

FABIANA MARIA DAS GRAÇAS SOARES DE OLIVEIRA

**AS SALAS DE RECURSOS COMO APOIO PEDAGÓGICO
ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DO
DEFICIENTE MENTAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE / MS**

2004

FABIANA MARIA DAS GRAÇAS SOARES DE OLIVEIRA

**AS SALAS DE RECURSOS COMO APOIO PEDAGÓGICO
ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DO
DEFICIENTE MENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Julgadora da UFMS do Programa de Pós-Graduação em Educação, para fins de Conclusão do Curso de Mestrado em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE / MS**

2004

COMISSÃO JULGADORA

Prof^a.Dr^a Mônica de Carvalho de Magalhães Kassar

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache e

Prof^a. Dr^a. Soraia de Freitas Napoleão

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos, diretores e professores das escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS onde funcionam as salas de recursos para deficiente mental e aos técnicos da Secretaria de Estado de Educação (Coordenadoria de Educação Especial e Unidade de Inclusão) e a todas as pessoas que estiveram juntas comigo nesta caminhada de trabalho e estudos, partilhando seus sentimentos, emoções, pensamentos, necessidades e esperanças.

À Dr^a Mônica de Carvalho de Magalhães Kassar pelo incentivo e pela paciência que teve durante minha orientação, ajudando-me nos momentos importantes de definição do trabalho, ouvindo atentamente minhas ansiedades, conflitos e dirimindo minhas dúvidas.

À Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado/UFMS, aos professores, e, em especial ao Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, Coordenador do Programa e aos meus colegas do Curso de Mestrado em Educação, pelos momentos de estudo e aprendizado que pudemos compartilhar juntos durante as aulas.

Às professoras Dra. Alexandra Ayach Anache e Dra. Soraia de Freitas Napoleão, pela maneira ética e competente como acompanharam o exame de qualificação, colaborando com sugestões valiosas em relação ao trabalho apresentado.

Às amigas, Elisa Emília Cesco, Teresinha Brás e Maria Aparecida Lemes Reis pelo incentivo que deram à minha participação no Mestrado, acreditando nas minhas possibilidades e torcendo para que tudo desse certo e à Rosana Gonçalves de Holanda e Rita Helena Tavares da Silva, que estiveram a meu lado dando suporte à digitação do trabalho.

A meus filhos Telma Yule de Oliveira, Moisés Yule de Oliveira e César Yule de Oliveira e a meu esposo Edson do Nascimento Borges, minha eterna gratidão, pois souberam compreender a minha ausência do convívio familiar para me dedicar aos estudos.

Ao Centro de Educação Especial Girassol da APAE de Campo Grande, Mato Grosso do Sul que, indiretamente, apoiou meus estudos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha mãe Maria Madalena Soares Fontoura *in-memorian*, que durante toda a vida enfatizou a importância dos estudos como a única riqueza que poderia legar aos filhos, enfrentando todos os desafios para que não nos afastássemos da escola.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo conhecer o funcionamento das salas de recursos para deficientes mentais, como apoio pedagógico do aluno incluso na escola comum, diante do estabelecido na legislação vigente. Foram estudadas treze salas de recursos na rede estadual de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2003, quando se buscou verificar o cumprimento e adequação ao que preconizam as diretrizes emanadas da legislação. O estudo sobre salas de recursos como apoio pedagógico consistiu no registro histórico, de dados para a pesquisa, visando ao entendimento do objeto pretendido, como, também, procedeu-se à análise do referencial teórico sobre essas salas. Foram feitos levantamentos de obras produzidas, planos educacionais, legislações, dissertações, revistas e documentos escolares, como propostas pedagógicas e regimentos escolares para localizar nesses documentos a educação especial. O critério utilizado para escolha das escolas, além da área de deficiência, levou em consideração o maior número de atendimentos por região. Em cada escola foram aplicados questionários aos professores das salas de recursos e aos diretores. Observou-se que as salas de recursos sinalizam a um outro direcionamento no que diz respeito aos atendimentos da educação especial em Mato Grosso do Sul. Além disso, percebeu-se a importância das salas de recursos no apoio à escolarização do aluno com deficiência mental, sendo esses serviços reconhecidos pelos professores e diretores. No entanto, são necessárias providências por parte do sistema de ensino, dos órgãos executores da política estadual de educação especial e da própria escola, no sentido de prover salas de recursos adequadas às atividades com os alunos, apoio às famílias e a inserção das salas de recursos nas propostas pedagógicas e nos regimentos das escolas.

Palavras-chave: Educação especial. Apoio pedagógico especializado. Salas de recursos.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the functioning of the resources rooms for mentally retarded, as a pedagogical support of the included pupil in the regular school, according to it was established in the current legislation. Thirteen resource rooms were studied in the state schooling network in Campo Grande (MS) in 2003, where it was sought to verify the accomplishment of the legislation. The research consisted in the study of historical documentation, research data concerning to the understanding of the aimed object, as well as the analysis of the theoretical reference. Data collection was done on works produced, educational plans, legislation, dissertations, journals, periodicals and school documents, such as: pedagogical proposals and school internal rules in order to locate special education among these documents. The criteria used to choose the schools, besides the area of deficiency, it was also considered the high number of students attended per region. In each school, the resource room teachers and the principal answered a questionnaire. It was observed that the resource room indicated another direction to special schooling attendance in Mato Grosso do Sul. In Addition, the importance of these classrooms was perceived as an aid for the schooling of children with the mental retardation, being these services recognized by teachers and principals. However, steps have necessarily to be taken by the educational system, by the organs executing the state policies for special education and by the school itself to provide adequate resources for the student's activities, support to their families and the insertion of these classrooms in the pedagogical proposals and school internal rules.

Keywords: Special education; specialized pedagogical aids; resource classrooms.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Escola A Região Bandeira II.....	85
GRÁFICO 2 – Escola B Região Hércules Maymone.....	85
GRÁFICO 3 – Escola C Região Hércules Maymone.....	86
GRÁFICO 4 – Escola D Região Lagoa.....	86
GRÁFICO 5 – Escola E Região Segredo.....	86
GRÁFICO 6 – Escola F Região Segredo.....	87
GRÁFICO 7 – Escola G Região Imbirussu.....	87
GRÁFICO 8 – Escola H Região Imbirussu.....	87
GRÁFICO 9 – Escola I Região Bandeira I.....	88
GRÁFICO 10 – Escola J Região Sul.....	88
GRÁFICO 11 – Escola K Região Sul.....	88
GRÁFICO 12 – Escola L Região Central.....	89
GRÁFICO 13 – Escola M Região Central.....	89
GRÁFICO 14 – Forma de organização das turmas.....	94
GRÁFICO 15 – Salas de recursos contempladas na proposta pedagógica e no regimento interno.....	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - De demonstrações de atendimentos-Educação Especial/2000.....	76
TABELA 2 - Ano de implantação de salas de recurso.....	90
TABELA 3 – Quantitativo de alunos por ciclo.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quantitativo de escolas.....	82
QUADRO 2 – Identificação das escolas.....	82

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Pesquisa sobre salas de recursos em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande, MS	133
ANEXO B – Entrevista sobre salas de recursos.....	136

LISTA DE SIGLAS

ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CEB - Câmara de Educação Básica
CEDESP - Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CNE - Conselho Nacional de Educação
COUNES - Conselhos das Unidades Escolares
CRAMPS - Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
MS – Mato Grosso do Sul
ONU - ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS
PDE - Plano Decenal de Educação
PROMOSUL - Promoção Social de Mato Grosso do Sul
SED - Secretaria de Estado de Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SENEB - Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESPE - Secretaria de Educação Especial
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UIPAS(s) - Unidades Interdisciplinares de Apoio Pedagógico e Social

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE GRÁFICOS.....	8
LISTA DE TABELAS.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
LISTA DE SIGLAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - A LEGISLAÇÃO E A HISTÓRIA: IMPASSES E DESAFIOS NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	24
1.1 A Implantação do Centro Nacional de Educação Especial.....	28
1.2 A Constituição Brasileira e outras Normas: Aquisição de Novas Conquistas.....	31
1.3 As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	38
1.4 Da Descrença da Educação do Deficiente Mental à Elaboração de Propostas Educativas: Aspectos da História.....	40
CAPÍTULO II - AS SALAS DE RECURSOS E OS DIVERSOS MOMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO.....	55
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL, ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS.....	66
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	81
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	85
5.1 Organização das Salas de Recursos.....	86

5.1.1 Número de Alunos em Salas de Recursos para Deficiente Mental.....	86
5.2 Ano de Implantação das Salas de Recursos.....	91
5.3 Organização Interna das Salas de Recursos.....	91
5.4 Idade dos Alunos.....	93
5.5 Documentos da Escola.....	96
5.6 Abrangência das Salas de Recursos.....	98
5.7 Formação dos Professores.....	98
5.8 As Salas de Recursos sob a Visão dos Professores e Diretores.....	103
5.8.1 As Salas de Recursos na Visão do Professor.....	103
5.8.2 As Salas de Recursos na Visão dos Diretores.....	105
5.9 Entendimento Sobre Modalidade.....	107
5.9.1 Modalidade na Visão do Professor.....	108
5.9.2 Modalidade na Visão da Direção.....	109
5.10 Pontos Positivos e a contribuição das Salas de Recursos, na opinião dos professores e diretores.....	111
5.11 Pontos Negativos das Salas de Recursos, na Opinião dos Professores.....	113
5.1.1 Pontos Negativos na Opinião dos Diretores.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS.....	135

INTRODUÇÃO

Realizamos este trabalho denominado **AS SALAS DE RECURSOS COMO APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL**¹ com o objetivo de conhecer o funcionamento dessas salas nas escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul.

Conforme o estabelecido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2001b), as salas de recursos são apresentadas como uma alternativa importante para possibilitar o acesso e a permanência, com qualidade, do aluno com deficiências na classe comum do ensino regular. Para isso, elas devem possuir professor especializado, recursos pedagógicos e espaço físico adequado.

A leitura do referido texto normativo nos levou à compreensão dessas salas de recursos, como responsáveis pela oferta do apoio pedagógico especializado, possibilitando a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, de forma mais consistente e eficaz.

Pôde-se apreender pelos textos normativos e acadêmicos, a importância do apoio educacional no contexto atual da educação especial. Na visão de Carvalho (1997, p. 96), “[...] o apoio especializado será sempre necessário, seja ao próprio aluno, ao seu professor, principalmente se do ensino regular, ou à sua família”.

O Parecer nº. 17 do CNE/CEB (BRASIL, 2001a, p. 42) define apoio como “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando”.

Nosso estudo concentra-se nas salas destinadas ao atendimento do aluno com deficiência mental, entendendo-se por deficiência mental, o conceito da Associação Americana para o Estudo da Deficiência Mental que, conforme Luckasson,²

¹ As terminologias referentes à pessoa com deficiência serão utilizadas neste trabalho, conforme a literatura e legislações de cada época. Particularmente, esta autora utilizará pessoas com deficiência e/ou pessoas com necessidades educacionais especiais.

² Conforme consta disponível em: <<http://www.terraviva.pt/ancora/3048.htm>>. (Acesso em 22 ago. 2002).

[...] refere-se a um estado de funcionamento atípico no seio da comunidade, manifestando-se logo na infância, em que as limitações do funcionamento intelectual (inteligência) coexistem com as limitações no comportamento adaptativo. Para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo. (LUCKASSON, 1992; apud CORREIA, 1997, pp. 54-55)

Este trabalho foi realizado em 13 escolas que atendem a 180 alunos considerados com deficiência mental. Essas escolas foram selecionadas entre as 39 unidades escolares da rede estadual de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, que possuem essas salas, atendendo 321 alunos (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Os critérios para escolha das unidades escolares foram estabelecidos de forma a contemplar, além do aspecto quantitativo, a distribuição geográfica, aplicada às escolas da rede estadual de ensino, conforme os Conselhos das Unidades Escolares (COUNES)³.

A opção por se realizar o estudo em escolas da rede estadual de ensino deu-se porque, nessa rede, as salas de recursos já funcionavam desde os anos de 1980. Conforme Anache (1991, p. 75), a rede estadual de ensino passou a contar com duas salas implantadas para os alunos com deficiência mental que estivessem freqüentando o ensino comum em outro período. Acrescentamos que a escolha da rede estadual de ensino deu-se também pela atuação e o vínculo profissional desta pesquisadora, professora concursada, com a rede de ensino, lotada na educação especial, no órgão central da Secretaria de Estado de Educação, desde 1982.

As escolas da rede municipal de ensino do município de Campo Grande, MS, não constam na pesquisa, pois, conforme Corrêa (2003, p. 01), somente em 1993 foi implantado o Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. E ainda, em 1995, 1996, 1997, foram abertas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva e mental, porém oferecendo apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Foi levantada a história da formação dos serviços de Educação Especial desde a criação do Estado, que data de 1979, e os dados empíricos foram colhidos em 2003.

No que diz respeito ao aspecto legal, o trabalho constitui uma retomada dos textos normativos e orientadores, com ênfase na Constituição Federal de 1988, da Lei nº 7.853/1989, da Conferência Mundial sobre Necessidades Básicas de Aprendizagem, (Jomtien/Tailândia/1990); do Plano Decenal de Educação/Ministério da Educação e Cultura

e/ou <http://www.jovarela.hpg.ig.com.br/oquee.html>. (Acesso em 29/11/2004)

³ O detalhamento encontra-se no Capítulo Metodologia.

(MEC) (1993/2003), da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Declaração de Salamanca/1994); além da Política Nacional de Educação Especial/MEC/SEESP (BRASIL, 1994); da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB); do Decreto Federal nº 3.298/1999 e da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No âmbito educacional, as salas de recursos foram estudadas, levando-se em consideração as alterações ocorridas da Lei nº 4.024/1961-LDB a Lei nº 9.394/1996, que além de reiterar a conveniência do ensino regular aos alunos com deficiência, as atuais recomendações contemplam a matrícula obrigatória em estabelecimentos públicos e particulares; a educação especial passa a ser tratada como modalidade de educação escolar, integrando o sistema de ensino, perpassando todos os níveis e modalidades de ensino. E outras providências como flexibilização da organização escolar para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. Nessas modificações há referência às salas de recursos, serviços de natureza pedagógica, que devem ser previstas de forma a atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, em período contrário à sala de aula comum (BRASIL, 2001a, p. 50).

De acordo com Martin e Marchesi (1995, p. 14), vem dos anos de 1960 a formação de movimentos em prol da integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, por meio da sensibilização de professores, pais e autoridades. Até hoje existem problemas que impedem a ocorrência da integração como os que estão apontados como motivação para este trabalho.

Principais Motivações para a Realização deste Trabalho

O estudo sobre as salas de recursos como espaço de realização do apoio pedagógico especializado foi motivado, principalmente, pela nossa atuação profissional na educação especial, atualmente respondendo pela direção de uma escola especial. Essa escola, no desenvolvimento de um projeto para inclusão dos alunos na rede regular de ensino, tem enfrentado muitos desafios, dentre eles, o relacionamento com a escola regular, pois escola especial e escola regular caminham de forma paralela no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Situação constrangedora muitas vezes atinge diretamente o aluno e também a escola especial que recebe questionamentos e críticas, em relação às condições dos alunos incluídos. A rejeição aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas ocorre já no início do ano letivo, quando são apontados como alunos de educação especial, situação que vivenciamos no nosso dia-a-dia. As escolas mostram-se resistentes à idéia de receber alunos com deficiências, mesmo aqueles que estudam em serviços instalados nas próprias escolas, como as classes especiais.

Das queixas das escolas, recebidas pela instituição especializada, destacam-se: os alunos estão sendo encaminhados sem condições de acompanhar o processo de aprendizagem; a escola não tem material adaptado, como carteiras, lápis e nem o prédio é adequado, faltando rampas, portas com medidas insuficientes para o trânsito de cadeiras de rodas; os funcionários de uma maneira geral não sabem como lidar com pessoas com deficiência; os deficientes apresentam muitos problemas de comportamento e as escolas não sabem lidar com esses casos; a comunicação entre docentes, alunos e demais funcionários da escola fica comprometida pela forma de linguagem diferenciada apresentada pelos alunos com deficiência; faltam professores preparados; e há desinformação das famílias em relação à situação dos filhos e aos atendimentos necessários.

Assim, além dessas, muitas outras alegações são apresentadas, como justificativa para se manter a exclusão dos “diferentes”; contradizendo o ideário que move a educação brasileira acerca da inclusão, que “[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural do ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva”. (BRASIL, 2001a, p. 40). Escola inclusiva, conforme entendimento extraído do documento normativo,

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõem no Projeto Pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. (BRASIL, 2001a, p. 40).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normatizadas pela Resolução CNE/CEB nº. 02, ao serem introduzidas pelo Parecer CNE/CEB nº 17 (BRASIL, 2001a, p. 21), preconizam o advento da inclusão nas agendas e debates de vários países e dentre eles o Brasil. No entanto, o conflito entre o que dispõe a legislação e que se pratica na escola ainda persiste alimentando a exclusão, pois se por um lado existe uma defesa da lei quanto ao direito do aluno com necessidades educacionais especiais nos espaços da

escola comum, conforme o Parecer CNE/CEB nº. 17 (BRASIL, 2001a, p. 19), por outro lado, ainda existem escolas que acham justificativas para a não aceitação desse aluno.

Nesse sentido, a inspiração para a elaboração deste trabalho, além do que foi exposto, justifica-se por dois aspectos que se resumem: primeiro, em estudar as condições da escola regular, quanto ao cumprimento das orientações normativas referentes ao atendimento das necessidades educacionais especiais em salas de recursos, e a segunda, por ser o campo de trabalho desta pesquisadora.

Na visão de Cordeiro (2003, p. 37), as mudanças com relação à prática da escola comum, para que a inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais aconteça, requerem revisões nas práticas educacionais da própria escola comum. Isso, desde o trabalho, que deve se voltar às possibilidades dos alunos, o deslocamento da prática do comum da escola do ensino regular no sentido da diversidade e não mais em busca da homogeneidade, até uma acurada revisão e análise coletiva entre o aparato legal existente e o discurso que versa sobre a inclusão escolar, a fim de que esta realmente aconteça.

Reconhece-se que conquistas ocorreram: primeiro, pelos movimentos empreendidos pelos pais⁴ que buscavam o direito de seus filhos aos bens disponíveis aos demais cidadãos, dentre estes, a educação, a saúde, o lazer e o trabalho, e segundo, aliando-se às famílias, os profissionais, tanto da área médica como da pedagógica.

O que se verifica com o advento das normas atuais é o alinhamento da educação especial, com a perspectiva do direito, defendendo o que ficou consagrado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que de 1948, em seu artigo 26I, referendava a educação como um direito de todos.

Resulta daí que procuramos registrar neste trabalho, aspectos da história da educação especial do Brasil e de Mato Grosso do Sul, localizando as salas de recursos e o apoio pedagógico especializado, trazendo referência à deficiência mental, tipo de deficiência atendida nessas salas. Os estudos sobre a deficiência mental contemplam aspectos de sua história e o amparo legal para a realização dos serviços afins, lembrando que estudos e pesquisas, nesse sentido, conforme Mendes (1996, p. 17), cientificamente não existiam antes do século XIX.

De longa data, os deficientes mentais sofriam a influência dos princípios eugenistas que disseminavam a idéia de hereditariedade e da irrecuperabilidade, até a primeira metade do século XX (MENDES, 1996, p. 27-30).

⁴ Conforme Dybwad, (1996, p. 29), *Revista Mensagem da APAE*, entre as décadas de 1940 e 1950 ocorreram movimentos nesse sentido.

Para Jannuzzi (1985), a educação das pessoas com deficiência mental contou com a contribuição de médicos, dentre estes Itard (na virada do séc. XVIII para o XIX), Seguin, e já no século XX, Montessori e Descoedres. Entre as décadas de 1920 e 1930, ressaltou a atuação de dois educadores, Helena Antipoff e Norberto Souza Pinto, com ações de natureza mais pedagógica. De Binet referiu-se aos estudos que impulsionaram o diagnóstico da deficiência mental. Esses trabalhos influenciaram outras iniciativas que surgiram em prol da área, motivando o uso de várias técnicas e metodologias em busca do desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência mental (JANNUZZI, 1985).

