espaço da aprendizagem subjetiva, em sua micro origem (microgênese), ou seja, é no ponto que distancia o momento do não saber algo e o saber “esse” algo que é possível realizar intervenções pedagógicas de forma consciente.

De maneira profícua, Vigotski (2004a) faz a separação entre entendimentos que situam a educação escolar basicamente sob dois pontos de vista: um mais improdutivo fragmenta o sujeito e reduz o contexto pedagógico a práticas mecânicas; outro, num sentido contrário, considera-o em sua omnilateralidade:

É assim que também a psicologia pedagógica se torna uma ciência prática sumamente eficaz. Ela não se limita a tarefas meramente teóricas como aprender a descrever a natureza da educação, descobrir e formular as suas leis. Ela deve nos ensinar a dominar a educação com base nas próprias leis desta. Fica clara ainda a idéia, acima enunciada, segundo a qual no processo de educação o mestre, munido de uma nova concepção do assunto, não é menos e sim infinitamente mais importante que antes. E embora, pelo visto, seu papel saia perdendo no aspecto ativo externo uma vez que ele ensina e educa menos, esse papel sai ganhando no aspecto ativo interno. O poder desse mestre sobre o processo educativo é tantas vezes maior que o poder do antigo mestre quantas vezes o poder do motorneiro é maior que a força do jinriquixá (VIGOTSKI, 2004, p.70).

Vigotski faz uma analogia da ação pedagógica, comparando-a ao trabalho humano que afirma ser de natureza dupla. Assim, evidencia que, nas formas mais simples e nas mais complexas de trabalho, o trabalhador exerce um duplo papel: “por um lado, como organizador e administrador da produção; por outro, como peça de sua própria máquina” (VIGOTSKI, 2004a, p. 66). Para tanto, utiliza como exemplos o trabalho do jinriquixá e do motorneiro<sup>39</sup>, fazendo uma comparação entre os dois. No jinriquixá, destaca o papel insignificante do homem como organizador e administrador da máquina, em relação ao esforço físico despendido, justificando que o cansaço do puxador de jinriquixá não se dá por ter dirigido a máquina, mas pelas correias e o movimento do varal. No motorneiro, afirma que acontece o contrário, pois o trabalho físico é mínimo em relação às proporções do trabalho mental realizado. E conclui ao afirmar que, “graças ao aperfeiçoamento da técnica, o desenvolvimento do trabalho segue em uma direção que podemos classificar

---

<sup>39</sup> Jinriquixá é uma espécie de carro de duas rodas puxado por um homem, de uso no oriente. E motorneiro é aquele encarregado do motor de um bonde.

convencionalmente como do puxador do jinriquixá ao motorneiro” (VIGOTSKI, 2004a, p. 67). Numa síntese dessa comparação, Vigotski afirma que na educação do(a) aluno(a) “o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”.

Ao utilizar-se muito pouco esses mecanismos de organização e regulação mediada da aprendizagem, a escola tem revelado uma grave contradição em seu papel de ensinar. Essa contradição pode ser realçada, quando se verifica que, na relação entre o sujeito e a realidade fora da escola, grande parte das mediações desse contexto significará possibilidades de aprendizagem para o sujeito com e sem deficiência intelectual. Esses sujeitos, ao responder aos estímulos de forma satisfatória, evidenciam a grande fragilidade da escola na resposta pedagógica à sua diversidade.

Esta é uma reflexão que tem em sua base a concepção histórico-cultural de desenvolvimento expressada por Torres e Urra (2003, p. 4):

Em las condiciones humanas de su existência, generales a todo hombre, se revelan particularidades de su desarrollo, relacionadas com los contextos em que viven, em los diferentes períodos de su ontogenia, com su sexo, familia y grupo, entre otros factores, que permiten diferenciar a unos hombres de otros. Especialmente se expresan peculiaridades que distinguen a cada hombre em su singularidade, su individualidad, más directamente vinculadas a las circunstancias específicas em que há transcurrido su vida y educación.

De forma explícita e histórica, a escola brasileira vem desconsiderando, no contexto de ensino-aprendizagem escolar dos sujeitos com deficiência intelectual – mas não apenas deles – os processos mentais por eles utilizados na solução de problemas de sua sobrevivência e mediados por inúmeros estímulos fora da escola. Porventura não são estes os mesmos que indicam o uso do raciocínio, da criatividade e da capacidade de construir conhecimento, para atingir objetivos gerais e específicos, no contexto escolar? Cabem aqui muitas inquietações que caminham na direção das análises, quanto à concepção de educação, no desenho curricular escolar para torná-la (a educação) mais significativa, no seu papel pedagógico, com qualquer aluno(a).

Quando se apontam estigmas conceituais em referência ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual, pensa-se sinalizar para a importância de análise desta problemática, por meio das práticas de apoio pedagógico, existentes nas salas de recursos da realidade em destaque, a partir de que se acredita poder subsidiar o percurso metodológico da pesquisa sobre a temática.

Para situar a sala de recursos no contexto em estudo, é necessário se esclarecer a importância desse espaço, na ampliação das possibilidades de aprendizagem dos conteúdos pelos sujeitos com deficiência intelectual, matriculados nas salas do ensino regular. Dessa

forma, entende-se que a referida sala será melhor compreendida e apreendida, se se relacionar suas especificidades com as demandas dos sujeitos que lhes dão origem, significado e sentido<sup>40</sup>.

As salas de recursos se situam sob duas perspectivas de ação articuladas entre si, para contribuir efetivamente com o acesso dos(as) referidos alunos(as) ao currículo de base comum. Uma perspectiva é a da mediação psíquica dos processos cognitivos de alunos(as) com deficiência intelectual. A outra diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e numérica, sem que haja uma correspondência sistemática obrigatória entre essas habilidades e o desenvolvimento dos conteúdos das áreas de conhecimento, como é o objetivo da escola regular. Essa concepção de sala de recursos é defendida pelo Ministério de Educação – MEC, por meio de documento norteador para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para pessoas com deficiência intelectual :

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente (GOMES, 2007, p.23).

O apoio pedagógico ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual, nas salas de recursos, deve ocorrer após a matrícula desse aluno, nos espaços regulares de ensino. A dinâmica, para viabilizar as possibilidades de acesso curricular desse sujeito, desenvolve-se por meio da avaliação psicopedagógica no contexto regular de ensino e pelo levantamento de suas possibilidades e barreiras para a aprendizagem. Esse processo é realizado por uma equipe interdisciplinar e se inicia pela solicitação da escola, na pessoa do professor(a) ou do representante da equipe pedagógica, quando existem suspeitas de entraves para a aprendizagem do(a) aluno(a), ou pelo responsável direto pelo(a) aluno(a).

A avaliação psicopedagógica é concluída após o desempenho da equipe interdisciplinar, conforme as demandas apresentadas pelo(a) aluno(a) e documentada por meio de relatório, constando o teor das observações realizadas, durante o processo da avaliação. Este documento é entregue e socializado na escola, com os profissionais envolvidos na gestão educativa, identificando a necessidade da presença ou não de

---

<sup>40</sup> Quanto à origem, significado e sentido, é preciso considerar o contexto histórico e político do surgimento da sala de recursos no Brasil que se deu em meados da década de setenta, informada pela tradução de bibliografia americana especializada e principalmente, pela discussão sobre os processos de segregação levados a termo em outras modalidades. Se foi verdade que a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre educação especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência, por outro, apontava para a normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes. (SILVA, 2003).

intervenções pedagógicas de caráter especializado. Somente no primeiro caso justifica-se o atendimento educacional nas salas de recursos.

Uma explicitação dessa proposta de avaliação psicopedagógica, na forma de levantamento e mediação, para as demandas dos sujeitos com deficiência intelectual, pode ser apreendida por meio das seguintes indagações apresentadas por Gomes (2005, p.35), ao citar Evans:

- O que o aluno não sabe fazer e o que esperamos que seja capaz de fazer?
- Quais os aspectos de seu desenvolvimento biológico, intelectual, motor, afetivo, de relacionamento e de comunicação podem influir sobre o processo de aprendizagem?
- Qual é o ponto de partida? O que é que o aluno sabe? Implica determinar o nível de competência curricular do aluno nas áreas em que apresenta maiores dificuldades.
- Qual é o seu estilo de aprendizagem e a sua motivação para aprender?
- Quais as estratégias de ensino mais adequadas às características do aluno?

Portanto, o nível e tipo de conhecimentos necessários, na mediação pedagógica de alunos(as) com deficiência intelectual, tanto dos contextos avaliativos para levantamento das possibilidades e barreiras para aprendizagem, quanto dos conhecimentos que fundamentarão a prática docente, na intervenção sobre esta realidade, são explicitamente evidenciados em questões como as acima destacadas. Contudo, não por acaso, essas perguntas têm sido omitidas com muita frequência, no contexto de ensino-aprendizagem. Tais perguntas demandam conhecimentos de ordem epistemológica, filosófica, na relação dialética com o conhecimento de ordem empírica.

A chegada de sujeitos com deficiência no espaço escolar e a “defesa de seus direitos” têm se convertido em instrumentos de desvelamento das diferenças de cultura, de gênero, de raça, na forma de se expressar e de aprender, historicamente negadas, no processo escolar. É aí que a escola, com sua realidade diversa em estado latente, sofre o desequilíbrio de ter que assumir pedagogicamente essas diferenças, agora realçadas por uma perspectiva mais ampliada e mais distanciada do padrão estabelecido de aluno(a).

Ao defender-se o acesso escolar para todos(as), questiona-se este padrão e, conseqüentemente, toda a prática subjacente a concepções deterministas e mecanicistas de aprendizagem, tendenciosas à seleção e à exclusão, na escola, de grande parte dos(as) alunos(as). Esta postura vem provocando “ecos ou ruídos” no contexto da educação inclusiva. Esses ruídos têm se verificado sob um amplo espectro de comportamentos: ora de acolhimento a uma alternativa de escola verdadeiramente para todos, ora de incredulidade,

quanto às possibilidades de sua construção, ou ainda como instrumento de manipulação das desigualdades sociais.

Diante do que se pontuou anteriormente, a apreensão de conhecimentos para intervir em qualquer dessas possibilidades evidencia-se de fundamental importância, em nível instrumental do profissional da educação, seja em espaços predominantemente políticos, seja em espaços essencialmente pedagógicos. Isso envolve tomada de posição, segundo uma compreensão consciente da situação brasileira sobre este contexto que

[...] deve começar pelo entendimento que se tem acerca da educação inclusiva. Entretanto, no contexto da educação, o termo inclusão admite atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes (MENDES, 2002, p.70).

No âmbito da SEMED, a inserção do(a) aluno(a) com deficiência intelectual<sup>41</sup>, no processo escolar, apresenta como base uma dinâmica de trabalho da Educação Especial na rede, voltada para identificação desses(as) alunos(as). É preciso destacar que, dentre as funções específicas dos sujeitos que participam desse processo, o(a) professor(a) itinerante e o(a) professor(a) de sala regular têm entre si uma grande responsabilidade profissional: definir, com uma equipe técnica interdisciplinar, o plano de intervenção pedagógica junto aos sujeitos em evidência, a partir de suas características biopsicossociais.

Esta realidade chama a atenção pelo fato de que, na maioria dos casos de avaliação psicopedagógica, são estes os profissionais que medeiam o processo, ou metaforicamente, servem como lentes para a referida equipe, na apreensão do sujeito no contexto de aprendizagem. Daí concluir-se que, em alguns aspectos, a referida avaliação é desenvolvida sob perspectiva de análise indireta da equipe técnica interdisciplinar, por meio das observações do(a) professor(a) itinerante e do da sala regular.

É preciso destacar que tal processo não se apóia apenas nos elementos desta observação. São considerados outros, como anamneses de alunos(as), levantamento do contexto escolar e familiar, fichas padronizadas contendo informações que subsidiem a apreensão da relação ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) etc. A partir das análises destas relações, desenvolver-se-á o destino escolar do(a) aluno(a) como alguém que tem, ou não tem, deficiência intelectual. Desta forma, de acordo com relatório SEMED/SAEE/ 2002-2006, quanto ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo e pré-requisitos para atuar no processo de

---

<sup>41</sup> Quanto ao atendimento da Educação Especial da SEMED, serão feitas referências, apenas, ao alunado com deficiência intelectual. Contudo, destaca-se que esta dinâmica não se restringe a este público.

avaliação psicopedagógica, com a equipe interdisciplinar da Educação Especial, é importante destacar que este profissional

[...] planeja, sistematiza e avalia dialeticamente, instrumentos e procedimentos visando o alcance de objetivos previamente traçados para o contexto de ensino-aprendizagem conforme especificidades contextuais. Assim, o perfil do pedagogo técnico da equipe interdisciplinar da Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE, caracteriza-se, além de sua formação acadêmica em Pedagogia, também pela titulação em pós-graduação *latu sensu* em Educação Especial ou áreas afins.

Por se constituir agente dinamizador de todo processo de avaliação psicopedagógica com alunos(as) sob suspeita de apresentarem necessidades educacionais especiais e sem desconhecer a importância dos outros profissionais que compõem a equipe técnica interdisciplinar da SAEE/SEMED, quanto ao papel do pedagogo, destaca-se ainda do documento, anteriormente citado,

[...] que a perspectiva adotada por esse profissional nos variados espaços onde atua a nível de secretaria de educação, é a de garantir no processo político-pedagógico da rede, dinâmica de investigação e diálogo considerando a diversidade aprendente das escolas e nesta realidade, os alunos com necessidades educacionais especiais. Este posicionamento do pedagogo visa, além de desocultar as possibilidades teórico-metodológicas para a aprendizagem, garantir por meio de múltiplas formas de intervenção, a valorização e o respeito pedagógico aos alunos com barreiras para aprendizagem.

No tocante ainda ao trabalho realizado pela Educação Especial, é conveniente destacar que, numa rede de ensino com mais de cem mil alunos(as), onde potencialmente cada um(a) destes(as) representa demanda para esta modalidade de ensino, uma equipe técnica interdisciplinar composta de pouco mais de sessenta profissionais, divididos entre pedagogos(as), psicólogas, assistentes sociais, fonoaudiólogo(a), terapeuta ocupacional e professoras especialistas em educação especial, mesmo realizando trabalhos freqüentes nas escolas, dificilmente poderá viabilizar plenamente por meio de observação direta, parecer técnico, de grande parte dos(as) alunos(as) em avaliação psicopedagógica. Isso é perfeitamente justificável, quando se consideram as especificidades do atendimento desta modalidade, em sua complexidade.

Na dinâmica da Educação Especial da SEMED, o trabalho da itinerância se realiza por meio de freqüência periódica às escolas da rede de ensino em apreço. Com a conclusão da avaliação psicopedagógica, este profissional viabiliza as providências na forma de orientações e acompanhamento que darão suporte teórico-metodológico aos(as) professores(as) das salas regulares e de salas de recursos, no contexto pedagógico dos(das) alunos(as) com deficiência intelectual. Esta realidade levanta a possibilidade de se pensar que, em muitos casos, podem

ser atribuídas ao sujeito avaliado “qualidades” até então não absolutizadas. Também, nesta frente de trabalho, evidencia-se que, na ausência de concepções teórico-metodológicas que apreendam o sujeito de forma não fragmentada, estará se abrindo mais uma porta de seleção ou “rótulo” sob pretexto de inclusão escolar.

A conclusão da avaliação psicopedagógica se dá com a constatação da existência ou não de necessidades educacionais especiais, no contexto escolar do(a) aluno(a). Em caso afirmativo, o(a) professor(a) itinerante, em conjunto com o(a) professor(a) da sala de aula regular e, quando necessário, com outros profissionais, mediarão as decisões necessárias para viabilizar o acesso ao currículo. Outras instâncias e segmentos da rede, ou fora dela, podem ser envolvidas, para que o(a) aluno(a) tenha respeitadas as suas características para a aprendizagem e, assim, possa se beneficiar do contexto escolar.

Para reforço do movimento de inclusão sob uma ótica progressista, é necessário esclarecer que, ao contrário do que se tem percebido entre muitas vozes e nas práticas pedagógicas, a mediação para o acesso ao currículo não implica negá-lo na sua essência e, sim, flexibilizar seus componentes (objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação, temporalidade, terminalidade), conforme as necessidades pedagógicas do(a) aluno(a) e sua forma de construir o conhecimento. Defende-se, ainda, a reconceitualização processual das práticas curriculares, quando estas consistirem na interposição de barreiras explícitas ou implícitas entre as aprendizagens e os(as) alunos(as), no contexto escolar.

Num sentido apresentado por Stainback e Stainback (1999, p.250),

[...] o currículo apresentado a todos os alunos deve desafiá-los a aprimorar ao máximo suas habilidades e a superar as realizações anteriores, com os apoios e adaptações necessários. Embora os objetivos e os métodos de ensino dos programas educacionais devam ser adaptados para satisfazer às necessidades individuais de cada aluno, baseados em suas próprias capacidades e necessidades, são essenciais para proporcionar a cada aluno uma educação de qualidade.

