



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ISABELA CORREIA FERREIRA BARROS**

**APROXIMAÇÕES À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A  
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ADELINO MAGALHÃES**

**Orientadora:** Professora Doutora Anelice Ribetto

(Departamento de Educação /Faculdade de Formação de Professores, UERJ).

São Gonçalo

2015

# **APROXIMAÇÕES À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ADELINO MAGALHÃES**

**ISABELA CORREIA FERREIRA BARROS**

Monografia submetida ao corpo docente do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção da Graduação no Curso de Pedagogia, sob a orientação da professora Anelice Ribetto, São Gonçalo, 2015.

**APROXIMAÇÕES À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A  
EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL ADELINO MAGALHÃES**

**ISABELA CORREIA FERREIRA BARROS**

Banca Examinadora:

---

Doutora Anelice Ribetto

---

Mestre Vanessa Breia

NA BIBLIOTECA

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

**B277** Barros, Isabela Correira Ferreira.  
Aproximações à proposta de educação inclusiva: a experiência da Escola Municipal Adelino Magalhães /Isabela Correira Ferreira Barros - 2014.  
45f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anelice Ribetto  
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação. 2. Escolas especiais. I. Ribetto, Anelice. II. Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

**CDU 376**

**Palavras-Chave:** escola inclusiva, educação especial, Atendimento Educacional Especializado

## **DEDICATÓRIA**

Dedico a minha família por todo carinho e dedicação, e a todos que contribuíram para meu processo formativo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por estar presente em todas as situações da minha vida. Pela força e sabedoria que me concedeu durante essa minha caminhada.

Aos meus pais, ao meu irmão e familiares por sempre estarem ao meu lado, que acreditaram e transmitiram muita força, mostrando que sou capaz. Sem vocês não sei o que seria de mim.

Ao meu noivo por toda paciência, por me fazer acreditar em meu sonho.

As minhas amigas e companheiras Sabrina, Rafaela, Marina e Sônia que desde o início estiveram comigo, me ajudaram e superaram os desafios que a vida ofereceu durante esses quatro anos.

A minha orientadora, Anelice Ribetto que me norteou, colaborando para a organização e desenvolvimento desse trabalho. Por toda compreensão, sempre com muito carinho.

Agradeço a todos com muito carinho, pois cada um de vocês contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	08
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 – História e políticas da Educação Inclusiva .....	12
1.1 Breve tratamento histórico dos conceitos de Educação Especial e Inclusiva.....	12
1.2 Principais políticas que promoveram a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	17
CAPÍTULO 2 – Possibilidade de emergência de práticas inclusivas nas relações entre professores e alunos com deficiências em uma escola regular .....	27
2.1 A Escola Municipal Adelino Magalhães .....	27
2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais .....	30
2.2.1 O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	35
2.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Adelino Magalhães.....	37
2.4 Avaliação.....	38
CAPÍTULO 3 – Algumas reflexões sobre esta monografia e seu problema de pesquisa....	40
BIBLIOGRAFIA.....	43

## **RESUMO**

Esta monografia se propõe entender de que formas a proposta inclusiva materializa-concretiza o atendimento às necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008) no cotidiano escolar. Objetiva entender como ocorre a escolarização, o planejamento produzido pelos profissionais, e como é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais Multifuncionais da Escola Municipal Adelino Magalhães Pensar quais são os efeitos, nas relações entre professores e alunos, das políticas educacionais que regulamentam esse atendimento.

Palavra chave: escola inclusiva, educação especial, Atendimento Educacional Especializado

## INTRODUÇÃO

Meu tema para monografia, a discussão da escola inclusiva como proposta do atual campo da Educação Especial, foi escolhido baseado em uma experiência que vivi enquanto fazia estágio em uma escola. A partir daí percebi que eu sabia muito pouco sobre esta nova maneira de entender a educação especial: a partir das políticas de inclusão e a escola inclusiva.

A Educação Especial é definida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e recuperada nas políticas contemporâneas como uma modalidade de educação escolar oferecida para portadores de necessidade especiais na rede regular de ensino. Por ser considerada por muito tempo como uma educação paralela à rede regular de ensino a identificada apenas com a “escola especial” como espaço segregado, a educação especial passa a derivar em educação inclusiva na sua proposta pedagógica para complementar e suplementar o ensino regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, pág. 9)

Conheci a chamada proposta de Educação Inclusiva através da disciplina Educação Especial ministrada obrigatoriamente para alunos do Curso de Pedagogia da FFP através da professora Vanessa Breia, na qual comecei a refletir sobre a inclusão e os desafios que ela oferece tanto à escola como instituição quanto ao professor como sujeito desta. Durante a disciplina, eu estava fazendo estágio em uma escola privada localizada na região de maior poder aquisitivo de Niterói. A escola em questão recebeu um menino de 5 anos que aparentemente não apresentava nenhuma deficiência, não tinha laudo, nem a família comentou nada sobre os modos de ser do menino, as formas de lidar com o novo, nas relações, etc. No decorrer dos dias, ele batia nas outras crianças, gritava, rasgava qualquer papel que via pela frente, só falava em chuva. A escola chamou os pais para melhor entender a situação e nada adiantou porque eles negaram a situação, dizendo que o filho não era assim em casa e que não aceitariam essa observação. O menino ao mesmo tempo era carinhoso e agressivo, e não conseguia viver dentro da sala de aula, porque a professora não conseguia dar conta dele e da turma. O ano foi passando e isso não se resolvia, o menino ficava andando pelos corredores cada dia com uma estagiária, ou então na ludoteca (uma sala de contação de histórias),

jogando os brinquedos para o alto, rasgando papel, falando de chuva. Parecia que a escola “empurrava com a barriga”, os pais pareciam não se importar em ver que seu filho não estava como as outras crianças dentro da sala de aula e isso foi me proporcionando um grande questionamento e interesse pelo assunto.

Percebi que ali o seu acesso e sua permanência estavam garantidos, o aluno estava matriculado e seu processo de socialização com os demais alunos e de aprendizagem acontecia raramente. Seus professores pouco sabiam lidar com a alteridade na sala de aula. “*A escola inclusiva parece focalizar o respeito e a tolerância sobre aquilo que está fora sem especificar as condições existenciais de aquilo que será estar dentro.*” (SKLIAR, 2001, p. 20). Era uma escola dita inclusiva na aceitação da pluralidade, em que o mais importante não era entender quem era aquele aluno na sua condição existencial: Quem era esse aluno? Que poderiam fazer os professores pra qualificar a relação pedagógica? Qual a escola possível para acolhe-lo na sua existência? Pensei, talvez, uma escola inclusiva. Mas, o que era uma escola inclusiva que se diferenciava desta escola que também se chamava de inclusiva?

A escola inclusiva busca atender todas as necessidades, assumindo o compromisso individualmente com o processo de ensino aprendizagem de cada aluno. Como explicita a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) um documento das Nações Unidas que demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. As escolas segundo estas orientações devem adaptar-se para atender a todos os alunos, independente de suas condições, físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Será possível?

Proponho nesta monografia entender como a proposta inclusiva materializa-concretiza o atendimento às necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008) no cotidiano escolar. Entender como ocorre a escolarização, o planejamento produzido pelos profissionais, e como é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais Multifuncionais s da Escola Municipal Adelino Magalhães Pensar quais são os efeitos, nas relações entre professores e alunos, das políticas educacionais que regulamentam esse atendimento.