Os períodos compreendidos entre 1970 e final de 1980 ficaram marcados com o advento das propostas de trabalho de cunho pedagógico. Primeiro, a Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis (BRASIL, 1979) e, segundo, o documento Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (BRASIL, 1984). E, ainda, a Portaria nº. 69, de 28 de agosto de 1986 (BRASIL, 1986).

Desses documentos, já emergiam a preocupação e o envolvimento da educação especial com a integração dos deficientes mentais nas classes comuns, trazendo em seu discurso preocupação com os atendimentos especializados e com a forma de organização dos sistemas de ensino, advogando ação articulada entre os órgãos públicos e privados, expansão da oferta escolar, melhoria da qualificação do pessoal docente e novas soluções técnicas e metodológicas (BRASIL, 1984).

As salas de recursos, como atendimentos educacionais especializados desde as propostas educacionais referentes à educação especial, dos anos de 1970 (MEC/CENESP), sempre estiveram aliadas à idéia de parceria com a classe comum, no sentido de efetivação da educação integrada, avançando mais ainda até a consolidação das salas de recursos como espaço privilegiado de garantia da inclusão (BRASIL, 2001b).

Com base nos textos normativos direcionamos nosso estudo, buscando conhecer na escola regular, as salas de recursos como apoio pedagógico especializado, refletindo o que se encontra previsto na legislação vigente com a realidade vista na escola. Para tanto, foram consultados documentos oficiais e a literatura existente sobre o assunto, e dentre estes, planos educacionais, textos legais, dissertações e revistas, bem como foram visitadas as instituições que desenvolvem esse trabalho.

As salas de recursos foram estudadas para este trabalho, nos documentos produzidos no Brasil nos anos de 1979, 1984, 1986 (BRASIL, 1984), 1994 (BRASIL, 1994) e 2001, de acordo com o previsto no cenário da educação especial nos documentos oficiais (MEC/CENESP e/ou SEESP) dos órgãos da educação especial e na legislação vigente.

Assim, dentre outros questionamentos que fizemos para direcionar nossos propósitos, ouvimos os professores e diretores relacionados com as salas de recursos pesquisadas, citamos:

- a) Quando a legislação educacional elege as salas de recursos como locais privilegiados para inclusão do aluno nas escolas estaduais da rede regular de ensino?
- b) Quais os critérios utilizados para encaminhamento de alunos às salas de recursos?
- c) Que estruturas físicas e de recursos humanos dispõem as salas de recursos no município de Campo Grande, MS?
- d) Como estão inseridas as salas de recursos nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas?
- e) Como é organizada a rotina nas salas de recursos, como: horário e número de alunos?
- f) Existem critérios para lotação do professor nas salas de recursos? Quais?

Diante dessas questões, os objetivos específicos deste trabalho são:

- a) saber se as salas de recursos estão previstas nas propostas pedagógicas das escolas;
- b) conhecer a formação dos professores para atuar nessas salas;
- c) conhecer a função das salas de recursos para a escola.

E assim, em cumprimento aos objetivos deste trabalho foram estruturados cinco capítulos, a saber:

CAPÍTULO I – A LEGISLAÇÃO E A HISTÓRIA: IMPASSES E DESAFIOS NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - Este capítulo trata da história da Educação Especial e a legislação pertinente ao assunto, evidenciando o movimento dos órgãos oficiais responsáveis por esses serviços, quanto à coordenação e orientação nacional da educação especial, bem como os princípios norteadores de cada época e a influência dos ideais inclusivistas que ora predominam em defesa dos alunos com necessidades educacionais especiais, para estudarem na escola comum, garantindo-se acesso e permanência, com qualidade.

Registram-se ainda, nesse capítulo, aspectos da história referente ao deficiente mental, no subitem: **1.4 - Da Descrença da Educação do Deficiente Mental à Elaboração de Propostas Educacionais**, abordando iniciativas em prol da educação das pessoas com deficiência mental, perpassando a exclusão e a descrença quanto à possibilidade de escolarização, a que estas pessoas foram submetidas, por longos anos, até sua entrada no meio educacional, por força da Constituição brasileira e da legislação educacional vigentes.

CAPÍTULO II - AS SALAS DE RECURSOS E OS DIVERSOS MOMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO - Neste capítulo são apontadas as mudanças, os conceitos e ação das salas de recursos nas políticas educacionais, e nos documentos teóricos produzidos sobre o assunto, enfatizando-se para fins de análise da pesquisa realizada nas escolas, o que ficou instituído nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS - Este capítulo trata da política estadual, referente à educação especial, desde o início do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, apontando-se os serviços existentes, e os desdobramentos ocorridos na educação especial, perante a legislação nacional e seus princípios, localizando-se as salas de recursos, em detrimento das classes especiais.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA - A coleta de documentos para este estudo valorizou o que ocorreu desde a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, e o material empírico das escolas referiu-se ao ano de 2003. O estudo envolveu 13 salas de recursos para deficiente mental de escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, sendo 11 da periferia e 2 da região Central, cuja distribuição das escolas foi orientada pela regionalização da rede estadual, instituída pelo COUNE, com detalhamento no Capítulo.

O trabalho teve como referência os estudos teóricos sobre salas de recursos e a aplicação dos questionários aos professores e diretores: **PESQUISA SOBRE SALAS DE RECURSOS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS, (ANEXO A)** e **ENTREVISTA SOBRE SALAS DE RECURSOS (ANEXO B)**. Por fim, estudaram-se os dados coletados, buscando apontar as possibilidades de se investir na implementação dessas salas para que realmente possam ocupar o espaço pretendido.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL - Este capítulo contempla o resultado do levantamento realizado nas salas de recursos (13) de escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, mostrando a análise dos questionários respondidos pelos professores e diretores dessas escolas. Reafirmamos a importância das salas de recursos para apoio pedagógico especializado aos alunos incluídos nas classes comuns.

Nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, finalizou-se este trabalho com a satisfação do cumprimento do objetivo de conhecer o funcionamento das salas de recursos para alunos considerados com deficiência mental, ação que somada aos estudos das obras teóricas, da

história e da legislação sobre o assunto permitiram visualizar a importância das salas de recursos no contexto da escola comum como apoio à educação escolar do aluno com deficiências.

CAPÍTULO I

A LEGISLAÇÃO E A HISTÓRIA: IMPASSES E DESAFIOS NOS RUMOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo consiste em uma reflexão sobre a legislação como um dos aspectos da história que conduziu a educação especial a diferentes caminhos, buscando superar os mitos e os preconceitos, bem como as diferentes visões que permeavam o atendimento da pessoa com deficiência, saindo do modelo clínico tradicional⁵ até a adoção do modelo educacional⁶.

Assim, buscou-se conduzir uma reflexão sobre a evolução histórica da educação da pessoa considerada com deficiência⁷, para conhecer a situação das salas de recursos como apoio pedagógico especializado para deficiente mental, em escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS. Concomitantemente, recorreremos à busca do amparo legal, para verificação da ocorrência dos serviços de apoio pedagógico especializado⁸, embora não necessariamente com este nome, mas, sobretudo, como esses serviços estavam previstos nos textos normativos.

Verificou-se que entre as Constituições de 1824 e 1891, mesmo em alguns momentos sendo lembrada, a “instrução primária e gratuita a todos”, nem a educação popular e muito menos a educação da pessoa com deficiência se firmaram como compromisso que deveria ser assumido (JANNUZZI, 1985, p. 20). Além da falta de garantia de educação fundamental ao deficiente, constava no primeiro texto constitucional (Constituição de 1824, título II, art. 8º,

⁵ Conforme Carlos Skliar (1997, p. 11), modelo clínico-terapêutico é “[...] toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da idéia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica”. SKLIAR Carlos. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

⁶ (Ibidem, p. 12), “[...] conforme o modelo sócio antropológico da educação, resulta, diferentemente do modelo clínico, em aprofundamento dos aspectos comuns próprios da diversidade cultural”.

⁷ (Ibidem, p. 12), “Deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica”.

⁸ “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando”. (BRASIL, 2001b, p. 42).

item 1º) a exclusão do adulto deficiente, incapacitado físico ou moral do direito político (BARCELLOS, 1933, apud JANNUZZI, 1985, p. 21).

Conforme Feijó (2003, p. 65), referindo-se ao período de 1824 a 1969, nas primeiras Cartas Constitucionais os direitos sociais ainda não eram efetivados. Esses direitos somente foram efetivados após a Segunda Guerra Mundial, “com as prestações positivas do Estado”.

Ao referir-se ao teor de cada Carta Constitucional, no período de 1824 a 1934, Feijó (2003, p. 65) diz que a Constituição de 1824 somente garantia o direito à igualdade entre as pessoas, (Art. 179), como também a Constituição de 1891 (art. 72) e, ainda nesse sentido trata a Constituição de 1934. Para Araújo (1997, p. 59 apud FEIJÓ, 2003, p. 65) é na Carta de 1934 que “[...] se encontra um embrião do conteúdo do direito à integração social da pessoa portadora de deficiência”, acrescentando que, em seu texto (art. 138) ficou consagrada a ordem social no Brasil.

A Carta de 1937 não apresentou avanço e, apenas, em seu art. 122 assegurou o direito à igualdade entre as pessoas, reproduzindo, no art. 127, a idéia do documento anterior. Quanto à Constituição de 1946, o direito à igualdade foi referendado nos arts. 141 e 175, contemplado o direito previdenciário ao trabalhador inválido.

Na Constituição de 1967 (art. 150), o direito à igualdade permaneceu, e em seu art. 175, § 4º, foi, pela primeira vez, tratada a proteção específica das pessoas portadoras de deficiências: “Lei Especial sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.” (ARAÚJO, 1997, p. 60 apud FEIJÓ, 2003, p. 67).

Finalmente, Feijó (2003, p. 67) comenta que, após a Carta de 1967, o maior avanço com relação às pessoas com deficiências surge com a emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, tratando, dentre outros direitos, da educação especial e gratuita, assistência, reabilitação, proibição de discriminação e como também do acesso dessas pessoas a edifícios e logradouros públicos. Quanto à Constituição Federal de 1988, esta será tratada mais adiante neste trabalho.

A educação do deficiente mental, segundo Jannuzzi (1985, p. 20-21), surgiu de forma semelhante ao “[...] desenrolar apagado da educação fundamental”, apontando a existência de poucas instituições que surgiram por volta do século XIX, bem como a inexistência de escritos sobre a educação do deficiente, citando, sobre o assunto, Basílio de Magalhães, que dizia:

Por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer a atingida por anomalias lesionais do

cérebro, quer da combatida por anomalias ou taras menos graves. (MAGALHÃES, 1913, p. 11 apud JANNUZZI, 1985, p. 20).

Também no período de 1920 a 1933, conforme Jannuzzi (1985, pp. 72 e 73) a isenção da obrigatoriedade escolar para as pessoas com deficiência conflitava com o que estava previsto nas reformas de alguns Estados⁹. Ao mesmo tempo em que se previam classes e escolas especiais nesses documentos normativos, os deficientes mentais, por exemplo, que insistissem em freqüentar a escola poderiam ser afastados por força da lei existente.

Apesar dos acenos dos profissionais das áreas médica, psicológica e pedagógica, envolvidos com o atendimento dos deficientes mentais, as Constituições de 1934 e/ou a de 1946 não trataram diretamente de sua educação.

A Educação Nacional ainda não possuía legislação específica e, conforme Kassar (2002, p. 8), somente após a Constituição de 1946 foi conferida à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Posteriormente, foi promulgada a Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases¹⁰ da Educação Nacional, conduzindo a educação especial em seu contexto (KASSAR, 2002, p. 6). Essa lei previa, em seu art. 88, a prevalência do atendimento ao aluno com deficiência na rede regular de ensino, e, no art. 89, garantia apoio financeiro às instituições especializadas da rede privada. No entanto, esse texto legal não imputava responsabilidade ao poder público para com a educação especial (MAZZOTTA, 1999, p. 68).

Quanto à Lei Educacional nº. 5.692/1971 (BRASIL, 1971) em seu art. 9º, como clientela de educação especial, além dos deficientes, incluíam-se os casos de problemas de aprendizagem, nos seguintes termos: “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Até então, a educação especial era administrada por campanhas, por meio das quais, conforme Bueno (1993, p. 192), a partir da década de 1950, destacou-se o poder público nessa ação pela educação especial, pois foram momentos que possibilitaram a ampliação dos serviços, tanto na esfera pública como privada, no período de 1958 a 1973.

⁹ Reforma Francisco Campos/Minas Gerais (1927); Reforma Baiana (1925); Reforma de Pernambuco (1928);

¹⁰ Por “diretrizes e bases” entende-se “fins e meios”. Isso significa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deve estabelecer os fins da educação, ou seja, indicar para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los, quer dizer, as formas segundo as quais deve ser organizada a educação nacional. (SAVIANI, 1988 apud KASSAR, 1999, p. 5-6).

Como uma das iniciativas de âmbito nacional, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME)¹¹, instituída no gabinete do Ministro da Educação e Cultura com a finalidade de: “[...] promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação¹² e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (MAZZOTTA, 2001, p. 51). Em termos semânticos percebia-se um certo direcionamento à assistência “educacional” em detrimento da terapêutica que se fazia predominante nessa área.

Quando da implantação da Lei nº 5.692/71, a educação das pessoas com deficiência foi assegurada pelo Parecer nº 848/1972 (BRASIL apud MAZZOTTA, 1999, p. 54), do Conselho Federal de Educação, do Conselheiro Relator Valnir Chagas. Por sua interveniência, e como solicitação do Ministro de Educação e Cultura, buscava-se ação efetiva quanto ao fornecimento de “[...] subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais¹³”. (BRASIL apud MAZZOTTA, 2001, p. 54)

Ação semelhante, oriunda da iniciativa privada, somava com essa reivindicação, pois por intermédio do presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), Dr. Justino Alves Pereira, conforme Mazzotta (2001, p. 54), solicitava-se, ao Senhor Ministro da Educação, medidas urgentes para o ensino do excepcional.

Desde então, o Conselho Federal de Educação passou a emitir pareceres com relação à educação dos excepcionais, inclusive sugerindo a criação de um Grupo de Trabalho, que foi constituído em 25 de maio de 1972, como Grupo-Tarefa de Educação Especial (BRASIL, 1972).

¹¹ Criada pelo Decreto nº 48.961, de 22/09/1960, DOU de 23/09/1960. (apud MAZZOTTA, 2000, p. 51).

¹² “Entende-se por reabilitação, o processo de tratamento de pessoas portadoras de deficiências que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. Caracterizando-se pela prestação de serviços especializados, a reabilitação se desenvolve necessariamente através de equipe multiprofissional. Entre as atividades multidisciplinares requeridas, via de regra, encontram-se também as educacionais. Neste caso os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta.” (Ibidem, p. 51).

¹³ “[...] o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos – os mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade”. ANTIPOFF, H. *Boletim*, 39 da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Rio de Janeiro, 1996.

Assim, o referido Grupo-Tarefa elaborou o Projeto Prioritário nº 35¹⁴, que foi inserido no Plano Setorial de Educação e Cultura¹⁵ de 1972 a 1974. Esse trabalho contou com a participação do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher, da University of North Caroline, que, em novembro de 1972, apresentou o “Relatório de Planejamento para o Grupo-Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil”.

1.1 A Implantação do Centro Nacional de Educação Especial

Após a implantação da Lei Educacional nº. 5.692/71 e como resultante do Relatório oriundo do Grupo-Tarefa (MAZZOTTA, 2001, p. 54-55) ocorreu a estruturação da educação especial no Brasil, bem como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973), do Presidente Emílio Garrastazu Médici, com a finalidade de

[...] planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial. (BRASIL, 1973, p. 56).

Conseqüentemente, foram extintas as campanhas de apoio aos serviços nas áreas de deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental.

O CENESP, ao traçar as diretrizes nacionais para a educação especial, verificou, com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que nos diversos Estados brasileiros não havia programação curricular para o ensino da pessoa com deficiência. Partindo dessa

¹⁴“O governo brasileiro incluiu, no elenco dos projetos que integram o Plano Setorial de Educação, um novo projeto - o de número 35 - sobre educação especial, procurando deste modo garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos os excepcionais e oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições ideais para o seu atendimento.” PEREIRA, Olívia da Silva. *Integração do excepcional na força de trabalho*. p. 20. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

¹⁵ O Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), quando, em seus princípios doutrinários estabelece: “[...] a função da educação é valorizar cada novo homem, como indivíduo e como ser social”; recomenda: “[...] que enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um [...] favoreça-se a ascensão cultural dos talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social”; e acrescenta: “[...] o mesmo interesse social exige que se eduquem os deficientes, no sentido de torná-los, quanto possível, participantes de atividades produtivas.” (Ibidem, p. 20).

constatação, para o período de 1975 a 1977, esses órgãos, dentre outras propostas para as diversas áreas de deficiência, elaboraram a Proposta Curricular para Deficientes Mentais, considerada como “[...] produto do posicionamento governamental para dinamizar uma área ainda carente de atendimento.” (BRASIL, 1979, p. 7).

Conforme consta nessa Proposta Curricular, a maioria dos atendimentos pedagógicos dos deficientes mentais vinha sendo realizada por instituições assistenciais, mesmo com os atendimentos em classes especiais¹⁶ nas escolas públicas, que funcionavam “[...] dentro das possibilidades materiais disponíveis” (BRASIL, 1979, p. 7).

Esse documento já expressava cumplicidade com a integração dos alunos com deficiências em classes comuns, ressaltando que, mesmo com o tratamento especial, não se dispensaria o tratamento regular. (BRASIL, 1979, p. 8).

Do CENESP, ainda foi publicada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1984), a coletânea “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial”, contemplando orientações para organização dos serviços, contendo volumes relativos a cada área de deficiência. Nesse documento (BRASIL, 1984, p. 9), a Educação Especial apresentava-se comprometida com os pressupostos da educação comum, pactuando seus ideais com a integração¹⁷ do excepcional na sociedade e o atendimento de suas necessidades especiais, e assim,

A Educação Especial, em suas linhas gerais, persegue os mesmos objetivos da educação comum, visando proporcionar aos excepcionais condições que favoreçam a sua integração na sociedade, desenvolvendo alternativas de atendimento diferenciado, metodologias especiais, promovendo e utilizando recursos humanos especializados. (BRASIL, 1984, p. 9).

Partindo da década de 1970, o Estado levantava a bandeira da integração oficializada nas propostas nacionais de educação especial, influenciadas pelos movimentos internacionais, direta ou indiretamente, voltados às pessoas com deficiências. Aliás, o tema “integração” não é novo, pois além de outros autores, há uma referência à década de 1960 nesse sentido, por Marchesi e Martin (1995, p. 14),

¹⁶ São salas exclusivamente destinadas a crianças excepcionais, com um número reduzido de matrícula por turma (15 a 20 alunos). Esse grupo tem permanentemente o mesmo professor especializado, que prepara os planos de curso e de aula, as crianças podem ter contato com seus colegas de classes regulares, seja na hora do recreio, na merenda, nas atividades extraclasses, em comemorações e outras. BRASIL. Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, v. 1, Brasília: CENESP/MEC, 1979.

¹⁷ “É um processo gradual e dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade”. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

A partir dos anos 60, começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos esses meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo esse processo.

Os movimentos em prol da integração, portanto, reportam-se a esse período, inclusive foram se fortalecendo, sob a influência dos países nórdicos, citando-se Bengt Nirje, da Dinamarca, que, ao questionar as práticas sociais e escolares de segregação, bem como as barreiras sociais, idealizou o princípio de Normalização, em 1969 (CARVALHO, 2000, p. 204-205). Do ponto de vista filosófico, aliam-se a esses ideários, os pressupostos que atravessaram épocas, inspirando a busca por melhores condições de vida, dos direitos e da justiça social, emanados do teor da Declaração dos Direitos do Homem (ONU, 10 dez. 1948).

Retomando o documento Subsídios para Estrutura, Organização e Funcionamento da Educação Especial, este tinha como propósito a expansão qualitativa e quantitativa, observância às peculiaridades locais e regionais, investimento em melhores planejamentos, administração, expansão de infra-estrutura, qualificação do corpo docente e uso de novas técnicas e metodologias com vistas a “[...] um maior fortalecimento dos sistemas estaduais de ensino, enfatizando a ampliação quantitativa e qualitativa do atendimento aos excepcionais, consideradas as peculiaridades locais e regionais”. (BRASIL, 1984, p. 9).