Partindo-se da realidade materializada na rede de ensino em destaque, é possível reforçar o que já se tratou anteriormente, quanto ao caráter excludente das categorizações entre sujeitos para efeito de aprendizagem. Neste caso, o da utilização do termo necessidades educacionais e de sua classificação entre permanentes e transitórias. Uma simples pergunta permite a reflexão desse caráter excludente. Se a função da escola é ensinar os alunos(as) por meios que estes aprendem, a categorização de sujeitos servirá exatamente para quê? Para efeito apenas de dados estatísticos certamente que não. Em muitos aspectos, subjazem, a estes dados mesmos, concepções reducionistas do sujeito. Isso é verificável no momento em que

determinados retratos estatísticos, ao revelarem uma “realidade”, desconsideraram aspectos que dariam a essa realidade seu caráter multideterminado.

Atualmente, no âmbito da rede de ensino onde se deu a pesquisa, vêm sendo progressivamente redimensionadas algumas características do atendimento da modalidade em estudo. Isso vem se verificando, em função de novas orientações do MEC, quanto à Política Nacional de Educação Especial.

Mesmo seguindo as diretrizes do Governo Federal, resguardada sua forma específica de organização do atendimento e de suas possibilidades de realização, na realidade pesquisada, até bem pouco tempo, apenas o(a) aluno(a) que apresentava deficiência intelectual vinha se constituindo demanda para a sala de recursos. Este quadro só começa a se alterar em 2006.

No âmbito das diretrizes federais, a concepção da sala de recursos para apoio a alunos(as) com necessidades educacionais especiais pode ser verificada no primeiro documento oficial, constando alguns esclarecimentos quanto às especificidades de funcionamento da sala de recursos.

Na sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental, são realizadas as adequações necessárias para participação e aprendizagem desses alunos, por meio de estratégias teórico-metodológicas que lhe permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber. As atividades têm como objetivo o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre sua resposta e o desafio apresentado pelo professor (ALVES, 2006, p.23).

Neste documento do Ministério da Educação (ALVES, 2006), intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, a terminologia “se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares” (ALVES, 2006, p.14).

O caráter multifuncional evidenciado para esta sala vem sendo destacado só recentemente pelo MEC (2006, 2007), por meio da referida política de educação inclusiva. No cerne desta, no tocante à Educação Especial, já se observa, em vários documentos oficiais, uma nova estrutura organizacional de trabalho pedagógico voltado para este espaço, cuja demanda profissional generalista, acredita-se poder acentuar ainda mais os problemas, quanto à qualidade e aos objetivos pedagógicos dela requeridos pelos alunos(as) com deficiência no contexto escolar.

Como conseqüência do processo de mudança pelo qual tem passado a Educação Especial no país, na rede de ensino, alvo deste estudo, já é possível constatar-se nas ações

político-administrativas, os esforços para a materialização das salas de recursos multifuncionais. Entretanto, por não se constituir, ainda esta sala, realidade concreta, no âmbito da pesquisa, as observações se darão em salas de recursos específicas para alunos(as) com deficiência intelectual. Isso não descarta, no decorrer deste trabalho, a importância de serem tecidos alguns comentários referentes a esta nova organização. Considerando-se a perspectiva dialética da pesquisa, esta é uma postura pertinente, tendo em vista a forma como a política de inclusão nacional vai se conduzindo e revelando-se nas diferentes realidades educacionais instituídas nos Estados e municípios brasileiros.

No âmbito do governo federal, uma das ações da política de educação inclusiva desenvolve-se por meio do Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Iniciado em 2004, este programa

Visa disseminar a política de inclusão e apoiar o processo de construção e implementação de sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros. As ações deste programa são voltadas para o acesso à educação de todas as crianças a despeito de suas características, desvantagens e dificuldades e apoiar os sistemas de ensino para habilitar todas as escolas para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2004, p.24).

Na perspectiva do programa em alusão, a Cidade de São Luís foi constituída município-pólo, com o objetivo de apoiar a implantação da política de educação inclusiva nos municípios de sua área de abrangência. Evidencia-se que a referida responsabilidade deveria ser compartilhada nesta cidade pelas instâncias estadual e municipal, cabendo à primeira a coordenação neste pólo. No entanto, desde 2004, por ocasião de sua implantação, este programa vem sendo coordenado na cidade de São Luís pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de sua Superintendência da Área de Educação Especial.

Ainda em referência ao citado Programa, compete tecer algumas considerações quanto ao seu desenvolvimento metodológico, tendo em vista sua relação direta com a concepção de inclusão escolar do(a) aluno(a) com deficiência, na rede regular de ensino público. Na sua implementação, uma das vertentes é a defesa do atendimento educacional especializado, em salas de recursos, hoje denominadas multifuncionais, para esta população escolar.

Como uma de suas ações, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” apóia a formação de gestores e educadores com recursos financeiros e suporte pedagógico. Este apoio é direcionado pelas Secretarias Municipais de Educação que indicam os profissionais a serem contemplados com a formação. Estes, posteriormente, deverão “repassar” os conhecimentos trabalhados para os municípios-pólo e para os municípios da

área de abrangência. Na convergência para as análises do objeto de estudo em questão, é pertinente destacar que o MEC, por meio desta política, vem sinalizando com novas diretrizes, visando à transformação do ensino regular e da Educação Especial. Nesse contexto, destaca-se o atendimento educacional especializado em salas de recursos aos(as) alunos(as) com deficiência, altas habilidades e Transtornos Globais do Desenvolvimento, visando à complementação ou suplementação da formação destes e não mais à substituição do ensino regular, conforme se expressa no prefácio de documento do MEC, sugerindo que, em muitos municípios brasileiros, era o que vinha ocorrendo. O citado documento tem como objetivo socializar informações constando orientações gerais, para formação continuada a distância, de professores para o “atendimento educacional especializado”.

Do que se pode apreender da estrutura metodológica do Programa, é pertinente evidenciar o caráter generalista do profissional a ser “formado” para o trabalho, em salas de recursos. Esse profissional deverá agregar conhecimentos teóricos e metodológicos das diferentes áreas de deficiências.

Partindo-se do que se pontuou, não se desconhece a importância do conhecimento básico que todo profissional deve reunir sobre o contingente de alunos(as) de uma comunidade escolar. E mais, tem-se uma posição contrária a toda defesa de especialização que, sob pretexto de um melhor aproveitamento discente, ou em função de condicionantes socioeconômicos, desvia, da responsabilidade política e pedagógica, as possibilidades concretas de aprendizagem dos alunos(as) com deficiência, nos contextos regulares de ensino. No entanto, é importante manter uma postura crítica, reconhecendo-se os limites que podem advir das impossibilidades humanas e socioculturais. Coloca-se em risco a possibilidade da inclusão escolar com dignidade, quando se espera que o profissional da escola pública desta sociedade possa reunir as condições de apreender o processo específico de aprendizagem de alunos(as) com diferentes deficiências. Além disso, a partir de suas características biopsicossociais, possa de forma continuada aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos indispensáveis à mobilização das aprendizagens de cada um.

Conforme “Documento Subsidiário à Política de Inclusão”, o próprio MEC expressa o tipo de formação necessária ao professor, para “desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

[...] não bastam informações e imperativos, mas verdadeiros processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que se produz na sua prática. Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo. Ao reconhecer que faz parte de um sistema regulado por

algumas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismos que possibilitem a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer, ressignificando as relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens e criando novas práticas inclusivas. Dessa forma, cada contexto escolar deveria se situar como autor de seu projeto pedagógico, levando em conta as suas experiências (PAULON, 2005, p.21-22).

Outras ações do governo federal se somam às ações específicas das Secretarias municipais brasileiras de educação, no sentido da viabilização de “sistemas educacionais inclusivos”. Essas Secretarias vêm se constituindo como fontes de recursos e mecanismos de financiamento da Educação Especial, com o objetivo principal de viabilizar o acesso de alunos(as) com necessidades educacionais sob “parâmetros de igualdade de oportunidades”. Constituem-se exemplos destas “fontes e mecanismos” os projetos da Educação Especial apresentados ao governo federal pelas diferentes instâncias administrativas, por meio de Plano de Trabalho Anual - PTA; o Programa de Informática na Educação Especial – PROINESP, destinado à implantação de laboratórios de informática em escolas de Educação Especial das redes públicas – estadual e municipal, e rede privada, organizações não governamentais sem fins lucrativos; o Programa de Apoio Técnico e Pedagógico aos Sistemas de Ensino que consiste na disponibilização de materiais institucionais e documentos orientadores e de subsídio para a prática pedagógica que envolve os(as) alunos(as) identificados(as) com necessidades educacionais especiais, dentre outros programas que contemplam outros sujeitos com deficiências físicas e sensoriais, por exemplo.

Mais recentemente, em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Esse “Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação Básica” de qualidade tenciona se efetivar por meio dos esforços dos Entes Federados, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade.

Segundo Documento Base da Política Nacional de Educação Especial (2007, p.9-10) apresentam-se como metas para este plano:

[...] promoção da aprendizagem; combate à repetência e evasão; expansão da educação infantil; garantia da alfabetização; implantação da jornada ampliada; efetivação da matrícula do aluno na escola mais próxima da residência; incentivo à formação dos professores. Destaca-se entre seus objetivos, a garantia do acesso e permanência no ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e o fortalecimento da inclusão nas escolas públicas.

Tais recursos, mecanismos e Planos não são disponibilizados ou materializados de forma homogênea, em todos os municípios, apesar dos pactos ou acordos, pela educação inclusiva, que condicionam a liberação de recursos do governo federal. Neste contexto, muitas dessas instâncias administrativas sequer sabem das possibilidades de investimentos na Educação Especial. E em muitos casos, quando se vê alguma ação, acaba sendo tão restritiva

a ponto de provocar, por parte de profissionais que integram o contexto escolar, reações de resistência, quanto ao acesso de alunos(as) com deficiência ao ensino regular. Contudo, esta pode ser potencialmente uma situação oportuna para se provocar, no meio pedagógico, reflexões que contribuirão para a efetivação da escola que corresponda à diversidade, não apenas em termos de matrículas.

No tocante ao alunado da Educação Especial, Vizim (2003, p.63) comunica:

Faz-se necessário então compreender melhor os múltiplos significados que a deficiência assume no cotidiano das escolas quando se promove a matrícula de pessoas denominadas normais junto daquelas com deficiência, principalmente, quando feita de forma irresponsável e inconseqüente. Isto também não significa preparar a escola para depois promover a inclusão daqueles que estão excluídos ou marginalizados socialmente, trata-se de não maquiar o discurso, neutralizando o debate sob a roupagem de uma resistência qualquer [...]. Exige-se um movimento coletivo alicerçado em uma política pública de educação inclusiva, que amplie o debate e a reflexão para todos os setores sociais e estabeleça ações contínuas e sistemáticas para garantir não somente o acesso de pessoas com deficiência à escola, mas também sua permanência com qualidade social de conhecimento.

Dessa forma, para localizar as barreiras interpostas entre o sujeito com deficiência intelectual e um contexto escolar, é importante considerar aspectos de várias ordens: política, econômica, cultural, social, psicológica, biológica, pedagógica. Todos esses aspectos, de alguma forma, deverão estar articulados, se o que se proclama são propostas políticas para inclusão escolar de qualquer aluno(a).

Neste movimento da materialização dessas propostas, percebe-se seu elevado grau de heterogeneidade. Isto porque a “inclusão”, antes de ser uma prática pedagógica, é um ato político e, portanto não se traduz pela unanimidade de sentidos. Assim, a força de “uma proposta pedagógica inclusiva” tem na sua base uma prática e um poder políticos que podem ser interpretados, conforme Saviani (2003, p. 87)

[...] a prática política apóia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, que numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre outras classes.

Partindo-se da reflexão de Saviani (2003), indaga-se: Que proposta de inclusão escolar servirá aos(às) alunos(as) com deficiência intelectual? Esta indagação orienta-se pelo entendimento de que sob nenhuma hipótese este processo poderá estar desarticulado de um movimento que envolva todos os sujeitos e segmentos (profissionais educadores, gestores, movimentos sociais, políticas públicas etc.) que participam, direta ou indiretamente, da construção da escola inclusiva. Sabe-se, porém, que este não é um processo neutro. É necessário estar consciente de que, no movimento heterogêneo da inclusão, a exclusão é um

de seus ingredientes. Um projeto, que é importante para uns, pode representar a exclusão de muitos. Um discurso inclusivo com base na conciliação produtiva do capital e sociocultural trata-se, no mínimo, de mais um mecanismo para manutenção da sociedade desigual. Esta é a realidade da política de inclusão. Nela e nas relações do interior da escola, certamente, estão as barreiras de impedimento para a legítima inserção escolar-social da pessoa com deficiência intelectual. Esta mesma realidade acena para as possibilidades de se construir a inclusão escolar pensada como uma alternativa pedagógica que transforme a realidade histórica de excluídos, deficientes ou não.

Conforme Carvalho (2006), algumas conquistas já se efetivam para este segmento, embora ainda em percentual mínimo, pois

Eles estão na rua, na escola, no *shopping*, no teatro, no museu, no parque, no supermercado, no campo de trabalho. Eles brincam, representam, fazem esportes, viajam, estudam, trabalham, exercem atividades religiosas, namoram etc. Alguns já têm espaço para construir uma vida amorosa, exercer sua sexualidade, casar, morar só e até discutir sua própria condição e as limitações pessoais e sociais que enfrentam (CARVALHO, 2006, p.26).

Acredita-se que as análises pertinentes à inclusão escolar e sociocultural da pessoa com deficiência intelectual não se desvincula das questões relacionadas à promoção das desigualdades sociais nesta sociedade.

Diante do que se pontuou quanto as possibilidades de aprendizagem do aluno(a) com deficiência intelectual, no ensino regular, destaca-se a sala de recursos como espaço de estímulo aos processos mentais desses alunos(as). No entanto, há que se considerar as especificidades destes(as) em suas demandas para esta sala, cuja qualidade pedagógica poderá ou não responder às suas demandas de acesso ao currículo regular. Encontra-se em Beyer (1996, p.61), citando Vygotsky, a compreensão desta questão:

Ajustar o trabalho pedagógico aos “baixos” níveis de rendimento observados constitui um atestado (eticamente) inaceitável que garante uma presumível impossibilidade destes alunos de desenvolver níveis de ação que podem sempre ser estruturalmente ativados. O que Vygotsky está propondo é que se intervenha de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento da criança no sentido de ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e de desenvolvimento.

No que tange ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos, no contexto da inclusão, não se pode omitir que, tanto as suas variadas interpretações, quanto as formas como vêm sendo conduzidas as políticas de formação para atuação nesse espaço, revelam-se contraditórias, quanto às perspectivas teóricas e metodológicas que apresentam explicações mais consistentes, quanto ao desenvolvimento psíquico do aluno(a) com deficiência

intelectual. E sob esse ponto de vista, se esta sala tem sido destacada pela política de inclusão como espaço diferenciado, como apoio ao acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo escolar, por meio dos objetivos que lhes são próprios, dificilmente isto se efetivará na prática, se não se desencadearem nelas os procedimentos pedagógicos que priorizem a compreensão dos processos de construção do pensamento.

Nas palavras de Duarte (2000, p. 87), citando Vigotski, encontra-se o reforço para essa questão:

Assim a defesa por Vigotski do método da análise e da necessidade da mediação das abstrações traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico. Dialética porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real. Materialista porque Vigotski não compartilhava de qualquer tipo de idealismo ou subjetivismo quando defendia a necessidade da mediação do abstrato. O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.

Assim, para efeito de qualquer intervenção pedagógica, independentemente do espaço onde ocorra, quando o sujeito não é inserido em seu contexto pessoal e cultural, perdemo-lo de vista. Tal postura não poderá acarretar outra situação, senão a das falsas medidas de inteligência humana que, sujeitas à manipulação de uma lógica de mercado, desvia o foco da necessidade dessa passagem do ser humano, de um estado de mercadoria para uma condição que priorize sua omnilateralidade. Esta reflexão insere importantes elementos determinantes na consecução da inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual. Seria possível, a partir de concepções capitalistas, os elementos globalização e neoliberalismo viabilizarem o acesso escolar, incondicionalmente, para todos(as)? E por se falar em todos(as), nos moldes da sociedade moderna, há realmente espaço para todos(as)?

Uma das barreiras para a aprendizagem daquele que, por algum motivo, se desvia dos padrões sociais é essa máscara social, disfarçada de preocupação das classes dirigentes com o equilíbrio social, no que se refere à distribuição dos bens produtivos – e a educação é um deles. Sobre este aspecto, recorre-se a Oliveira (2000, p.126), para quem as forças hegemônicas do capital unem seus esforços, convictas de que “a idéia é que capacidades humanas bem desenvolvidas e oportunidades bem distribuídas podem assegurar que o crescimento não seja desequilibrado e que seus benefícios sejam compartilhados equitativamente”.

Uma preocupação sobre a questão da acessibilidade curricular deve ser priorizada: o contexto pedagógico escolar e, especificamente, as salas de aula regular e de recursos, onde os(as) professor(as) desenvolvem uma pedagogia com alunos(as) que apresentam prejuízos nas funções psíquicas superiores; sua prática, indubitavelmente, não poderá estar descolada de uma concepção de homem, de sociedade e de mundo, que não retirem do homem a principal característica, sua humanidade. Caso contrário, essa prática, também estará fadada ao fracasso social. Eis o perigo de se levar para a escola, para a sala de aula, uma inclusão fabricada.