Meu trabalho monográfico propõe, mais do que respostas e solução de problemas, tensionar práticas e políticas através da manutenção de certas perguntas que nos ajudam a expandir os sentidos desta problemática.

Como diz Skliar (2001), a inclusão e a escola inclusiva constituiu-se como mudança. Mas não pode ser entendida só a partir de mudanças textuais e legais. O ponto de partida

precisam ser os textos oficiais e as leis e decretos, e não funcionar apenas como ponto de chegada –palavra de mando e de ordem- das transformações pedagógicas. Assim é necessário fazer falar aos atores envolvidos nos processos (alunos, pais, professores) para que os sujeitos da educação não sejam simplesmente operários das tais mudanças e sim produtores delas “*Toda/s mudança/s em educação deve/m envolver a questão da/s identidade/s. Refiro-me especificamente, às identidades dos professores, das escolas e, ao mesmo tempo, às identidades dos sujeitos que são objeto da/s mudança/s*” ( 2001, p. 13)

Quer dizer que a mudança em educação começa na identidade e nas representações e podem ou não alterar os textos e os códigos educativos. Começa nos sentidos produzidos. A escola precisa *estar preparada* para dar conta da prática educacional inclusiva, promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos para que a inclusão não seja apenas a constatação da presença física do aluno. Procuo entender então os sentidos e as formas em que acontecem práticas pedagógicas inclusivas dentro das salas de aula.

Este trabalho monográfico se organiza da seguinte forma:

Um primeiro capítulo aborda a história e políticas da Educação Inclusiva, a partir de uma revisão bibliográfica densa dos conceitos de escola inclusiva e as principais políticas que pensaram a educação desta maneira.

No segundo capítulo apresento a escola, as relações entre professores e alunos possibilitando práticas de inclusão a partir de uma narração desde dentro dela. Aponto principalmente a conhecer as práticas pedagógicas que a escola produz e o atendimento realizado pelos professores na sala regular e de recursos através de uma implicação e mergulho no cotidiano escolar da Escola Municipal Adelino Magalhães. Os procedimentos metodológicos utilizados são observações e registro em diário de campo, realização de entrevistas e revisão de documentos.

Finalmente, no terceiro capítulo, a modo de fechamento, proponho algumas reflexões sobre as questões que a pesquisa me possibilitou pensar.

# **CAPÍTULO 1: HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Neste capítulo abordarei a História e Políticas da Educação Inclusiva, a partir de uma revisão bibliográfica dos conceitos de escola inclusiva e as principais políticas que pensaram a educação desta maneira.

## **1.1 Breve tratamento histórico dos conceitos de Educação Especial e Inclusiva.**

A educação inclusiva tem sido uma temática imensamente discutida nas últimas décadas. Isto tem ocorrido devido a constante busca pela construção de uma educação para todos.

Contudo, é preciso que este texto apresente primeiramente como a pessoa com deficiência era percebido desde a antiguidade para que seja possível então apontarmos essa atualização no que o Brasil tem como educação especial e inclusiva na atualidade.

De acordo com Freitas (s/d) na antiguidade, principalmente na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era venerada, as reações diante das pessoas com deficiência eram o abandono, a eliminação ou o sacrifício. Em alguns lugares de Roma, podiam ser mortos ou submetidos a um processo de purificação para livrá-los de maus desígnios. Ou seja, assim como a loucura, a deficiência na antiguidade oscilou entre dois pólos bastante contraditórios: ou um sinal da presença dos deuses ou dos demônios; ou algo da esfera do supra-humano ou do âmbito do infra-humano.

Já na sociedade romana, por sua vez, aqueles que nasciam com alguma deficiência podiam ser mortos ou então abandonados nas margens do rio Tibre.

Na Idade Média, sob o respaldo da Igreja, a pessoa com deficiência era vista de dois modos diferentes: como alguém que expiava um pecado ou como alguém que necessitava de caridade. A deficiência mental era concebida como desígnio de um ser superior, um castigo, uma culpa, ou ainda como sendo a possessão do corpo pelo demônio. Assim, os as pessoas com deficiência eram tratados de diferentes formas: ora eram rejeitados ora mereciam piedade; ora eram protegidos ou até mesmo supervalorizados; ora sacrificados ou ainda excluídos do convívio social (FREITAS, S/D).

Ainda com base em Freitas (s/d) com a difusão do cristianismo na Europa, as pessoas com deficiência começam a escapar do abandono. Surgiu o atendimento assistencial, ou seja, havia instituições que acolhiam os desprotegidos, infelizes ou doentes de toda a espécie. Essas instituições podiam ser conventos ou Igrejas. Mesmo assim, não tinham consideração para com os indivíduos que divergiam dos padrões de comportamento considerados comuns na época, pois estas instituições isolavam e escondiam.

Cabe destacarmos ainda que durante a Idade Média, o advento do feudalismo como novo meio de produção levou à ascensão de outro grupo social: o clero. Com isso, a Igreja passou a influenciar e, conseqüentemente, a controlar os diversos setores da sociedade. Ou seja, em uma sociedade em que as pessoas eram observadas como “imagem e semelhança de Deus”, aquelas que apresentassem alguma deficiência eram associadas ao demônio e, conseqüentemente, tornavam-se vítimas do descaso e da marginalização (Ibdem).

Com o advento da filosofia humanista na Idade Moderna, inicia-se a valorização do ser humano. O homem passa a ser entendido como um animal racional há o surgimento do método científico, iniciam-se estudos em torno das tipologias de deficiências, a concepção de deficiência passa a decorrer do modelo clínico, empregando-se, assim, um caráter patológico, com medicação e tratamento. Onde neste cenário, cabe destacar que diversos pesquisadores deram contribuições de suma importância, onde citamos Charles M. L'Epée, fundador da primeira instituição especializada para o ensino de surdos e criador do método dos sinais em 1770.

Compreendemos partir dos apontamentos feitos por Freitas (sd), que todo o processo que vivenciamos na contemporaneidade é resultado de atualizações de processos que tem origem ainda na antiguidade e que foram se aperfeiçoando. Sendo assim, observamos com base na autora citada, a efervescência dos discursos sobre a integração e, posteriormente, sobre a inclusão: Em primeiro lugar, apareceram as propostas baseadas no modelo médico/psicológico. Em seguida, acompanhamos a construção de propostas preocupadas com os aspectos pedagógicos/metodológicos e, posteriormente, surgem propostas preocupadas em promover condições para a formação integral das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Para que seja possível compreendermos a educação inclusiva tal como se apresenta nos dias atuais é necessário que seja feita uma breve análise sobre as políticas públicas educacionais, estas que deram início as discussões sobre as dificuldades e obstáculos enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais ao longo da sua escolarização.

Pensarmos hoje a questão da educação inclusiva –como uma expressão contemporânea da Educação Especial- nos faz retornar ao século XIX, pois neste período encontramos algumas instituições voltadas para o recebimento de pessoas com algum tipo de deficiência. Entretanto, essas instituições eram fundadas estritamente no âmbito privado por motivações também privadas como forma de enfrentamento do grupo familiar buscando uma melhor qualidade de vida para o seu membro com deficiência.

Historicamente a educação se configurou como um privilégio de alguns grupos, e consequentemente, exclusão de outros. Inicialmente, e até poucas décadas atrás, a educação no Brasil adotava uma política de privilégios as classes econômica, social, cultural e etnicamente dominantes. Começou voltada para a elite, ou seja, para as pessoas que iriam guiar a política no país. Essa é uma marca que pode ser percebida desde o século 20, na qual a forma de organização do ensino era fragmentada, pois para trabalhar nas formas extrativistas não era necessária mão-de-obra qualificada.