Com relação ao encaminhamento do deficiente mental e de suas necessidades, , recomendavam-se ações criteriosas não só na observância de suas condições individuais, mas quanto ao grau da deficiência, das condições físicas, humanas, geográficas, sociais e financeiras, ficando o encaminhamento aos serviços sob a responsabilidade de uma equipe interdisciplinar¹⁸. (BRASIL, 1984, p. 15).

Ainda na década de 1980, a educação especial foi contemplada com a Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, do CENESP/MEC (BRASIL, 1986), que também continha normas e critérios acerca do apoio técnico e/ou financeiro à educação especial no ensino público e privado. Em seu texto, além dos pressupostos emanados da Lei nº. 5.692/71, havia a

¹⁸ “É concebida como a reunião de vários técnicos (área médica, psicopedagógica, social e outras) que participam, através do processo de interação, da avaliação de casos, envolvendo de forma integrativa, contínua, dinâmica, o diagnóstico, a orientação, a supervisão dos problemas e das dificuldades, procurando soluções adequadas e individuais para cada educando excepcional”. BRASIL. Subsídios para Organização e funcionamento de Serviços de Educação Especial. Brasília: MEC/SEPS/CENESP, 1984.

influência dos princípios de participação¹⁹, integração²⁰, normalização²¹, interiorização²² e simplificação²³.

Com enfoque no atendimento às necessidades especiais dos deficientes, junto aos demais alunos na classe comum (BRASIL, art. 7º, 1986), recomendava-se, para tal, o apoio pedagógico especializado. Pela primeira vez, um documento normativo da educação especial, além do atendimento em classe comum, apresentava a necessidade do apoio em sala de recursos²⁴ e de professor itinerante²⁵, embora ainda não com a determinação da prevalência da oferta pelo poder público.

Em 1986 extinguiu-se o CENESP, transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), pelo Decreto nº. 93.613/86 (BRASIL, 1986), incluída na estrutura básica do MEC. Essa Secretaria foi extinta, em 1990, voltando a educação especial para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), vinculando-se com o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). Em 1992, a educação especial retorna à estrutura básica do MEC, então com o *status* novamente de Secretaria, denominada Secretaria de Educação Especial (SEESP) fora da estrutura direta do Ensino Básico, permanecendo, assim, até os dias atuais.

1.2 A Constituição Brasileira e outras Normas: Aquisição de Novas Conquistas

A Constituição Brasileira de 1988 apresentou-se por meio de seus postulados como um reforço combativo à discriminação, e já em seu art. 5º afirma “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Esse pressuposto veio a fortalecer o discurso e

¹⁹ “Envolvimento de todos os setores da sociedade no desenvolvimento das atividades educativas, para uma ação conjunta, na área da Educação Especial”. BRASIL. Portaria nº. 69, de 28/08/1986/MEC/CENESP. Brasília, 1986.

²⁰ “Processo dinâmico e orgânico, envolvendo esforços dos diferentes segmentos sociais, para o estabelecimento de condições que possibilitem às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, torna-se parte integrante da sociedade como um todo.” (Ibidem).

²¹ “Proporcionar às pessoas portadoras de deficiências, com problemas de conduta e superdotadas, condições de vida similares às das outras pessoas, dando-lhes possibilidades de uma vida tão normal quanto o possível.” (Ibidem).

²² “Expansão do atendimento aos municípios do interior, às periferias urbanas e às zonas rurais, estimulando a implantação de novos serviços e valorizando as iniciativas comunitárias relevantes”. (Ibidem).

²³ “Opção por alternativas simples para os processos de ensino-aprendizagem em Educação Especial, sem prejuízo dos padrões de qualidade.” (Ibidem).

²⁴ Alternativa de atendimentos a educandos com necessidades especiais, que enfrentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados.

²⁵ Alternativa de atendimento realizada por professor especializado ou por equipe composta de especialista que, periodicamente, trabalham com o educando com necessidades especiais, e com o professor da classe comum, proporcionando-lhes orientação ou supervisão especializada.

as ações em execução, contrárias à segregação das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, enaltecer as iniciativas em prol de sua inserção na vida cultural, familiar, social e educacional.

O direito à educação da pessoa com deficiência ficou substancialmente fortalecido pelo que também preconiza essa Carta Magna, quando em seu art. 208 afirma que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Também a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, ao dispor sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência, inclusive a integração social, destaca o direito à matrícula compulsória na rede regular de ensino.

Esses ideários foram incorporados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que em consonância com a Constituição Federal reservou seu art. 54, inciso III, a título de defesa do direito à educação.

Com fundamentos nesses marcos legais, surge a Política Nacional de Educação Especial²⁶, de 1994, anteriormente à Lei nº 9.394/96-LDB, mas seguindo os fundamentos da Lei nº 5.692/91 e do Plano Decenal de Educação Para Todos (MEC). Na Política Nacional de Educação Especial estavam contidos os princípios da educação especial, a definição das estruturas básicas dos serviços especializados para orientação às esferas federal, estadual e municipal, com abordagem sobre o financiamento das ações previstas, introduzindo os fundamentos axiológicos da educação especial, nos seguintes termos:

A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais. (BRASIL, 1994, p. 7).

Outro fator importante é que esse documento também definiu os Princípios Específicos para a educação especial, como fundamentais no respaldo à elaboração das ações de recursos humanos, à remoção de todo e qualquer tipo de barreira, bem como à racionalização dos serviços oferecidos, não só os da rede oficial como os da rede particular de ensino, e como embasadores do atendimento “[...] educacional especializado ao alunado

²⁶ “Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos.” BRASIL. Política Nacional de Educação Especial/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

portador de necessidades especiais²⁷” (BRASIL, 1994, PP. 22-23). Esses princípios conduziram ideais que oportunizavam a oferta de condições o mais próximo possível do que era considerado comum, para todos, constituindo-se em Normalização, Individualização²⁸, Integração, Construção do Real²⁹ e Legitimidade³⁰.

Em seus aspectos conceituais, esses princípios comprometiam-se com a oferta de atendimentos compatíveis com os oferecidos aos ditos normais, respeito às diferenças individuais, reciprocidade nas relações interpessoais, observância à realização, o fazer dentro das possibilidades e realidades, e a participação efetiva desse alunado, independente da deficiência em todas as instâncias e processos decisórios com relação a sua vida.

No Brasil existe significativa variedade de normas acerca dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, e, em especial, no campo da educação, percebendo-se a influência de recomendações internacionais. Cita-se, como exemplo:

- . a Declaração de Cuenca – Equador, de 1981 que recomenda a eliminação de barreiras físicas e participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões a seu respeito;

- . O Programa Mundial de Ação Concernente às Pessoas com Deficiência, de 3 de dezembro de 1982 que estabelece diretrizes para Ações Nacionais (participação de pessoas com deficiência na tomada de decisões, prevenção, reabilitação, ação comunitária, e educação do público), Internacionais, Pesquisa e Controle e Avaliação do Programa;

- . a Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia, também em 1990 com o desenvolvimento de ações para o enfrentamento do desafio de que todas as escolas invistam na melhoria da escolaridade básica, com a universalização do acesso e a garantia da permanência;

- . Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU, de 20 de dezembro de 1993, a qual estabelece medidas de implementação da igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, etc.

²⁷ “É o que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.” BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994. p. 22-23.

²⁸ “[...] pressupõe-se a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.” (Ibid., p. 39).

²⁹ “[...] conciliação entre o que é necessário fazer para atender às aspirações e interesses dos portadores de necessidades especiais e a aplicação dos meios disponíveis.” (Ibid. p. 40).

³⁰ “[...] participação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração formulação de políticas públicas, planos e programas.” (Ibid., p. 41).

. Carta para o Terceiro Milênio da Reabilitação Internacional, de 9 de setembro de 1999 que define medidas de proteção aos direitos das pessoas com deficiências frente ao apoio ao pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida;

. a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial – Salamanca, Espanha, em 1994 que veio com o objetivo de promover a educação para todos, sugerindo mudanças de políticas para favorecimento da educação integradora, com escolas capacitadas para atender a todas as crianças, inclusive àquelas com necessidades educativas especiais;

. a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala, 28 de maio de 1999 que define a discriminação e toda diferenciação, exclusão ou restrição baseadas em deficiência, ou em seus antecedentes, conseqüências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais;

. e o Marco de Dakar, que apresenta uma avaliação das ações da década, de 1990 a 2001, reiterando o direito de todos à educação, reafirmando compromissos assumidos pelas comunidades participantes das diversas conferências internacionais da década de 90 no que se refere a alfabetização e educação não formal de adultos, assegurando ainda, que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, com acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.

As Resoluções nºs 45/1991 e 46/1996 da Organização das Nações Unidas (ONU) (apud WERNECK, 1998, p. 34) defendiam, respectivamente: de um lado, a construção da sociedade para todos e, de outro, estabeleciam normas para equiparação de oportunidades para as pessoas com deficiências, determinando entre suas recomendações que,

Os países membros devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades primárias, secundárias e terciárias para crianças, jovens e adultos com deficiências, em ambientes inclusivos. Eles devem garantir que a educação das pessoas com deficiência sejam uma parte integrante do sistema educacional.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos traz em seu preâmbulo alguns dados concernentes à exclusão educacional a que está submetida grande parte da população mundial:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos,... mais um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida... e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimento e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 69).

As Declarações de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994) também reafirmavam a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 quando se referiam à educação como direito de todos, enfatizando, ainda, a importância e urgência de ser esta educação ministrada no sistema comum, incluindo aí todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, lembrando que a educação não acontece em situação de isolamento.

A Declaração de Jomtien (1990) conclamava medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação aos portadores de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (1994) apelava aos governos de todos os países, para que adotassem o princípio da educação integrada, ou seja, aquela que orienta a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, incluindo com veemência em suas recomendações, que fossem assegurados programas de formação de professores para o atendimento das necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

O que se expressou como apelo educacional por meio das recomendações internacionais expostas, hoje, em parte, se configura como lei brasileira. Tanto que na LDB – Lei nº. 9.394/96, alguns indícios apontam para um caminho mais democrático, oportunizando educação para todos, e ao mesmo tempo, posicionando a educação especial em um novo fazer.

Assim, coadunando também com o que preconizava a Constituição Federal de 1988, no direcionamento da democratização do ensino e o reconhecimento do atendimento educacional ao deficiente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao reservar o Capítulo V à Educação Especial, a define em seu art. 58 como, “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Manifestava-se a LDB - Lei 9.394/96 –, quanto ao alinhamento da educação especial com o que propunham as recomendações internacionais sobre “[...] a construção de um sistema educacional inclusivo”, concordando com as Declarações de Jomtien e Salamanca. No dizer de Carvalho (2000, p. 26), o grande desafio seria,

[...] conseguir que, sem discriminações, todos os nossos alunos possam ser bem-sucedidos em sua aprendizagem escolar, independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, familiar ou das suas características pessoais como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades, deficiências.

No entendimento de Ferreira, quanto às tendências e desafios postos sobre o recebimento de todos os alunos, inclusive aqueles que ou estão em instituições ou fora das escolas, a perspectiva da escola inclusiva

[...] favorece mais a linha da educação+escola comum” do que a da assistência social+instituição especializada”, para a ampla maioria dos alunos potenciais. Um dos desafios para os sistemas estaduais e municipais de ensino parece estar na necessidade – muitas vezes não explicitada – de assumir uma parte significativa dos alunos hoje dependentes das instituições e também aqueles que ainda não têm acesso a qualquer serviço educacional. (FERREIRA, 1998, p. 13-14).

Para Kassar e Oliveira (1997, p. 9-10), essa LDB define a prevalência do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, inclusive com apoio pedagógico especializado, restringindo o atendimento em classes e/ou escolas especializadas, prevendo um elenco de providências específicas que, desde métodos, técnicas, recursos, terminalidade e currículo, devem ser disponibilizadas. Ainda conforme Kassar e Oliveira (1997, p. 11) além de outros ganhos, a ampliação do atendimento ao deficiente na própria rede pública de ensino pode significar a possibilidade de atendimento de pessoas com deficiências mais graves nas escolas públicas do país.

Nesse sentido, também se abririam mais possibilidades aos alunos das periferias das grandes cidades e do interior que poderiam contar com atendimento mais próximo de suas residências, evitando-se as mudanças de domicílio e o êxodo em busca de serviços especializados.

Quanto à priorização do atendimento no ensino regular e mais ainda com a previsão do serviço de apoio pedagógico especializado inaugura-se um novo direcionamento que compromete, pela primeira vez, o poder público, podendo-se esperar mais respaldo na conquista do exercício do direito público subjetivo, pois o art. 58 dessa LDB, assim determina: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

No que diz respeito aos atendimentos especializados, a Lei 9394/96 - LDB definiu os pré-requisitos para garantia da prática educacional diferenciada, no caso dos alunos com necessidades especiais, quando em seu art. 59 ainda explicita:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Será que essas providências contribuiriam para os problemas enfrentados pela educação especial, no que diz respeito aos resultados alcançados pelos alunos? Conforme Skliar (2001, p. 13), os resultados se traduzem, por um lado, em “baixas expectativas pedagógicas dentro das escolas especiais”, e, por outro lado (SKLIAR, 2001, p. 13) “[...] o fracasso educativo massivo se traduz na verdadeira obrigação de pensar que são as próprias limitações dos sujeitos educativos o que origina esse fracasso.”

A terminalidade apontada na legislação está sendo pensada como uma ação a ser orientada pelos sistemas de ensino, pela qual seria solucionada a permanência dos alunos com deficiência confinados por longo tempo na mesma escola, na mesma sala. Inclusive, daqueles alunos que ficam até com o mesmo professor, com os mesmos planejamentos, procedimentos e sem a devida visibilidade de avaliação dos resultados.

Outra conquista refere-se à inserção da educação especial na proposta pedagógica de cada unidade escolar, por meio da qual poder-se-á contar com um compromisso mais efetivo por parte de toda a comunidade escolar.

Então, reserva-se à educação especial, uma nova forma de ação na educação básica, contribuindo para o direcionamento de escolas integradoras, nas quais “[...] as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23). Isso porque o modelo de inclusão³¹, para a escola de hoje, pretende abranger as várias esferas sociais, atingir o objetivo de uma sociedade inclusiva ou sociedade para todos.³²

É nesse cenário que vem se alinhando a educação especial, verificando-se que na década de 1990, por força de ação mundial, deflagrou-se o grande movimento em defesa da ampliação de ofertas de oportunidades educacionais para as “[...] pessoas portadoras de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 22), preferencialmente na rede regular de ensino, ficando dessa forma contemplado, tanto nos textos constitucionais como na Política Nacional

³¹ “[...] a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21).

³² Resoluções nº. 45/91 e 48/96 – ONU (WERNECK, 1998, p. 34).

de Educação Especial (BRASIL, 1994), em documento legal, destinado a resguardar e orientar a oferta os serviços especializados, a partir desse período.

A realidade atual, referente à educação da pessoa com deficiência, foi desenhada, partindo de eventos na esfera internacional promovidos, sobretudo, pela Organização das Nações Unidas, com o objetivo de discutir os direitos da pessoa com necessidades especiais e propor encaminhamentos para seu atendimento. De tais eventos resultaram recomendações e documentos que no dizer de Carvalho

[...] alertam para a prioridade que deve ser conferida aos grupos sociais mais desfavorecidos e vulnerabilizados pela condição de pobreza, aos analfabetos maiores de 15 anos, às populações rurais, às minorias étnicas, religiosas e migrantes, aos menores de 6 anos, aos alunos com distúrbios de aprendizagem e aos portadores de deficiência. (CARVALHO, 2000, p. 128)

A Declaração de Salamanca enfatiza o papel da escola na construção da sociedade inclusiva:

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Com a adoção do princípio da inclusão no espírito da Lei nº 9.394/96, considera-se que os ganhos do aluno com deficiência ficam mais visíveis, pois, a partir disso, sua educação passa a ser de responsabilidade do sistema de ensino. O enfoque muda, pois, no passado, a educação especial era tida como o “espaço de aglutinação” dos “diferentes” e “desviantes” da escola, e como consequência a negação da escolarização universal, justificada como decorrência natural de diferenças biológico-psicológicas.” (MOREIRA, 1999, p. 36).

1.3 As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Após a implantação da Lei nº. 9.394/96 – LDB, outros procedimentos foram necessários, em relação à operacionalização do Capítulo V, reservado à educação especial. Mediante novas concepções e a ruptura com modelos terapêuticos (MOREIRA, 1999, p. 37)

para a adoção do modelo educacional, na perspectiva inclusiva, surgiram outras regulamentações para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.³³

Surge a Resolução CNE/CEB nº. 2 (BRASIL, 2001b) que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. Essa Resolução explicitou os rumos da educação especial, como modalidade, perpassando todas as etapas e modalidades da educação básica. No entanto, conforme Édler Carvalho (2003, p. 16) se assim fosse entendida, a educação especial deixaria de ser, um “[...] subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social.” (op. Cit, p. 16)

O texto normativo sugere a consolidação da educação especial como referência e apoio técnico-científico, construindo um único sistema com o ensino regular, com vistas à otimização dos atendimentos aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, trazendo esses dispositivos legais, vários elementos de sustentação da educação inclusiva (BRASIL, 2001a, p. 38-42).

Muito se tem discutido sobre os efeitos afirmativos que se espera com a operacionalização do que ficou determinado nas normas, inclusive sob a égide do conceito que identifica a educação especial como processo educacional, fundamentada em uma proposta pedagógica com recursos e serviços de cunho educacional para atendimento das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, p. 7; 41).

Assim, o compromisso com a educação inclusiva, deflagrado no Brasil a partir da Lei nº. 9.394/96 fica confirmado pela oficialização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com maior reforço aos serviços especializados, em atendimento às necessidades educacionais especiais com qualidade.

Como modalidade da Educação Básica, a educação especial fundamenta-se em seus princípios éticos, políticos e estéticos, por meio dos quais deverão alinhar-se os serviços, observando-se a valorização das diferenças e das potencialidades das pessoas com deficiências, participação na vida social, política e econômica, para a concretização da cidadania, cumprimento dos deveres e usufruto dos direitos, conforme o Parecer CNE/CEB nº 17 (2001a, p. 40).

A operacionalização da educação especial na educação básica orienta-se pelo que consta no art. 3º, da Resolução nº 2 (BRASIL, 2001b) que a define com a função de apoio,

³³ “[...] o conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser usado nos anos 60, sem ter sido incorporado ao vocabulário de todos educadores. O seu uso foi popularizado após o Relatório de Warnock.” (CARVALHO, 2000, p. 55).

complementação, suplementação e substituição, com vistas aos melhores resultados na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Embora previsto no art. 7º da referida Resolução, que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”, esse texto normativo ainda prevê, apoio pedagógico especializado em salas de recursos, classes e escolas especiais.

Para alguns estudiosos, a Resolução nº. 02/2001 representa um marco decisivo para a ocorrência da educação inclusiva em nosso País, enquanto que para outros, esse ato normativo ainda favorece que as etapas e modalidades da educação escolar funcionem ignorando a necessidade de inserir a educação especial como modalidade, permeando o sistema educacional. E assim, a educação especial ainda permanece como modalidade à parte (AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA/FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, Mídia e Deficiência, 2003, p. 58-59).

É com base nesses atos normativos que buscaremos no próximo subitem situar a educação do aluno com deficiência mental, desde o início de seus atendimentos.

1.4 Da Descrença da Educação do Deficiente Mental à Elaboração de Propostas Educacionais: Aspectos da História

Por serem as salas de recursos estudadas destinadas ao atendimento do aluno com deficiência mental, organizamos um subitem sobre o assunto, buscando apontar, na história, as ações que hoje se configuram em programas educacionais.

Nesse sentido, ressaltamos que a deficiência mental iniciou seu atendimento sob a ótica da medicina, na França, onde o médico Pinel³⁴, representante da psiquiatria, dentre outros, liderou a terapêutica, investindo na busca de tratamento para a instalação de comportamentos mais desejáveis (LEITE; GALVÃO, 2000). Em decorrência, outros profissionais da medicina tiveram sua contribuição, porém de forma mais direcionada para a pedagogização (MOREIRA, 1999, p. 37) do atendimento à pessoa com deficiência mental,

³⁴ Philippe Pinel, nascido em 1745 e falecido em 1826, formou-se em medicina em 1773 em Toulouse e completou seus estudos em Montpellier e Paris, onde se dedicou ao estudo das doenças mentais. Foi nomeado médico chefe do Hospital Bicêtre, antigo hospital militar e na época reservado aos doentes mentais, onde operou uma verdadeira revolução no tratamento dos loucos, substituindo as correntes e brutalidades por suavidade e bondade (A EDUCAÇÃO DE UM SELVAGEM, 2000, p. 131).

destacando-se Itard (1775-1838) como pioneiro de sua educação e Seguin (1812-1880), conforme Machado e Almeida (1969, p. 11). O último, também médico francês, sistematizador dos estudos metodológicos para essa área, e como Itard, foi um profissional inspirado em Rosseau, Locke e Condilac³⁵.