#### **4 A SALA DE RECURSOS COMO APOIO NO ACESSO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO CURRÍCULO DO ENSINO REGULAR**

Este Capítulo trata de questões referentes aos fundamentos teórico-metodológicos, previstos nas Diretrizes Nacionais e no âmbito da pesquisa científica, necessários à sala de recursos no apoio à inclusão do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, no ensino regular da Rede Municipal de Educação de São Luís. Parte-se de uma análise, envolvendo a prática pedagógica deste espaço na “UEB Professor José Gaspar Soeiro”<sup>42</sup> e os impactos desta, em relação às demandas psíquicas e habilidades cognitivas a serem mediadas, com a finalidade de ampliar as possibilidades de acesso do(a) referido(a) aluno(a) ao currículo do ensino regular.

Desde 2006, o MEC/ SEESP vem acentuando, na política de inclusão educacional, um discurso que insere as salas de recursos como espaços pedagógicos a serem “otimizados”, para favorecer o acesso das pessoas com deficiência na rede de ensino regular. Para tanto, pressupõe a transformação do ensino regular e da Educação Especial. Este entendimento, que ainda revela um frágil consenso, em nível nacional, amplia-se um pouco mais em 2007, por meio de documentos contendo diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado – AEE, publicados pelo Ministério de Educação (2007, p.46), conforme o seguinte entendimento de educação inclusiva:

Em contextos educacionais inclusivos, que preparam os alunos para a cidadania e visam ao seu pleno desenvolvimento humano, como quer a Constituição Federal (art. 205), as crianças e adolescentes com deficiências não precisam e não devem estar fora das turmas comuns das escolas de ensino regular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, frequentando classes e escolas especiais. (FÁVERO, 2007, p.46).

Também se percebe, no conteúdo destes documentos, uma tendência de reduzir o foco de atuação da modalidade em referência, devendo esta se voltar, principalmente, para o espaço da sala de recursos multifuncionais.

No contexto atual da política de inclusão no País, uma sala de recursos recebe o nome de multifuncional pelo fato de agregar, em sua organização espacial, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento a ser disponibilizado a alunos(as) com diferentes deficiências ou altas habilidades. No entanto, a organização temporal indicará, via cronogramas e horários, os períodos e tempos de permanência,

---

<sup>42</sup> Nome fictício.

conforme as demandas pedagógicas dos sujeitos, visando ao acesso curricular. Ainda em relação à configuração espacial, convém destacar sua organização em momentos diferenciados para realizar trabalhos nas áreas da deficiência intelectual, surdez e deficiência auditiva, cegueira ou deficiência visual, deficiência física. Em nível de governo federal, esta é uma realidade em construção, numa ação compartilhada com os Estados e municípios, por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tem, entre os seus objetivos, o apoio à inclusão nas redes de ensino público.

Dessa forma, do ponto de vista de sua natureza, essa sala recebe maior ênfase, ao ser pensada como um espaço

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (GOMES, 2007, p.26).

Do ponto de vista conceitual mais complexo, tomando-se como referência conhecimentos teórico-metodológicos necessários para que a sala de recursos implique como apoio de fato, para o acesso curricular de alunos(as) com deficiências, as orientações que os documentos oficiais, de caráter nacional apresentam, situam-se num nível de pistas, apenas. O caráter superficial de tais documentos pouco contribui para que os profissionais da área apreendam, de determinadas perspectivas teóricas, um dos principais instrumentos que lhes falta para compreender, localizar e intervir na problemática que funda o espaço em discussão: a sala de recursos como apoio para o acesso curricular de alunos(as) com deficiência intelectual.

Conforme expressa Gomes (2005), referindo-se às barreiras e especificidades para aprendizagem do(a) aluno(a) com deficiência intelectual,

O favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica, para o professor, saber o que é o processo de aprendizagem e como ele se dá. Igualmente é importante conhecer sobre o processo de desenvolvimento humano em suas diversas facetas examinando suas relações com a aprendizagem (GOMES, 2005, p.27).

O entendimento acima destacado reforça a compreensão de sala de recursos, onde a dinâmica pedagógica para alunos(as) com déficits cognitivos não deve prescindir de fundamentos teórico-metodológicos pautados em estudiosos como Vigotski (2004a; 2004b), cuja abordagem sociocultural oferece significativas contribuições relativas ao

desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual; Gardner (1995), com a Teoria das Inteligências Múltiplas; Feuerstein (apud GOMES, 2002), com a Teoria da Modificabilidade cognitiva, dentre outros.

Soma-se à problemática evidenciada, um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas para a aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visão e deficiência intelectual, principalmente. Tal posicionamento revela-se contraditório, o qual não poderá se configurar, na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas estas áreas? E ainda, mesmo que isso ocorra, não seria também excludente a negação, ao profissional e ao(a) aluno(a), das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico, necessários à mediação pedagógica, sob uma perspectiva desfragmentada?

Segundo Mantoan (1998, p.03), uma das coordenadoras do Projeto de aperfeiçoamento de professores(as) dos municípios-pólo do “Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade” em atendimento educacional especializado, a escola deve ter um espaço determinado, para estímulos das funções cognitivas deficitárias de alunos(as) com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, contribui para ampliar a compreensão sobre a função do espaço sala de recursos, afirmando-o diferente das propostas profissionais clínicas:

O exercício dessa mobilidade na escola difere do que se prescreve para atendimentos clínicos, pois o treino das funções cognitivas deficitárias não tem um fim em si mesmo, nas salas de aula. A atualização das habilidades intelectuais alternativas dos alunos com deficiência mental decorre de uma prática de ensino que mobiliza o sujeito a pensar, a descobrir e a criar, para alcançar seus objetivos. Em outras palavras, o desenvolvimento de habilidades intelectuais alternativas e a mediação para estimular o subfuncionamento mental no meio escolar acontecem quando os alunos estão inseridos em um meio escolar livre de imposições e de tensões sociais, afetivas e intelectuais (MANTOAN, 1998, p.103).

Uma percepção da distância entre o significado e o sentido proposto pela sala de recursos, no contexto da educação inclusiva, revela-se no âmbito dessa pesquisa, a SEMED/ São Luís - MA. Entre os seus profissionais, comportamentos sutis podem demonstrar a incompreensão deste espaço. Por exemplo, no fato de uma diretora dirigir-se à professora da sala de recursos, solicitando que ela substitua uma outra professora que faltou no ensino regular. Por não compreender a função da referida sala, ainda justifica: “Você quase não tem alunos!”. Esse quadro, de maneira bem concreta e próxima da realidade pesquisada, pode revelar uma visão de mundo, visão preconceituosa, de discriminação e de descaso, em relação aos objetivos dessa sala para alunos(as) que a freqüentam. Tem-se, portanto, um quadro que,

somado a outros, em meio aos embates de posturas e de concepções na rede, refletirá as contradições da nova estrutura organizacional da SEMED (desde 2002), provocando, dessa forma, uma espécie de fratura em sua perspectiva inclusiva de educação.

O principal diferencial da sala de recursos refere-se ao apoio pedagógico de caráter complementar<sup>43</sup>. Nela, alunos(as) são estimulados(as) em suas funções cognitivas e na aquisição de habilidades básicas para o acesso ao currículo regular. A título de exemplo, nesse espaço, devem ser priorizadas situações pedagógicas, onde alunos(as) com deficiência intelectual que, por exemplo, apresentam dificuldades para elaborar e fixar imagens mentais, estabelecer relações, comparações, generalizar aprendizagens e realizar abstração do conteúdo trabalhado, terão experiências que os levarão a um movimento psíquico. Para essa questão, ainda Mantoan (1998) chama a atenção para a impropriedade das práticas pedagógicas mecânicas, quando se refere fundamentalmente ao sujeito com deficiência intelectual, evidenciando:

Além dos problemas de generalização das aprendizagens, as pessoas com deficiência mental revelam um subfuncionamento da memória. As estratégias mnemônicas dependem da capacidade de retenção e esta é estimulada por repetição, imagem mental, categorizações e outras. A memória é uma habilidade intelectual que pode ser melhorada nas pessoas com deficiência, mas não deve ser exercitada mecanicamente. As intervenções que fazem uso de estratégias envolvendo a retenção e demais capacidades necessárias para a lembrança e a reconstituição de fatos e objetos são as mais indicadas, e, embora não se consiga nos casos mais graves um grande aproveitamento dessa faculdade intelectual, reter fatos é básico nos comportamentos autônomos mais elementares (MANTOAN, 1998, p.103).

Concebida como espaço de apoio à inclusão escolar de alunos (as) com deficiência, “Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário, para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (GOMES, 2007, p. 22).

Mas se a sala de recursos não se constitui num espaço de reforço escolar, no sentido de aproximar o(a) aluno(a) com deficiência intelectual do nível de sua turma, fazendo-o(a) acompanhá-la, como o (a) professor (a) do ensino regular dará conta de ensiná-lo(a)? Este é seguramente um dos eixos que situam a grande problemática da inclusão escolar para todo(a) aluno (a) que se desvie de um ritmo pedagógico ditador, onde a prioridade no ensino não é do sujeito, mas da “grade curricular”. Essa “grade curricular” se constitui barreira de várias ordens: teórico-metodológica, pedagógica, política, dentre outras, com muitas perspectivas de análise.

---

<sup>43</sup> A sala de recursos tem caráter suplementar para alunos(as) com funções cognitivas superiores à média. Seu funcionamento para estas diferentes realidades deve ocorrer em espaços distintos.

Tratando-se das questões referentes às dificuldades de aprendizagem, especificamente daquelas que se fundam, a partir de prejuízos nas funções cognitivas, tem-se, na teoria da modificabilidade cognitiva de Feuerstein (apud GOMES 2002), uma aliada na contribuição para os estímulos de tais funções. Ao refletir sobre essas questões, esse teórico aumenta a ênfase na responsabilidade da escola como promotora de aprendizagens. É o que se constata por meio de Gomes (2002, p.134):

Para se ter uma idéia das implicações educacionais práticas, sua teoria define a dificuldade escolar como um sintoma, um sinal que denuncia uma aprendizagem mediada ineficaz e a presença circunstancial de funções cognitivas deficientes que emperram a aquisição adequada de novos conteúdos por meio da construção do conhecimento.

A reflexão anterior apresenta-se como um possível ponto de estrangulamento existente entre a práxis da própria universidade e a educação básica pública. Na perspectiva desse entendimento, sobram algumas interpretações que surgem das próprias experiências, na relação com a educação básica municipal, sintetizadas pelo discurso reprodutivo de muitos(as) que vêm destas instituições: “nós não estamos preparados para trabalhar com estes(as) alunos(as)”.

Não resta dúvida que a capacitação do professor do ensino especial (aliás, do professor de modo geral), seja em termos de sua formação inicial, seja em termos de capacitação continuada, deixa muito a desejar. Em recente pesquisa, Carvalho (1996) constatou que são poucos os cursos de formação de professores no Brasil que incluem disciplinas ou apresentam conteúdos sobre alunos portadores de necessidades educativas especiais em seus programas. Esta autora concluiu que em sua maioria, os professores estão despreparados para lidar com alunos especiais, e ressalta a necessidade de reformulação dos atuais programas de formação de professores, bem como de capacitação dos professores já atuantes nas escolas para que estes possam ir, paulatinamente construindo uma ação pedagógica capaz de dar conta de clientela tão distintas (MÜLLER; GLAT, 1999, p.36).

No processo de escolarização formal, uma das principais características do conhecimento, ao longo de sua distribuição nas séries, ciclos, etapas ou unidades, é o aumento de sua complexidade, numa relação sucessiva. Nesse aspecto, é pertinente colocar em discussão a postura massificada no ensino regular de priorizar conteúdos, em detrimento da situação ou das possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. Portanto, há que se ressignificar a prática escolar, atribuindo aos conteúdos nela trabalhados uma posição que amplie, nos(as) alunos(as), as possibilidades de transcender<sup>44</sup> o campo de um aprendizado específico momentâneo, estendendo o novo conhecimento para outras situações que ultrapassem o

---

<sup>44</sup> Segundo a Teoria da Modificabilidade cognitiva, de Feuerstein (apud GOMES, 2002), transcender é uma ação de transferência, a qual se demonstra na capacidade que os indivíduos têm de compreender determinada situação ou objeto e extrapolar esse aprendizado para outras situações nas quais o processo aprendido pode ser aplicado novamente. (Gomes, 2002, p. 92).

tempo e o espaço, provisoriamente, vividos na escola. No reforço deste indispensável posicionamento que deve alicerçar a inclusão escolar, recorre-se a Gomes (2002, p.93) ao citar Gardner (1995), com resultados de pesquisas:

[...] que comprovam a incapacidade de estudantes americanos em generalizar seus conhecimentos. Algumas pesquisas, por exemplo, estudaram a capacidade de estudantes de física de universidades americanas em realizar exercícios um pouco diferentes daqueles que lhes eram comumente apresentados na faculdade, mas, com o mesmo princípio ou conceito que haviam aprendido em seu curso: os resultados foram bastante insatisfatórios. Vários preconceitos, ou crenças destituídas de um valor lógico, foram constatados nas respostas da maioria dos alunos, mostrando que os estudantes tinham pouco domínio dos conceitos lógicos (Clemente, 1982; Clement, 1983). Aliás, tais resultados levaram o próprio Gardner (1994) a fazer uma forte crítica ao sistema educacional que, segundo ele, **deveria propiciar a “compreensão genuína” do aluno ou, em nossos termos, propiciar a transcendência de um conhecimento para vários contextos que não apenas o contexto concreto específico vivido.** (Grifos nossos).

Uma ilustração do contexto da realidade anteriormente apresentada pode ser verificada na área das ciências naturais, com o ensino do conteúdo “estados físicos da água” (2ª, 3ª série/ciclo etc.) e, numa etapa mais adiantada do processo de escolarização, ensinar-se este mesmo conhecimento na forma de escalas termométricas. Porventura a diferença básica, nesses e demais conteúdos, que vão sendo desenvolvidos ao longo da escolarização dos(as) alunos(as), não está situada em seu nível de complexidade? Acredita-se que nesta simples reflexão caberiam inúmeras indagações, quanto às formas radicais e homogêneas de compreender e de organizar o currículo escolar, cujos prejuízos têm se manifestado sob a forma de evasão, repetência, dificuldades para aprendizagem, estigmas dos sujeitos com deficiências e, fundamentalmente, num (des)contexto do conhecimento trabalhado para a práxis humana.

Em conformidade com Müller; Glat (1999, p. 37), autoras anteriormente citadas:

[...] uma formação em serviço adequada deve proporcionar ao professor conhecimentos amplos que o permitam planejar, executar e avaliar situações de ensino que atendam às necessidades específicas de seus alunos. Quando estes são portadores de deficiências, as situações de ensino demandam criterioso uso de recursos especiais e adaptações individuais. O professor, portanto, além de estar preparado para realizar tais adaptações, deve ter também uma compreensão interdisciplinar acerca de sua problemática.

As reflexões até então apresentadas tiveram a convicta pretensão de convergir para a realidade do acesso curricular de alunos (as) com deficiência intelectual, no âmbito da SEMED. Dessa perspectiva, considerou-se a qualidade pedagógica específica à sala de recursos, foco dialógico entre esta e a sala de ensino regular. Portanto, esta pesquisa

pretendeu incidir diretamente sobre os fundamentos teórico-metodológicos identificados no espaço investigado, por meio das práticas realizadas com os(as) alunos(as) sinalizados(as).

Assim, as análises do contexto pedagógico da sala de recursos convergiram para as questões referentes ao diferencial da referida sala, no contexto da educação inclusiva, tendo como referência a investigação da dinâmica deste atendimento. Considerou-se como eixo transversal nesse processo a estrutura organizacional deste espaço, bem como sua relação com a proposta político-pedagógica da referida rede de ensino.

#### **4.1 A Organização Político-Pedagógica da SEMED para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo do ensino regular**

A Secretaria Municipal de Educação encontra-se em visível processo de transformação de sua cultura educacional. Mediante o que já se pontuou anteriormente sobre o Programa-diretor das ações pedagógicas desta instituição, torna-se desnecessário citá-lo novamente sob a forma de seus objetivos estruturais. Contudo, é pertinente recorrer ao documento preliminar da Proposta Curricular, SEMED (2004) que norteia as ações da rede de ensino, segundo este programa, esclarecendo:

Desde o ano de 2002, a SEMED vem realizando a formação continuada de gestores, coordenadores pedagógicos e professores da rede, contando com a participação dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas municipais, buscando aprimorar os conhecimentos formativos dos profissionais da rede, contribuindo para que a qualidade e a autonomia nas escolas seja fortalecida.

Dessa forma, no âmbito deste Programa, tem-se verificado que as ações de formação para gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e professores(as) têm sido consideradas carro-chefe, no sentido de promover significativas mudanças nesta Secretaria de Educação. E desta perspectiva de trabalho, vem reestruturando, de seriada para cíclica, sua forma de organização espaço-temporal nas escolas. Na convergência para o foco deste trabalho, chama-se atenção para tais mudanças, no que se refere ao acesso escolar dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, sob a perspectiva de responder à seguinte indagação: De que maneira este modelo de organização escolar tem implicado em mudanças significativas para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo escolar regular?

Na tentativa de refletir sobre esta questão, decidiu-se conduzir as análises, partindo-se da prática realizada na sala de recursos com os(as) alunos(as) com deficiência

intelectual, aproximando-a da Proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos (2005) e de sua materialização no contexto escolar pesquisado.

Seguindo uma perspectiva de escola inclusiva, segundo as orientações do Ministério de Educação que aprova o Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172/01, a SEMED resolve “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 07 a 14 anos” (SÃO LUÍS, 2005, p.11).