As “boas escolas” eram destinadas aos filhos dos senhores, os grandes produtores rurais. Era, portanto, a educação escolarizada destinada a um limitado grupo de pessoas pertencentes a esses grupos. Sendo assim, Romanelli (2007) aponta que o objetivo da classe dominante no Brasil sempre se pautou em:

(...) alimentar seus próprios interesses e valores, conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomando o país como um todo, [...] O fato é que o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorriam para manter *o status*, pela natural distância social aos estratos que, embora privados da propriedade da terra. Se achavam em condições de assumir posições mais elevadas (p.30)

A política de educação se constrói a partir de um contexto histórico, e se mostra como um campo privilegiado de luta, no que se refere ao processo de conquista hegemônica, política e cultural, uma vez que esta sempre esteve permeada por disputas entre os projetos societários de diferentes grupos e segmentos.

Pensando as pessoas com deficiências historicamente, é possível perceber na sociedade que estes, de acordo com Miranda (2003) eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo norma. Logo, não havia a necessidade de pensar em escolas, e ou, instituições que pudessem de fato atuar com estes a partir de suas deficiências. Ou seja, inicialmente estes indivíduos vivenciavam a ausência total de atendimentos.

Ainda com base em Miranda (2003) podemos verificar que sequencialmente, nos séculos XVIII e meado do século XIX passou a ocorrer a fase da institucionalização, onde estes indivíduos eram segregados protegidos em instituições residenciais.

Somente a partir da metade do século XIX a início do século XX que as pessoas com alguma deficiência começaram a ser percebidas enquanto sujeitos que necessitam de atendimento especializado, e desta forma família e sociedade civil desenvolviam um importante papel, pois não existia ainda a preocupação do Estado para a oferta de instituições que pudessem atender mesmo que de forma fragmentada a cada especificidade apresentada de acordo com cada deficiência.

Vale ressaltarmos que no período compreendido entre 1854 e 1956 as instituições eram focalizadas para cada tipo de deficiência, tais quais: auditivas, visuais, mentais e físicas; e prevaleciam as iniciativas oficiais e particulares privadas.

Nesse primeiro período as instituições eram extremamente vinculadas as iniciativas da sociedade civil, e apesar de serem de utilidade pública não significa que estas são do Estado.

E para além, podemos exemplificar dentre diversas instituições que estão estruturadas dentro desse contexto, com base em Aranha (2000):

- O Imperial Instituto do Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, no ano de 1854. No ano de 1869 Benjamin Constant assume a direção do Instituto e em 24-01-1891 através do Decreto nº1.320 passaria a receber seu nome;
- Instituto Nacional dos Surdos, inaugurada em Laranjeiras, Rio de Janeiro, em 1915;
- Primeira instituição voltada para os excepcionais, com nome de Pestalozzi, criada no ano de 1927;
- A Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada por Helena Antipoff no Rio de Janeiro no ano de 1945;
- APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada no Rio de Janeiro no ano de 1954;
- Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV), criada em 1968;
- Centro Nacional de Educação Especial, criado no ano de 1973.

No segundo período que se inicia em 1957, teve o início de um ciclo de iniciativas públicas de âmbito nacional com realizações de campanhas voltadas para atendimento de pessoas portadoras de deficiência, visando a não fragmentação de atendimento a estes.

Entretanto, verificamos que a educação especial já vinha sendo implantada no interior da sociedade civil, uma vez que as primeiras instituições voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência foram desenvolvidas por motivações privadas. E cabe sinalizarmos que somente quando esta é regulamentada e ossada a condição de direito social é que efetivamente o Estado passa a atuar regulamentando este campo.

Sendo assim, citamos Miranda (2003, p.04):

Foi a partir da década de 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam alguma deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal, em âmbito nacional, com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim.

Miranda (2003) ainda acrescenta que:

A década de 50 foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares. (p.4)

Aranha (2000, p.14) enfatiza que *“a década de 60 do século XX tornou-se, assim, marcantes pela realização da sociedade com a pessoa com necessidades educacionais especiais incluindo as com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normatização e desinstitucionalização”*

A autora acima citada, Aranha (2000) identifica que o movimento da desinstitucionalização encontrava-se baseado na ideologia da normatização, que defendia a necessidade de integrar a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade. Entretanto, ainda na década de 60 a ideia da normatização começou a perder força, e ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro.

Identificamos com base em Miranda (2003, p.05) que *“Ao longo da década de 1960, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969,*

*havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.”*

Sendo assim, no cenário educacional passou por momentos efervescentes tipo de educação visa assegurar o direito de todas as pessoas que tenham, temporariamente ou não, algum tipo de necessidade especial.

Logo, a educação especial é um campo dentro da área educacional, e seu maior objetivo é assegurar que haja atendimento de todos os educandos que tenham ou não algum tipo de necessidade especial, sem que isto seja feito de maneira fragmentada e, ou, principalmente em escolas diferenciadas.

Segundo Garcia (1998):

(...) inclusão consiste na relação travada em contexto histórico social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabeleceu na direção de questionar e superar as práticas sociais baseadas na desigualdade (p.2)

Em diálogo com esta autora, Aranha (2000, p. 7) entende que “a história da educação à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado.”

Destacamos ainda que no que se refere à educação inclusiva, está ainda enfrenta sérias resistências por parte de muitos educadores. Entretanto, está constitui uma proposta que busca resgatar valores fundamentais condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidade para todos.

## 1.2.Principais políticas que promoveram a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Há uma série de leis que poderíamos citar como antecedentes o mesmo como marco jurídico que conta a promoção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Optamos por escolher as leis promulgadas a partir de finais da década dos anos oitenta porque

em certa forma permitem um recorte que contextualiza a discussão no marco da inclusão como política de direito à educação no marco dos processos de democratização do Brasil.

A Promulgação da Constituição Federal de 1988 foi fundamental para o campo da educação no país, uma vez que trouxe o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais. Destacamos aqui seu art. 205, que define a educação como: *“direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (BRASIL, 1988)

Diante deste cenário, em muitos aspectos a antiga LDB, de 1961 que, tornou-se obsoleta foi necessária de atualização.

De acordo com Pletsch (2011, p.42):

O marco para a elaboração de políticas de inclusão educacional em vigor, especialmente no caso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo espanhol e a Unesco, que resultou na conhecida Declaração de Salamanca.

Cabe sinalizarmos que está é resultante de um investimento coordenado pelas Nações Unidas, tendo como principal característica o resgate dos valores fundamentais, e a garantia de igualdade de direito para todos, englobando assim, todas as pessoas com necessidades especiais.

Assim, podemos evidenciar que a Declaração de Salamanca trouxe como princípio que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalização (1994, p.18)

Ainda tendo como foco a Declaração e Salamanca, Pletsch (s/d, p.01) evidencia que:

Os pressupostos de Salamanca se difundiram rapidamente pelo mundo como referência para a elaboração de políticas públicas voltadas à escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, inclusive no Brasil, sob a consigna da “educação inclusiva”. Nesse documento o termo “necessidades

educacionais especiais” foi apresentado de forma abrangente, dirigido para todas as pessoas e/ou grupos historicamente excluídos.

Em 20 de Dezembro de 1996, foi sancionada a lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei se baseia no princípio do direito universal à educação para todos, vindo a complementar o Art. 205 da Constituição Federal, que prevê os direitos gerais à educação.