Seguin foi entusiasta de seu trabalho, tendo como seguidores em seu método sensório-motor Montessori e Decroly, principalmente no que se referia ao tato e à atividade. Além disso, Séguin criou as “tábuas de Séguin” que serviram, posteriormente, a uma escala de avaliação de nível mental. Muitos outros seguidores, além dos citados, surgem nos fins do século XIX, Galton, Catell e Binet que aproveitaram os feitos de Séguin em seus estudos sobre a hereditariedade e a mensuração da inteligência (GONÇALVES, 1972, p. 74).

Após Séguin, países como a França, a Suíça, a Alemanha e a Inglaterra desencadearam intensos movimentos voltados à educação dos deficientes. (GONÇALVES, 1972, p. 74).

No Brasil, a educação de deficientes mentais, até a década de 1920, teve pouca expressividade, pois até o final do Império, surgem apenas duas instituições: uma em 1874, com atuação no Hospital Juliano Moreira, em Salvador, BA, e em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro, de ensino regular, que recebia, além de deficientes mentais, alunos cegos e surdos (JANNUZZI, 1992, p. 23), ambas as escolas administradas pelo Estado.

As maiores instituições fundadas no século passado atendiam cegos e surdos, respectivamente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, implantado em 1854, e, em 1856, criou-se o Instituto dos Surdos-Mudos. (JANNUZZI, 1985, p. 29).

Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, conforme Jannuzzi (1985), teve predominância o discurso médico/psicologizante, por meio da ação dos higienistas, que instituíram o modelo de assistência à saúde e à educação do escolar. Os higienistas tinham como proposta fundamental estabelecer a “ordem sanitária”, médica e moral, cujos beneficiários de seus programas, principalmente daqueles que viviam à margem da sociedade

³⁵ Para Pessotti, a abordagem de Locke e Condilac “[...] é sensualista, admite a gênese de idéias e processos mentais complexos a partir de idéias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem de conhecimento, ou seja, na percepção sensorial, que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento (funcionamento das faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica.” (PESSOTTI, 1984, P.29).

e que necessitavam ser submetidos a programas educacionais que os conduzissem à condição de trabalhadores úteis.

No entanto, a sistematização do conhecimento para a participação do deficiente na vida social requeria, além da dependência da área médica, viabilização de algo mais, pelo viés pedagógico para sua preparação para a vida na sociedade, como expressa Jannuzzi (1985, p. 35),

[...] a apresentação [...], de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico [...]. Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis desde a formação de hábitos de higiene, de alimentação [...], necessários ao convívio social. Elas colocam de alguma forma dramática o que vai se estabelecendo na educação do “deficiente”: segregação versus integração na prática social mais ampla.

Contudo, não se pode deixar de pontuar a colaboração relevante dos médicos, cujas iniciativas conduziram o ponto de partida para a entrada da educação do deficiente no ideário pedagógico, tendo predominância a ação desses profissionais, conforme Santos (2000), contextualizando a educação especial nos anos que antecederam 1990.

Todos os que se desviavam dos padrões e das normas de condutas estabelecidas ficavam em locais fora do convívio com os demais, por cujas especificidades eram distribuídos em serviços organizados em salas especiais para crianças “anormais”³⁶. Para Jannuzzi (1992, p. 49), referindo-se ao discurso de tratadistas franceses (1890/1910), no conceito de anormalidade estavam incluídos “todos os que ameaçavam a segurança da burguesia estabelecida no poder”. Ainda para Januzzi (1985, p. 49) o discurso referente à anormalidade centrava-se “na necessidade de segurança, no acatamento à ordem estabelecida.”

Consta ainda em Jannuzzi (1985, p. 46) que a educação dessas crianças, no início de seu surgimento, deveria ocorrer em classes separadas, primeiro porque não conseguiam aprender com e nem como os normais, e segundo pela crença de que a convivência com os deficientes impediria que as crianças normais tivessem aproveitamento em sua instrução. (MAGALHÃES, 1913, p. 57 apud JANNUZZI, 1985, p. 47).

³⁶ Se entendermos a definição de anormalidade (que implica em referência a um valor), e anomalia (como irregularidade objetiva), temos a contestação de Canguilhem (1982, p. 102-106), que diz “[...] ao nos referirmos à primeira, não estamos pensando nas simples variações que são apenas desvios estatísticos, mas nas deformidades nocivas, utilizando, portanto, o termo diferença orgânica”.

Ressalta-se que vem de longa data a organização de locais separados para o aprendizado, pois provém da Renascença³⁷ a origem da vinculação currículo e classe, surgindo o currículo com função de “organização e controle sociais”, bem como com o poder de “determinação e diferenciação” (GOODSON, 2001, p. 33). Isso se dava tanto sobre o que deveria ocorrer em sala de aula como também deveriam ser separados os assuntos de aprendizagem, entre os ricos e pobres. Nesse sentido, Goodson (2001, p. 33) comenta: “[...] até mesmo as crianças que freqüentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava ‘mundos’ diferentes por meio do currículo a elas destinados”.

Tal influência na determinação sobre o que e como ensinar também ocorria no processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência mental. Das experiências voltadas a esse aluno, citamos a utilização da ortopedia mental³⁸, a metodologia do aprender a aprender, por meio das correções das “faculdades intelectuais: atenção, memória, percepção, juízo e vontade.” (JANNUZZI, 1985, p. 47).

Àqueles deficientes³⁹ que se acreditava na possibilidade de receber instrução, empregavam-se as técnicas de treinamento para distinção de objetos, repetição de palavras e números e brincadeiras como a de estátua. Também ficavam sob o cuidado e a responsabilidade principal do médico neurologista para combater os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que pudessem voltar às classes normais (JANNUZZI, 1985, p. 47).

Para os outros deficientes⁴⁰, a instrução eram atos de vestir, comer, hábitos de higiene, dentre outros, e o responsável direto pelos seus cuidados era o médico, que poderia, se necessário, ser auxiliado pelo pedagogo.

Nesse modelo, ocorria no Brasil, por volta de 1913, a educação do chamado anormal da escola apoiada nos paradigmas europeu e americano, cujos serviços perfaziam o número de dezesseis, até o final de 1920 (JANNUZZI, 1985, p. 48).

O exíguo oferecimento de instituições para atendimento ao deficiente mental, conforme Jannuzzi (1985, p. 55), “[...] pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a

³⁷ “O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma”. (HAMILTON, 1980, apud GOODSON, 2001, p. 32).

³⁸ “[...] ortopedia mental nada mais é que a educação formal das faculdades, uma ginástica psicológica. Apenas esse método é administrado de uma maneira muito diferente...” (JANNUZZI, 1985, p. 92)

³⁹ Àqueles deficientes, “Anormais incompletos, os que poderiam receber instrução literária. JANNUZZI, G. A *luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 1. ed. Campinas, 1985. p. 47.

⁴⁰ Anormais completos, instrução elementar no vestir, comer, hábitos de higiene (Ibid., p. 47).

escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização.”

De 1920 em diante, no Brasil, com o movimento da Escola Nova (JANNUZZI, 1985, p. 56-57) são introduzidas as características de trabalho educacional, pautado na valorização das diferenças individuais, ampliando-se, então, a preocupação com os testes de inteligência, com base nos estudos de Binet e Simon, traduzidos por Lourenço Filho.

Conforme Mendes (1996, p. 26), “[...] o principal impacto das formulações de Binet foi a inovação metodológica que permitiria, na prática, tomar decisões sociais com base nas aplicações dos testes intelectuais”.

Moreira (1999, p. 38) refere-se ao uso de testes psicométricos como direcionadores de um atendimento pautado na prática da separação pelas “potencialidades individuais” e pelo cuidado para com a preservação da integridade do “bom escolar” protegido pela exclusão dos anormais intelectuais, morais e pedagógicos. Entendia, ainda, Moreira (1999, p. 38) ser essa uma pretensão de formar, com os tais excluídos, uma verdadeira comunidade de sujeitos homogêneos.

Com os ideários oriundos da Escola Nova, a educação especial não ficou totalmente alijada dos fatos e momentos relevantes que marcaram os rumos do ensino. Esse movimento escolanovista, para Saviani (1979, p. 9)⁴¹ teve o papel de

[...] enfatizar agora já não mais aspectos políticos como apareceram de modo bem claro na face da Escola Redentora da Humanidade [...] mas enfatizar o aspecto psico-pedagógico, o aspecto técnico-pedagógico. A Escola Nova se volta para o interior da escola. Trata-se de melhoria dos procedimentos desenvolvidos no seio da escola. A tendência dominante, a tendência mais difundida a respeito da Escola Nova é no sentido que ela representou um avanço em relação à escola tradicional. [...] concebida como uma escola centrada nos interesses do aluno, como uma escola que privilegia o psicológico sobre o lógico, enquanto a tradicional fazia o inverso: privilegiava o lógico sobre o psicológico [...]. No entanto, a própria Escola Nova acabou por se revelar inadequada aos objetivos da educação, aos objetivos que se pretendia alcançar através da educação. (SAVIANI, 1979, P.9).

Destaca-se nesse período, a instalação de instituições pedagógicas junto às psiquiátricas e o trabalho de Norberto Souza Pinto, de Campinas, SP, iniciado em 1915 quando este “notou”, em sua escola, crianças que repetiam o ano escolar no 1º grau. Após um ano trabalhando com elas encaminhou um grupo para a escola comum e o outro passou a constituir uma escola especial para “retardados”.(JANNUZZI, 1985, p. 57)

⁴¹ SAVIANI. *REVISTA DE EDUCAÇÃO – AEC*, Ano 8, nº 34, p. 9, 1979.

Ainda na década de 1920, a escolarização dos deficientes era realizada em classes anexas a hospitais psiquiátricos, a exemplo da Escola Pacheco e Silva, em 1929, ligada ao Juqueri, no Estado de São Paulo.

À época, embora houvesse dependência do profissional da área médica, a preocupação com a educação e o apoio faziam-se presentes e, mesmo nos momentos de influências da psicologia e da saúde, evidências apontaram, para a alfabetização, conforme experiência orientada pelo psiquiatra Pacheco e Silva (1929, p. 136 apud JANNUZZI, 1985, p. 61) que foi:

[...] dotada de aparelhagem considerada de grande importância para a psicologia patológica (Cesar, 1929, p. 393, apud Jannuzzi, 1985, p. 61)). Iniciou seus trabalhos com dezesseis alunos em maio. Em julho do mesmo ano atingiu 32 crianças, todas internas no sanatório. O programa pedagógico apresentava ênfase na educação sensorial, ginástica, principalmente respiratória e trabalhos manuais. Houve também alfabetização. Segundo o Dr. Pacheco e Silva, a educação que se desenvolvia ali seria a dos “3m”: mental, manual e moral, os 3 “m” norte-americanos.

Os médicos, em alguns Estados, ainda eram encarregados de organizar classes de débeis mentais, por meio do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária⁴², seleção dos alunos nas escolas, na vida familiar e solução de todos os casos referentes à anormalidade.

A identificação desses alunos para as referidas classes especiais foi motivo de pesquisa dirigida pelo Dr. Arthur Ramos, chefe dos serviços empreendidos pelas clínicas de higiene mental nas escolas experimentais, durante cinco anos, no período de 1934 a 1939. Por meio de avaliação e acompanhamento, estudou duas mil crianças indicadas pelos professores e diretores como impossibilitadas de acompanhar o ensino comum. Concluiu-se desse estudo que apenas 10% eram alunos de classes especiais com indícios de deficiência mental e os demais “anormalizados” pelo meio, por motivos como alcoolismo na família, maus tratos, miséria e outros. (JANNUZZI, 1985, p. 63).

Outra vertente que muito influenciou a educação do deficiente mental nesse período foi a psicopedagógica, com dependência mais direta da psicologia, disciplina constante nos laboratórios de psicologia experimental, nas escolas de aperfeiçoamento de professores primários, nas reformas educacionais e na literatura, sob os princípios da Escola Nova.

⁴² CASTRO, Maria Antonieta de. A educação sanitária na escola primária. In: *Revista de Educação*, vol. III, p. 240-241, dez. 1934. Em 1933 o Código de Educação do Estado de São Paulo, Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, cap. V, art. 50, dizia que “[...] competia ao Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, organizar e fiscalizar escolas e classes especializadas”. Esta atribuição também foi ratificada em 1934 pelo Decreto-lei nº 6.425 de 8 de maio de 34, art. 14. (JANNUZZI, 1995, p. 62).

Segundo Jannuzzi (1985, p. 65), as referências a tal vertente partem das obras de Norberto Souza Pinto, de Campinas, SP, e de Helena Antipoff, de Minas Gerais, com atuação neste e em outros Estados, por intermédio da Sociedade Pestalozzi, conhecida como autora do conceito de deficiente mental, constante do Projeto Prioritário nº 35, documento que norteou a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Souza Pinto considerava as classificações importantes para uso didático, para fins de agrupamentos dos alunos para facilitação do trabalho educativo, subdividindo os deficientes mentais em: retardados de inteligência, os instáveis e contumazes e os mistos, combinação dos anteriores⁴³.

Conforme Jannuzzi (1985, p. 67), Souza Pinto não acreditava em testes, entendia que a inteligência era produto do meio, e que o professor e o inspetor poderiam fazer a detecção das anomalias, desde que conhecessem fins e métodos de ensino, que houvesse familiaridade educador/educando e que possuísem compreensão, simpatia e senso comum. Também, enquanto defendia a educação dos ditos anormais, como relevante para sua auto-sustentação e convívio social, entendia que também serviria para aprofundar os conhecimentos em relação às causas e o perfil dos mesmos, auxiliando na prevenção de ocorrências agravantes e decisões inconseqüentes (JANNUZZI, 1985, p. 68).

Souza Pinto (apud JANNUZZI, 1985, p. 67) ainda entendia como fundamentais os estudos dos deficientes, mas em benefício do normal. Os anormais que pudessem produzir deveriam ser aproveitados no trabalho, até nos mais simples, como horticultura e jardinagem, com a oferta de educação física, moral e intelectual para evitar a criminalidade, pela ordem e pelo progresso. Também admitia a educação dos deficientes mentais em classes especiais, justificando a necessidade de “métodos especiais”, conforme a ortofrenia⁴⁴, ciência especializada.

Entendia que a alfabetização era importante para o acesso ao convívio social e para aquisição das habilidades para a produção. Para Souza Pinto (apud JANNUZZI, 1985, p. 67),

⁴³ Para Souza Pinto “[...] retardados de inteligência (*arrières*), todas as crianças que, embora saibam se comunicar com seres semelhantes, oralmente ou por escrito mostram, contudo, um atraso de 2 a 3 anos no seu percurso de estudos, sem que este atraso seja motivado pela falta de assiduidade escolar. Tais educandos aproveitam uma parte assaz diminuta dos métodos e processos didáticos”. (SOUZA PINTO, 1928, p. 11 apud JANNUZZI, 1995, p. 66). “[...] instáveis ou contumazes, crianças que os nossos atuais educadores crismam, durante a vida escolar, de indisciplinados, porque espalham cotidianamente a tagarelice, a turbulência, não raras vezes a hipocrisia e a delação. Representam na órbita escolar muitas vezes o papel de Silvério dos Reis em miniatura.” os mistos, mescla dos dois grupos anteriores. (SOUZA PINTO, 1928, p. 11 apud JANNUZZI, 1995, p. 66).

⁴⁴ Ortofrenia, “[...] comportamento intelectual dentro dos padrões considerados normais; ramo da medicina que se ocupa das deficiências mentais”. DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1. ed. Rio de Janeiro, 2001. p. 2085.

o trabalho do professor tinha ligação estreita com os referenciais da psicologia, mas com seus valores na “eficiência do ensino”, como viabilizador da “aprendizagem”. Cuidava para que a identificação da deficiência ocorresse somente após criterioso acompanhamento e, ao mesmo tempo, para que diminuísse a reprodução da deficiência mental, por causa da ineficiência da escola.

Por volta de 1930, ainda sob a influência da vertente psicopedagógica, Helena Antipoff criou as classes especiais utilizando a classificação com base em Binet e após “[...] inquérito pedagógico e dos exames médico e psicológico feitos nas escolas de Paris” (JANNUZZI, 1985, pp.80/81), cujos resultados principais se referiam a atraso no desenvolvimento em certas faculdades e perturbação mental. Apesar das restrições para com os testes de inteligência, neles baseou-se como critérios para organização das “classes homogêneas”.

Essas classes de 1º ano primário, em 1931, contavam com 250 crianças, agrupadas em nove classes, englobando novatos, repetentes e crianças retardadas. Na opinião dos diretores e professores, as classes homogêneas não ocorreram uniformemente, os critérios utilizados eram baseados em testes ou em valores e, constantemente modificavam-se algumas classes. Outro problema consistia no fato de as crianças conhecerem o significado das letras que serviam para distinção das classes, (ANTIPOFF, 1931b, p. 184 apud JANNUZZI, 1985, pp. 85/86). Nesse sentido, os novatos ficariam nas seguintes classes (Classe A (n) Q.I. mais elevado; Classe B (n) Q.I. médio; Classe C (n) àqueles com Q.I. inferior. Já os repetentes na Classe B (r) para crianças alfabetizadas; Classe C (r) crianças retardadas e de inteligência tardia. Havia classes especiais: Classe D para crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e senso motor e Classe E para crianças com anomalia de caráter, acrescentando-se que o “n” referia-se a novato e “r”. (JANNUZZI, 1985, pp. 85/86).

Para a educação do deficiente mental, Antipoff seguiu a teoria da Escola Nova e os pensamentos de Edouard Claparède (in JANNUZZI, 1985, PP.85/110), defendendo que a escola pública tinha o dever principal de educar, que o professor primário deveria também ter formação psicológica para que atuasse em todas as áreas de necessidades da criança e oferecer instrução adequada, “sob medida”, conforme Claparède (IN JANNUZZI, 1985, PP. 85/110), para cada criança (JANNUZZI, 1985, p. 83). Em suas propostas, ainda em 1930, defendia o atendimento do aluno, por meio da ação especializada, incluindo, nesse meio o psicólogo, o orientador profissional e a permanência do médico e do dentista já existentes, entendendo a impossibilidade do professor desempenhar ao mesmo tempo todas as funções. Mas via como

importante a atuação do professor-psicólogo, para ação terapêutica e aliado ao aparelhamento escolar.

Antipoff (1930) orientava o ensino sob os princípios da educação comum, ou seja, os também emanados da Escola Nova, mas não deixou de recomendar quantidade de alunos por sala, tempo utilizado nas atividades, prioridade nas atividades manuais e nas sensoriais e menor tempo para a escrita, leitura e para a conta.

Utilizava, ao mesmo tempo, em suas orientações, conforme Jannuzzi (1985, p. 89), a chamada ortopedia mental⁴⁵ (correção do pensamento por analogia à correção dos órgãos físicos); também se apoiava em Binet, Claparède, Montessori e Descoeudres, principalmente, e investia em “[...] exercícios sensoriais para aprendizagem de números, letras, cores, etc.”

Antipoff (1931, apud JANNUZZI, 1985, P.85 a 88) buscou oferecer a educação dos deficientes mentais no mesmo espaço escolar do ensino regular⁴⁶ que os demais alunos, embora existissem as contradições, como trata Jannuzzi,

[...] houve alguma possibilidade de realização dessa educação nas escolas públicas, com vantagens, porque puderam ser atendidas às expensas do governo, com alguma assistência pedagógica, e também com desvantagens, pois que a separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existia no contexto geral da sociedade. Acrescente-se que essas classes eram separadas com base na amplitude do conceito de retardamento. (JANNUZZI, 1985, p. 88)

A educação de deficientes mentais, também neste país, surgiu atrelada a instituições psiquiátricas ou a escolas regulares que mantinham em suas dependências salas de aula para

⁴⁵ Antipoff (1930d, p. 36 apud JANNUZZI, 1985, p. 92) reconheceu que a “inovação” na educação do excepcional consistia na proposta metodológica: “Quem ler mais adiante o exposto dos exercícios de ortopedia mental poderá objetar-nos que os processos por nós recomendados apresentam apenas, no ponto de vista pedagógico, um passo atrás, para a educação formal. Sim, certamente a ortopedia mental nada mais é que a educação formal das faculdades, uma ginástica psicológica. Apenas esse método é administrado de uma maneira muito diferente [...]”. (JANNUZZI, G. 1985).