Nesse contexto, a rede municipal de ensino de São Luís optou pela estruturação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos, organizando-o em Ciclo de Alfabetização e séries, inicialmente, para progressivamente ir extinguindo o modelo escolar seriado. Dessa forma, a organização da SEMED em ciclos (2004 p. 24) se dá sob uma perspectiva:

Essa ampliação abre a perspectiva para se repensar a estrutura seriada na escola e gradualmente, implementar o sistema de ciclo de formação, em todo o ensino fundamental, cujas premissas básicas, dentre outras, **destaca-se o respeito ao desenvolvimento e ao ritmo próprio de cada criança** favorecendo ainda um maior tempo de estudo para que se possam construir aprendizagens significativas. (Grifos nossos).

Diante do que se apresentou até então, quanto à organização político-pedagógica da SEMED, tencionou-se apreender, da materialização desta realidade, na escola observada, a viabilidade do acesso dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo regular, articulando como ponto de partida para análise a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos.

O destaque feito para a organização pedagógica da SEMED, em ciclos, tem convergência com o objeto da pesquisa, na medida em que essa instituição vem anunciando tal modelo, segundo uma proposta político-pedagógica de respeito ao desenvolvimento de cada criança, conforme suas características para aprendizagem. Nesse sentido, ao se conceber a sala de recursos como lugar de apoio ao acesso de alunos(as) com deficiência intelectual, entende-se que, se a organização escolar cíclica se efetivar na rede em referência, conforme sua proposta, certamente, o trabalho desenvolvido nas salas de recursos encontrará melhor espaço de articulação com o ensino regular. Como conseqüência disso, acredita-se, serão ampliadas as condições para o acesso curricular dos(as) alunos(as) sinalizados, haja vista alguns princípios filosóficos e pedagógicos norteadores deste novo modelo de organização escolar, nesta Secretaria de Educação.

Nesse contexto, a SEMED (2006), citando Vasconcelos, defende que,

A formação inicial de crianças de 6 a 8 anos de idade em ciclos de aprendizagem exige da rede e em particular dos educadores, uma nova reestrutura dos espaços educativos e do currículo, pois o Ciclo é uma maneira de organizar a escola que

privilegia a continuidade da trajetória escolar do aluno, o fluxo da experiência respeitando seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (interesse, características, ritmo, histórias de vida, etc) e com elas interagindo, pautado num projeto coletivo e alterando o “processo de aprendizagem e desenvolvimento (questão do tempo), na socialização e vínculo grupal (questão do agrupamento dos alunos), e ainda no núcleo da organização curricular e do vínculo pedagógico (questão dos conteúdos)”.

Não se constitui objetivo deste trabalho a defesa desta ou daquela forma de organização espaço-temporal escolar. Pretende-se, porém, sublinhar que “essa defesa” da rede para a escola em ciclos sugere um maior compromisso político com aqueles(as) alunos(as), cuja maneira de aprender dificilmente tem se compatibilizado com as formas teóricas e metodológicas de ensino. Se nesse formato, a escola, de fato, converter saberes e práticas ainda hegemônicos que tem de currículo, de avaliação, temporalidade e de desenvolvimento para aprendizagem, por exemplo, o caráter de complementaridade sob o qual se define a sala de recursos para os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, será melhor aproveitado em relação ao contexto de ensino regular.

Conforme Takemoto<sup>45</sup> (2006) prefacia, em instrumento de orientações gerais sobre a estrutura organizativa do Ciclo de alfabetização - caderno do professor,

[...] para se realizarem e permitirem que a evolução aconteça, os ciclos se apóiam em um conjunto de fatos, de ações, de obras que se sucedem em um determinado tempo. Assim é, também, nas relações de ensino e aprendizagem, seja entre adultos ou entre adultos e crianças. É preciso que se respeite o tempo, e que, ao respeitá-lo, as nossas ações sejam adequadas para que a evolução aconteça no tempo necessário para que cada criança, de acordo com suas necessidades, possam evoluir, como aluno e como ser humano.

### **Caracterização da “UEB Professor José Gaspar Soeiro”**

A “UEB Professor José Gaspar Soeiro” é uma escola considerada de médio porte. Sobre o público atendido na escola, 15% de suas adolescentes já são mães com idade entre 13 e 16 anos, e 30% já se envolveram com algum tipo de droga.

Em relação à estrutura física da escola, está dividida em dois prédios: um prédio onde funciona a Educação Infantil, voltada para creche e pré-escola; outro, onde está localizada a sala de recursos, agrega o nível fundamental com o 1º ciclo de alfabetização, constituído pelas etapas I, II, III, além das outras séries que vão do 2º ao 9º ano. Isto porque, conforme se explicitou anteriormente, a rede encontra-se em processo progressivo de organização escolar em ciclos de aprendizagem. Os dois prédios apresentam condições de iluminação e ventilação razoáveis. Algumas dependências são claras e arejadas, outras

---

<sup>45</sup> Diretor Geral da ABAPORU – Consultoria e Planejamento em Educação.

precisam de providências que minimizem a situação de desconforto. A falta de água na escola não é freqüente, mas às vezes ocorre.

Os espaços constituintes da escola e disponíveis para o atendimento ao ensino fundamental, em três turnos, são: uma quadra, pouco explorada, inclusive pedagogicamente, para atividades curriculares; uma biblioteca; uma sala de professores(as); sala da direção; secretaria; cozinha; pátio coberto; depósito; almoxarifado; um salão onde funciona o refeitório e, banheiros. Conta, ainda, com os seguintes recursos humanos: 03 diretores(as), com formação em pedagogia; 70 professores(as), com formação em magistério superior; 07 administrativos(as), com ensino médio; operacionais com ensino fundamental; vigias com ensino fundamental e 03 coordenadoras pedagógicas, com formação em nível superior, que atendem cada uma em seu turno.

As instalações elétricas e sanitárias estão em boas condições de uso, mas percebeu-se falta de cuidado para com a conservação de limpeza e higiene. O banheiro para pessoa com deficiência física é separado dos de gênero masculino e dos de gênero feminino. A escola dispõe de 10 banheiros distribuídos em vários locais.

A parte externa da escola apresenta uma área mediana favorável para organizá-la, de forma que permita melhores possibilidades em seu funcionamento (figura1).



Figura 1: Vista da área externa da escola

Quanto à organização dinâmica da escola, observaram-se alguns detalhes que podem influenciar negativamente no aproveitamento pedagógico dos(as) alunos(as). Durante o período da pesquisa de campo, percebeu-se a inexistência de recreio. Aliás, esta tem sido uma realidade observada em algumas escolas da rede, por diferentes justificativas. No caso da escola onde se deu a pesquisa, os alunos(as) têm apenas um intervalo para irem ao refeitório

(com poucas mesas e cadeiras) buscar o lanche. Este movimento se dá por turma. Uma outra turma só é chamada, quando a anterior já está retornando à sala de aula. Há um funcionário administrativo que se encarrega desta tarefa, à medida que a fila do refeitório vai diminuindo. Há alguns(as) que voltam e lancham na sala, outros(as) ficam por ali o tempo suficiente para concluírem seu lanche. Em seguida são conduzidos(as) para a sala. Em relação a esta organização, observa-se que não é tanto uma consequência da estrutura física da escola, mas da estrutura organizacional de sua gestão e coordenação pedagógica, o que em si envolve concepções de ensino e aprendizagem.

Considerando o contexto de observação, objeto desta pesquisa, acredita-se na importância de se trazer a lume referência de cunho metodológico da Proposta Pedagógica da escola (2007), em vistas de se convergir para as análises que serão feitas, quanto à prática pedagógica realizada na sala de recursos da escola.

Conforme entendimento neste documento,

Usaremos estratégias pedagógicas como instrumento de conscientização sobre a importância dessa proposta curricular pedagógica para nosso ponto de partida, **objetivando conscientizar a todos para a realidade educacional inclusiva em todos os aspectos**, para juntos ingressarmos em direção a um ambiente escolar saudável e principalmente direcionar o nosso trabalho, visando assim um desenvolvimento de aprendizagem significativo, onde aconteça de fato o ensino-aprendizado do educando. (Grifos nossos).

A observação da referida organização da escola pesquisada ofereceu subsídios que, em correspondência ao trabalho realizado na sala de recursos, à sua Proposta Pedagógica e às diretrizes da SEMED, trouxeram uma síntese do que tem se realizado na sala de recursos desta rede de ensino, que vem pontuando, em suas propostas político-administrativas, o acesso escolar com qualidade de todos(as) os(as) alunos(as), como direito e como meta a ser alcançada por meio do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”.

### **Concepção de sala de recursos no âmbito do Projeto Político Pedagógico**

Na intenção de desvelar o caráter de convergência ou de reflexo das políticas públicas, das práticas e dos saberes em construção na sociedade para o espaço estudado, destaca-se o Projeto Político-Pedagógico como um dos focos de atenção, quanto à concepção da sala de recursos.

No âmbito específico da referida escola onde se desenvolveu a pesquisa, os sujeitos participantes das entrevistas tentaram manifestar a compreensão do espaço em

evidência por meio do que apreenderam do documento que consta no Projeto Político-Pedagógico da escola, locus da pesquisa. Nesse sentido, percebeu-se na fala do Diretor que “a sala de recursos consiste em espaço físico e pedagógico, com a finalidade de apoiar o acesso de alunos com necessidades especiais ao currículo da sala regular”. Destacou, ainda, uma concepção alfabetizadora para a sala em destaque. Nas falas dos outros profissionais entrevistados, não foi possível identificar alguma compreensão quanto ao funcionamento da sala de recursos, em nível de Projeto Pedagógico. Esta situação teve justificativa nas próprias declarações destes sujeitos. Uns, demonstrando desconhecimento quanto ao conteúdo do documento, outros, destacando que, no tocante ao espaço em evidência, o Projeto Político-Pedagógico da escola ainda não oferece um reconhecimento, nem pedagógico, nem político. É o que se pode comprovar por meio das palavras do próprio Diretor:

[...] Trabalhamos com quase três mil pessoas, isso tem influenciado para que elementos do projeto como é o caso da relação sala de recursos com toda a comunidade, ainda não tenha sido amplamente conhecida, amplamente digerida pedagogicamente. Porém, é pensamento nosso, trabalhar isso da seguinte maneira: mostrar que há uma dimensão pedagógica no que se refere a sala de recursos para todos os elementos da escola... todos no chão da escola devem compreender que a relação da sala de recursos com os demais atores da escola, deve ser uma relação de intimidade, natural, uma relação de proximidade que ainda não está acontecendo... Nosso Projeto é recém nascido, mas entendo que é uma necessidade premente, estamos trabalhando para que isso seja revisto, para que seja revertido.

Ainda sobre a concepção da sala em referência, no âmbito do Projeto Político da escola pesquisada, foi possível capturar por meio das expressões da professora da sala de recursos e da sala de ensino regular que, para alguns(as) profissionais da escola, responsáveis e pais de alunos(as), trata-se de um espaço indiferente no contexto escolar; para outros(as), um lugar de apoio pedagógico, mas desconhecido, quanto às suas características e objetivos funcionais. Assim, a primeira, ao admitir não conhecer o referido documento, expressou “que deve ter lá alguma coisa, pelo fato de ter sido inaugurada esta sala de recursos”. A outra afirmou categoricamente não saber nem mesmo se o referido Projeto foi concluído. E quanto ao trabalho desenvolvido na sala de recursos, demonstrou não conhecê-lo, ao afirmar:

[...] eu não tenho muito que falar da sala de recursos, até porque até onde eu sei, essa minha aluna, ela está com poucos dias que frequenta a sala de recursos e ainda não surtiu muito efeito na minha sala, com essa minha aluna, muito assim, muito vago... e essa sala eu também não sei que tipo de trabalho é desenvolvido... Eu não sei como é o trabalho da professora da sala de recursos. Até onde eu sei, é o que outros profissionais que têm alunos nessa sala, que conversam comigo e me perguntam como é que está indo a minha aluna, porque segundo eles tem muita reclamação, que ia ter algumas desistências...Então, sinceramente eu não tenho muito que falar... por não conhecer o trabalho da professora que está lá e nem saber qual é realmente a proposta da sala de recursos.

Contudo, quando se obtiveram as informações da coordenadora pedagógica, verificou-se a preocupação desta com a omissão do documento, em relação ao espaço sinalizado. Apresentou, portanto, a seguinte justificativa:

Com relação a sala de recursos, o Projeto Político Pedagógico da escola, não contempla muita coisa, primeiro porque nós não tínhamos ainda essa sala constituída enquanto sala de recursos. Ela **era pensada para que funcionasse**, mas até o presente momento ela não funcionava. Ela começou a funcionar realmente, a partir de junho, porque **a professora que estava no início do ano, teve certos problemas, disse que ela não se sentia preparada pra ficar na sala, então ela pediu para sair da sala...** Agora em agosto sim, ela está funcionando. Então nós não temos muita coisa a contemplar. O que a gente pode estar fazendo é uma adaptação, incluindo isso no Projeto Político... Colocando lá como funciona e isso a gente vai estar construindo pra gente já estar no ano que vem, com uma referência melhor para essa sala de recursos. (Grifos nossos).

A partir da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica, observou-se um detalhe significativo, quanto ao processo de implantação da sala de recursos no espaço da pesquisa. Diz respeito à constatação de que esta sala de apoio já existia antes da conclusão da Proposta Pedagógica da escola, uma vez que “funcionou” de alguma forma, se forem consideradas as informações coletadas com o profissional em alusão e a data (junho/2007), registrada na referida Proposta, por ocasião de sua divulgação.

Partindo do que se pontuou anteriormente, é possível fazer uma avaliação quanto à gênese da sala de recursos na referida escola, mas não só dela. É um lugar, cujas demandas pedagógicas, pautadas nas Diretrizes de Educação Nacional e na concretude comportamental dos sujeitos que a integram, reivindicam conhecimentos de homem e de sociedade inversos aos da prática homogeneizadora de ensino. Tanto pelo diferencial da sala em relação à do ensino regular, quanto pela ênfase dada sob respaldo científico, nos processos de mediação psíquica com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual, recaem sobre os profissionais que constituem o âmbito escolar sérias responsabilidades. Desvelam-se, dessa forma, suas fragilidades na condução de processos pedagógicos livres de correntes deterministas.

Sob essa perspectiva de análise, parece “compreensível” a tentativa de ocultamento de tal realidade, por meio de certas justificativas que soam como uma forma de prorrogar a não existência deste espaço, apesar das leis que o garantem. Concorde-se com a idéia de Marques (2001), ao demonstrar a inabilidade da escola, em relação ao seu contingente de alunos(as), ao fazer referência a isso:

Herdeiros do mesmo legado educacional e oriundos das mesmas instituições formadoras de recursos humanos para a educação, os professores dos alunos com deficiência experimentam dificuldades similares às enfrentadas por seus colegas de profissão, independente da clientela com a qual trabalham. Tiveram uma formação

calcada no reprodutivismo e na mera transmissão do conhecimento (Mantoan, sd., Bereohff, 1994; Bueno, 1994; Masini, 1994; Nunes e Ferreira, 1994); recebem poucos salários e são desvalorizados profissionalmente, muito embora sejam reconhecidos como abnegados guardiões de “crianças-problemas” (Mazzotta, 1993; Fonseca, 1995; Carvalho, 1997); sofrem da falta de oportunidades de se reciclarem, devido principalmente a precariedade da política de capacitação docente, tornando-se, muitas vezes, importantes veículos de difusão e de manutenção da ideologia da classe dominante, à qual, em geral, não pertencem (MARQUES, 2001, p.16-17).

Contudo, entende-se que o ato de aprender, no contexto escolar, não se reduz na relação professor(a)-aluno(a), mas se reconhece ser na própria relação que se dá seu ponto culminante, parecendo, por vezes, ser o(a) professor(a) ou o(a) aluno(a) os(as) únicos(as) responsáveis pelos fracassos na aprendizagem destes(as) últimos(as). Destaca-se o Projeto Político-Pedagógico como um dos focos de atenção, quanto à concepção da sala de recursos existente no contexto da pesquisa.

### **Sala de recursos e acesso do(a) aluno(a): uma relação a ser desvelada**

A partir do que se construiu, ao longo deste trabalho, sobre o acesso escolar de alunos(as) com deficiência intelectual, na rede regular municipal de ensino de São Luís/ MA, contextualizando sua política de atendimento e refletindo sobre as possibilidades do acesso por meio da sala de recursos, chegou-se ao foco central da pesquisa que pretendeu desvelar, com esta trajetória, a realidade da inclusão destes sujeitos na referida instituição.

Considera-se que, em função da autonomia inerente aos municípios na gestão de suas políticas e das especificidades subjacentes à realidade de cada Secretaria de Educação, nesta esfera administrativa, o processo de inclusão nestes espaços se manifesta tanto por meio de similitudes com a Política Nacional de Educação Inclusiva, quanto por meio de diferentes formas pensadas para serem atingidos seus objetivos, conforme o movimento dialético entre os saberes e as práticas desenvolvidas neste campo, nos municípios.