O artigo 2º da LDB/96 diz que a educação é direito de todos e dever da família e do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar, cumprindo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino.

Souza (2010) comenta que a conceituação de educação dada pela LDB/96 procura abranger todas as fontes de estímulo educativo a que estão sujeitos os indivíduos no seu processo formativo, não se restringindo somente ao ambiente escolar, englobando, também, a vida familiar, convivência humana, entre outras situações que possam acarretar o aprendizado educacional.

A LDB/96, pensando na inserção das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, traçou diretrizes para a inserção dessas pessoas nas instituições de ensino. Apesar de muitas oposições, deu-se preferência para a participação dos mesmos na rede regular de ensino. Considerou-se que a exclusão em dependências segregadas para esses sujeitos não lhes permitiria um convívio social amplo.

O legislador, na confecção da lei, não se preocupou somente com a importância dos alunos e educandos, pensando também na formação dos profissionais que viriam a trabalhar com estes. Os professores são destacados entre os Arts. 61 e 67 da LDB, indicando os fundamentos que serão guias de sua formação e os requisitos necessários a cada tipo de ensino no qual irão ministrar as aulas. Neste sentido, trazemos na íntegra o art. 61 da referida lei:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:  
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB/96 procurou atingir o máximo possível de situações que pudessem vir a acontecer no desenvolvimento educacional brasileiro, tomando por base experiências vividas anteriormente

Para além, Pletsch (2011, p.42) sinaliza que:

Essa lei, por meio do art. 87 das suas Disposições Transitórias (Título IX), 6 instituiu, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a “década da educação” para os dez anos seguintes. Além disso, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação que envolvesse todos os entes federativos.

Deve-se compreender que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, além de outros documentos, trazem muitas mudanças, mas que sozinhas não conseguem mudar a realidade da educação brasileira. É necessária a atuação em conjunto da sociedade e dos profissionais da área para concretizar essas transformações e levar atendimento de qualidade às crianças.

Vale dizer ainda que a educação especial passou então a integrar a política de educação, e apesar de ter sido referida na LDB de 1961 esta só ganhou status de subárea da política educacional na LDB de 1996.

Skliar (2001) ao discutir sobre as fronteiras da educação pontuou que na América Latina, a partir da Declaração de Salamanca, é cada vez mais frequente a ideia da inclusão da alteridade deficiente na escola regular. Para além, o autor explicita *“toda mudança em educação deve ter como ponto de partida uma mudança nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos institucionais”* (Ibidem, p.12). Por este mesmo motivo, quando se fala da mudança da escola excludente para uma escola inclusiva, considera-se a declaração de Salamanca ou a Lei de Diretrizes e Bases as duas grandes conquistas para essa o alcance dos progressos atuais. Entretanto, Skliar (2011), enfatiza que o país tende a dar o mérito todo aos documentos oficiais, esquecendo dos componentes reais que dão vida a este processo, ou seja: escola, pais, alunos, professores, sociedade civil, entre outros.

Pletsch (2011) pontua que entre a década de 1990 e o início do ano 2000 diversos outros dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidos para garantir e promover a educação básica de todos, inclusive das pessoas com necessidades educacionais especiais. E nesta direção, a autora ainda apresenta um quadro que identifica tais dispositivos:

Ano	Documento	Dispõem sobre
1994	<i>Política Nacional de Educação Especial</i>	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	<i>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	<i>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</i>	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento, e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	<i>Decreto 3.956 (Declaração de Guatemala)</i>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).
2002	<i>Lei 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626/05</i>	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia.

FONTE: Pletsch (2011, p.43 apud Ministério da Educação)

Ainda na década de 1990, mas especificamente no ano de 1998, ocorreu a elaboração do documento denominado de Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Especiais No Âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Chegamos ao ano 2000 ainda com a motivação do governo em promover uma educação para todos, sem exclusão, onde a inclusão continuava presente nos debates. Nesta direção, Pletsch (2011, p.44) pontua que “durante o governo Lula (2003-2010), os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente em diferentes setores.”

Destacamos, ainda com base em Pletsch (2011, p.44) que:

No primeiro ano de governo, teve início a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O ano de 2007 se configura como de suma importância para o campo educacional, com recorte para a educação especial, uma vez que o Ministério da Educação publicou uma nova política educacional que regulamente o campo atualmente: a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). A Política em questão afirma a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; coloca a necessidade de garantir a continuidade da escolarização das pessoas com deficiências nos níveis mais elevados do ensino; reforça a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; entre outros.

A política em questão, de acordo com Soares (2010, *apud* Pletsch, 2011, p.44):

Segue um conjunto de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da estratégia da multiplicação, recurso utilizado para garantir a expansão e reprodução de conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva, sobretudo em países em desenvolvimento com grandes dimensões territoriais, como é o caso do Brasil.

No ano de 2007 o MEC lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Pletsch (2011, p.45) ao abordar tal temática evidenciou que “*entre outras medidas, esse plano estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.*”

O que podemos perceber é que, com base nas explicações de Miranda (2003, 0. 06) é que:

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias, que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independente de suas diferenças ou características individuais.

Barretta e Canan (2012, p.03), evidenciam que:

Não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar porque a política aconteça, contemplando de

forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Finalmente podemos citar três documentos fundamentais para discutir a perspectiva da Educação Inclusiva e que constituem o marco jurídico que regulamenta as práticas escolares atuais no Brasil: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Nota Técnica Nº 11 de 2010 e, no meio, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências de 2006 e assumida pelo Brasil em 2009.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se traduz enquanto os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Essa política trouxe novos rebatimentos para o cenário escolar, nesta direção, citamos Mantoan que explicita:

A Política Nacional de Educação Especial de 2008 trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, a educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (2011, p.1)

Já, no que tange as diretrizes desta política, sinalizamos com base na leitura da própria política, e com o esquema construído por Mantoan (2001) que estas podem ser percebidas enquanto:

- Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino);
- Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- Estimular a participação da família e da comunidade;
- Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;
- Oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

É perceptível que a Política em questão, a partir de novas conquistas, consegue na atualidade perceber o aluno e a escola de forma a ofertar a todos os atores envolvidos espaço para trabalhar, espaço para aprender de maneira significativa, onde a escola não se configura mais como apenas um espaço de ensino formatado de maneira igual para todos independente de suas diferenças. A educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva vem sendo objeto de estudo de diversos autores, uma vez que tem apresentado resultados significativos a sociedade e principalmente, a quem dela necessita.

Outro dispositivo que se destaca quando o assunto ainda versa sobre a o Atendimento Educacional Especializado é a Nota Técnica Nº 11 (BRASIL, 2010) que trata da Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Assim, destacamos que:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros (BRASIL, 2010, p. 03).

Para além, ainda cabe destacarmos que a Nota Técnica Nº 11, ainda descreve dentre outras questões os aspectos a serem contemplados no Projeto Pedagógico da escola:

- Informações institucionais;
- Diagnóstico local;
- Fundamentação legal, político e pedagógico;
- Gestão;
- Matrículas na escola;
- Organização da Prática Pedagógica na Escola;
- Infra-estrutura da escola, e;
- Condições de acessibilidade na escola.

Os avanços sobre a educação especial e inclusiva estão presentes na sociedade, e desta forma, podemos verificar que este cenário se configura amplamente convidativo a novas discussões, nas quais analisar a importância e resultados no universo educacional é o que tem gerado novas perspectivas para o futuro, e principalmente, novos debates sobre o que devemos esperar desta campo.