⁴⁶ Atendimento no ensino regular – “[...] entendo toda a educação do deficiente mental ligada a rede regular ou comum de ensino: desde o atendimento prestado pela professora, mesmo sem especialização, feita na classe comum de ensino, até as classes especiais que, como veremos, pouca orientação específica recebiam”. (Ibidem, p. 16).

os anormais⁴⁷, havendo na década de 1950, quarenta escolas como essas e, também, três instituições especializadas,⁴⁸ uma estadual e duas particulares (MAZZOTTA, 1996, p. 31).

A oferta de educação, no modelo mais próximo da que era oferecida aos alunos ditos normais, foi tomando mais consistência, embora não como totalidade, nas décadas de 1940 e 1950, quando, conforme Dybwad (1976, p. 29)⁴⁹, pais dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Espanha, Holanda, Países Escandinavos, Venezuela, México, Austrália e Nova Zelândia e do Brasil organizaram um forte movimento em prol dos direitos negados a seus filhos, tais como a escolaridade, o treinamento vocacional e a ocupação.

As influências das pressões coletivas mereceram comentário de Mazzotta (2000, p. 22) quando relata que “[...] no final dos anos de 1950, essa alternativa de educação vem se modificando em decorrência das pressões de grupos socialmente organizados”. Ainda para Mazzotta, a educação especial e também seu alunado,

[...] têm sido alvos preferenciais das justificativas de grande parte das mazelas e depreciações das situações de aprendizagem do ensino comum [...] tais circunstâncias decorrem mais dos mecanismos de discriminação negativa e preconceito do que de evidências das limitações. (MAZZOTTA, 2000, p. 22),

Além disso, a par da influência da cultura médico-terapêutica, os serviços destinados aos alunos com deficiência mental ficaram muito mais ligados a questões assistencialistas e de saúde, cujas evidências ainda se fazem presentes em documentos de implantação de instituições particulares filantrópicas, como APAEs e Sociedades Pestalozzi. Observava-se em suas propostas, “tratamento” aos deficientes, com o objetivo de oferecer amparo, proteção e reeducação para uma vida melhor, sem a clareza da oferta de educação escolar (MAZZOTTA, 1999).

O discurso e a ação estavam impregnados por essas vertentes, entendimento também expresso por Moreira (1999, p. 36) quando ao se referir à educação especial no século passado escreveu:

⁴⁷ Para Noberto Souza Pinto apud JANNUZZI, (1995, p. 67), “[...] crianças anormais eram seres pobres de corpo e paupérrimas de espírito [...] verdadeiros miseráveis, dignos de compaixão, vegetando sobre a terra.” (SOUZA PINTO, 1928, p. 64); “[...] crianças com o cérebro totalmente vazio, sem uma idéia, sem noção de coisa alguma: impedidos de serem úteis à pátria e a família.” (SOUZA PINTO, 1928, p. 42).

⁴⁸ Instituição especializada “[...] instituições separadas da rede comum de ensino, que contam com pessoal mais treinado no campo (autodidatas ou orientados por médicos, no período estudado) e também com recursos mais adequados para a educação dessas crianças.” (JANNUZZI, 1985, p. 16).

⁴⁹ Dybwad, Gunnar, perito internacional, profissional especializado, de órgãos oficiais e associações do campo da deficiência mental. (REVISTA MENSAGEM DA APAE, ano 3, nº 6, 1976).

Com a criação de institutos especializados para deficientes mentais (D.M.), as práticas discursivas receberam influência maciça de um modelo médico/psicológico impregnado das concepções de invalidez, anormalidades e excepcionalidade. Com essa perspectiva tinha início a concepção da Educação Especial como espaço de aglutinação dos “diferentes” e “desviantes” da escola, e como consequência a negação da escolarização universal, justificada como decorrência natural de diferenças biológico-psicológicas. (MOREIRA, 1999, p. 36)

A educação especial, oficializou-se no âmbito da legislação educacional brasileira, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024/61, seguindo-se com o advento da Lei nº 5.692/71. Organizou-se a educação especial com serviços de caráter educacional após a instalação do CENESP, e mais ainda com sua proposta curricular para a educação especial, com oferta na rede oficial de ensino alinhada com as diretrizes do ensino comum. (BRASIL, 1979, P. 07)

Quanto ao deficiente mental nessa proposta curricular, esse era considerado como dotado de prejuízos cognitivos em relação aos ditos “normais“, que justificavam a necessidade primordial de “[...] se dar atendimento [...], cujo potencial, se não lhe permite um grau de desempenho igual aos dos normais, pode permitir-lhe, contudo, uma produtividade satisfatória, em termos de auto-suficiência” (KIRK, 1972, p. 7).

Para Kirk (1972), “excepcional” era desviante do normal, dotado de “[...] prejuízos múltiplos em tal extensão que requeiram modificação nas práticas escolares ou serviços especiais de educação adequados ao desenvolvimento de sua capacidade máxima.” (BRASIL, 1979, p. 10).

Também, o discurso das diretrizes (BRASIL, 1979) recomendava o respeito e a valorização das diferenças individuais, alertando ao perigo de se instituir a homogeneização para obtenção de melhores resultados, pois assim diziam “Faz-se mister, de pronto, não perder a dimensão das diferenças individuais e querer considerar este grupo como compacto e homogêneo”. (KIRK, 1972).

Para a década de 1980, surge o documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial” (BRASIL, 1984) organizado por área de deficiência, tendo como princípios norteadores, “normalização, integração e individualização” (BRASIL, 1984, p. 7). As diretrizes referentes ao atendimento do deficiente mental nesse documento foram instituídas, conforme prioridades do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980/85), e primavam não só pela quantidade, mas ainda pela qualidade de ensino.

O documento, Subsídios para Organização e Funcionamento da Educação Especial/MEC (BRASIL, 1984, p. 7) não foi elaborado em formato de proposta curricular,

mas trazia, como orientação ao atendimento do deficiente mental, a utilização do mesmo currículo e material didático, bem como métodos, processos e recursos humanos especializados e/ou adaptados. Prevvia para a educação especial o uso dos mesmos objetivos da educação comum, e, assim, assumia-se o compromisso de investimento na integração dos “excepcionais” na sociedade, por meio de estratégias, como atendimento diferenciado, metodologias especiais e recursos humanos especializados.

Evidenciava-se, ainda, no texto do referido documento, a importância da construção de um programa, cujo olhar deveria voltar-se ao homem das potencialidades latentes, centro e foco de sua promoção, criando incentivo à ação integrada, à adaptação, ao desenvolvimento de habilidades, mediante atitudes positivas, para garantia de igualdade de oportunidades. Admitia como princípios filosóficos, dentre outros, os emanados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os da Declaração dos Direitos da Criança, introduzindo uma nova cultura no meio educacional, onde o “excepcional” deveria ser valorizado como indivíduo e como ser social.

O atendimento da pessoa com deficiência mental poderia ocorrer tanto em escola especial⁵⁰ quanto em escola comum. Percebeu-se, ainda, maior reforço à integração do “deficiente mental educável”⁵¹, considerado elegível para o ensino comum, que necessitaria contar com o “apoio educacional especializado”. Ressalta-se que, pela primeira vez, encontramos um documento oficial tratando da responsabilização da escola da rede regular de ensino pela “instalação dos serviços de apoio educacional especializado”, bem como com as “adaptações necessárias”.

Já se acenava para a integração do aluno com deficiência mental na classe comum, mas que deveria ser realizada por níveis gradativos e condizentes com as “[...] possibilidades do educando” (BRASIL, 1984, p. 17). Nesse sentido, as orientações eram dadas à escola comum, que deveria organizar modalidades de atendimento, tais como “classe comum; classe especial integrada à escola comum; sala de recursos e ensino itinerante”. (BRASIL, 1984, p. 17) Ressalta-se que esses eram os “serviços de educação especial” denominados “modalidades de atendimento”, (BRASIL, 1984, p. 17), diferentemente do sentido que hoje se utiliza para “modalidade”, o que estaremos observando no Capítulo II, As Salas de Recursos e

⁵⁰ “Instituição destinada a prestar atendimento educacional a excepcionais, onde são desenvolvidos, por pessoal especializado, currículos adaptados, usando equipamento e material didático adequados.” E ainda, para atender às características pessoais dos educandos DMT (deficientes mentais treináveis). BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. Brasília: CENESP, 1984. p. 23, 43 e 44).

⁵¹ “Educando que, embora possua grau de inteligência significativamente abaixo da média, pode ser alfabetizado, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançar ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total”. (Ibidem, 1984, p. 43).

os Diversos Momentos de sua Constituição, quando se aborda a definição atual da Educação Especial.

Por meio desse documento, acenava-se para a possibilidade de existência de salas de recursos, tendo-se como critério a “disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados”. Em decorrência, o que menos importava eram os serviços estarem vinculados às necessidades do aluno, e, então, sem o caráter de obrigatoriedade, o poder público eximia-se da responsabilidade para com o apoio à integração.

Mesmo assim, à escola comum caberia o desafio de identificação das dificuldades e possibilidades do aluno com deficiência mental, e de organizar-se para o atendimento das “necessidades dos alunos”, que deveriam ser atendidas mediante “escolha de estratégias adequadas de ensino”. (BRASIL, 1984, p. 21-43).

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência mental fluía, reconhecendo-se “[...] um novo momento da educação especial como entrante cada vez mais no espaço verdadeiramente educacional.” (BRASIL, 1984, p. 21-43).

A década de 1990 surge impregnada pelo discurso da pedagogia envolvendo a educação especial. À pedagogia caberia a responsabilidade de coordenar a interdisciplinaridade, a metodologia, propostas e diretrizes requeridas pela educação especial.

Assim, tecemos as considerações acerca dos diversos momentos da educação especial, desde os anos de 1960, que a introduziu na legislação educacional, até aos anos atuais, buscando assegurar serviços especializados com caráter prioritariamente educacionais, à luz dos princípios da pedagogia, até aos dias atuais com a Lei nº. 9.394/96-LDB.

Vale acrescentar que a pedagogia constituiu-se sob o caráter da universalização do conhecimento, ao qual todos os homens, independentemente de suas condições, deveriam fazer jus, conforme trata o reconhecido fundador da pedagogia moderna (COMÊNIO, 1957, p. 155 apud LIBÂNEO, 1998, p. 155), “[...] a escola é uma verdadeira oficina de homens [...] onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos”.

Para Libâneo (1998, p. 154), a pedagogia nasceu para cuidar e promover a inserção de crianças ao meio social, ficando seu sentido associado ao “[...] saber, à instrução e educação por meio do saber ou num entendimento mais livre, à idéia de formação”. Emergindo seu discurso teórico da modernidade, veio também influenciado, e se constituindo, pelos ideários da Reforma, do Iluminismo, da Revolução Francesa, da Industrialização e “[...] idéias como a natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação humana pela razão”.

Essa reflexão em torno da pedagogia e o desenvolvimento da educação do aluno com deficiência mental leva-nos a situar o desenvolvimento da educação especial e sua afirmação na ambiência do ensino, quando essa modalidade de educação assume como princípio não mais a predominância do planejamento fixado na deficiência, mas sim a prevalência de investidura em ações planejadas para o atendimento das necessidades educacionais especiais, o que se estende aos atendimentos dos alunos com deficiência mental.

Os desafios postos quanto ao atendimento às necessidades educacionais especiais são inúmeros. No final dos anos de 1980, Sanfelice (1989, p. 33) já admitia que à escola não ficou reservado um único desafio, quanto às mudanças que deverá proceder para a inclusão educacional de todos os seus alunos, mas sim dois desafios estão postos. O primeiro desafio seria

[...] encontrar métodos, suporte filosófico-científico, lucidez para se saber de onde começar uma relação pedagógica formal face às distintas clientelas. A complexidade da questão é muito maior quando já não se tem apenas uma clientela específica para a qual a escola pública esteve organizada e maior ainda quando desejamos que essas escolas também assumam os “deficientes mentais”. Podemos até dizer que ampliam-se os desafios para a formação e competência do próprio educador.

O segundo desafio diz respeito à ação pedagógica que, mesmo inicialmente realizada de forma diferenciada, sejam, por meio desta, vencidas as limitações que impedem o acesso ao conhecimento, pois Sanfelice (1989, p. 34-35) no final dos anos 80 entendia que a

[...] desigualdade reivindicada para o início do procedimento da ação pedagógica não pode ser para a confirmação da desigualdade gerada antes da escolaridade, seja ela de que natureza for. A proposta, pelo contrário, sustenta exatamente que, trabalhando-se a partir das diferenças de que cada clientela é portadora, busquemos superar o incrível limite dos condicionantes para, tanto quanto possível, democratizarmos, socializando, a multiplicidade das práticas sociais e dos conhecimentos disponíveis em níveis de elaboração e sistematização cada vez mais complexos.

Essa questão, aliada ao discurso da inclusão que tomou conta dos bastidores sociais e educacionais, em nome da valorização da diferença e da atenção à diversidade⁵², ensaia, a partir de então, o rompimento com a hegemonia da lógica medicamentosa e terapêutica que dominou as decisões educacionais nas décadas anteriores.

⁵² “A diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito)”. ALCUDIA, ROSA. *Atenção à Diversidade*. Cidade, ed, 2002, p. 14.

As atuais orientações configuram-se em uma nova postura que veio influenciar a junção da educação especial e do ensino regular para constituição de um único sistema de ensino orientado pelo enfoque da educação inclusiva, favorecendo, nesse caso, a inserção do aluno com deficiência mental no ensino comum, sujeito de direito ao apoio pedagógico especializado, por meio das salas de recursos.

CAPÍTULO II

AS SALAS DE RECURSOS E OS DIVERSOS MOMENTOS DE SUA CONSTITUIÇÃO

Ao elegermos as salas de recursos para nosso estudo vimos como necessária a localização dessas salas no contexto da educação especial, observando os aspectos filosóficos que as justificaram ao longo da história. Portanto, partimos dos princípios que orientaram essa modalidade de educação como os de normalização, a integração, desde os anos de 1970 até aos dias atuais com a inclusão, e as salas de recursos como apoio pedagógico especializado, com o *status* que lhes foi conferido na legislação vigente.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), as salas de recursos como apoio pedagógico especializado são mencionadas na condição de provisão, insinuando-se com isso maior garantia ao acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum (RESOLUÇÃO nº 2, CNE/CEB, art. 8º) (BRASIL, 2001b).

Assim, o acesso e a permanência, bem como a intenção de que todos os alunos com e sem deficiências estudem juntos, poderão ser efetivados a depender dessas condições e dos meios necessários disponíveis na escola, para que esta consiga alcançar a superação do modelo de educação especial, reprodutor de uma sociedade que se constituiu na história como excludente (BRASIL, 2001b, p. 19). E nesse sentido, por que não acrescentar a superação de um modelo de educação especial que esteve tradicionalmente e, exclusivamente, a serviço das deficiências (BRASIL, 2001b, p. 43).

As salas de recursos, assim denominadas em documento oficial (BRASIL, 1979), e incluídas entre as modalidades da educação especial como serviços destinados a apoiar o

aluno deficiente mental educável⁵³, oferecendo-lhe assistência especializada para melhor desempenho cognitivo em seus estudos nas salas de aula comuns, que deveriam estar freqüentando com os alunos ditos normais, de acordo com o especificado na Proposta Curricular elaborada para esse fim (BRASIL, 1979, p.12-13).

Essa Proposta Curricular trazia seus pressupostos coincidentes com as ocorrências dos anos de 1970, que envolviam a educação especial, sendo esta, ao mesmo tempo, implicada com as ações curativas pela saúde, como também com as políticas educacionais, reservando ao “incapacitado” oferta de tratamento, educação e cuidados. Assim, a referida Proposta admitiu-se, norteadas pelas orientações da Organização das Nações Unidas, que definia “[...] à criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados exigidos pela sua condição peculiar” (ONU, 1959).

O documento apresentou-se como ocupante de uma “posição empírica”, e sua relevância reside no caráter pioneiro, pelo qual surgiram as primeiras orientações da educação especial às escolas para atendimento das pessoas com deficiência.

A partir de então, ficaram traçados os elementos curriculares que viriam suprir o exercício dessa educação especial no contexto educacional regular, tendo como natureza e finalidades, “diminuir a distância entre desempenho e potencial”, sendo a educação especial tratada por Kirk (1972 apud BRASIL, 1979, p. 12) como

[...] serviço educacional de complementação e suplementação do programa escolar regular proporcionado a uma criança excepcional, no sentido de assisti-la em seu desenvolvimento e em suas potencialidades e/ou corrigi-las em suas dificuldades.

Além das questões apontadas, a Proposta Curricular referendava outras preocupações para com as salas de recursos, por exemplo, o tempo da criança, considerado tão curto na sala comum que não permitia ao aluno ao menos freqüentar a educação física, a psicomotricidade, a educação artística. No documento constava, ainda, que o aluno deveria freqüentar parte do tempo essas salas de recursos, sem identificar, no entanto, que parte do tempo seria essa.

Também a racionalização do ensino, para melhor beneficiar o aluno com deficiência mental, aliava-se à necessidade do treinamento especial, inclusive nas escolas do governo e, ainda, a redução das turmas regulares, cujas recomendações para receber esses alunos apontavam para uma lotação que deveria ficar em torno de 25 a 30 alunos; a existência do

⁵³ Loyd Dunn (1971) caracteriza o grupo dos educáveis tomando como parâmetros: a) o desenvolvimento físico e motor; b) o ambiente familiar; c) o ajustamento social e emocional; d) as características de aprendizagem; e) o desenvolvimento da fala e da linguagem.

professor especializado, suficientemente preparado, inclusive capaz de trabalhar harmoniosamente com o professor da classe comum.

Na visão de Telford e Sawrey (1974 apud BRASIL, 1979, p. 16), as salas de recursos somente se aplicariam aos cegos e aos surdos, não sendo recomendáveis a outros tipos de deficientes. Nesse sentido, havia um entendimento por parte desses profissionais que, pelas experiências anteriores, pela dificuldade do deficiente mental retornar a um programa regular, aos deficientes mentais melhor se aplicariam as classes especiais anexas, certamente às escolas regulares.

Acreditava-se que, com a ocorrência de uma escola bem estruturada, haveria maior possibilidade de interação dos deficientes mentais com os outros alunos nas atividades esportivas, musicais, recreativas e tantas outras promovidas regularmente pela escola.

Por meio dos documentos estudados, percebemos que já nos idos de 1970 evidenciava-se a preocupação da iniciativa oficial com a sistematização de estratégias possibilitadoras do aproveitamento das potencialidades das pessoas com deficiência mental para o desenvolvimento de sua educabilidade, para sua inserção em assuntos escolares, ajustamento social e adequação ocupacional. Isso observado, principalmente por meio da Proposta Curricular (BRASIL, 1979, p. 7) que trazia em sua introdução, entre outros, o desejo manifesto de desafiar as práticas terapêuticas.

Era consenso de especialistas responsáveis pela sua elaboração, como um dos parâmetros, a necessidade de capacitação do deficiente mental na utilização de suas estruturas de pensamento; na utilização de suas percepções; e na liberação de sua criatividade, para percepção do mundo de maneira significativa.

Também ficava premente a importância da ação pedagógica na formação educacional e no desempenho global desses alunos, pois de maneira contundente, nessa Proposta Curricular (BRASIL, 1979, p. 8), achava-se a seguinte afirmativa: “[...] com a estratégia adotada, tanto na área cognitiva quanto na afetiva e social, é uma gradativa transformação de comportamento, por meio da assimilação gradual de informações, conhecimentos e valores.”

O modelo de avaliação utilizado e as perspectivas que se tinham com relação aos prognósticos da pessoa com deficiência mental, em decorrência geravam também

[...] modalidades de atendimento [...] submetidas ao crivo de convicções psicológicas e/ou comportamentais baseadas na pressuposição de uma inferioridade relativa às possibilidades educacionais, constituindo uma prática ideológica de segregação. (SILVA, 2003, p. 22).