A realidade da Secretaria Municipal de Educação de São Luís demonstra isso na forma como tem conduzido o referido processo, estabelecendo alguns critérios e metas na consecução deste movimento de acesso do(a) aluno(a) com deficiência, ao contexto regular de ensino. Por isso, em alguns casos, tem optado pela permanência, embora transitória, de alguns(as) alunos(as) com deficiência visual, intelectual, auditiva, transtornos globais de desenvolvimento em classes especiais. Segundo o que se apreende nas falas da equipe técnica da SAEE/SEMED/São Luís, esta tem sido uma estratégia de prevenção ao desgaste da

credibilidade no movimento de inclusão escolar de alunos(as) com deficiência, ou de sua redução.

Aparentemente, discordante das propostas de inclusão total no âmbito da Educação Especial, a SEMED/SAEE, em meio aos erros e acertos e às contradições que se expressam na efetivação de suas práticas, ao situar, em suas propostas político-pedagógicas, o atendimento escolar para o alunado da Educação Especial como prioridade, acaba por se fazer alvo de diferentes perspectivas de observação-ação.

Para o enfoque desta pesquisa, é preciso apreender em que nível de qualidade tem se desenvolvido a prática da Educação Especial, na escola pesquisada, partindo-se do pressuposto de que a sala de recursos se constitui como apoio incondicional para inclusão de alunos(as) com deficiência intelectual nas salas regulares. Isso determinou a escolha do referido espaço para a investigação.

Considerou-se, ainda, a sala de recursos eixo para as análises do acesso escolar destes alunos(as), em função de estarem canalizadas para este espaço, principalmente, as novas orientações e ações do MEC, quanto à inclusão escolar do(a) aluno(a) com deficiência. Nesse contexto, evidenciou-se que a SEMED vem se destacando na implementação de tais orientações, articulando-as às propostas pedagógicas da própria rede, por meio da Superintendência da área de Educação Especial e de seu Programa diretor.

Por entender-se a transversalidade da Educação Especial, no contexto do ensino regular, elegeu-se a necessidade de apresentar, de forma sucinta, a configuração deste atendimento na realidade da SEMED/ São Luís<sup>46</sup>. Desta feita, por meio das atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnica, realiza-se a mediação entre demandas pedagógicas dos(as) alunos (as) e suas possibilidades de acesso ao currículo regular. Apresentam-se, ainda, aspectos da rotina de atendimentos ao alunado desta modalidade, conforme informações obtidas em pautas de formação da equipe técnica (2007).

#### **Atribuições do Técnico:**

- Receber os encaminhamentos na SAEE, e nas escolas;
- Tomar conhecimento de todo o início de processo (quantas reprovações, série, contexto de aprendizagem, em síntese, o porque do encaminhamento);

---

<sup>46</sup> Informações obtidas na SAEE.

- Iniciar as bases de investigação, conforme necessidade de cada caso (o que corresponde ao levantamento das necessidades educacionais especiais, quer para a classe especial, quer para a sala regular);
- Orientar os(as) professores(as) itinerantes, quanto ao processo (início e fim) e seus encaminhamentos;
- Coordenar o trabalho do(a) professor(a) itinerante, classe especial e sala de recursos;
- Acompanhar as avaliações psicopedagógicas em processo;
- Levantar, após estudo de caso, as necessidades educacionais especiais;
- Encaminhar relatório de devolutiva para as escolas e SAEE;
- Encaminhar alunos(as) para outros Serviços da comunidade e outros técnicos da SAEE, quando necessário;
- Reorientar o processo pedagógico, após reconhecimento das necessidades educacionais especiais;
- Coordenar pedagogicamente, nos aspectos quantitativos e qualitativos, a prática desenvolvida em sua área de atuação, verificando sempre a quantidade de alunos(as) em atendimento e avaliando resultados qualitativos, bem como os conteúdos a serem priorizados nas formações;
- Alimentar o banco de dados da SAEE, com informações indispensáveis ao bom funcionamento dos serviços;
- Apresentar controle técnico de entrada e saída de alunos(as) da Educação Especial, nas diferentes modalidades do atendimento;
- Participar e contribuir com os espaços formativos da SEMED/ SAEE (formações articuladas ao “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo” e formações específicas de iniciativa isolada da SAEE);
- Coordenar o processo formativo da área de atuação.

**Atribuições do(a) Professor(a) Itinerante:**

- Receber do técnico o encaminhamento para a dinâmica do acompanhamento e avaliação psicopedagógica;
- Acompanhar sistematicamente os trabalhos desenvolvidos nas classes especiais e sala de recursos;
- Levantar dados para composição da avaliação psicopedagógica (pistas de dados para compor com responsabilidade o levantamento e os relatórios da avaliação psicopedagógica);

- Participar das reuniões de formação e estudos de caso;
- Prover estratégias para modificação da prática pedagógica;
- Orientar os(as) professores(as) de sala regular, classe especial e sala de recursos, na dinâmica operacional do trabalho específico tendo em vista a compreensão dos objetivos desses espaços e dos papéis de cada um dos profissionais responsáveis pela docência nestas salas<sup>47</sup>;
- Apresentar controle técnico de dados quantitativos e qualitativos dos(das) alunos(as) em acompanhamento e avaliação psicopedagógica.

### **Rotina de atendimento a alunos(as) procedentes da comunidade**

#### a) Sem diagnóstico

- Verificar se a idade é compatível para o(a) aluno(a) do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos;
- Verificar se já frequentou escola anteriormente;
- Encaminhar para matrícula em escola próxima da residência segundo o indicativo da idade;
- Realizar registro em livro as demandas de avaliação psicopedagógica.

#### b) Com diagnóstico

- Encaminhar alunos(as) com surdez, deficiência visual e autismo, para classe especial, ou para o Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de jovens e Adultos;
- Verificar o quadro de salas com intérpretes, no caso de o(a) aluno(a) surdo(a) ir para a classe comum e solicitar documento da escola que comprove a série/ciclo anterior a que irá cursar;
- Encaminhar para classe especial ou escolas especiais, conforme disponibilidade dos serviços, os(as) alunos(as) com maiores comprometimentos que requerem um atendimento mais individualizado. No caso dos(as) alunos(as) com deficiência, sem

---

<sup>47</sup> Com respeito à ligação sala de recursos/ sala regular, no tocante ao acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao contexto de ensino regular e a relação entre estas e o trabalho desenvolvido pelos(as) professoras(as) itinerantes que atuam em turnos distintos, não se identificou articulação sistemática desses profissionais entre si para efeito de tomadas de decisões quanto ao atendimento dos(as) alunos(as) que têm em comum. Revela-se desta forma, um aspecto frágil na política da Educação Especial, em sua estrutura e organização. Um possível entrave nesse aspecto é a incompatibilidade dos regimes de trabalho com algumas características subjacentes ao referido atendimento itinerante. Assim, tem-se como consequência a fragmentação na orientação aos profissionais tanto da sala de recursos, quanto da sala regular, em detrimento da apreensão do percurso pedagógico do(a) aluno(a) em sua totalidade.

maiores comprometimentos, serão encaminhados para a sala regular e sala de recursos.

### **Rotina de atendimento a alunos(as) procedentes da Rede Municipal**

#### a) Sem avaliação:

- Registrar no livro com demanda para atendimentos, a fim de se proceder o encaminhamento dos técnicos, para o serviço de avaliação psicopedagógica;
- Desenvolver o processo de avaliação psicopedagógica;
- Encaminhar para escola o relatório final da avaliação psicopedagógica e arquivar uma cópia no dossiê do(a) aluno(a) na SAEE;
- Desconsiderar alunos(as) que apresentam necessidades educacionais especiais sem deficiência, alunado da Educação Especial<sup>48</sup>;
- Realizar devolutiva para a escola, no caso de o(a) aluno(a) não apresentar deficiência, configurando, assim, o desligamento da Educação Especial;
- Utilizar as fichas institucionais disponibilizadas na SAEE (ficha de encaminhamento para atendimento especializado, e ficha de levantamento de necessidades educacionais especiais, que deverá ser preenchida pelo(a) professor(a) da sala regular). Esta orientação destina-se a técnicos e professores(as) itinerantes.

#### b) Com Avaliação

- Proceder com encaminhamentos, fazer os registros e participar ao técnico responsável pela área, no caso de solicitação de transferência para outra escola ou outro turno.

### **Outras considerações sobre a rotina de atendimento**

- Deverá ser encaminhada ficha, informando a escola, o turno, a série/ciclo, o nível/modalidade de escolarização do(a) aluno(a) a receber atendimento em sala de recursos;
- Não se procederá, em regra geral, a transferência de alunos(as) de sala regular para a classe especial. As exceções serão discutidas e decididas na equipe interdisciplinar da Educação Especial, com a participação da família;

---

<sup>48</sup> Esta postura segue o caráter progressivo de restringir, na rede municipal de ensino de São Luís, o alunado da Educação Especial, considerando como público destinatário apenas os que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com o previsto no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial – Documento Base (2007) que se encontra em fase de elaboração.

- Encaminhar os(as) alunos(as) submetidos à avaliação psicopedagógica, quando necessário, para atendimento com assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, somente depois de iniciado tal processo;
- Assegurar o direito a passe livre para os(as) alunos(as) com deficiência;
- Solicitar laudo psicológico para aquisição de passe livre, mediante apresentação de relatório final da avaliação psicopedagógica ou laudo clínico;
- Registrar os atendimentos de rotina ao público, para contabilizar o volume de atendimento da SAEE;
- Realizar, em dossiê, registro dos atendimentos do alunado da Educação Especial.

A visualização da rotina de atendimento SAEE, por meio de seus recursos humanos e metodológicos, permitiu maior aprofundamento nas reflexões feitas, quanto à prática da professora da sala de recursos na escola investigada.

A investigação no âmbito da escola se deu nos dias de frequência de Susi (08 anos), com Síndrome de Down, à sala de recursos. A aluna realizou a II etapa no ano de 2006 (na escola onde se deu a pesquisa) e atualmente é aluna da III Etapa do ciclo de alfabetização, no ensino regular, no turno vespertino, e pela manhã recebe atendimento pedagógico na sala de recursos das 08h às 10h30' – horário comum a todos os(as) que recebem este tipo de apoio.

Considerando-se que desse tempo, 15' destinam-se para o momento do lanche, observou-se que a permanência dos(as) alunos(as) na sala é correspondente ao período de três horas/aula. Conforme distribuição em escala semanal de atendimento a dez alunos(as)<sup>49</sup> matriculados na escola em destaque, sendo sete da III Etapa, dois da II Etapa e um(a) na 3ª série, tem-se a seguinte configuração:

#### **ESCALA DE ATENDIMENTO SEMANAL NA SALA DE RECURSOS<sup>50</sup>**

<b>2ª Feira</b>	<b>3ª Feira</b>	<b>4ª Feira</b>	<b>5ª Feira</b>	<b>6ª Feira</b>
Lucio	Susi	Hélio	Susi	Lucio
Janaína	José	Lucio	José	Janaína
Estêvão	Vítor	Gérson	Estêvão	João Lucas
João Lucas	João Lucas	Janaína	Vítor	Estêvão
Gérson		Estêvão	Roberto	Gérson
Hélio				

<sup>49</sup> Nos dias das observações, verificou-se uma infreqüência de determinados(as) alunos(as) que constam na relação dos dez a receberem apoio pedagógico, na sala de recursos.

<sup>50</sup> Foram criados nomes fictícios para todos os sujeitos desta escala.

É conveniente considerar que, segundo informações da professora, todos(as) os(as) alunos(as) da sala apresentam deficiência intelectual; às vezes, associada com outra deficiência ou transtorno do desenvolvimento e, ainda, que a faixa etária dos alunos está em torno de 07 a 12 anos. Em relação a esta questão, que envolve diagnóstico clínico, não se constituiu procedimento da pesquisa fazer levantamento a respeito desta realidade, nos dossiês dos(as) alunos(as), tendo em vista não se constituírem objeto de estudo deste trabalho.

Quanto à aluna Susi, foram poucas as informações constantes em seu arquivo escolar. Estas se limitaram a dados como: data de nascimento, nacionalidade, naturalidade, endereço, dados sobre os pais e responsável. Quando se solicitou à professora da sala de recursos alguma informação, na forma de documento, referente ao acompanhamento da referida aluna, ela (a professora) respondeu que possuía apenas uma ficha de encaminhamento. De modo semelhante, ocorreu na secretaria da escola, em relação ao histórico escolar da aluna em questão. No entanto, teve-se acesso a uma ficha constando índices da turma que a aluna frequentou em 2006, para as áreas de conhecimentos trabalhados. Em relação ao desenvolvimento escolar da aluna em 2007, não havia registros.

Convém ressaltar que a sala de recursos está localizada em espaço diferenciado das demais salas da escola. Quanto às características físicas, pode-se dizer que é muito pequena para corresponder às condições de funcionamento dinâmico e diversificado que atendam à sua função; não possui boa ventilação nem ventiladores; não dispõe de cartazes de rotina como: calendário, quantos somos, aniversariantes, tempo etc. Dispõe de um quadro branco, algumas carteiras justapostas onde a professora sempre trabalha com as crianças e um armário onde são colocados alguns materiais pedagógicos, conforme figura 2.



Figura 2: Ambiente interno da sala de recursos

No percurso da pesquisa, percebeu-se que o isolamento desta sala não se dá apenas em nível físico-arquitetônico; ocorre também no que tange às questões de dimensão pedagógica da escola. Constatou-se que, além do distanciamento da sala de recursos da ordem da Proposta Pedagógica e, conseqüentemente, da agenda relativa às atividades planejadas para o período letivo cíclico, por meio de planejamentos, projetos, formação continuada e acompanhamento pedagógico, envolvendo os outros profissionais, a professora da sala, apesar de demonstrar ter boa relação com os(as) alunos(as), não apresenta algumas características necessárias para a intervenção pedagógica na sala de recursos com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual. As habilidades pedagógicas demonstradas pela mesma, no período da observação, revelaram, além da influência de concepções filosóficas determinista/mecanicista, fragilidades de cunho teórico-metodológico.

Quanto às atividades realizadas, percebeu-se, pela forma “aleatória” de conduzi-las, seu caráter extremamente empírico, restringindo a mediadora do espaço investigado à condição de sujeição aos resultados de sua prática. Ou seja, quando esta se “encaixava” às demandas de estímulos cognitivos da aluna referida na pesquisa, manifestados nas respostas desta aos mesmos, a professora evidenciava certa admiração em função do avanço demonstrado. Esse fato revelou uma dificuldade da professora de pensar sobre sua própria prática, conforme se verificou em algumas falas desse profissional, no período da observação:

“De que cor está pintando? Azul, diz...” (pedindo para Susi repetir, como se a aprendizagem se restringisse aos estímulos da repetição).

“Vocês conhecem o abacaxi? Já viram essa fruta? Vamos pintar a cesta com frutas?

(Sem esperar as respostas para as perguntas que fez, dirige-se à Susi, enquanto esta pintava a banana na figura da cesta com frutas, em material mimeografado):

“Não! Banana é amarela, igual a abacaxi”.

Percebeu-se a dificuldade encontrada pela professora, no desenvolvimento das atividades, pela “declarada”<sup>51</sup> falta de planejamento e, por muitas vezes, partir do princípio (homogeneizador) de que a aluna já sabia o que ela – a professora - entendia que esta já devia saber. Não avaliava os conhecimentos prévios da referida aluna. Daí sua mediação revelar-se comprometida em aspectos como: falta de clareza nos objetivos das atividades, na contextualização e sentido prático do que estava sendo realizado, além da dificuldade

---

<sup>51</sup> Por ocasião da entrevista, quando se perguntou sobre o planejamento para a sala de recursos, a professora justificou sua ausência, alegando não saber fazê-lo, não ter recebido orientação para isso, pela Equipe da Educação Especial da SEMED, e não ter tido oportunidade ainda de participar das formações específicas desta modalidade de ensino. Constatou-se, também, que a professora não participa das formações continuadas ligadas ao “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo” por não saber se lhe diz respeito.

manifestada na identificação das barreiras para a aprendizagem e localização da natureza destas.

Tal situação se constituiu como agravante, quanto aos objetivos definidos para este espaço de apoio pedagógico, na medida em que é condição indispensável, nas mediações nele realizadas, a compatibilidade entre o nível de desenvolvimento real e a complexidade dos estímulos psíquicos atuando na zona de desenvolvimento proximal. Afinal de contas, é exatamente a prática com ênfase nesta característica que atribui à sala de recursos o lugar de apoio no acesso do aluno(a) com deficiência intelectual ao ensino regular.

Assim, na realidade anteriormente destacada, observou-se o que evidenciou Morales (2005), conforme trabalho intitulado “Educação e neurociências: uma via de mão dupla”. Para esta pesquisadora (2005, p.2),

A precariedade dos saberes sobre o funcionamento básico cerebral, bem como a falta de utilização de seus vastos recursos na educação, faz com que seja premente a inclusão deste tema interdisciplinar na formação científica do professor, buscando a relação entre a neuroplasticidade e os processos de aprendizado, com a finalidade de instrumentalizar o educador.

Contudo, tem-se a convicção de que não é possível negar que a qualidade da prática pedagógica, em qualquer espaço, não se isola no fazer “explícito” do(a) professor(a). Essa prática, ao expressar sua relação intrínseca com a política, com a gestão macro e micro da educação pensada, com fatores socioculturais e biopsicológicos dos sujeitos que a integram, se traduz também pelas contradições entre esses aspectos.