Por último, trazemos ao texto a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que apresenta como propósito *“promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade”* (p.3)

A referida Convenção traz um artigo específico para a Educação, sendo o Art. 24 onde aponta que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
  - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
  - b. O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
  - c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Diante da exposição de tantos dispositivos legais que versam sobre a educação, com recorte para a educação especial e inclusiva, o que podemos afirmar é que este é um espaço de muitas lutas, de muitas conquistas e que mesmo após o alcance dos mesmos não cabe ainda estagnar, pois muito ainda podemos conseguir para que o ideal traçado possa de fato ser uma realidade, sem espaço para brechas que dêem a oportunidade de escolas não se adequarem a realidade exposta.

Ou seja, muitas ainda são as batalhas a serem enfrentadas, fundamentalmente no campo das práticas políticas. No campo jurídico o Brasil é um dos países que mais avançou na regulamentação da educação inclusiva. A deficiência encontrada nas práticas educativas ainda é visível, e devem ser pensadas para que de fato o que se pensa como possível seja materializado no campo educacional. Para além disto, Skliar (2001) discute fortemente a questão da alteridade deficiente nas práticas e nos discursos “inclusivos”, questionando o que vem sendo percebido e implementado enquanto inclusão.

É importante repensarmos toda questão relacionada entre educação especial e a inclusão, pois tem sido percebida uma enorme tendência de que a escola inclusiva seja apenas entendida como um espaço de tolerância para com as pessoas com deficiências. O que de fato precisa ser repensado, uma vez que diante de todo avanço na sociedade, e principalmente de todas as leis, portarias, convenções, entre outros, a educação especial na perspectiva inclusiva

é descrita enquanto essencial e de suma responsabilidade no espaço educacional, não sendo cabível a esta ser compreendida apenas e minimamente como um local de tolerância e “aceitação”.

## **CAPÍTULO 2 – POSSIBILIDADE DE EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM UMA ESCOLA REGULAR**

Neste segundo capítulo apresentarei a Escola Municipal Adelino Magalhães, as relações entre professores e alunos possibilitando práticas de inclusão a partir de uma narração desde dentro dela. Apontarei principalmente conhecer as práticas pedagógicas que a escola produz e o atendimento realizado pelos professores na sala regular e de recursos através de uma implicação e mergulho no cotidiano escolar da escola. Os procedimentos metodológicos utilizados foram observações e registro em diário de campo, realização de entrevistas e revisão de documentos.

### **2.1 A Escola Municipal Adelino Magalhães**

A Escola Municipal Adelino Magalhães encontra-se localizada a rua R. Dr. Nelson Pena nº17, no bairro Engenhoca, no município de Niterói. Funciona nos turnos manhã/tarde com uma estimativa de quinhentos alunos e com vinte e quatro turmas. Pela manhã a escola atende as séries do 1º ao 5º ano. Já, no turno da tarde atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.



Figura 01: Entrada da Escola Municipal Adelino Magalhães.

Logo de início é importante sinalizar que:

A Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ela aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária. O objeto desta proposta é a possibilidade de ingresso e permanência do aluno na escola com sucesso acadêmico, e isso só poderá se dar a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, 2007, p.17).

A escolha pela escola em questão ocorreu devido a visitas anteriores para trabalhos do próprio curso de graduação, no qual foi verificado que a mesma desenvolve seu trabalho com base na proposta da educação inclusão de alunos com necessidades especiais.

A primeira vista, a escola se apresenta como uma referência, principalmente por ser uma escola pública que desenvolve uma proposta educativa inclusiva de forma comprometida. Apesar de se caracterizar enquanto inclusiva, e realmente apresentar a preocupação de integrar o aluno e fazer com que este se desenvolva dentro das possibilidades singulares de cada um, a falta de acessibilidade logo chama atenção de quem passa do muro da escola para dentro da mesma. Isto é dito com base na visualização de escadas sem que haja também uma rampa de acesso.

Assim, “a ausência de acessibilidade se reflete, sobremaneira, no espaço escolar, que, tendo sido construído e constituído sob a perspectiva do aluno “normal” não está preparado para receber crianças e jovens com necessidades especiais” (GLAT, 2007, p.57).

Sendo assim, a primeira avaliação acerca da escola escolhida, verifica-se que a mesma não é acessível às pessoas com deficiências físicas que se locomovem em cadeiras de rodas, pois não possui rampas de acesso, somente escadas, porém, o prédio da escola é de três andares. Neste contexto, cabe citar o Decreto n. 5,296 que versa sobre a promoção da acessibilidade, e abrange o compromisso da Educação para, além da adaptação física, garantir a promoção das chamadas ajudas técnicas ou tecnologias assistivas.

Neste contexto, cita-se que a sala do 5º ano da referida escola precisou ser transferida para a Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que esta se encontrava localizada no primeiro andar do prédio. A mudança foi necessária por conta da necessidade de acesso de um aluno com deficiências físicas. E nesta troca, a Sala de Recursos Multifuncionais foi para o segundo andar.

Glat (2007, p.19) acrescenta que “pode-se definir acessibilidade, portanto, como a eliminação ou redução das barreiras. Estas, por sua vez, consistem em qualquer entrave ou

obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança.”

Porém, diversos são os pontos percebidos enquanto positivos. E estes serão elencados ao longo deste capítulo, dando destaque para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, espaço de importância fundamental para a proposta contemporânea de educação inclusiva. Vale dizer que a escola conta com vinte e sete alunos com necessidades especiais, e para auxiliar estes alunos a escola conta com professores de apoio. No total, são quinze professores de apoio que trabalham com estes alunos, onde vale sinalizar que ambos são profissionais contratados pelo município.

Para que o aluno possa ter direito ao professor de apoio, a professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais encaminha um relatório para a Fundação de Niterói sobre cada aluno e quem avalia se o aluno precisa ou não de um professor de apoio é a coordenação de Educação Especial de Niterói.

Os professores de apoio são fundamentais não apenas para o próprio aluno, mas também são percebidos enquanto necessários pelos professores regulares, uma vez que em sua maioria contam com uma turma expressiva, e ao se deparem com outro profissional para auxiliar no dia a dia do aluno com necessidades especiais tendem a ofertar melhor a dinâmica de ensino para estes, pois não corre o risco de ofertar atenção/ dedicação a este de forma inferior, sabendo que terá um outro professor para dedicar-se integral ao seu aluno especial.

Diante desta discussão, é possível sinalizar que:

A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns diz respeito à dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois, á possuindo tantos educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem (GLAT, 2007, p.72).

Como forma de compreender quais condições – algumas como decorrência de deficiências específicas- a escola vem atendo, o quadro a seguir irá apontar as mesmas:

**Quadro 01: Necessidades Especiais**

Deficiência Intelectual	Espectro Autista	Síndrome de Down
Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo)	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Transtorno O positivo Desafiador
Esclerose Tuberosa	Hiperatividade	Hemeparesia Leve

Hidrocefalia	Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo)	Transtorno Global de Aprendizagem
Deficiência Auditiva	Atraso no desenvolvimento	Epilepsia Mioclonea
Paralisia Cerebral	Paralisia Cerebral Mista	Retardo Mental
Intensa Agitação Motora	Visão Subnormal	Hemeparesia Direita

Oferecer suporte necessário aos alunos é fundamental para que o trabalho realizado alcance os objetivos traçados, e assim, a comunidade escolar é comprometida com a busca pelo melhor atendimento e inclusão destes alunos, destacando-se a Sala de Recursos Multifuncionais.