A educação especial era definida, segundo Kirk (1972, p. 13), com a função educacional de complementação e suplementação do programa escolar regular, com vistas à assistência à criança em seu desenvolvimento e em suas potencialidades, bem como na correção de suas imperfeições, com o objetivo de diminuir “[...] a distância entre desempenho e potencial”

Nesse sentido, foram previstas as salas de recursos como

[...] local onde, num determinado período do dia, a criança com aprendizagem lenta recebe aulas especiais de um professor treinado para esse atendimento. Essa modalidade implica em que o aluno permaneça na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros ditos normais, recebendo, porém assistência especializada nessa sala de recursos. (BRASIL, 1979, p. 7).

O critério de elegibilidade, como orientação básica para atendimento do aluno com deficiência mental pelas salas de recursos, consistia na oferta de orientação e reforço aos alunos diagnosticados como deficientes mentais educáveis (BRASIL, 1984, p. 15).

Assim surgiu a Proposta Curricular de 1984 que orientava a escola no sentido de oferecer estímulos e condições para o desenvolvimento do potencial do aluno, bem como na adoção de uma linha pedagógica que valorizasse o desenvolvimento do sujeito de dentro para fora, por meio de seus próprios esforços, para estruturação de seu mundo e construção de sua competência. Conforme consta no referido documento, a imposição de “[...] acervos de dados, esperando que a criança os ordene como faz o adulto, pode causar a indigestão mental e sentimentos de incompetência.” (BERMAN, 1968, p. 133, apud BRASIL, 1979, p. 7).

Foi então que se decidiu pela adoção de um currículo por desempenho, buscando-se por meio de objetivos específicos, a capacitação e integração do deficiente mental na sociedade, momento em que as políticas educacionais no país estavam empenhadas, conforme Moreira, na “[...] redefinição dos objetivos de uma nova institucionalidade política, que recolocava as relações entre Estado e demanda social”. (MOREIRA, 1999, p. 38).

Conforme orientações fornecidas pelo órgão oficial da educação especial (BRASIL, 1984), as escolas comuns poderiam oferecer integração de forma gradativa aos deficientes mentais educáveis, desde o nível pré-escolar. Recomendavam-se, no entanto, que tais estabelecimentos fossem de fácil acesso, que dispusessem de apoio educacional especializado, adaptações que se fizessem necessárias, bem como que se utilizasse o mesmo currículo e material didático aos atendimentos desses alunos.

Mas também à escola comum, orientava-se a implantação de sala de recursos, modalidade citada na proposta oficial, entre outros serviços especializados, os quais deveriam

ser utilizados conforme os níveis gradativos de integração, correspondentes ao grau e o tipo de deficiência.

A sala de recursos, conforme MEC/CENESP (BRASIL, 1984, p. 21-22), estava orientada ao atendimento do deficiente mental educável, mas sua definição não a confirmava como um serviço essencial, pois estava prevista no referido documento, a depender da disponibilidade financeira e de recursos humanos da região, ou seja, não havia garantia quanto à implantação da sala de recursos na escola, conforme a necessidade do aluno. Nesse documento constava a sala de recursos como

[...] uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos DME que freqüentam a classe comum, visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como de recursos humanos devidamente preparados. (BRASIL, 1984, p. 21).

A sala de recursos tinha incumbência de realizar observação, diagnóstico prescritivo⁵⁴, ensino e avaliação. Para seu funcionamento, sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da integração do aluno com deficiência mental educável na classe comum.

Posteriormente, ainda como iniciativa do CENESP, em 28 de agosto de 1986 foi publicada a Portaria nº 69, contendo “[...] normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.”

Essa Portaria voltava-se a assegurar a integração dos “educandos com necessidades especiais” em classes comuns, sendo incisiva para a ação do “especial”, garantindo qualidade e permanência, a criação do apoio pedagógico especializado e a sala de recursos. A função adjetivadora do “especial” tinha seu foco na ação do professor, no material e nos demais recursos pedagógicos.

⁵⁴ “Diagnóstico Prescritivo – [...] avaliação cuidadosa, intervenção e orientação dos problemas de aprendizagem ou comportamento. [...] objetiva a avaliação psicoeducacional visando à produção de dados que permitam a elaboração de objetivos instrucionais significativos, assim como a escolha de estratégias adequadas de ensino”.(BRASIL, 1984, P. 43)

Nesse documento oficial, ainda sob a influência da Lei nº. 5.692/71, a sala de recursos aparece definida como “local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados” para atendimento complementar aos alunos com necessidades especiais que freqüentassem a classe comum (BRASIL, 1986).

O clima integracionista oriundo da Portaria nº 69/86 atingiu a Política Nacional de Educacional Especial (1994), documento norteador dos serviços especializados organizado por áreas de deficiências, dentre elas, a deficiência mental, cuja conceitualização adotada concordava com a Associação Americana de Deficiência Mental. (BRASIL, 1994, p. 15).

Admitia-se, no texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a adoção de um paradigma que orientava para a interação do sujeito com a aprendizagem para sua real funcionalidade na vida, na escola, no lar e no trabalho; também recomendava atendimento “de preferência”, em “estabelecimentos do ensino regular”, assim como a adoção do mesmo currículo e material didático do ensino regular, com as adaptações necessárias.

A Secretaria de Educação Especial reeditou, em 1995, o documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Educação Especial, por área de deficiência (BRASIL, 1995, p. 7). Esse documento havia sido editado, em 1984, pelo extinto CENESP e, em 1995 foi atualizado em terminologia e conteúdo, conforme pesquisas e estudos realizados pelos profissionais do MEC/SEESP e, ainda, de acordo com os pressupostos emanados do Plano Decenal de Educação para Todos (1990).

O documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Educação Especial (1995), área da deficiência mental, trazia como fundamentos os princípios filosóficos, oriundos, além do Plano Decenal de Educação para Todos (1990), da Declaração Universal dos Direitos dos Humanos (1948), da Constituição Brasileira (1988), da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e da Declaração de Salamanca (1994).

Nesse sentido, além de nortear-se pelos princípios democráticos, como o de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial ainda resguardava sua ação pedagógica, valendo-se de princípios, que, sobretudo, identificavam seu compromisso com a educação para todos, dentre os quais, os princípios de normalização e o da integração.

Os anos que sucederam o movimento mundial de educação para todos (1990) e entre a implantação da Lei nº 9.394/96-LDB representaram ao setor educacional momentos de grandes discussões, reflexões, que requeriam mudanças, tanto em questões filosóficas como nas instâncias decisórias dos planos e projetos referentes aos atendimentos do “portador de necessidades educativas especiais”, terminologia utilizada, conforme MEC/SEESP, para

[...] identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada em virtude de sua condição de portador de deficiência auditiva, mental, visual, múltipla, física (anteriormente denominado deficiente); portador de altas habilidades (superdotado), e portador de condutas típicas (portador de problemas de conduta). (BRASIL, 1995, p. 7).

O compromisso primordial da educação especial estava no atendimento ao deficiente mental, orientado para o atendimento do portador de necessidades especiais em classe comum. Exigia, para tanto, “[...] apoio especializado paralelo ou combinado” (BRASIL, 1995, p. 34) como garantia de melhor desempenho acadêmico desses alunos.

Quanto à sala de recursos, esta era prevista da mesma forma como estavam nos Subsídios para Organização e Funcionamento dos Serviços de Educação Especial – MEC/CENESP (1984, reeditado em 1995 - SEESP/MEC), com a função de observação, ensino, avaliação e complementação curricular específica (BRASIL, 1995, p. 38).

E assim, foram se constituindo as mudanças na educação das pessoas com deficiências, no âmbito da educação, por meio dos documentos normativos, que, atualmente, as caracterizam como pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca (1994) recomenda entre as Novas Idéias sobre Necessidades Educativas Especiais como princípio fundamental:

[...] que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 21-22).

Essas considerações apontam para uma necessária modificação na escola que deveria se preparar para receber, com qualidade, a todos os alunos, pois também esse documento ainda recomenda que “[...] as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 23).

Dessa forma foi se construindo no âmbito da educação especial a identidade da sala de recursos, valendo ressaltar que

[...] a produção do conceito de sala de recursos no tecido de um espaço escolar determinado foi por si mesmo uma variável geradora de sua imagem como sala de aula racionalmente planejada ou como espaço marginal e diferenciado. (SILVA, 2002, p. 33).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos 58 e 59 (Lei nº. 9.394/96), evidencia-se a referência ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, nas escolas de ensino regular e o oferecimento de todas as condições necessárias para o acesso e permanência, assegurando: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. Além disso, a exigência de professores com especialização adequada de nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns, o que ressalta em seu ideário o aparato do apoio pedagógico especializado como uma necessidade.

Assim, as reflexões e estudo para entendimento do objeto, neste trabalho, direcionam-se também pela definição da Educação Especial como modalidade, Resolução nº. 2/2001 do CNE/CEB, pois nesse documento a educação especial deve ser entendida como um

[...] processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais⁵⁵, organizados institucionalmente para apoiar⁵⁶, complementar⁵⁷, suplementar⁵⁸ e, em alguns casos substituir⁵⁹ os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais⁶⁰, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, art. 3º, 2001b).

Essa organização conferida à educação especial representa não só um novo olhar, mas uma iniciativa que traduz os intentos das diretrizes nacionais da educação brasileira, quando estas se voltam para a ampliação de ações que contemplem as necessidades educacionais especiais⁶¹ do aluno no ensino regular.

Com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, este trabalho constituiu uma forma de localizar o que determinam essas Diretrizes, quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino

⁵⁵ “[...] recursos educacionais [...], compreendem a organização do atendimento do atendimento educacional, incluindo auxílios especiais, o em escolas comuns, até os serviços especiais desenvolvidos de forma mais restritiva e/ou segregada”. (MAZZOTTA, 1982, p. 42, grifo do autor).

⁵⁶ Apoiar: “[...] prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; (BRASIL, 2001a, p. 27).

⁵⁷ Complementar: “[...] completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; (Ibidem, p. 27).

⁵⁸ Suplementar: “[...] ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum.” (Ibidem, p. 27).

⁵⁹ Substituir: “[...] colocar em lugar de [...]. Nesse caso é a realização dos atendimentos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”. (Ibidem, p. 27).

⁶⁰ Necessidades Educacionais Especiais: “[...] necessidades que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo”. (Ibidem, p. 33).

⁶¹ Para Coll e outros autores, conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser usado nos anos de 1960, sem ter sido incorporado ao vocabulário de todos os educadores. O seu uso foi popularizado após o Relatório de Warnock. (COLL apud EDLER CARVALHO, 1999, p. 55).

regular, e os procedimentos adotados pelas escolas, a quem compete não só matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também atender ao que diz seu art. 8º. (BRASIL, 2001b).

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...] V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Quanto às salas de recursos, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico (BRASIL, 2001a), ao tratar da função desses serviços, as definem como um

serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de 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 apresentam necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001a, p. 50).

Então, as salas de recursos destacam-se como local de realização do apoio pedagógico especializado, pelo qual as entendemos como espaço privilegiado de sustentação e ocorrência da inclusão escolar, conforme definidas no Parecer nº 17 do CNE/CEB (BRASIL, 2001a, p. 24). É um serviço a realizar-se em escolas comuns, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a escola comum.

O grande desafio reside na inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, o que deve ser feito “[...] numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos”(Parecer nº 17/2001 do CEB/CNE) (BRASIL, 2001a, p. 12). Para tanto, recomenda à escola comum, o rompimento com as concepções e paradigmas excludentes, e, ao mesmo tempo, preconiza sua necessária transformação em espaço de

respeito e investimento na valorização da diversidade, superando sua produção de necessidades especiais.

No atual alinhamento que se coloca à educação especial importa reconhecer que todo aluno, em qualquer momento de sua vida acadêmica, pode apresentar uma necessidade educacional, que, sendo comum, facilmente é respondida pelos professores. Mas outras necessidades, em situação divergente, exigem a intervenção da educação especial no ambiente da escola comum, na medida em que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo (BRASIL, 2001a, p. 33).

Em decorrência, cabe à escola organizar-se, para responder adequadamente a cada necessidade surgida, e para tanto, deve comprometer-se com as atuais diretrizes que redimensionam o “especial” da educação em seu projeto pedagógico e em seu regimento escolar, garantindo concomitantemente o acesso, a permanência e resultados eficazes no processo da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2001a, p. 33).

Essas mudanças podem apontar para a responsabilização do ensino e da escola quanto as formas e condições de aprendizagem, trocando-se a culpa pela não-aprendizagem como resultado da deficiência para respostas educativas, recursos e apoios, com vistas ao sucesso escolar de todos os alunos, conforme Sanfelice já cobrava no final dos anos de 1980 (SANFELICE, 1989, p. 15). Para tais providências é fundamental que a instituição escolar regular se organize, ainda, com condições de promover a identificação das necessidades educacionais especiais, conforme recomendadas na Lei.

É determinante, no atual texto normativo, o direcionamento dado às observações e avaliações que devem ser feitas pela equipe escolar, devendo a escola prever uma organização funcional de tal forma que possa agir imediatamente, perante as necessidades requeridas, resultando na “criação dos serviços de apoio pedagógico especializado para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, ocasião em que o ‘especial’ da educação se manifesta”, conforme já recomendava Sanfelice (SANFELICE, 1989, p. 16).

Sanfelice (1989, p. 20) referia-se a apoios pedagógicos especializados como “[...] serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando.”. O desenvolvimento desses serviços requer, dentre outros, professor especializado, intérpretes para língua de sinais, serviço de itinerância, material didático atualizado e diversificado, o investimento em estudos, adaptação e flexibilização dos elementos para acesso ao currículo, equipamentos e materiais específicos.

A educação especial, nesse enfoque, direciona-se para um paradigma diferente do usual, para o qual a problemática estava na pessoa com deficiência, que deveria ser preparada, e mudar para ser integrada, idéia predominante até o início da década de 1990. O outro e atual entendimento sugere que a mudança deve ocorrer na escola, e esta deve se comprometer com a educação para todos, organizando-se no que for necessário (BRASIL, 2001a, p. 40 e 41).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ainda se encontram em fase de implantação em todo o país, buscando desenvolver-se para garantir o direito de todos os alunos estudarem juntos, independente de suas condições.

Quanto às salas de recursos e o apoio pedagógico especializado entende-se que, por meio da legislação posta atualmente, estes adquiram uma nova configuração, pois a norma é determinante quanto à sua importância, hoje muito mais em função de assegurar a inclusão de todos os alunos na escola regular em classe comum.

A legislação, nesse sentido, é muito mais decisiva e até impositiva, quando determina que as escolas regulares devem prever e prover, como compromisso político em seu projeto pedagógico, as salas de recursos como apoio pedagógico especializado a serviço das classes comuns, para o atendimento das necessidades educacionais especiais, acenando para uma diferente e otimista recepção às salas de recursos (BRASIL, Art. 8º, 2001a).

Esses serviços requerem das políticas nacionais e locais apoio financeiro, recursos humanos e materiais para que realmente se efetivem no seu papel de viabilizar a inclusão de todos os alunos, garantindo suporte, sobretudo, à classe comum na superação dos desafios e problemas, até então enfrentados sobre o assunto.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL:

ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS

Neste capítulo trazemos apontamentos sobre a educação especial no Estado, a partir de 1979, ano do estabelecimento do Governo do Estado recém-criado. Quando do desdobramento do Estado uno, Mato Grosso do Sul já contava com classes especiais para deficientes mentais e deficientes auditivos⁶², bem como oficinas pedagógicas⁶³ no Sistema de Ensino⁶⁴, nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Caarapó, Cassilândia, Corumbá e Paranaíba.

Conforme vivenciou esta pesquisadora no desempenho de sua função, quando da implantação desses serviços no Estado de Mato Grosso do Sul, embora legalmente previstos, encontraram-se muitas dificuldades nas escolas regulares, que alegavam, sobretudo, falta de espaço físico por ser insuficiente “até para os normais”, bem como pelo despreparo dos professores e por não estarem em condições de receber mais “um problema na escola”.

O entendimento que se tinha era de que aos deficientes o ideal seria encaminhá-los às instituições separadas, pois se entendia que somente estas seriam capazes de oferecer a educação especial, dada à tradição que veio se perpetuando, nesse sentido. Assim, a proliferação de instituições especializadas, herdadas pelo novo Estado, em torno de seis, dentre elas, o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas e as APAEs de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Naviraí e Três Lagoas. Soma-se a estas, a Sociedade

⁶² “Deficiência Auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve, b) de 41 a 55 db – surdez moderada, c) de 56 a 70 – (db) surdez acentuada, d) de 71 a 90 (db) – surdez severa, e) acima de 91 (db) surdez profunda e anacusia”. (BRASIL, Decreto nº 3298 de 20/12/1999. Art. 4º).

⁶³ “Oficina Pedagógica – [...] recurso de assistência educativa que emprega o trabalho manual como meio de educação e recuperação, aliado a outras formas de atividades, como a música, os esportes, a escolaridade, as atividades livres etc.” (PEREIRA, Olívia da Silva. 1977, p. 38).

⁶⁴ Sistema de ensino – “É a expressão de abrangência intermediária. Além das escolas, inclui instituições e pessoas que se dedicam sistematicamente ao ensino: cursos ministrados de vez em quando, conferências, catequistas, professores particulares, etc. (PILETTI, 1984, P. 10).

Pestalozzi de Campo Grande, criada entre 1979 e 1980, quando surgiram as primeiras diretrizes para a educação do Estado, incluindo a Educação Especial.

Nesse período, conforme Kassar (2000), no 1º Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, de outubro de 1980, a Educação Especial é tratada como responsável pela “integração do excepcional⁶⁵ nas atividades comunitárias” (MATO GROSSO DO SUL, 1980, p. 65), prevendo serviço de diagnóstico,⁶⁶ salas especiais, de aceleração⁶⁷ e oficinas pedagógicas, bem como articulação com instituições de atendimentos nessa área. Também Kassar relata que, “naquele período os serviços de Educação Especial eram oferecidos pelas classes especiais da rede pública estadual para deficientes mentais, visuais e auditivos, ou para alunos cujas características recomendassem atendimento nessas classes”⁶⁸. (KASSAR, 2000, p. 149)

Na década de 1980, tomando-se como base nossa experiência de trabalho, qualquer caso considerado problema na escola já era passível de encaminhamento à educação especial, o que superlotava as classes especiais. Essas classes, oficialmente, eram criadas para atender aos alunos com deficiência cujos comprometimentos não lhe permitiam acesso à classe comum, mas não tão acentuados que os indicassem para uma escola especial.

Em 1981, a Secretaria de Estado de Educação criou a Diretoria de Educação Especial e o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), cuja finalidade desse órgão era a de realizar diagnóstico e acompanhamento de alunos da rede estadual de ensino, com vistas à identificação precoce. Nesse sentido, o Centro prestava assessoramento técnico-pedagógico não só à educação especial, mas também ao ensino regular, com ação maior dirigida às dificuldades de aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 1985).

Os serviços especializados implantados nas escolas do ensino comum da rede estadual ampliaram-se significativamente, após o ano de 1981, como as salas de recursos e as classes especiais. Conforme Anache (1991, p. 68), no ano de 1984 contavam-se com 82 classes especiais para deficiente mental em 32 municípios, 7 oficinas pedagógicas em seis municípios, 19 classes especiais para deficientes auditivos em nove municípios e 2 salas de

⁶⁵ Excepcional – inclui, conforme Antipoff (PROJETO PRIORITÁRIO nº. 35, p. 11): “[...] os mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade.”

⁶⁶ Diagnóstico – “Conhecimento ou determinação duma doença pelos seus sintomas, sinais e/ou exames diversos”. (DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1972, p. 23).

⁶⁷ Aceleração – forma de corrigir e atualizar os estudos dos alunos que apresentam “atraso escolar”.

⁶⁸ MATO GROSSO DO SUL (Estado). Instrução n. 001/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982b. Campo Grande, 1982.

recursos em Campo Grande, para o atendimento psicopedagógico complementar dos alunos que freqüentavam o ensino comum.

Nessa época, a educação no país era regulamentada pela Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, em seu artigo 9º, definia “tratamento especial” à clientela de educação especial, citada no texto, como “[...] alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, colocando no mesmo nível de necessidade de educação especial, os atingidos pelo atraso escolar.