No primeiro contato, ao chegar à sala para dar início às observações, a professora deu as boas-vindas, solicitando o mesmo comportamento da turma e disse que o pesquisador deveria sentir-se à vontade. Contudo, percebeu-se que era ela quem não estava à vontade, pois foi logo desabafando: “Olha, eu às vezes tenho vontade de desistir... não sei o que fazer... o Hélio, por exemplo, é hiperativo... já pedi uma sala de ensino fundamental (os olhos cheios de lágrimas)”.

A expressão de desabafo da professora, a postura no desempenho de suas funções, na sala de recursos, e as informações coletadas com os sujeitos, por meio das entrevistas permitiram a apreensão do problema que direcionou esta pesquisa. Desta forma, ao se entender a sala de recursos como um espaço pedagógico de apoio à inclusão, revelou-se a necessidade de localizar a concepção desse processo junto aos profissionais entrevistados, a fim de compreender sob que bases teórico-metodológicas esta vem se alicerçando. A partir daí, fundamentaram-se as análises por meio de categorias que se estabeleceram e que permitiram a apreensão desta realidade, quanto às possibilidades de acesso dos(as) alunos(as)

com deficiência intelectual ao currículo regular da rede municipal de ensino, tomando-se a sala de recursos como eixo de referência para as análises.

#### a) Concepção de Educação Inclusiva

Na captura desse entendimento de inclusão, verificaram-se algumas similitudes, singularidades e contradições. Por exemplo, todos os sujeitos da pesquisa demonstram uma tendência a relacionar inclusão especificamente com deficiência, com exceção do diretor da escola que, ora se referia à educação inclusiva como voltada para todos(as) os(as) alunos(as), ora como destinada aos(as) alunos com deficiência. Também se apreendeu de sua fala uma compreensão ampla desse processo, envolvendo ações, não só educacionais para a redução das relações sociais excludentes.

O diretor da escola, ao relacionar a educação inclusiva com o contexto vivenciado pela rede de ensino, declarou que esta se encontra ainda em nível “embrionário” e incipiente, por entender que esta realidade na SEMED deve ser desenvolvida por meio de amplo processo de formação continuada que envolva todos os sujeitos participantes da dinâmica escolar, inclusive, o Prefeito e o Secretário de Educação. Destacou que o “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, via formação, tem contemplado, principalmente, as demandas do ensino fundamental, sem uma preocupação mais incisiva com a “educação inclusiva”, o que, segundo este gestor, se dá de forma muito superficial.

Ainda com respeito à concepção de educação inclusiva, no tocante à organização escolar espaço-temporal da SEMED em ciclos, o diretor é de opinião que esta nova estrutura pode corroborar com o avanço do processo de inclusão na rede de ensino. Contudo, evidencia a necessidade de os sujeitos envolvidos nesse processo (pais, profissionais etc) se apropriarem dos objetivos e das características da escola organizada em ciclos. Ao se relacionar discurso-prática do diretor, percebeu-se certa distância entre estes instrumentos, no exercício de sua função na gestão escolar. De forma ainda confusa, o referido gestor apresentou, em certos momentos do discurso, uma compreensão que dissocia o trabalho desenvolvido pelo Ensino Fundamental, do desenvolvido pela Educação Especial. Em outros, defendeu que, na organização escolar cíclica, há a necessidade de integrar mais a Educação Especial (sala de recursos) ao Ensino Fundamental.

No que se refere à professora de ensino regular, conforme se destacou anteriormente, ela demonstrou, por vezes, um entendimento de inclusão muito restrito à questão da deficiência. E, ao relacionar a inclusão escolar destes sujeitos ao contexto da

SEMED, expressou que, na referida rede de ensino, esta realidade tem se restringido “em nível de cumprimento legal”. Isso por considerar o suporte técnico com apoios de ordem, fundamentalmente, teórica e metodológica da Educação Especial, bastante fragilizados. Percebeu-se, ainda, na declaração da professora, certa inquietação com a forma como tem percebido a inclusão escolar, afirmando que “está principalmente voltada para a questão da garantia de espaços físicos aos(as) alunos(as) no ensino regular”.

Ao ser questionada sobre as contribuições do Programa que gere a política de educação, na rede, com a questão do acesso escolar de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo regular, a professora revelou total desconhecimento do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, inclusive no que tange à sua convergência para as especificidades de atendimento da Educação Especial, por meio dos eixos pelos quais este se materializa. Afirmou, ainda, desconhecer qualquer ação mais consistente das formações desenvolvidas na SEMED, para o acesso escolar dos(as) alunos(as) em evidência. Ao detalhar sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os(as) alunos(os), a professora em questão destacou que as informações referentes ao trabalho pedagógico com alunos(as) “especiais” situam-se em nível superficial, tendo dessa forma caráter insuficiente para as intervenções pedagógicas nos espaços regulares de ensino. Mesmo de maneira pouco clara, a aludida professora, sinalizou que a inclusão se desenvolve por meio de uma construção nas relações sociais.

Quanto ao pensamento da Coordenadora Pedagógica, em relação à questão em pauta, não diferiu da maioria; enfatizou a relação direta entre educação inclusiva e pessoas com deficiência. Mesmo tendo reconhecido a competência técnica da equipe de Educação Especial, considerou “deficiente” o suporte teórico-metodológico dado às escolas acompanhadas. E justificou que o atendimento realizado por professor(a), nas salas regulares e nas salas de recursos, necessita de orientação teórico-metodológica, a fim de se fundamentar e aprofundar conhecimentos que são específicos ao trabalho pedagógico com alunos(as) que apresentam deficiência e que **“não são do domínio de professores e técnicos que vêm dando suporte às escolas com alunos que não apresentam deficiências”** (Grifos nossos). Por isso sugeriu que as ações deste movimento contassem mais com as intervenções da Educação Especial da SEMED que da Educação Geral.

A referida Coordenadora Pedagógica, no que se refere à política de formação continuada da SEMED, acredita que, por meio de seu Programa, tem contribuído com a formação dos sujeitos que atuam na escola, mas não tem contemplado, de forma significativa, às demandas pedagógicas para o acesso curricular dos(as) alunos(as) com deficiência

intelectual. Percebeu-se, neste sujeito, análise desvinculada da compreensão das relações de exclusão, principalmente escolar, do modelo social capitalista.

Quando se buscou a concepção de inclusão da professora da sala de recursos, verificou-se que esta restringe o processo a ações isoladas e tomadas de providências destinadas a pessoas com deficiência. Revelou ainda uma compreensão assistencialista da Educação Especial, desvinculada de apreensão das relações sociais excludentes. Percebeu-se, também, o pensamento contraditório da professora em relação à questão da inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual na SEMED, na medida em que parabenizou a instituição pelo cumprimento das leis referentes ao atendimento a alunos(as) com deficiência e pela seriedade do trabalho que vem sendo desenvolvido. Em momentos seguintes, revelou a inexistência de um acompanhamento da instituição com respeito às suas necessidades de aprofundamento teórico-metodológico, na compreensão do trabalho a ser desenvolvido na sala de recursos.

#### b) Aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual

A relação aprendizagem escolar e deficiência intelectual, no contexto da educação inclusiva, tem se constituído foco de discussões que envolvem diferentes concepções, quanto às possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos. Esta realidade pôde ser percebida, no período de observação da escola alvo da pesquisa, a partir do que os sujeitos entrevistados revelaram sobre como compreendem a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual.

Em relação a esta questão, o diretor afirmou tacitamente que o(a) aluno(a) com deficiência intelectual aprende e apresenta características comuns àqueles sem deficiência, como criatividade, autenticidade, autonomia (até citou exemplo de aluno da escola que dirige). No entanto, considerou que desenvolver um trabalho pedagógico com tais alunos(as) se constitui em grande desafio para a Educação e para a escola, ainda muito resistentes, quanto às possibilidades de aprendizagem desses alunos(as).

Partindo-se desta compreensão de aprendizagem do diretor, é importante pontuar que, mesmo se considerando importante esse crédito no potencial, que é real para a aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, é preciso compreender sobre a existência de limites, neste aspecto e que estes devem estar subjacentes às características biopsicossociais dos mesmos. Tal compreensão se revela, inclusive, como suporte para o

planejamento e avaliação de percursos didático-metodológicos a serem desenvolvidos, para a mediação pedagógica de alunos(as) com deficiência intelectual.

O entendimento da professora da sala de ensino regular sobre a questão posta evidenciou esta característica do reconhecimento de que existem tanto possibilidades quanto limites. Contudo, percebeu-se uma dificuldade explícita de localizá-los, a partir de conhecimentos teóricos que auxiliem uma práxis. Tal percepção se reforçou, quando a professora, durante a entrevista, transferiu, de forma restritiva, a responsabilidade profissional relacionada à dificuldade da aluna com Síndrome de Down, em articular fluente e corretamente as palavras. E, ainda, quando centralizou as barreiras para aprendizagem da aluna, no contexto familiar e nas características apresentadas pela aluna, na forma de falar, de pegar o lápis, de pintar etc. Desta maneira, percebeu-se um desvio do foco da questão sobre as possibilidades de mediação pedagógica, revelando entendimento superficial sobre os fundamentos teórico-metodológicos necessários para prover o processo educativo com atividades que viabilizem o alcance de objetivos concretos pela aluna, segundo suas características psíquicas de aprendizagem.

A professora da sala de recursos apresentou compreensão similar à da professora do ensino regular, ao afirmar que a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual é provável. No entanto, não demonstrou conhecer que processos são envolvidos no pensamento em torno da elaboração do conhecimento. Ao contrário, fez uma relação estereotipada, ao desconsiderar que a “lentidão” que se observa nas ações da aluna com deficiência intelectual é de gênese funcional e não estrutural orgânica. Portanto, o desenvolvimento de tais alunos(as) não depende, a priori, do tipo de recursos pedagógicos utilizados, como quis insinuar a professora desta sala, mas inicialmente do suporte teórico-metodológico que conduz as mediações psíquicas no contexto docente. Percebeu-se, também, nesta professora, uma lacuna de ordem teórica quanto às possibilidades de aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual. O que se entendeu refletir negativamente nos resultados de sua prática na sala de recursos, tornando-a mecânica e condicionadora.

As posturas da professoras de ensino regular e da sala de recursos evidenciaram uma redução das diferenças cognitivas, ao nível da aparência física, e, conseqüentemente, uma prática com baixos níveis de fundamentação teórica que implique na planificação de objetivos e procedimentos didático-metodológicos que correspondam às demandas pedagógicas da aluna com deficiência intelectual.

A posição da Coordenadora pedagógica sobre a questão da aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual foi pelo reconhecimento de ainda estar construindo uma

compreensão a respeito da questão. No entanto, revelou uma forma sutil de exclusão, ao afirmar que “alguns alunos” que fogem dos padrões de normalidade merecem oportunidade de estar no contexto de ensino regular. Pelo revelado, é necessário fazer uma análise desse pensamento, considerando que não se trata de uma questão de padrões ou de merecimento. Trata-se de um direito, de uma demanda pedagógica real e possível, de responsabilidade da educação escolar, portanto, da escola.

Para a efetivação dessa realidade, é necessário reconhecê-los como alunos(as) pertencentes à escola e a outros espaços instituídos, o que induz a concordar com Carvalho (2006, p.180), ao partir da reflexão de que

A avaliação, o reconhecimento, a negação, a validação e/ou a indiferença ante suas formas de ação faz-se na relação com o outro. Nesse contexto, a desautorização resultante dos diagnósticos e das formas de compreensão do déficit sobrepuja as possibilidades de conhecer que apresentam. É esse controle desautorizador, a organização de ritos e rituais como avaliação psicométrica, a vasectomia, a exclusão das práticas educativas, do mundo do trabalho, a restrição de relações com o conhecimento em todos os âmbitos de suas vidas o que emerge das histórias. Mas é a emergência das possibilidades “desautorizadas” o que dirige o nosso olhar.

c) Relação entre sala de recursos e sala de ensino regular para o acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao currículo

Desde que foi implantada, no Brasil, na década de setenta, a sala de recursos tem assumido um papel que, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, não corresponde aos objetivos propostos para o seu funcionamento. Essa realidade ainda vem se reproduzindo, no que, atualmente, se declara como contexto da Educação Inclusiva. Em muitos encontros científicos e, sobretudo, nos espaços escolares, verifica-se que a tônica desta sala permanece, principalmente, voltada para ações de reforço aos conteúdos trabalhados nas salas de aula do ensino regular. Vozes e ações de sujeitos que integram estes espaços testemunham a distorção das funções desta sala, o que tem sido constatado em nível do MEC/SEESP (2007, p.27) ao afirmar:

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos as suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. (GOMES, 2007, p.27).

Diante do que se expõe sobre a função da sala de recursos, no contexto do ensino regular, para alunos(as) com deficiência intelectual, tem-se da realidade pesquisada declarações de sujeitos que a integram e, na fluência de seus discursos, acabam dando pistas de suas concepções, de suas práticas. Assim, por ocasião da entrevista, quando se indagou

sobre a possível relação da sala de recursos e sala de ensino regular na promoção do acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo, o diretor, a professora de ensino regular e a da sala de recursos se mantiveram sob um status de compreensão superficial, revelando uma concepção reprodutivista deste espaço, em relação à sala de aula regular.

O diretor definiu ser a sala de recursos “espaço de democratização do conhecimento, onde a mesma amplia as possibilidades do acesso do aluno com deficiência intelectual ao currículo regular”. Tal definição, pela superficialidade com que é apresentada, pouco revela o entendimento desse sujeito sobre a forma de relacionar os dois espaços – sala de recursos e sala regular, que leva a supor ser a prática do ensino regular a referência para que o mesmo “avalie” a dinâmica da sala de recursos.

Já na declaração da professora de ensino regular e da professora da sala de recursos, foi possível apreender claramente a concepção de sala de recursos como reprodutora dos objetivos destinados ao ensino regular. A primeira, após afirmar não ter condições de fazer relação entre os dois espaços, por não saber que trabalho específico é desenvolvido na sala de recursos, arriscou a suposição de ser essa sala “um espaço destinado a desenvolver capacidades básicas para o acesso ao currículo regular, como aquisição de habilidades básicas como a da leitura, escrita e de alguns conceitos. A segunda afirmou que a sala de recursos e a sala de ensino regular “são indispensáveis para o aluno com deficiência intelectual”. Contudo, considerou que o objetivo maior da sala de recursos, nessa relação de dependência e completude entre elas, é de “reforçar e aprimorar os conhecimentos trabalhados na sala de ensino fundamental, uma vez que, talvez, estas não lhes ofereçam essa oportunidade”, haja vista o quantitativo elevado de alunos(as).

Ainda em relação ao diferencial entre a sala de ensino regular e a sala de recursos, a professora desta última, quando questionada, demonstrou muita fragilidade quanto à função da sala de recursos, permanecendo no âmbito empírico, citando exemplos de sua prática, sem estabelecer nenhuma relação com o campo teórico e ainda revelando um caráter reprodutivo da própria sala de aula regular.

#### **4.2 A prática pedagógica na sala de recursos**

A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza um total de 32 salas de recursos, sendo 25 na zona urbana e 07 na zona rural. De um público de 862 alunos(as) com

deficiência<sup>52</sup>, pois dos(as) 1.372 alunos(as) atendidos pela Educação Especial, no ensino regular, 510 alunos(as) apresentam necessidades educacionais especiais sem deficiência. Isto denota uma demanda significativa para as referidas salas, considerando o quantitativo existente e a localização dessas salas.

O apoio pedagógico em salas de recursos destina-se somente aos(às) alunos(as) com deficiência. Mesmo assim, é constatável que, se os(as) 862 alunos(as) com deficiência passarem a freqüentar tais espaços, ultrapassando os 30,7% atualmente atendidos, serão agravados problemas além da atual infreqüência desses(as) alunos(as), tais como a distância entre a localização da sala de recursos, a residência do(a) aluno(a) e a quantidade incipiente deste espaço nas escolas da rede. Considera-se, por assim dizer, a organização do funcionamento como modelo que, de alguma forma, pode ampliar as possibilidades de atendimento de maior fluxo nesta sala, conforme prevê a Resolução 10/2004/CME, ao disciplinar que a freqüência de alunos(as) deve se dar diariamente, se possível, ou pelo menos, duas vezes por semana, com a duração mínima de três horas cada vez, por grupos de até dez alunos(as).

É pertinente destacar que as observações realizadas, na sala de recursos da escola em pauta, forneceram, no contexto da pesquisa, elementos que permitiram identificar tanto pontos de estrangulamento deste processo de inclusão do(a) aluno(a) no ensino regular, quanto perspectivas de avanços para esta realidade. Mesmo sendo alvo da pesquisa a prática desenvolvida na sala de recursos e sua pertinência para o acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo de ensino regular, as análises feitas não prescindiram da relação contextual deste espaço com as vozes dos sujeitos entrevistados, da aluna com Síndrome de Down, com a dinâmica escolar, segundo as orientações da instituição SEMED São Luís/ MA.

Conforme já se explicitou, a observação desenvolveu-se nos dias em que a aluna com Síndrome de Down freqüentava a sala de recursos. Isto se deu em decorrência de um dos critérios da pesquisa. Nesse processo, constatou-se que, na rede de ensino, apesar de o quantitativo de alunos(as) com Síndrome de Down chegar a quinze matriculados, no ensino regular em 2006<sup>53</sup>, só havia duas salas de recursos, cujo espaço abrangia este público. Em uma delas, o aluno não estava freqüentando, por motivo de saúde da mãe.