## 2.2 A Sala de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço de suma importância da Escola Municipal Adelino Magalhães. Esta afirmação pode ser verificada a partir da quantidade de alunos com necessidades especiais matriculados.



Figura 02: Sala de recursos multifuncionais

Sendo assim, cabe evidenciar com base no PPP que:

A Escola Municipal Adelino Magalhães, desde 2003, vem implementando a Sala de Recursos, com objetivo de oferecer atendimento pedagógico especializado e individualizado aos alunos com necessidades educativas especiais, que frequentam a classe regular de ensino, com professor de apoio (PPP, 2013, p.18).

Ou seja, é neste espaço que o profissional responsável desenvolve atividades específicas para cada aluno em questão, buscando desenvolver suas potencialidades e tratando, mesmo que em um curto espaço de tempo, as suas especificidades enquanto ser humano.

Vale dizer, que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, prevendo em seu art. 10 que a escola deve prever na sua organização: “I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”



Figura 03: Objetos da sala de recursos multifuncionais

De acordo com a Nota Técnica nº11 de 2010, que versa sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado, pode-se verificar que:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública é efetuada sem prejuízo das parcerias da Secretaria de Educação com os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e outros que têm por finalidade o acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos, às atividades ocupacionais e de recreação, a programas de geração de renda mínima, entre outros (BRASIL, 2010, p.03).

Sendo assim, no que tange aos atendimentos são na sala de recursos multifuncionais da escola em questão, os atendimentos realizados pela manhã no horário de 8h as 11h50minh, e a tarde no horário de 13h20minh as 17h20minh. Entretanto, cabe evidenciar que a escola nunca conseguiu o atendimento no contra turno, ou seja, para receber o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais o aluno é retirado da sala aula.

Porém, o que chama a atenção neste momento é a relação entre o que está posto na escola Adelino Magalhães e o que é indicado pela a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, uma vez que esta versa em seu art. 5º que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 02).

Logo, observa-se que a existência da sala de recursos multifuncionais não ultrapassa barreiras como o contra turno, apesar de ser vista e considerada enquanto um grande avanço para a comunidade escolar. Os motivos para o não funcionamento dentro do esperado e traçado a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 não foi apontado de forma direta pela profissional responsável, sendo referendado apenas que a escola precisa atuar assim, pois as crianças não podem voltar a escola em turno distintos.

Como qualificação para a atuação diária na sala de recursos multifuncionais a profissional que atua nesta salientou que todo mês a Fundação Municipal de Educação – Niterói oferece cursos e palestras para os professores que estão atuando em Sala de Recursos Multifuncionais assim como para os professores de apoio da rede. Contudo, o profissional responsável pela sala de aula regular não participam destes eventos, pois ambos ocorrem durante a semana, e nos horários de funcionamento da escola.

Ao não ofertar cursos e palestras para os demais profissionais, ou seja, os que estão constantemente em sala de aula, e lidam cotidianamente com a multiplicidade dos alunos em sua prática, reflete que o sistema educacional ainda precisa aumentar sua percepção sobre a

necessidade de qualificar todos os professores como forma de oferecer suporte a estes para uma atuação mais abrangente.

Torna-se importante vislumbrar a real possibilidade de que todos os profissionais consigam dentro da sua dinâmica de trabalho estar preparados para atender todas as vertentes de sua sala de aula, tendo em vista que a educação inclusiva faz parte da realidade traçada pela Política de Educação do país.

A Sala de Recursos Multifuncionais conta apenas com uma professora, e a mesma é a responsável pelo local, sendo a professora Nazareth, que trabalha em tempo integral na escola. A mesma trabalha com as crianças em um projeto anual para ser apresentado no final do ano toda evolução dos alunos. O projeto desse ano denomina-se “Brasil mostra sua cara.” Para além, constrói relatórios de três em três meses para a Fundação, com base em todo o desenvolvimento de cada aluno.

Descrever o espaço se faz importante, pois desta forma pode-se perceber o que e como a sala é equipada:

- Livros;
- Jogos: memória; memória tátil; sequência lógica de atividades; sequência lógica vida;
- Lego;
- Espelho;
- Tapete numérico;
- Computador;
- Bolas de ginástica
- Mesa de alfabeto;
- Duas mesas para crianças e cadeiras;



Figura 04: Objetos da sala de recursos multifuncionais

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza enquanto um importante espaço dentro da escola pra a realização do atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. E nesta direção, Glat (2007, p.93) elucida que:

(...) Nesses espaços é facilitado o uso de material concreto para explicação das atividades e conteúdos, bem como o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. O jogo também se apresenta como uma alternativa metodológica interessante, pois possibilita a construção de conhecimentos através do lúdico e de trocas sociais, que estimulam na criança, o desenvolvimento cognitivo (aprendizagem de novos conteúdos e regras simbólicas), social (respeito à vez de participação) e moral (respeito às regras do jogo).

Ainda descrevendo a sala de recursos multifuncionais, destaca-se que a mesma é pintada em azul claro até a metade da parede, e o restante até o teto em amarelo claro. A mesa da professora é coberta por tecido TNT vermelho, assim como as prateleiras que ficam apoiadas os livros e brinquedos, sendo duas maiores ao alcance dos alunos, e a outra na parte mais alta da parede.



Figura 05: Mesa da professora

### 2.2.1 O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Para que fosse possível identificar como é realizado o atendimento aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais, foi necessário observar o mesmo.

Os atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais são planejados mensalmente, porém, este depende da evolução de cada aluno. Para desenvolver este planejamento, a referida professora participa toda quarta-feira de uma reunião de planejamento, quem tem como objetivo discorrer sobre a evolução do aluno, assim como verifica suas necessidades. Ademais, conversa também sobre os alunos que estão sendo sinalizados com necessidades especiais, mas que ainda não tem laudo.

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço rico a partir da visão do desenvolvimento que a mesma oferece ao aluno, ou seja, é um espaço que possui diversos materiais que foram pensados exclusivamente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, lembrando que o mesmo aluno pode somar alguma necessidade.



Figura 06: Sala de Recursos Multifuncionais

De maneira geral, pode-se dizer que a Sala de Recursos Multifuncionais funciona da seguinte maneira: Os alunos vão para a Sala de Recursos Multifuncionais duas vezes por semana durante 40 minutos cada aluno; O aluno tem seu atendimento individual, para que este seja realizado da melhor forma; Trabalha-se de maneira lúdica pedagógica; Não tem folhas, sempre com jogos e brincadeiras que estimulem o aluno a partir da sua necessidade.

A partir da observação diária, foi possível perceber que cada aluno que é acompanhado na sala de recursos multifuncionais realiza atividades distintas, que de acordo com a sua limitação, e todas as atividades buscam desenvolver a capacidade dos alunos, contribuindo de forma ímpar para a construção de sua autonomia. Dentro desta perspectiva, podemos observar com base em Glat (2007, p.73) que “é importante favorecer a estimulação de várias áreas cerebrais. Assim, são mais interessantes as atividades que possuem sons, imagens movimentos, despertam sentimentos, favorecem a reflexão.”

Para além, outra discussão se apresenta com de suma importância quando abordado a temática sobre o atendimento na sala de recursos multifuncionais, sendo a avaliação. Logo, destaca-se que as avaliações na sala regular não são substituídas pelas atividades que são realizadas fora destas, ou seja, a sala de recursos multifuncionais é uma complementação e não uma substituição da sala de aula e das atividades nela desenvolvidas.