Para Anache (1991, p. 11), o entendimento da educação especial não deve ocorrer isoladamente do contexto da educação geral, nem tampouco do dinamismo que envolve a sociedade em sua construção histórica, ao mesmo tempo em que se refere aos espaços reservados nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Lei nº 4.024/61 e na Lei Educacional nº. 5.692/71 como fragilizados e insuficientes para dar sustentação política à práxis da educação especial.

Apoiado nessa Lei Educacional, o Conselho Estadual de Educação do Estado normatizou o oferecimento da educação especial, em Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº. 261, de 26 de março de 1982, e a Instrução nº. 001/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982 (MATO GROSSO DO SUL, 1982a, 1982b). Nesse período, a educação especial no Estado sofria a influência da lógica terapêutica, visto que nesse texto legal, além da observância à lei educacional, também se atendia ao que recomendava a legislação sanitária específica (BRASIL, 2001a)⁶⁹.

A Deliberação 261/82 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1982) já trazia orientações à educação especial, quanto às necessidades de adaptação do “[...] atendimento às necessidades e às possibilidades do educando”, não se dirigindo com essas recomendações ao ensino comum como ocorre atualmente.

A “clientela” para ser atendida e considerada “excepcional”, assim denominadas no referido texto legal, deveria ser diagnosticada por equipe credenciada por órgãos oficiais afins, inclusive os “deficientes mentais”, à época classificados como educáveis,⁷⁰ treináveis⁷¹

⁶⁹ Item 4, Parecer nº. 17/2001 de 03.07.2001 - CNE/CEB.

⁷⁰ “Alunos que, embora possuam grau de inteligência pouco abaixo da média, possam ser alfabetizados, seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total”. MATO GROSSO DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982. Campo Grande, 1982a.

⁷¹ “[...] alunos que, muitas vezes, não se alfabetizam nem adquirem independência completa do ponto de vista social e ocupacional, podendo contudo, desenvolver habilidades necessárias aos cuidados pessoais para defender-se dos riscos normais das coisas cotidianas, vindo a se tornarem úteis no lar, no trabalho e na comunidade.” MATO GROSSO DO SUL (Estado). Instrução n. 001/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982. Campo Grande, 1982b.

e dependentes,⁷² que, mediante avaliação, seriam definidos seus encaminhamentos e tipos de atendimento que necessitariam, caso essa avaliação ocorresse.

Essa norma do Estado, conforme Kassar (2000, p. 152), baseada na Lei nº. 5.692/71, que explicita sua clientela de educação especial identificada com os “problemas de aprendizagem”, previa atendimento no mesmo espaço de classe especial, aos que fossem considerados pela escola como elegíveis para a educação especial pelos diversos problemas apresentados. Dentre esses “problemas” incluíam-se os tímidos, os calados, os teimosos, os pobres, os sujos e uma diversidade tal que ficava incluída como clientela e/ou alunos com “lentificação significativa do ritmo da aprendizagem” e a “marginalidade social” (KASSAR, 2000, p. 153).

A Deliberação CEE/MS nº 261 (MATO GROSSO DO SUL, 1982a) trata, ainda, dos serviços, como classe especial em escola do ensino regular, classe comum com consultoria, a sala de recursos e o ensino itinerante, como modalidades de atendimento ao “[...] educando portador de excepcionalidade” (Del. 261, de 26 de março de 1982a, arts. 4º, e 8º). Acrescenta-se que os serviços antes denominados “modalidades” hoje se apresentam como “serviço de apoio pedagógico” ou “atendimento pedagógico especializado”.

O 2º Plano Estadual de Educação do período de 1985 a 1987, denominado “Educação para Democracia”, refere-se à Educação Especial, como merecedora de “[...] tratamento relevante, por parte do Estado, por meio da ampliação de oportunidades educacionais em estabelecimento da rede Estadual e instituições particulares em regime de convênio [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 19). Para Kassar (2000, p. 151), o “[...] tratamento relevante por parte do Estado” se dava com o atendimento de crianças em classes especiais com “problema de aprendizado”. Quanto aos alunos mais comprometidos, estes eram atendidos em instituições especializadas.

O Estado reforça a parceria da iniciativa privada, com quem divide espaço quanto à oferta da educação especial, descomprometendo-se com a primazia do oferecimento pelos serviços públicos. Pela crescente demanda nessa área, a limitação na atuação das entidades filantrópicas, já foi citada por Neres, entendendo que, mesmo sendo “Subvencionadas pelo Estado e recebendo doações esporádicas, algumas não têm recursos suficientes para manter e administrar seus projetos”. (NERES, 1999, p. 100).

⁷² “[...] caracterizados por retardamento mental profundo, de forma que são dependentes de ajuda alheia para satisfação de suas necessidades, mesmo as mais elementares e relacionadas as sua própria sobrevivência.” (Ibidem).

No 3º Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, do período de 1988 a 1991, inclui-se a Educação Especial no item “garantia do acesso permanência”, junto ao Ensino de 1º Grau, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Ensino de 2º Grau, onde a Educação Especial é tratada como modalidade e destinada a “[...] propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública” (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 30), devendo excluir os “[...] princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 30).

O amparo legal teve sua concretização maior no que diz respeito à conquista da cidadania, com a Constituição de 1988, que confere à pessoa com deficiência o direito à educação, prevenção, integração social e ao trabalho, direitos assegurados também na Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989, que em seu artigo 190, inciso IV, estabelece como dever do Estado a garantia do atendimento especializado a esses sujeitos, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, ainda prevê integração social por meio do trabalho, prevenção, eliminação de preconceitos e remoção de barreiras físicas e arquitetônicas para seu usufruto dos bens e serviços coletivos, comprometendo, este texto legal, concomitantemente, o poder público, com a criação de normas para disciplinamento do processo, bem como com o estabelecimento de outros mecanismos para viabilização do acesso a esses direitos constitucionais.

Em Mato Grosso do Sul, dentre outras medidas, em 1989, foi extinto o CRAMPS,

Centros Regionais de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social: Instituição especializada a fazer diagnóstico, tratamento, reabilitação de profissionais e estudos sobre a excepcionalidade. (MATO GROSSO DO SUL, 1983).

e criado o CEDESP

Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial ‘Art.2º - O Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial tem como objetivo oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de conduta.’ (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Esse Centro foi criado para melhor atender a expansão e a necessidade de melhoria da atuação da educação especial no Estado, e também criadas as Unidades de Interiorização da Educação Especial, unidades organizadas para fortalecer a interiorização da educação

especial, por meio das orientações do CEDESP, em regiões de 14 Agências Regionais de Educação⁷³, contando com equipes multiprofissionais.

Essas unidades assumiram as tarefas locais da Supervisão Regional, Programa implantado em 1983, nas Agências Regionais de Educação, com o propósito de fortalecer o processo de interiorização da educação especial no Estado (MATO GROSSO DO SUL, 1986). Por intermédio desses serviços tinha-se o propósito de fortalecer o interior do Estado com ações que se concentravam na Capital, onde havia, inclusive, maior concentração de profissionais, como assistentes sociais, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, principalmente nas especialidades de neurologia, otorrinolaringologia, oftalmologia e outros especialistas, dentre estes, professores especializados em educação especial. No Estado não havia cursos de graduação e muito menos de pós-graduação em Educação Especial, o que dificultava mais a implementação dos serviços no interior do Estado.

Portanto, a intenção de interiorizar com qualidade ocorreu de forma regionalizada, primeiramente, dividindo-se o Estado em pólos, como Dourados, Ponta Porã, Três Lagoas, Corumbá, Coxim, Fátima do Sul, Nova Andradina, Aquidauana, Naviraí e Mundo Novo. Cada pólo contava com uma equipe formada ao menos com algum dos profissionais anteriormente citados e, na maioria das vezes, essa equipe era formada de apenas pedagogo e psicólogo.

O grande ganho com essas iniciativas de interiorização poderia ser a possibilidade de manutenção das pessoas com necessidades educacionais especiais em seu domicílio, o mais próximo de sua família, pois, até os meados da década de 1980, os serviços ficavam concentrados em grande escala na Capital, o que ainda justificava a existência do êxodo em busca de melhores atendimentos. As Unidades de Interiorização, quando implantadas, ficavam subordinadas às Agências Regionais de Educação, situadas em municípios-pólo, escolhidos dentre os maiores, cuja localização geográfica dava mais condições de favorecer os municípios das respectivas regiões.

Há de se acrescentar que as criações, alterações e/ou extinções dos serviços especializados sempre estiveram na dependência administrativa e financeira do órgão responsável pela educação no Estado. Também que a existência dos serviços fica vinculada com a postura política das lideranças perante a administração estatal, em cada época histórica.

⁷³ Anteriormente Delegacias Regionais (Decreto nº. 576, de 10 de junho de 1976, art. 102), com a finalidade de supervisionar, assistir e controlar os estabelecimentos de ensino para jurisdição, conforme normas e supervisão da Administração Central, Secretaria de Educação. Pelo Decreto nº. 869, de 3 de fevereiro de 1981 (D.O. de 04/02/81), passa a denominar-se Agência Regional de Educação.

Na prática existe um constante processo de criação e recriação, às vezes até de nome e/ou de endereço, como se simplesmente mudar fosse resolver ou garantir qualidade e resultados melhores aos serviços, podendo verificar, por exemplo, a história de criação e extinção dos órgãos como CRAMPS (1982), CEDESP (1989) UIAPs (1992), CIEESP (1997), serviços criados e extintos sem documentação que confirme avaliação e resultados.

Conforme Cordeiro (2003, p. 52), com relação às mudanças que ocorrem nas instâncias decisórias, estas jamais poderiam acontecer sem a participação dos professores, acrescentando que as “Mudanças acontecem por causa de interesses políticos e econômicos”, sem a participação dos demais interessados. Para esse autor, os professores é que respondem na sociedade pelos atos praticados na escola e por cujas “[...] falhas no sistema educacional como um todo”, ainda são responsabilizados.

Nesse clima, é que em grande escala o Estado alimenta a parceria pública e privada, transferindo ações que poderia desenvolver para a iniciativa privada, como as de avaliação, acompanhamento, apoio especializado e também recursos financeiros que poderia utilizar, parecendo entre outras questões, além das apontadas pela academia, com o que diz NERES (1999, p. 102):

O Estado, que não dá conta de administrar seus programas, acaba por criar outros no esforço de atender ou de ‘realocar’.
Criam-se órgãos, reformulam-se políticas, mudam-se estratégias de atendimento, seja na área da educação, saúde e trabalho. É como se a mudança de órgãos e de estratégias pudesse resolver o problema da falta de atendimento.

No ano de 1992, com outra modificação proposta pelo governo do Estado, lançou-se o Programa “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul” (1992), do qual fazia parte a educação especial ainda voltada para a descentralização dos serviços especializados oferecidos pela rede estadual de ensino. Registrou-se nesse documento a dificuldade enfrentada para assegurar ao “portador de necessidades especiais, o acesso, ingresso e progressão na escolaridade”, por questões estruturais. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, P. 13).

Posteriormente, as unidades existentes foram substituídas pelas Unidades de Apoio Psicopedagógico, que tinham como objetivo “[...] possibilitar o ensino formal de 1º e 2º graus aos Portadores de Necessidades Especiais, através do apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino.” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 16). Essas Unidades foram criadas

pelo Decreto nº 6.044/91 e vinculadas administrativa e pedagogicamente aos Núcleos Educacionais. Esses núcleos se situavam nos municípios e, ao serem criados, a partir do desdobramento das Agências Regionais, assumiram suas funções (CESCO, 2001, p. 56-57).

As UIAPs eram parte integrante dos Serviços de Apoio Educacional, cujas funções se dividiam entre o apoio às escolas da rede estadual de ensino, para concretização do ensino de 1º e 2º graus, e para mediação do planejamento, estruturação e avaliação do aluno (MATO GROSSO DO SUL, 1992).

Quando de sua implantação foram criadas 14 UIAPs (NERES, 1999), ficando três sediadas em Campo Grande e onze instaladas em onze municípios para atendimento ao interior do Estado⁷⁴. Em 1998, havia 50 UIAPs, dentre 47 municípios, ampliando-se significativamente a procura por serviços especializados, principalmente os resultantes do fracasso escolar. Assim, aqueles alunos com longa história de repetência ocupavam o espaço que, por princípio, deveria ser destinado ao educando chamado, à época, de portador de necessidades especiais (PNE). As salas de recursos, conforme NERES (1999, p. 106), recebiam alunos para que temporariamente pudessem ter condições de superar o “seu insucesso”, enquanto, na verdade, eram criadas para atender, em período contrário à sala comum, aos alunos com deficiências ou mental, ou visual, ou auditiva, dentre outras.

Os serviços, na avaliação de NERES (1999, p. 106-107), funcionavam na maior precariedade, incluindo-se espaço físico inadequado, reduzido número de técnicos para o atendimento, o acesso do aluno ficava dificultado também por condições financeiras das famílias para aquisição do passe de ônibus. Sem contar com as barreiras impostas pelas faltas de condições externas de outras políticas públicas, como a saúde, cujo contingente de pessoal não satisfazia à demanda requerida pelas necessidades especiais, bem como pela distribuição dos serviços entre os postos de saúde, hospitais, clínicas, o que muito dificultou a ação das UIAPs.

No início dos anos 1990, foi alterada a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação, e criada a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPENE), com o objetivo de promover sempre que possível a integração do PNE no ensino comum. Esse órgão já veio comprometido com a aprendizagem em um ambiente o mais próximo possível da normalidade, reconhecendo ainda a importância da ação democrática da escola e também a capacidade do “[...] portador de necessidades

⁷⁴ MATO GROSSO DO SUL. *Relatório da DEE. Campo Grande, 1997.*

especiais transformar, produzir e interagir socialmente”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 14).

Assim, essa Coordenadoria assumia, dentre outras, a atribuição de “[...] intervir no processo pedagógico, através do Apoio Educacional de forma a possibilitar ao portador de necessidades especiais sua escolarização, sempre que possível no sistema regular de ensino”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 15).

Lembramos que no Estado foram extintos serviços, como o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), o serviço de supervisão regional, o diagnóstico psico-educacional e outros, sem avaliação e reposições de ações. Incluem-se, ainda na extinção, ações de recursos humanos (curso de pós-graduação, especialização; cursos de estudos adicionais).

Acrescenta-se que o diagnóstico psicoeducacional foi um serviço criado para inibir o exagerado número de encaminhamentos que era realizado pela escola comum, que geralmente acusava, como causa de repetência, problemas instalados nos alunos, pois, no dizer de Carvalho (2003, p. 73), “[...] mesmo compreendendo que os alunos não são os autores de seus problemas, alguns professores do ensino regular costumam afirmar que pouco ou nada podem fazer para superação das dificuldades desses aprendizes”. O entendimento estava em que a educação especial resolveria todas as mazelas da escola, perante a especialidade que a envolvia. Nesse sentido, diz Carvalho (2003, p. 73), ainda: “Supõe-se, equivocadamente, que nas classes ou escolas especiais serão atendidos por ‘especialistas’”.

Quanto ao diagnóstico psicoeducacional, este foi implantado para ser aplicado aos alunos antes da matrícula nas classes especiais, o que eliminava um número significativo de alunos “elegíveis”, principalmente aqueles com vários anos repetentes das primeiras séries, os pseudodeficientes das listas que as escolas comuns encaminhavam como alunos de educação especial (KASSAR, 2000, p. 155-156).

A ação substitutiva da educação especial em relação à educação regular, conforme Anache (1991, p. 71 apud KASSAR, 2000, p. 153), decorre da questão econômica enfrentada pela população atendida, apontando que 76% dos alunos da educação especial seriam decorrentes do “nível socioeconômico” baixo das famílias. Para Carvalho (1994 apud JANNUZZI, 1997, p. 190), em todo o país muitos dos atendidos pela Educação Especial não seriam alunos portadores de deficiências e condutas típicas e, conseqüentemente, nunca deveriam ter sido assim rotulados nem entrado em estatísticas de Educação Especial.

Em Mato Grosso do Sul, ainda na década de 1990, por força dos movimentos mundiais, que conclamavam a educação para todos, cujos ideais passaram a fazer parte da

legislação nacional, os quadros e a estrutura básica da educação sofreram alterações. Retornou-se à estrutura do órgão central da Secretaria de Estado de Educação, a Diretoria de Educação Especial,⁷⁵ em 1995, e também ficou criado o Centro Integrado de Educação Especial,⁷⁶ em 1997. Esse Centro foi implantado em Campo Grande, mas com a previsão de se difundir no interior do Estado, e, ao substituir as UIAPs, deveria apoiar mais efetivamente as ações destinadas aos vários tipos de deficiências, incluindo-se a avaliação diagnóstica e os atendimentos de acordo com as especificidades apresentadas.

Mais uma vez evidencia-se a intenção de o Estado de Mato Grosso do Sul implantar um sistema de educação especial abrangente, no entanto, enfrentando-se limitações de toda ordem.⁷⁷ Assim, conta-se com um relato que mostra, desde a insuficiência de recursos financeiros, a falta de técnicos especializados, a descontinuidade das ações e projetos, a lista de espera acumulada pela morosidade da avaliação, dificuldade de agendamento de consultas médicas a forma de encaminhamento realizado, os serviços oferecidos e a insuficiência de vagas nos serviços especializados disponíveis no Estado, falta de condições financeiras das famílias para encaminhamento dos alunos aos atendimentos, problema de transporte. Conforme NERES, “(...), trata-se da falência do serviço público, na sua forma geral”. (NERES, 1999, PP. 106/107).

No Relatório de Atividades (1997, pp. 09/10, apud NERES, p.110) consta que nem no município de Campo Grande havia condições de atender aos 74 serviços, dentre os quais, 10 classes especiais, 51 salas de recursos para deficientes mentais, 05 para deficientes auditivos, 04 para deficientes visuais, os 02 serviços de ensino itinerante, 02 salas de suplência e, além do mais, ficava prejudicado o acompanhamento de 98 alunos integrados na rede regular de ensino.

Até então, a educação especial vinha se organizando sob as diretrizes emanadas da Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982, que, revogada, passa a ser substituída pela Deliberação nº 4.827, de 12 de outubro de 1997, a qual “fixa normas para a educação escolar de alunos que apresentam necessidades especiais”. A Deliberação nº 4.827/97, ao adequar-se à Política Nacional de Educação Especial de 1994 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, traz modificações em relação à Deliberação anterior.

⁷⁵ MATO GROSSO DO SUL. (Estado) Decreto nº. 8.559, de 23/04/96. Campo Grande/MS, 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências.

⁷⁶ Idem. Decreto nº. 8.782 de 12/03/97. Campo Grande/MS, 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial (CIEE), com sede na capital do Estado e dá outras providências.

⁷⁷ Idem. CIEE. COORDENADORIA INTEGRADA. *Relatório de Atividades do 1º Semestre*. Campo Grande, MS, 1997, p. 9-10.

Dentre tais modificações, foram abolidas as concepções médico-terapêuticas e outras adoções terminológicas, passando-se a utilizar portador de necessidades especiais em vez de excepcional; classe de ensino regular em substituição à classe comum com consultoria, e prevê ainda em seu texto, o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) e as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico,⁷⁸ serviços que já vinham funcionando e, atualmente, extintos.

Em abril de 2000, por meio do documento "Constituinte Escolar Construindo uma Escola Cidadã," registra-se que a educação especial no Estado era coordenada pela Diretoria de Apoio ao Ensino ao Portador de Necessidades Especiais, que buscava desenvolver suas ações com outras diretorias da Secretaria de Estado de Educação, e, também, com as Secretarias Municipais de Saúde, Secretaria de Emprego e Renda, com a Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul (PROMOSUL),⁷⁹ Secretaria de Estado de Saúde, Universidades, Conselhos da Pessoa Portadora de Deficiência, da Assistência Social, Tutelares e outros.

Firmava-se convênio de parceria para a cedência de pessoal do quadro da educação, em sua maioria, professores e alguns administrativos, beneficiando instituições filantrópicas, como as APAEs, Sociedade Pestalozzi e outras entidades afins, que mantivessem escolas especiais.

Quanto aos atendimentos diretos, em termos quantitativos, a Educação Especial em Mato Grosso do Sul, na rede pública, se apresentava conforme a Tabela 1.