Nos dias das observações, percebeu-se uma falta de integração entre a sala de recursos e o contexto escolar, no tocante à sua dinâmica de organização pedagógica. Aliás,

---

<sup>52</sup> Conforme dados de 2006 da SAEE, do alunado com deficiência no ensino regular, 561 tem deficiência intelectual.

<sup>53</sup> Dados obtidos na SAEE/ SEMED/ São Luís-MA.

esta foi uma queixa freqüentemente sinalizada pela professora da sala de recursos. Pode-se dizer que este foi o período mais significativo da pesquisa, uma vez que foi possível constatar, concretamente, de que forma esse espaço tem promovido o acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo regular. Nele, presenciou-se a professora desenvolver uma prática onde o planejamento não fazia parte da rotina do trabalho pedagógico. Isso foi justificado pela própria professora, em função de não ter sido orientada na elaboração do planejamento, segundo as especificidades da sala. Dessa forma, verificou-se no período da observação uma ênfase no improviso e na empiria:

(Professora) – O que vamos fazer hoje?

(Susi) – Uma casa

Na seqüência desse momento pedagógico, a professora entrega uma folha de papel chamex e deixa a aluna “livre”, nesta atividade, das 8h até a hora do lanche, às 9h45’. Contudo, ao voltar do momento do lanche com os(as) três alunos(as), retoma a mesma atividade, dessa vez sugerindo que a aluna reorganizasse “a casa” traçada pela professora em folha de papel pardo (ali a aluna deveria desenhar o telhado, a porta, janelas da casa etc). Tenta envolver todos(as) alunos(as) na atividade:

(Professora) – O que é que está faltando na casinha?

(Vitor) – Telha

(Professora) – Então vamos colocar a telha? De que cor? Vitor faz a telha...

Durante o processo, a professora fez vários questionamentos aos alunos. E para Susi pergunta:

(Professora) – Onde está a porta desta casa? (referindo-se ao desenho)

Susi se mantém calada, olhando para o desenho, parecendo estar buscando compreender a solicitação da professora, quando esta faz nova tentativa, procurando alcançá-la com outra pergunta:

(Professora) – Onde está a porta daqui desta sala? (referindo-se à sala de aula)

A aluna com síndrome de Down, durante o processo, manifestou uma fadiga, pois permaneceu neste contexto até a sua saída, às 10:30’. Desta situação, concluiu-se que, possivelmente, a professora não dispõe de fundamentação teórico-metodológica para identificar as barreiras para a aprendizagem dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual, com base no funcionamento psíquico deficitário que esses alunos apresentam em muitos aspectos. Isso traz como conseqüência estímulos aleatórios, sem uma compreensão dos processos mentais utilizados pelo(a) aluno(a), na elaboração do pensamento. Sem o que, observa-se um desperdício de esforços e de tempo, pois, quando muito se alcança, é por meio de atividades que “se encaixam” segundo as demandas de estímulos psíquicos dos(as) alunos(as). Por não saber explicar porque o(a) aluno(a) aprendeu ou não, a professora

restringe sua prática ao acaso e ainda reduz as possibilidades de desenvolvimento da aluna com deficiência intelectual.

Os dias de observação foram, em sua maioria, pontuados por atividades, cuja carga pedagógica privilegiou a memorização e o condicionamento, destituindo desses processos a ênfase na problematização do conhecimento, visando aos estímulos das funções cognitivas deficitárias dos(as) alunos(as), por meio da mediação docente.

A fim de contextualizar a análise feita, podem-se oferecer alguns exemplos destacados destes momentos do período de observação da pesquisa. Um deles refere-se a um trabalho a ser desenvolvido na sala, utilizando o conteúdo “partes de uma árvore”. Inicialmente, a professora mostrou uma folha mimeografada, contendo o desenho de uma árvore e de suas partes (figuras 3 e 4). Em seguida, sem realizar nenhuma exploração do conhecimento sugerido, convida os(as) alunos(as) a fazerem a montagem da árvore. A seqüência metodológica utilizada pela professora privilegiou aspectos psicomotores que envolviam atividade de recorte, colagem e pintura. Porém esses aspectos eram trabalhados sem a preocupação com um significado que deve ser inerente à construção do pensamento. Dessa realidade, percebeu-se, durante a realização da seqüência metodológica, um desgaste do nível de tolerância da aluna Susi, que ficava impaciente com tantas ordens de comando: “recorta em cima da linha... segura direito... não pode recortar isto aqui... recorta o sol onde eu marquei com o lápis”. Então a aluna desistiu de continuar a atividade que foi concluída pela professora, conforme o seguinte contexto:

(Professora) – Terminou de colar, não foi?

(Professora) – Olha a árvore de Susi, gente! (A árvore estava colada quase perfeita, só que a colagem não foi pensada pela aluna, mas pela professora).

(Professora) – Agora, nós vamos pintar nossa “árvore”<sup>54</sup>.

(Professora) – Vai ficar bonita a tua árvore, Susi.

(Susi) – Olha para o seu papel com a sua “árvore” colada, olha para o modelo da professora (com as partes da árvore) como se procurasse alguma coisa; como se buscasse um sentido em sua ação.

Na seqüência da manhã, a professora sugeriu que todos(as) pintassem a sua colagem. Houve uma certa resistência da aluna Susi para participar desse momento.

A professora insistiu:

(Professora) – Não quer fazer, né Susi?

(Professora) – Tá teimosa. Eu quero pra pintar dentro!

(Professora) – Tá bonito o teu viu, João?

---

<sup>54</sup> As aspas têm a função de fazer refletir sobre a possibilidade de a aluna não ter assimilado aquela “peça” com partes a serem coladas a partir do significado de árvore.



Figura 3 – Atividade contendo as partes da árvore



Figura 4 – Árvore depois de montada

Percebeu-se que a professora tentou usar outros recursos de ordem psicológica visando estimular a aluna na realização da tarefa. Contudo, por vezes, demonstra não compreender que, ao usar somente estes estímulos, poderá desencadear outros entraves de ordem afetiva, emocional para aprendizagem da aluna. Além disso, dificilmente a professora alcançará resultados satisfatórios, se não compreender as possíveis características que se encontram na base da deficiência intelectual e a origem dos desempenhos psíquicos deficitários por parte de sujeitos que apresentam esta deficiência.

A aluna Susi é uma criança com Síndrome de Down e apresenta deficiência intelectual<sup>55</sup>. Observou-se, entre suas principais barreiras para a aprendizagem, a dificuldade de atenção, de concentração, para realização de análise, síntese, comparação, identificação, orientação espaço-temporal. Considerando essas características da aluna e sua gênese, mostrar uma planta aos pedaços, sem vincular à atividade seu significado, estabelecendo, assim, uma coerência na construção do conhecimento, além de descaracterizar a função da sala de recursos, ainda se corre o risco de acentuar, ainda mais, o preconceito existente, quanto às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual. Isto porque, em grande parte dos momentos de observação, verificou-se como resultado do processo o “fracasso” da aluna, em relação ao objetivo da atividade proposta. Tal constatação levou em conta os procedimentos didático-pedagógicos, a diversidade e os níveis de desenvolvimento dos(as) alunos(as) presentes na sala que, quando muito, atingiu a frequência de três.

Convém ressaltar que se encontra em Gardner (1995) a relação pertinente para a reflexão anterior, sob a perspectiva de prever a necessária superação dos modelos de

<sup>55</sup> Apesar de alguns estudiosos discordarem deste fato, e ainda, do próprio MEC fazer a separação entre alunos(as) com síndrome de Down e os que apresentam deficiência mental para efeito de classificação, a grande maioria dos pesquisadores nesta área concordam com a afirmação da existência de deficiência intelectual em pessoas com Síndrome de Down.

organizações escolares e de práticas pedagógicas que priorizam a homogeneização dos sujeitos da aprendizagem e, por vezes se desdobram numa pretensa mistificação da sala de recursos, por meio da suposição de que esta colocará o(a) aluno(a) com deficiência intelectual no nível do(a) aluno(a) sem deficiência, conforme Gardner (1995, p.47):

A literatura sobre diferentes potencialidades individuais, assim como os achados a respeito de diversos estilos cognitivos, trazem implicações educacionais cruciais. Em primeiro lugar, é importante identificar potencialidades e dificuldades num ponto inicial, para que elas se tornem parte do planejamento educacional. As notáveis diferenças entre os indivíduos também colocam em dúvida se todos deveriam estar seguindo o mesmo currículo e se, na medida em que existe um currículo uniforme, ele precisa ser apresentado da mesma maneira para todos os indivíduos.

Quanto à questão do significado, no processo de mediação do pensamento, Smith (1999) pode contribuir com o entendimento necessário, nas intervenções pedagógicas a serem realizadas na sala de recursos, com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual, quando afirma que “[...] os melhores professores sempre usam aquilo que funciona quando eles vêem que pode funcionar, com aqueles alunos com os quais estão envolvidos naquele momento, mesmo que não tenham certeza do *por quê*” (SMITH, 1999, p.11).

Contudo, para a realidade da sala de recursos, conforme a sua função, que é de estimular as áreas psíquicas defasadas e desenvolver habilidades de leitura e escrita, não saber o porquê de determinadas respostas de cunho cognitivo apresentadas pelos(as) alunos(as), nos contextos de aprendizagem, constitui-se na principal barreira para que este espaço se torne de fato o apoio principal para o acesso dos alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo regular. Tal desconhecimento tem causado reflexos negativos na sala de recursos.

Para ilustrar a análise anterior, utiliza-se outro exemplo da prática desenvolvida pela professora, correspondente ao período de observação no espaço investigado: o que ocorreu no contexto de aprendizagem da letra “A”. As atividades são iniciadas com um aluno e a aluna Susi. A professora, estabelecendo um diálogo com as crianças sobre como passaram o final de semana, inicia a mediação para a aprendizagem da letra “A de avião” (figura 5), contemplando a seguinte seqüência metodológica: colocou duas fichas emborrachadas em cima da mesa, uma com a palavra arroz e outra com a palavra sopa e, logo depois, entregou uma para cada criança. Em seguida colocou letras emborrachadas em cima da mesa e pediu que as crianças identificassem os pares correspondentes de letras nas fichas.



Figura 5 – Aprendendo a letra “A”

No primeiro momento da atividade, as crianças não conseguiam corresponder às solicitações da professora, em função de alguns obstáculos que se interpunham no desenvolvimento da seqüência metodológica. O primeiro obstáculo referiu-se ao próprio sentido do contexto pedagógico que se iniciou com um diálogo sobre o final de semana das crianças, seguido do momento da apresentação da letra “A”, sem estabelecimento de relação entre essas duas situações. Depois, no terceiro momento, é solicitada a identificação dos pares de letras correspondentes às palavras arroz e sopa. A mediação para o alcance do objetivo dessa tarefa reduziu-se a perguntas como: Onde está o “A” de avião? Procura o “A”, Susi. Cadê essa letra aqui? (mostrou o “A”).

Durante a realização da atividade de identificação dos pares de letras, percebeu-se que, em função da excessiva quantidade dessas letras sobre a mesa (figura 6), diminuía-se o nível de atenção, concentração, interesse do(a) aluno(a). Isto porque, nessas condições, a atividade atingiu um nível de complexidade incompatível com as possibilidades de realização dos alunos, consideradas suas características para a aprendizagem. Num descuido em função do envolvimento com o contexto observado (parece que foi o único), sob tentativa da pretensa neutralidade científica, sugeriu-se que fosse deixado em cima da mesa somente as letras correspondentes às das fichas. A professora, repetindo as perguntas similares às da mediação anterior, verificou que as crianças começavam a dar respostas satisfatórias. Expressou por isso uma admiração como se não esperasse que isto (a aprendizagem) acontecesse. Os alunos permaneceram nessa atividade das 8 h às 9h30 min.



Figura 6 – Identificando pares de letras

Evidencia-se, a partir do contexto pedagógico anteriormente destacado, a importância da identificação das funções psíquicas em prejuízo nos sujeitos com deficiência intelectual, para que não se incorra no grave equívoco de desconsiderar o nível de desenvolvimento em que se encontra o sujeito a ser estimulado, sem o que não haverá mediação.

Observou-se, na sala de recursos da escola investigada, uma prática pedagógica contraditória à que é preconizada pela Política Nacional de Inclusão e pela Proposta Curricular da rede municipal de ensino. Constatou-se a utilização da referida sala como mais uma forma de reprodução de concepções mecanicistas e homogeneizadoras de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, de resistência para superação de modelos pedagógicos que privilegiam o produto da aprendizagem (resultado), em detrimento de seu arquiteto(a), o(a) aluno(a). Nesse sentido, tem-se na pessoa com deficiência intelectual um ser com direitos que, em determinadas circunstâncias, são descaracterizados, enfaticamente, nas situações de aprendizagem escolar.

O contexto da inclusão em construção na rede municipal de ensino de São Luís aponta para a necessidade de que seja ampliada, em nível de sua cultura organizacional, a compreensão de que a sala de recursos pode, e precisa se configurar, como mais um espaço de apoio pedagógico no acesso ao currículo de ensino regular. Contudo, não para reproduzir ou substituí-lo, mas para prover o(a) aluno(a) com deficiência intelectual de estímulos e de habilidades necessárias em seu processo de aprendizagem.

Assim, a partir da realidade observada, no que se refere à sua contribuição ao acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo da sala regular, verificou-se, no

âmbito da Proposta Político-Pedagógica da SEMED, o nível de reconhecimento do alunado da Educação Especial, com destaque neste trabalho, para os que apresentam deficiência intelectual. No tocante à materialização dessa Política, nas relações de seus saberes e práticas, é possível reconhecer que o “problema” do acesso em destaque pela pesquisa encontra-se em processo de visível pleito por meio de estratégias de conquista para reconhecimento, junto aos segmentos – níveis e modalidades de ensino – da necessidade de se efetivarem as mudanças previstas para a nova cultura organizacional na referida rede de ensino.

É pertinente considerar que, em muitos aspectos, são percebidos avanços de caráter mais geral, quanto às possibilidades do referido processo em análise, concretamente, no que se refere à formação de alguns profissionais, em função das especificidades do atendimento da Educação Especial.

Em contraposição a essas possibilidades, encontram-se os limites da forma de socialização de certos conhecimentos com grande parcela de profissionais desta Secretaria de Educação, por meio do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, destacadamente os(as) professores(as). Passivos de discussão e reelaboração, tais conhecimentos ficam ainda restritos a pequenos grupos ou segmentos, fragilizando, desse modo, aspectos de caráter qualitativo e quantitativo, quanto aos resultados dos investimentos feitos por essa Secretaria, com ampla convergência com a realidade pesquisada.

No âmbito da sala de recursos, o foco de análise situou-se em função do nível de acesso possível para alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo do ensino regular, por meio da prática pedagógica da professora. Constatou-se que, na escola pesquisada, essa realidade apresenta, além do que foi pontuado anteriormente, quanto aos limites da Política da SEMED, agravamentos de ordem político-pedagógica relacionados com a própria gestão da sala de aula em referência. Contudo, a análise não se restringiu a esta percepção.

Em relação à prática realizada pela professora na sala de recursos, apesar da preocupação com a aprendizagem dos seus(as) alunos(as), evidenciada nos momentos de sua fala, durante a entrevista e no contexto de suas intervenções pedagógicas, observou-se que, articulando-se às fragilidades que não são de sua responsabilidade direta, somam-se as de seu “velado” desinteresse pela qualidade pedagógica, no espaço por ela gerido.

A constatação anterior se evidenciou em várias situações que transitavam sob forma de um discurso da professora, ora de justificativa do porquê não fazia, ora sob a manifestação de recuos ou omissões, quanto a esse fazer, nas próprias oportunidades que surgiam, no contexto da agenda da escola, inclusive, pelas possibilidades por ela mesma traduzidas na forma de idéias que pensava em trazer para a sala de aula.

Grande parte dessas idéias foi abortada pela ausência de um suporte teórico-metodológico, de um planejamento que representasse o sentido e o significado da prática desenvolvida na sala, dentre outros motivos já apresentados na sistematização deste trabalho. Como síntese do pensamento ora traduzido, uma simples expressão da professora, no contexto da observação, tem muito a traduzir da Política, da Gestão da prática pedagógica da professora da rede de ensino:

“Acho que na próxima aula vou trazer uma musiquinha! Quem gosta de música...?”  
(Mas na aula seguinte, não se efetivou esta idéia).

Múltiplas determinações e múltiplos sentidos de um dado significado e a impossibilidade de exaustão deste. Mas a história tem revelado: por meio da realidade, de suas contradições, nascem as possibilidades. Ao acesso!

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que se apresentou até aqui sobre a realidade observada, em relação ao que está proposto pela política educacional da SEMED e o que se materializa, no contexto pedagógico da sala de recursos, é pertinente afirmar que se observou uma distância significativa do que é previsto como prática a ser desenvolvida, nesta sala, em termos de sua concepção e objetivos. Contudo, esse entendimento não tem a pretensão de descartar da rede de ensino o visível processo de crescimento, no aspecto inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual. Portanto, em certa medida, tem-se uma compreensão positiva desse processo, quando se considera o desequilíbrio dos sujeitos que dele participam nas escolas, as orientações e diretrizes constantes nos documentos que explicitam a política de educação da rede de ensino e, ainda, as características que são próprias dessa inclusão escolar na SEMED, e que se materializam, segundo as condições objetivas que lhe são próprias.