### 2.3 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Adelino Magalhães

A escola em questão é imensamente engajada no que se refere a educação inclusiva, e nesta direção, o seu Projeto Político Pedagógico versa de forma incisiva sobre esta temática. Nesta direção, pode-se observar inicialmente que: “É um fato notório que a Escola vem desempenhando um papel relevante no processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais. O objetivo é promover condições de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um (PPP, 2013, p.17)

Dentro deste contexto, pode ser sinalizado que pensar a escola é um pensar um espaço amplo, e desta forma a construção do Projeto Político Pedagógico se apresenta enquanto parte fundamental deste. Sendo assim, torna-se importante salientar que o “projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA; FONSECA, 2001, p.56).

Segundo Najjar e Ferreira (2009), a discussão da proposta pedagógica pode ser considerada um processo complexo já em sua elaboração, uma vez que esta precisa ser construída em conjunto, sendo direção e professores, e trava discussões que perpassam ao método de ensino a ser utilizado no decorrer de um ano letivo, objetivando a democratização da escola, trazendo os anseios de toda comunidade escolar e construindo-se como um norte para as práticas formativas emancipadoras.

Quando abordado a questão sobre práticas formativas e emancipadoras no contexto da escola Adelino Magalhães, automaticamente remete ao processo de inclusão dos alunos, e para além, a forma como a escola atua para com esses alunos. E, de forma positiva, a escola em questão busca desenvolver em sua prática ações que sustentam a posição traçada pela política educação no campo da inclusão, ou seja, recebe estes alunos e não os deixa a margem do sistema, uma vez que em seu PPP já apresentam a importância do atendimento educacional especial.

Como forma de confirmar essa postura, pode-se trazer ao texto um breve trecho do PPP da escola:

A proposta não é reforçar os conteúdos desenvolvidos no Grupo de Referência, mas trabalhar os conceitos, procedimentos e atitudes ainda não alcançados pelos alunos. É de suma importância estarmos atentos aos tipos de atividades necessárias, sejam elas para a deficiência visual, auditiva, física ou intelectual (PPP, 2013, p.18).

Ademais, com base no próprio PPP (2013, p.02) da escola Adelino Magalhães, em seu início indica de forma enfática que: “Não se pretende com essa proposta estabelecer um manual para a Escola, mas sim dialogar com a estrutura educacional e abordar toda a ação escolar, segundo as necessidades e as oportunidades surgidas no processo ensino-aprendizagem”

O que é de fato analisado neste momento é a reflexão que causa a construção de um PPP no campo educacional, onde é necessário a compreensão que este precisa dialogar com os professores, e neste caso específico, pode-se observar que o PPP foi todo construído dentro deste dito diálogo, uma vez que a escola oferta atendimento com foco também na educação inclusiva, inserindo alunos que a partir das suas limitações buscam aprender e desenvolver suas habilidades educacionais.

#### 2.4 Avaliação

A avaliação nas turmas do colégio Adelino Magalhães é um tema convidativo para discussão, tendo em visto que sua realização difere quando pensado nos alunos com necessidades especiais.

Neste contexto, Glat (2007, p.76) avalia que “algumas adaptações pedagógicas podem facilitar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, o que não significa, como já discutido, que necessitem realizar atividades mais fáceis, ou ter acesso a conteúdos mais fracos.”

Sendo assim, destaca-se os professores precisam estar atento a forma como vão avaliar seus alunos. Destaca-se que os alunos que apresentam comprometimento severo não realizam as avaliações, enquanto os que apresentam comprometimento mais leve acompanham a turma e são avaliados junto com os demais alunos. Outro recorte neste campo se traduz enquanto o tempo que os alunos com algum tipo de comprometimento (leve ou severo) permanecem no mesmo ano de escolaridade, podendo este se estender por dois anos.

Vale dizer também que é a professora da sala de recursos multifuncionais com os professores de apoio que decidem sobre quais alunos atendidos podem ser incluídos nas avaliações regulares.

Diante desta discussão, cabe trazer ao texto o que o PPP da escola em questão entende como Educação Especial: “É um fato notório que a Escola vem desempenhando um papel relevante no processo de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais. O

objetivo é promover condições de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um” (PPP, 2013, p.17).

Ou seja, dentro da dinâmica apresentada por cada aluno o ensino passa a ser promovido com base no respeito as particularidades/ necessidades de cada aluno, tendo no professor regular e nos profissionais de apoio aliados para o melhor desenvolvimento e aprendizagem, não estando assim fadados aos avanços medidos apenas pelas avaliações bimestrais.

Ademais, e ainda com base no PPP da escola, observa-se que a avaliação não se traduz apenas em provas, ou seja: “A avaliação é feita a partir da observação diária do desenvolvimento de cada aluno. Para tanto, o professor pode aplicar testes, provas e trabalhos, montar portfólios, tabelas, etc” (PPP, 2013, p.22).

Ao discorrer sobre essa prática em sala de aula inclusiva, Glat (2007, p.94) afirma que: “para ensinar em uma turma inclusiva, o professor precisa adotar uma postura flexível e criativa, revendo e transformando sua própria prática cotidianamente.”

Em suma, verifica-se que todos os processos dentro da escola em questão são discutidos por todos os profissionais, com destaque para os professores regulares, professores de apoio e a professora da sala de recursos multifuncionais, como forma de ofertar o ensino de qualidade com ênfase para a relação apresentada no que tange aos alunos regulares e os alunos com necessidades especiais. Ou seja, a busca é constante para que ocorra a partir do planejamento a vivencia deste por todos os alunos, sem distinção. Incluir sem excluir é um processo que precisa ser sempre avaliado e se apresenta enquanto fundamental para que os alunos especiais consigam progresso, mesmo como já dito, dentro de suas limitações.

## **CAPÍTULO 3 –ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE ESTA MONOGRAFIA E SEU PROBLEMA DE PESQUISA**

Proponho neste capítulo algumas reflexões sobre as formas como a proposta inclusiva materializa-concretiza o atendimento às necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008) no cotidiano escolar, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais Multifuncionais s da Escola Municipal Adelino Magalhães.

Após as visitas e observações no campo, foi possível que a escola Municipal Adelino Magalhães, mesmo dentro de suas limitações, se apresenta enquanto fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva na rede de ensino público, sendo esta até mesmo um exemplo a ser seguido, quando observado de perto suas iniciativas e atuação fazendo de uma sala de aula regular o universo adequado também para os alunos com necessidades especiais.

Abordar a temática da inclusão não se configura enquanto uma tarefa fácil, e/ ou simplória, uma vez que para que seja possível traçar um paralelo com realidade encontrada e a que versa a política de inclusão, é um trabalho que demanda tempo, observação, escuta, adequações, entre outras medidas.

Porém, no presente estudo, foram analisados diversos pontos que se encontram intimamente ligados a inserção do aluno com necessidades especiais e a relação da escola com estes.

Inicialmente, avaliou-se de forma negativa as questões arquitetônicas, uma vez que a acessibilidade não se faz presente na realidade escolar, ou seja, a primeira visão do prédio que abriga a escola torna-se evidente que o aluno cadeirante, por exemplo, encontra já na sua chegada barreiras para exercer a sua inclusão ao sistema escolar. Este fato pode ser exemplificado a partir da falta de rampa de acesso para adentrar o portão da escola. Avalia-se que a acessibilidade deve começar no portão de acesso ao interior da escola.

Ainda abordando sobre a falta de acessibilidade, observou-se também que mesmo ao adentrar o espaço escolar, em seu interior permanece essa deficiência arquitetônica, ou seja, não existem rampas de acesso aos demais andares do prédio, tendo em vista que este conta apenas com escadas. Conseqüentemente, o aluno com necessidades especiais, que apresente dificuldade para sua locomoção, ou até mesmo que seja cadeirante, precisa ser carregado no

colo por professores caso exista a necessidade de realização de atividades em outra sala que não esteja no térreo.

Neste universo, observa-se que a própria sala de recursos multifuncionais precisou ser remanejada para o térreo, tendo em vista encontrava-se localizada no andar superior, para que pudesse de fato ser tornar acessível o espaço que se traduz enquanto de sua importância para que os alunos com necessidades especiais tenham a possibilidade de se desenvolver no campo da aprendizagem e habilidade, ou seja, tanto de forma cognitiva como motora.

Outro destaque no que tange a avaliação acerca das escolas encontra-se pautada na existência da sala de recursos multifuncionais, pois trabalhar com crianças com necessidades especiais ainda se apresenta enquanto uma luta constante no campo educacional, mesmo tendo como base políticas que atendam esta temática e que versam sobre a urgência de implementação desta política em todas as escolas, como forma de atender a todos, sem excluir nenhum aluno simplesmente por apresentar particularidades que remetam ao que denomina-se necessidades especiais.

Salienta-se que a educação inclusiva não se resume à matrícula do aluno com necessidades especiais a uma turma comum, e ou, a sua presença em sala de aula. A primeira vista a escola se apresenta enquanto referencia, observa-se que é uma escola comprometida.

O número de aluno matriculado com necessidades especiais totaliza 27, e dentro deste universo a escola conta com 15 professores de apoio. Todos os profissionais de apoio estão atuando por meio de contrato. O contrato no cenário da escola pública ainda é uma realidade, mas que entende-se a necessidade de mudança deste quadro, uma vez que dentro de uma escola Municipal o ideal é a presença de profissionais concursados.

Avalia-se enquanto dificuldade também a não existência do contra-turno na sala de recursos multifuncionais, ou seja, o aluno é retirado de sala de aula para ir à sala de recursos, quando na realidade o que se espera é que exista de fato a realidade do contra-turno, pois assim o aluno não necessitaria sair de sala, e a sala de recursos multifuncionais somaria ao desenvolvimento do mesmo sendo em horário contrário ao da sala de aula regular.

Enquanto ponto positivo a ser elencado destaca-se a formação constante do professor da sala de recursos multifuncionais, pois a este é ofertado mensalmente pela Fundação Municipal de Educação – Niterói, cursos e palestras para que estes estejam sempre atualizados e tenham a possibilidade a partir destes cursos e palestras de ofertar um melhor atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Avalia-se que como a proposta deste estudo esteve focada no que tange a aproximação à proposta de educação inclusiva com recorte para a experiência da escola Municipal Adelino

Magalhães, a sala de recursos multifuncionais esteve em constante observação, e dentro desta perspectiva pode-se dizer que o atendimento neste espaço é percebido enquanto positivo, e destaca-se a importância do atendimento individual e a duração do mesmo que é delimitado em quarenta minutos para cada aluno que tem a indicação de necessidade especial e que precisa ser atendido nesta sala.

Outro ponto importante a ser pontuado neste espaço, se traduz enquanto o Projeto Político Pedagógico da escola Adelino Magalhães, uma vez que este se mostra comprometido na sua construção, onde se percebe nitidamente a participação dos profissionais em diversos pontos, não sendo uma construção solitária da direção escolar.

A preocupação com a comunidade escolar também foi verificada na leitura do Projeto Político Pedagógico da referida escola, e isto é um fator que merece destaque, tendo em vista que a escola na sua amplitude compreende a importância dos professores, alunos e pais, sempre buscando ofertar o melhor do ensino e manter uma relação próxima com os pais e responsáveis, tendo nesta direção o foco a participação de todos para uma escola melhor.

No que se refere a avaliação dos alunos com necessidades especiais, destaca-se que é o professor da sala de recursos multifuncionais em conjunto com os professores da turma regular que decidem juntos quais alunos podem ser incluídos na avaliação regular realizada pela escola de acordo com o calendário do ano letivo. Uma vez que alguns alunos ainda não apresentam condições de participar destas avaliações, e são avaliados a partir do progresso que apresentam nas salas de recursos multifuncionais.

Após a construção deste estudo, o que tornou-se nítido é que a escola escolhida enquanto objeto de estudo apresentou-se enquanto um espaço fundamental para a inserção de alunos com necessidades especiais na rede pública de ensino, com ênfase para a possibilidade de evolução de cada aluno, não sendo estes incluídos e permanecendo excluídos no cenário escolar. Ou seja, a escola é imensamente comprometida com seu trabalho, e neste contexto, atua com o respeito as particularidades/ necessidades de cada aluno, buscando promover o melhor desenvolvimento e aprendizagem para cada aluno.

Em suma, a escola em questão apresenta diversos pontos positivos, com destaque para a sala de recursos multifuncionais, porém, observou-se que a realidade vivenciada no local exige para um futuro próximo mudanças significativas como forma de oportunizar melhor atendimento aos alunos, com ênfase para os alunos com necessidades especiais no que se refere ao contra-turno, assim como modificações no que tange as barreiras arquitetônicas. No demais, a escola pode ser apontada como exemplo a ser seguido ao atuar focada na real possibilidade de receber alunos com necessidades especiais em sala de aula regular.

## BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BARRETTA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. *Políticas Públicas de educação inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais*. IX ANDEP SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012. IN: <file:///C:/Users/Jardelicia/Downloads/173-6553-1-PB.pdf> Acessado em: 25-03-2014.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61*. Brasília: 1961.

\_\_\_\_\_. MEC. *Declaração de Salamanca*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 9.394 (LDBEN)*. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Brasília, DF: 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>>. Acesso em 10 abril de. 2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº.5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. *Decreto Legislativo n. 186/2008* que aprova a Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº.4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. *Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010* sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

FREITAS, Soraia Napoleão. *A História da Educação Especial*. S/d, Disponível em: [http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA\\_fund.html](http://coral.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeA_fund.html) Acesso em: 20-05-2014.

GARCIA, R.M.C. *Interações voltadas à cidadania e à filantropia na escolarização de sujeitos que apresentam seqüelas motoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 22/09/2011. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=42&/diferenciar para incluir a educacao especial na perspectiva da educacao inclusiva> Acesso em: 20-06-2014.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *História, deficiência e educação especial*. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: *A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental*, Unimep, 2003.

NAJJAR, Jorge; FERREIRA, Sueli Camargo. *Formação continuada, gestão escolar e construção da democracia no cotidiano da escola*. In: CHAVES, Induina Mont' Alverne (org). *Políticas Públicas de Educação pesquisa em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. A dialética da inclusão/ exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003 – 2010). *Revista Teias*. v.12, n.24, p.39-55.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola Adelino Magalhães, 13 de março de 2013.

ROMANELLI, Otaiza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IBPEX, 2010.

SKLIAR, Carlos. *Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas – fronteiras em educação*. v. 12, n.2-3 (35-36), jul-nov. 2001

UNESCO. *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade –Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília [org]. *As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2001.