Constatou-se que o acesso ao currículo regular pelos(as) alunos(as) com deficiência intelectual ainda não se constitui uma visível realidade, segundo o contexto observado da sala de recursos. Por outro lado, como se evidenciou anteriormente, percebeu-se que essa inclusão encontra-se em ascendente movimento de construção, influenciada não só pelas contradições estabelecidas entre o planejado e o realizado, em nível de SEMED, mas também pelo que surge da correlação de forças, concepções, saberes e práticas, às vezes com caráter coletivo, às vezes individual.

Neste trabalho, pretendeu-se analisar o nível de acesso do(a) aluno(a) com deficiência intelectual ao ensino regular, tomando-se como eixo principal a sala de recursos da UEB “Professor José Gaspar Soeiro”. Para tanto, considerou-se necessário apreender alguns elementos que permitissem uma compreensão estrutural e dialética dessa realidade, o que foi possível pela lente histórica, por meio da reconstrução desse atendimento, desde a sua origem na referida rede. Este se constituiu um árduo trabalho, tendo em vista a falta de informações e de registros nos bancos de dados dos setores pesquisados. Diante do que se recorreu às informações de sujeitos que experienciaram a organização da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação.

Na perspectiva de apreensão do objeto em sua totalidade, elegeu-se, também, como importante percurso de desvelamento, reflexões sobre a aparência e a essência da escola como espaço de acesso ao conhecimento; nesse contexto, a investigação das possibilidades de acesso dos (as) aluno(as) em destaque ao currículo de ensino regular, considerando-se a atual Política Nacional de Educação Inclusiva, que prevê a sala de recursos como um dos principais

espaços de apoio à inclusão escolar. Este também foi um momento de construção problemático, pois as produções científicas referentes à realidade estudada ainda são muito reduzidas. Contudo, estas somadas às parcas orientações constantes nos documentos do MEC, ainda em nível bastante superficial de informação, deram subsídio na realização da pesquisa. Destes últimos, recorreu-se à bibliografia mais recente (2006/ 2007), em que se observou maior ênfase na importância e na consecução dos trabalhos pedagógicos a serem realizados na sala de recursos, para a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

Somaram-se às reflexões feitas sobre a função da sala de recursos, no contexto da inclusão escolar, algumas questões relativas às barreiras que se interpõem entre o(a) aluno(a) com deficiência intelectual e o contexto de aprendizagem. Nesse momento, buscaram-se fundamentos, a partir do reconhecimento de diferentes concepções humanas de apreender o conhecimento e, conseqüentemente, o sujeito de sua elaboração. Partilhou-se, a partir daí, a necessidade premente da abordagem histórico-cultural, na construção da realidade escolar inclusiva, sem a qual toda tentativa se revela por meio de máscara de mais exclusões.

Finalmente, o percurso acima apresentado contribuiu para a concretização possível do que se pretendeu por meio deste trabalho: saber se e em que condições pedagógicas a sala de recursos vem se constituindo como apoio no acesso de alunos(as) com deficiência intelectual ao currículo do ensino regular. Tal movimento convergiu suas análises para a realidade da prática pedagógica do espaço em estudo.

O estudo realizado sobre a prática pedagógica na sala de recursos demonstrou a distância desta, quanto aos objetivos previstos, principalmente em conseqüência da fragilidade de fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam a professora em sua práxis, situação agravada por outros fatores de âmbito político-administrativo da rede. Assim, ao se considerar as propostas sistematizadas em documentos e as informações obtidas por meio das vozes de sujeitos que gerem a política educacional na SEMED, a partir de um programa que se propõe inclusivo, constata-se uma significativa fratura desse objetivo, principalmente, no tocante às demandas pedagógicas do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, visando ao acesso ao currículo de ensino regular.

Sob o ponto de vista da investigação realizada, a citada fratura se traduz por meio do esvaziamento nas formações que acontecem na escola, dos fundamentos teórico-metodológicos basilares na mediação docente, tanto no contexto de ensino regular, quanto no caso em destaque neste trabalho, a sala de recursos para os(as) alunos(as) em apreço. Esta realidade, no âmbito da escola pesquisada, vem se acentuando pelo descontexto do que é

proposto para o ciclo de alfabetização, em termos das concepções filosóficas e metodológicas quanto à aprendizagem escolar e o que tem se efetivado na prática.

Contudo, por se considerar a inclusão processo não linear, subjacente às estruturas do modelo produtivo capitalista, acredita-se que a realidade investigada, que contou com critérios válidos apenas para a escola em destaque, apresenta padrões de inclusão diferentes de outros espaços e contextos da rede de ensino, cujas características certamente se evidenciam como aspecto de distinção.

Destaca-se a relevância e o compromisso do trabalho desenvolvido pela SAEE na SEMED, sob a perspectiva do acesso curricular dos(as) alunos(as) com deficiência, principalmente, os(as) que apresentam deficiência intelectual. O estudo oportunizou a compreensão de que, em muitos aspectos, os avanços para a inclusão tem se verificado em função de convicções presentes na equipe que representa a Educação Especial, nesta instância administrativa. Apesar disso, constatou-se, também, que os retrocessos ou a lentidão do referido processo decorrem, principalmente, do desempenho com baixos níveis de satisfação do “Programa São Luís te quero lendo e escrevendo”, quanto a responsabilidade de garantir formação continuada na rede, para inclusão escolar de todos(as) os(as) alunos(as). As reflexões apresentadas pelos sujeitos das entrevistas demonstram que, no tocante ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual, as formações não têm contemplado as demandas dos(as) professores(as) de ensino regular e, de forma mais agravante, as do(a) professora(a) da sala de recursos. Essa realidade levou a própria SAEE a desenvolver espaço de formação específica.

Ainda com relação à questão da formação continuada, destaca-se que a SEMED tem desenvolvido vários cursos na área da deficiência intelectual, tanto por meio de projetos, com recursos do governo federal, quanto com recursos próprios. Nesse caso, chama-se a atenção para a reduzida representatividade dos profissionais de outros níveis ou segmentos da rede de ensino, no contexto dessas formações. Isso, sob um ponto de vista, tem contribuído para que a compreensão da inclusão escolar atinja níveis muito baixos de resultados em termos qualitativos.

Observou-se que, devido ao acúmulo de responsabilidades que deveriam ser de caráter geral, a SAEE/alunos(as) têm sofrido conseqüências com impactos na qualidade do atendimento. Percebeu-se, nesse contexto, que as demandas pelos seus serviços e o crescente quantitativo de alunos(as) com deficiência, na rede, têm sido inversamente proporcional aos seus recursos humanos. No momento das entrevistas, as informações obtidas pontuaram, em vários momentos, a ausência desse segmento nas escolas, para orientação e acompanhamento pedagógico dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual incluídos.

Diante do que foi possível observar, constatou-se, de forma contundente, que, apesar de a inclusão ser um discurso bem presente nos documentos, em algumas falas e espaços com os sujeitos da SEMED, a materialização dessa realidade não se coaduna com tais discursos no âmbito investigado. Ainda é muito freqüente a presença dos pré-conceitos sobre a aprendizagem de alunos(as) com deficiência intelectual entre os(as) professores(as), coordenadores(as), gestores(as) e demais sujeitos que integram a escola. Percebe-se, de forma acentuada, que a escola continua buscando mecanismos de desvio daqueles que não se enquadram em suas práticas. E de que práticas se está falando? Homogeneizar o que é eminentemente diverso, instituir norma naquilo que não pode ser submetido à norma, em detrimento das próprias características humanas, desresponsabilizar-se de sua principal responsabilidade, que é prover o contexto escolar dos meios e das condições para a aprendizagem, de forma que supere os níveis de superficialidade em que se encontram estes meios.

Ter boas concepções sobre a inclusão escolar de todos(as) os alunos(as), planejar as formas de avaliação e de gestão desse processo se constituem em instrumentos fundamentais e já encontrados na rede de ensino. No entanto, percebeu-se que é preciso avançar mais, tanto nessas questões, quanto nas de ordem da formação teórica e metodológica dos profissionais, para que se atribuam ao conteúdo da avaliação e da gestão escolar, institucionalizadas na rede de ensino, condições mais justas, com base em parâmetros mais dignos dessa construção.

No que se refere à prática docente na sala de recursos, na UEB “Professor José Gaspar Soeiro”, observou-se a incompatibilidade com sua função no contexto da inclusão escolar de alunos(as) com deficiência intelectual, destacadamente a que apresenta Síndrome de Down. Considerando-se que o como ensinar deve ser uma consequência da(s) forma(s) como o sujeito constrói o conhecimento, a professora revelou acentuada fragilidade teórica e metodológica, quanto a conhecimentos necessários na mediação psíquica com os alunos(as) nesta sala. Sem as lentes teóricas que fundamentem a prática no referido espaço, como a professora poderá compreender o que faz, convicta do motivo pelo qual o faz?

Essa é uma questão que Smith (1999, p.10) coloca da seguinte forma:

O treinamento de professores mostra, freqüentemente, que a preocupação principal deveria ser o ensino – que o foco deveria estar sobre aquilo que os professores deveriam fazer ao invés de aquilo que eles deveriam saber. O treinamento de professores nem sempre os estimula a tomar suas próprias decisões...Geralmente eles são ou foram professores que não tiveram oportunidade em sala de aula de separar o que fazem do motivo pelo qual o fazem.

Assim, o que fazer, por que motivo fazer e como fazer na sala de recursos com alunos(as) que apresentam deficiência intelectual não pode prescindir de conhecimentos que envolvam a compreensão do como o sujeito processou o pensamento ou, em outras palavras, qual foi o curso de seu funcionamento psíquico. Tem-se, na abrangência dessa afirmação, exemplos práticos da própria sala observada onde a professora se questionou por diversas vezes: – Por que ela não consegue fazer? Como eu posso motivar a Susi? Eu não sei...

Percebeu-se, na situação acima, uma demanda indispensável para a sala em destaque, a partir de situações que mobilizaram os seguintes pensamentos, no contexto da observação: Se é difícil para uma criança realizar esta ou aquela atividade, por que é difícil? E de que maneira poderá realizar então? Estas são questões sempre presentes no contexto pedagógico da sala de recursos e de qualquer sala, que envolvem tomadas de decisões por meio de conhecimentos que sejam convergentes com as demandas e as possibilidades de aprendizagem dos(as) alunos(as), sobretudo, os(as) que apresentam deficiência intelectual.

Verificou-se, durante o período da observação, uma preocupação da professora com a aprendizagem dos(as) alunos(as). Contraditória e principalmente em se tratando da função da sala de recursos, sua prática refletia o equívoco de ter como preocupação maior o ponto de chegada do sujeito, ou seja, a aprendizagem deste ou daquele conteúdo, e não o processo percorrido pelo aluno para atingir esse ponto de chegada. A partir disso, seriam observadas as funções psíquicas a serem estimuladas por meio de uma consciente intervenção pedagógica.

Durante séculos, a questão da aprendizagem tem sido estudada, basicamente, no que concerne à aprendizagem escolar. É verdade, também, que, durante muito tempo, as pessoas aprendem, mesmo com todas as dificuldades e barreiras contextuais, independentemente dos estudos a respeito. No entanto, no contexto atual da educação inclusiva, lança-se um novo desafio para uma escola que ainda não superou outros desafios mais antigos e que têm corroborado com a exclusão, como os da evasão, da repetência, do analfabetismo. Talvez aí esteja a gênese da solução desse problema secular: a construção da inclusão escolar, fundamentada no sujeito concreto e alicerçada pelos conhecimentos que não negam a realidade histórico-cultural dos mesmos.

Atualmente, com o “acesso” de alunos(as) com deficiência ao contexto de ensino regular, aumenta a importância de se saber o que é feito de certo, para que eles aprendam ou o que foi feito que não satisfaz suas características para aprendizagem. A esta questão, indiscutivelmente, é preciso articular o conhecimento pedagógico, em termos de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem saberes mais específicos, quanto às funções

psíquicas superiores, funcionando como lente que ampliará as condições desse acesso, por meio de mediações mais conscientes das barreiras e das possibilidades no ato de aprender.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira (Org.). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRANDÃO, C. R. Solettar a letra p: povo, popular, partido e política. In: FÁVERO, O. GIOVANNI, S. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 105-145.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Brasília site: [www.mj.gov.br/mpsicord/arquivos/publicação](http://www.mj.gov.br/mpsicord/arquivos/publicação). Acessado em 10/09/2007.

BRASIL, UNICEF. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1990.

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

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Corde, 1997.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. **O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro**. MEC/ SEESP. Brasília, 1995.

BRASIL.MEC. **Documento Base Política Nacional de Educação Especial (2007)**. (Em fase de elaboração).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. São Paulo: Autores Associados, 2006

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **A política estadual maranhense de educação especial (1997 – 2002)**. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: UNIMEP, 2004.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Política de Educação Especial: o acesso a escola e a responsabilidade do poder público. In: NETO, A. C; NASCIMENTO, I.V; LIMA, R. N. **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006, P. 328 – 349.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CECCHINI, Marco. Introdução In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

CHINALIA, Fabiana. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental**. 150f. Tese (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: UNIMEP, 2006.

MARTÍN, Elena, MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem In: COLL, César, PALÁCIOS, Jesus, MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 2000.

FÁVERO, Eugênia Augusta et al. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, M. D. L. C. N; MAGALHÃES, S. M. D. C. A deficiência mental na perspectiva de Piaget e Vygotsky In MAGALHÃES, Rita de Cássia Paiva (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARDNER Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

GOMES, Adriana L. Lima Verde et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental** Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007, p.26.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GOMES, Walquiria Onete. **Inclusão escolar: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental**. 174f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2005.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. et al. Modalidades de escolarização. A classe especial e a classe de apoio. In: JIMÉNEZ, Rafael Bautista. et al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LEONTIEV, Alexis. et al.. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental In: LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, T. M. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2005.

MANTOAN, M.T.E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Cadernos cedec nº 46: **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. 1998, P 93 – 107.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Editora UFJF, 2001.

MARX, Karl. **O capital: coleção universidade de Bolso**. Ediouro, 1988.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MELO, H. A.; FERREIRA, R. da S. Necessidades educacionais especiais: uma lente para o reconhecimento das diferenças existentes na escola. **Revista Pedagogia – Cotidiano Ressignificado**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 55 a 69, 2005.

MÉSÁROS, Istiván. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MORALES, Rosilene. **Educação e neurociências: uma via de mão dupla** In 28ª Reunião da ANPED, Caxambu, outubro, 2005.

MÜLLER, T. M. P; GLAT, R. **Questões atuais em educação especial: uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999, V.4.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, O; Semeraro, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002, P. 163-174.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, Adriana, L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 93 – 120

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. P. 43 – 50.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PRIETO, Rosângela Gravioli. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1964)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais In: BIANCHETTI, Lucídio, FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998, p. 55, 56.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Dicionário de filosofia e ciências culturais**. São Paulo: Editora Matese, V-1, 1963.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** In Revista Nacional de Reabilitação. nº.43, mar./abr. 2005, p.10.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Documento de orientação para o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de São Luís/ MA**. São Luís, 2006, 73 p.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **I Fórum Municipal de Educação de São Luís. Prefeitura, comunidade, escola e família, juntos construindo uma cidade que educa e aprende**. São Luís, 2004.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Manual de avaliação externa das escolas e equipes escolares: rede municipal de ensino de São Luís**. São Luís, 2007.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Proposta curricular (2004)**. (Documento preliminar em fase de elaboração).

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Proposta de Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. São Luís, 2005.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Caderno do professor – I Etapa**. São Luís, 2006.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Relatório do acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE – aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais -N.E.E no período de 2002 a 2006**. São Luís, 2006.

SÃO LUÍS. Secretaria de Educação do Município. **Proposta pedagógica da UEB José Gaspar Soeirocurricular (2007)**.

- SÃO LUÍS. **Conselho Municipal de Educação. Lei nº 3556/1996:** São Luís, 1996.
- SÃO LUÍS. **Conselho Municipal de Educação. Lei nº 3.933/2000:** São Luís, 2000.
- SÃO LUÍS. **Conselho Municipal de Educação . Resolução nº 10/2004:** São Luís, 2004.
- SÃO LUÍS. **Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 17/2005:** São Luís, 2005.
- SÃO LUÍS. Secretaria Municipal. de Educação/SAEE. **Pauta de Formação Continuada.** São Luís, 2007.
- SÃO PAULO. Instituto Paulo Montenegro. **Analfabetismo funcional atinge 38% em pesquisa.** São Paulo site: [www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg). Acessado em 12/0/2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.** São Paulo: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica:** articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, Shirley. Educação Especial – Entre técnica pedagógica e política educacional In: SHIRLEY, S.; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.** Campinas: Mercado de letras, 2003. P. 179 – 191.
- SILVA, Fabiane de Cássia Tavares. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar.** 2003. 262f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2002.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- SOUZA, Márcia Imaculada de. **Deficiência mental:** o impacto da psicologia na construção de um conceito. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, São Paulo, 2002.
- STAINBACK, Susan. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TORRES, J. V. B.; URRÁ, A. O. G. **Dificuldades em el aprendizaje y transtornos emocionales y de la conducta.** Cidade de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade In: SILVA, Shirley, VIZIM, Marli(Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências.**Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Dayane Rodrigues. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com Deficiência Mental: o contexto da Escola Especial.** 71f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, 2007.