TABELA 1 - De Demonstrações de atendimentos-Educação Especial/2000

51	Unidade de Inclusão
21	Classes Especiais na área da Deficiência Auditiva
70	Classes Especiais na área da Deficiência Mental
112	Salas de Recursos na área da Deficiência Mental
35	Salas de Recursos na área da Deficiência Auditiva
27	Salas de Recursos na área de Deficiência Visual
3	Atendimentos Hospitalares Santa Casa/Hospital Universitário e Associação de Atendimento à Criança com Câncer
19	Atendimentos Domiciliares
1	Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA)
1	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV)
1	Centro de Convivência e Talentos
1	Sala de Informática.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, Constituinte Escolar, 2000a, p. 34.

⁷⁸ Extintos pelo Decreto nº. 9404/99.

⁷⁹ Extinta pela Lei nº. 2152 de 26/10/2000, Art. 83, Inciso IV, Letra b, D.O. de 27/10/2000.

Conforme o documento da Constituinte Escolar, existiam dificuldades de toda ordem, inclusive nas estruturas físicas das escolas regulares, como falta de rampas, de banheiros e de mobiliários adaptados e outros; sem contar com o que foi apontado como despreparo dos profissionais para enfrentamento da educação dos alunos “Portadores de Necessidades Especiais na Rede Regular de Ensino.” (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 34).

Contudo, nesse documento, há manifestação explícita do Governo do Estado com o “princípio da democratização social”, reforçado pelo direito à Educação para Todos, que preconiza a primordialidade da inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino. Assim, também se admite a importância da educação especial não mais como sistema paralelo, mas sim como integrante do contexto da educação geral, cujos ganhos se refletem na garantia desses sujeitos terem acesso ao conhecimento necessário à sua emancipação e direito de participação no contexto social.

Como proposta, percebe-se na Constituinte Escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, pp. 14 e 15) a conviência com a busca de instituir a escola inclusiva, tendo-se como referência três princípios: o primeiro, a Democratização do Acesso — em sua dupla dimensão, que significa tanto o acesso ao ensino regular como o acesso aos atendimentos específicos, entendendo-se, como tal, o apoio especializado necessário.

Como segundo princípio, a Democratização da Gestão (idem, pp. 14/15) — que implicava na participação de toda a comunidade educacional nos diversos momentos decisórios e de elaboração de planejamentos do processo escolar, inclusive com o envolvimento de outros segmentos afins, como instituições especializadas, serviços públicos de saúde, assistência social, cultura, esporte e trabalho para o desenvolvimento de ação conjunta em prol da maximização da cidadania de todos os alunos, incluindo o portador de necessidades especiais.

E como terceiro princípio, a Qualidade Social da Educação (idem, pp. 14/15) — que apresentava, como pressuposto, o respeito às diversidades humanas e à pluralidade cultural, implicando no envolvimento da sociedade e de todos os profissionais da educação, bem como nas práticas escolares, com a adoção de currículos abertos e flexíveis, bem como no investimento e valorização dos recursos humanos, físicos e materiais.

Finalmente, esse Documento trouxe o entendimento de que a sociedade deveria sedimentar o respeito à diversidade humana e à pluralidade cultural, e que a escola, em seu necessário redimensionamento, deveria voltar-se, dentre outros, para a adoção de um

currículo aberto e flexível, capaz de atender a essa diversidade, sobretudo com o apoio e incentivo à formação de competência técnico-pedagógica de todos os seus profissionais.

A Constituinte Escolar/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2000) culminou com o Congresso Estadual da Constituinte Escolar, com representações de segmentos educacionais de todo o Estado, do qual foram compiladas as proposições que deveriam ser encaminhadas para a Assembléia Legislativa, a fim de se transformar em Política de Educação para o Estado de Mato Grosso do Sul.

No entanto, posteriormente a esse evento, por decisões governamentais, foi trocado o Secretário de Estado de Educação e o documento foi arquivado, com o desejo de efetivar a construção da escola cidadã da forma como se pretendia e, concomitantemente, com a oportunidade de se viver a nova lição almejada com a extinção do Projeto Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

Pelas desativações ocorridas no Estado, gostaríamos de lamentar, tanto pelas perdas dos programas, quanto pela lacuna e os prejuízos que sofre a educação pelo desperdício com os investimentos financeiros e humanos que não são considerados na hora de se promoverem mudanças não-planejadas, e mais ainda, pela descontinuidade de ações planejadas, mas não avaliadas e já desativadas.

No documento “Educação Especial” (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 2) consta que no período de “[...] 1983-1986 a Educação Especial preocupa-se em apoiar as entidades que trabalham com os excepcionais, destinando a elas recursos financeiros”. Mas que no período de 1987 a 1990, “[...] a educação especial é apresentada como uma modalidade do sistema regular de ensino, devendo ser concebida de modo a propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública”, e propõe o abandono de “princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2002). Entretanto, acrescenta-se que, a partir da década de 1990, há um rompimento com as práticas assistencialistas assumindo, os serviços, uma personalidade educacional.

A Gestão de Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 2002) em uma dimensão ampliada, com vistas ao alcance da inclusão, apresenta-se como um órgão, ao qual caberia,

[...] de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação, elaborar e implementar a Política de Educação Especial, de forma articulada com as demais modalidades de ensino da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul/ Coordenadoria Específica em Educação, visando concretizar a Política de Educação Inclusiva. Estabelecer parcerias com as demais Políticas Setoriais, Assistência Social, Saúde, Trabalho, Justiça e outras para garantir o atendimento global da pessoa com

deficiência e cumprimento da legislação. Autorizar abertura de serviços e acompanhamento das Unidades de Apoio à Inclusão e Centros de Apoio Pedagógico, estabelecer convênios com instituições especializadas e colaboração com redes municipais. Articular com as universidades para desenvolvimento de projetos e estudos. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, P. 5).

Nesse documento, (MATO GROSSO DO SUL, 2002) consta que, a partir de 1999, vem sendo disseminada a política de inclusão nas escolas da rede regular de ensino para atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Foi então que, por meio de Decreto Governamental⁸⁰, extinguiu-se o Centro Integrado de Educação Especial, implantando-se nos 77 municípios do Estado as Unidades de Apoio à Inclusão, novamente em nome da descentralização dos serviços e fortalecimento das escolas.

Verifica-se, ainda, conforme esse documento (MATO GROSSO DO SUL, 2002), que a educação especial conta com Serviços de Apoio Especializado, os quais deveriam localizar-se na escola, e têm o objetivo de “[...] responder educativamente às necessidades especiais do educando.” Esses serviços constituem:

Classes Comuns, Salas de Recursos, Classes Especiais, Classes Hospitalares⁸¹, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT)⁸², Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV)⁸³, Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA)⁸⁴, Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)⁸⁵. (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 3).

Conforme o setor Gestão de Educação Especial, esses serviços contam com a atuação de professores desempenhando funções de itinerância⁸⁶ e também professores intérpretes.⁸⁷

⁸⁰ Decreto nº. 9409/99.

⁸¹ “[...] serviço criado pela Secretaria de Estado de Educação a partir da década de 90, que visa dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno matriculado em escolas da Educação Básica, que se encontra hospitalizado por motivo de doença ou tratamento, contribuindo para seu retorno escolar.” (idem).

⁸² “Atende alunos com significativo comprometimento a partir de diversas linguagens da arte e educação física”.

⁸³ “É um Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com Deficiência Visual que assegura aos educandos cegos e de baixa visão os recursos específicos necessários para que tenham acesso ao currículo, e promove capacitação de professores em todo o estado.” (Ibid.).

⁸⁴ “É um centro especializado na Deficiência Auditiva, que atua na escolarização de crianças e jovens surdos, desenvolve programas de profissionalização e capacitação de professores.” (Ibid.).

⁸⁵ “O Centro constitui-se em um local de formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos e de intérpretes de língua brasileira de sinais e demais profissionais que atuam na área da surdez, e também oferece suporte aos sistemas de ensino.” (Ibid.).

⁸⁶ “[...] serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum e da rede regular de ensino.” (idem).

⁸⁷ “[...] são profissionais especializados em Língua Brasileira de Sinais para interpretar e apoiar alunos surdos que estão incluídos no sistema regular de ensino.” (idem).

No Estado, em 2002, eram atendidos, pelos chamados Serviços de Apoio Especializado, 610 alunos em classes para deficientes mentais; 71 em classes especiais para deficientes auditivos; e 39 em classes especiais para deficientes visuais. Já as salas de recursos, em Mato Grosso do Sul, atendiam a um número de 1.173 alunos com deficiência mental; 218 com deficiência auditiva; e 39 com deficiência visual.

Por esse documento, (MATO GROSSO DO SUL, 2002), verifica-se que, em 2002, o número de salas de recursos superava o de classes especiais, lembrando que essa situação vem ao encontro do que preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), com relação ao papel das salas de recursos nas escolas regulares como apoio aos alunos incluídos nas classes comuns.

Além desses serviços, a Secretaria de Estado de Educação vinha mantendo um Programa de Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, por meio de convênio com empresas privadas, para realização de estágios de alunos egressos do ensino especial, amparado pela Lei nº. 8.859/94. Em 1999 havia 33 aprendizes, e em 2002, já havia 135 aprendizes no Programa de Treinamento Ocupacional na Empresa.

Outros programas, como o de Apoio às Instituições Especializadas, eram mantidos pela Secretaria de Estado de Educação, por meio de convênio com 88 entidades, com o “[...] objetivo proporcionar o atendimento da pessoa com necessidades educacionais especiais” (MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Depreende-se do estudo realizado, por meio dos documentos referentes à educação especial em Mato Grosso do Sul, que tem sido longo e complexo o percurso traçado pelos alunos com necessidades educacionais especiais, para o usufruto de seus direitos como cidadão, inclusive o de poder conviver com os demais alunos no mesmo espaço escolar.

Vale dizer que essa é uma situação que não se restringe a esse Estado, pois conforme Carvalho (2003, p. 20), “Embora, em termos de acesso, ingresso e permanência nas escolas, tenhamos avançado bastante nas últimas décadas, ainda estamos longe da concretização desses direitos, para todos, indiscriminadamente.”.

É importante que se observem as recomendações emanadas dos documentos oficiais, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que acenam para “construir” uma nova maneira de se pensar as necessidades educacionais especiais, no contexto da escola inclusiva, e com base na realidade local, escola e comunidade discutam e reconheçam a importância de se educar na diversidade.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Com o objetivo de conhecer o funcionamento das salas de recursos, desenvolveu-se um estudo de campo em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande, MS, em 2003.

Para operacionalização deste trabalho realizou-se uma pesquisa documental sobre a educação especial e pessoas com deficiências, recorrendo às produções teóricas referentes ao assunto, como também à legislação que referenda os direitos das pessoas com deficiências ao acesso aos bens e serviços. Por se tratar de um trabalho de cunho educacional, enfatizou-se a leitura nos atos normativos que tratam do direito à educação, a Constituição Federal brasileira de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001, os quais conferem ao aluno com deficiências o direito à matrícula na classe comum, com a previsão e provisão do apoio pedagógico especializado nas salas de recursos em escolas regulares. Foram realizados levantamento e estudo de material produzido, tanto pelo órgão dirigente da educação especial na esfera federal, como pelo órgão Gestor da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, bem como das legislações federal e estadual dessa área.

Também foram verificados documentos escolares, como propostas pedagógicas, regimentos escolares, para neles localizar a educação especial, conforme preconiza a legislação vigente.

Para se chegar ao estudo desses documentos e ao registro dos acontecimentos históricos que deram concretude aos atendimentos educacionais especializados, foram retomadas as ações empreendidas desde o início do trabalho, ou seja, voltado às pessoas com deficiência na escola e fora dela, do século XIX ao século XXI.

Implementou-se a ação com o trabalho de campo nas escolas, por ser essa uma possibilidade de se aproximar daquilo que se desejou conhecer e estudar. Dessa forma,

entendemos que no trabalho de campo vivenciariamos a realidade das salas de recursos na instituição escolar, quando poderíamos documentar de forma mais objetiva essas salas no contexto de cada uma das unidades escolares definidas para a pesquisa, bem como estaríamos criando novos conhecimentos, como propõe Minayo (2003, p. 51-54).

O presente trabalho, portanto, é constituído de pesquisa documental e depoimentos dos professores e diretores das escolas visitadas para coleta de dados e informações sobre as salas de recursos com funcionamento em período contrário ao que o aluno frequenta a classe comum. Foram visitadas 13 salas de recursos, em 13 escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS. A rede estadual de ensino de Campo Grande possui 84 escolas, e em 39 dessas escolas funcionam 48 salas de recursos para alunos considerados com deficiência mental, pois 9 dessas salas, funcionam em dois turnos, atendendo um total de 321 alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

A escolha dessas escolas deu-se pela quantidade de alunos atendidos pelas regiões, conforme Relatório Unidade de Inclusão/Secretaria de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2003) e ainda nos apoiamos na divisão geográfica que a Secretaria de Estado de Educação (SEE) adotou para suas escolas, por meio dos oito Conselhos das Unidades Escolares Estaduais (COUNEs). Os COUNEs são órgãos colegiados de âmbito municipal, integrantes da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação, e foram instituídos pelo Decreto nº. 9.606, de 24 de agosto de 1999.

Aos COUNEs foram conferidas as atribuições de promover articulação entre as unidades escolares e a SEE, bem como socialização das ações realizadas, incluindo avaliação para implementação das experiências político-pedagógicas.

O número de salas de recursos pesquisadas nos COUNEs, para este estudo, foram: nos Conselhos com até oito escolas com salas de recursos para deficiente mental foi estudada uma sala de recursos; com mais de oito escolas, duas salas de recursos, incluindo, nesse caso, a região Central.

Nesse sentido, o quantitativo de escolas é apresentado no Quadro 1.

QUADRO 1 – Quantitativo de Escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS

Região Lagoa	8 escolas
Região Bandeira	5 escolas
Região Central	13 escolas
Região Imbirussu	14 escolas
Região Hércules Maymone	15 escolas
Região Segredo	11 escolas
Região Sul	12 escolas

As escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, abrangidas pela pesquisa, por uma questão ética, terão sua identidade mantida em sigilo. Assim, tais escolas serão identificadas conforme denominações apresentadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Identificação das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS

REGIÃO	ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
Região Bandeira II	Escola A	(Periferia)
Região Hércules Maymone	Escola B e Escola C	(Periferia)
Região Lagoa	Escola D	(Periferia)
Região Segredo	Escola E e Escola F	(Periferia)
Região Imbirussu	Escola G e Escola H	(Periferia)
Região Bandeira I	Escola I	(Periferia)
Região Sul	Escola J e Escola K	(Periferia)
Região Central	Escolas L e M	(Central)

Ressalta-se que, além das leituras realizadas para o aprofundamento do referencial teórico-metodológico sobre as salas de recursos, por meio do qual se sustentou e orientou a investigação, procedeu-se ao levantamento de dados em documentos oficiais e da literatura produzida a esse respeito. Já para a pesquisa de campo foram utilizados dois questionários, respondidos por 13 diretores das unidades escolares e 13 professores das salas de recursos.

O primeiro questionário (ANEXO A) denominou-se “Pesquisa sobre Salas de Recursos em Escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Campo Grande, MS”, composto de dois itens e/ou questões semi-abertas.

Nesse questionário constavam dois itens que se organizavam em:

- a) I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA REGULAR, constando: nº. de alunos; dados sobre a direção, sobre a coordenação, alunos atendidos; projeto político-pedagógico; regimento escolar e outros;

- b) II - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS, constando: data de criação; nº de alunos atendidos; área de abrangência; turno; formação do professor; critério de encaminhamento dos alunos; horários de atendimento; proveniência dos alunos; motivo do encaminhamento; avaliação; localização das salas de recursos no projeto político-pedagógico e no regimento escolar e outros.

Quanto ao segundo questionário (ANEXO B), “Entrevista sobre Salas de Recursos,” este continha cinco questões abertas, que também foram respondidas pelos professores e diretores das escolas onde se localizam as citadas salas. Esse questionário foi organizado com cinco itens, para conhecer a aproximação dos profissionais entrevistados com o sentido das salas de recursos nas escolas, os pontos positivos e negativos existentes, bem como o entendimento da educação especial como modalidade.

A participação dos professores e diretores na resposta aos questionários deu-se de forma espontânea, com os quais se buscou manter um relacionamento de respeito e cooperação, deixando-os à vontade nas respostas, às quais partiram de suas vivências profissionais. Nesse sentido, atentou-se pela valoração de cada palavra e/ou expressões utilizadas (MINAYO, 2003, p. 55-56).

Os dados, depois de concluído o levantamento, foram descritos e estudados, tendo como parâmetros a legislação e os objetivos que constituem a educação especial e o apoio pedagógico especializado nas salas de recursos para deficiente mental.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista a deficiência mental ser a mais atendida pelas salas de recursos nas escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, buscamos conhecer o trabalho desenvolvido por essas salas, verificando se o apoio delas era destinado à escola como um todo ou de que forma vinha ocorrendo e como essas salas estariam previstas. Isso a partir da verificação dos documentos escolares e do depoimento dos diretores e professores, que participaram da nossa pesquisa.

Ressaltamos que nas escolas pesquisadas, serviços como salas de recursos são destinados ao atendimento das deficiências. Essa situação confirmamos com os professores participantes da pesquisa, cujas salas são identificadas pela oferta de atendimento a alunos com deficiência mental. Em trecho de uma proposta pedagógica (Região Hércules Maymone, Escola C, p. 16) consta: “A Sala de Recursos D.M. (deficientes mentais) é um serviço dentro da escola regular, atuando como fator mediador na integração do aluno portador de necessidades especiais ao ensino comum.”

Foi para conhecermos um pouco dessas salas que iniciamos nossa pesquisa, constatando que das 13 escolas visitadas, 11 oferecem o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial, e somente 2 não oferecem a educação de jovens e adultos.

5.1 Organização das Salas de Recursos

A educação básica fica distribuída em três turnos, mas as salas de recursos só funcionam no matutino e/ou no vespertino, com um total de atendimento que representa, em média, 1% do total de alunos matriculados nas respectivas escolas.

5.1.1 Número de Alunos em Salas de Recursos para Deficiente Mental

Nos Gráficos 1 a 13 é apresentado o número de alunos em salas de recursos, por região.

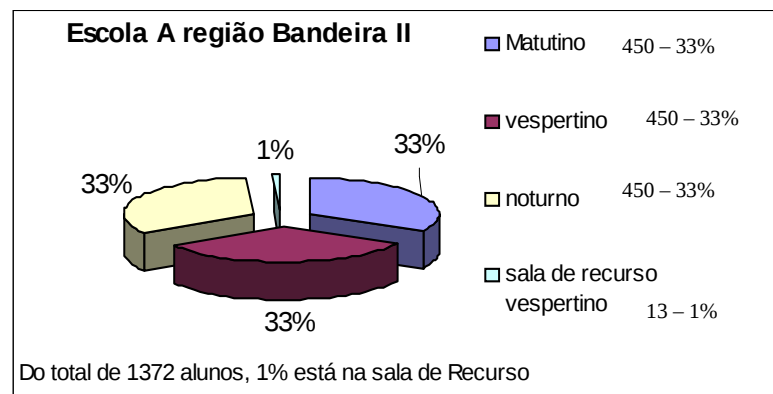


GRÁFICO 1 – Escola A Região Bandeira II

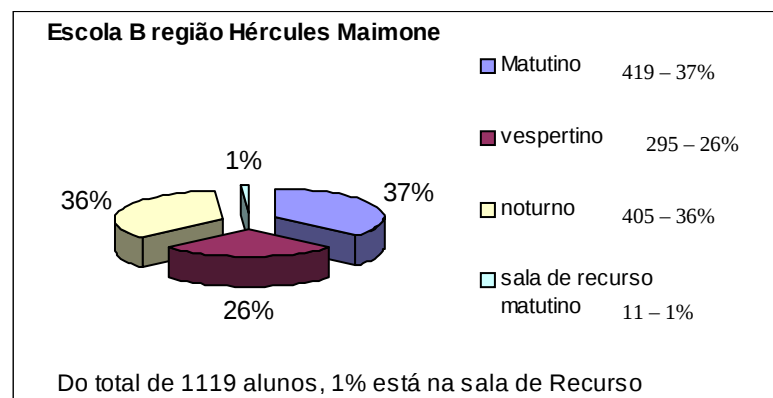


GRÁFICO 2 – Escola B Região Hércules Maymone

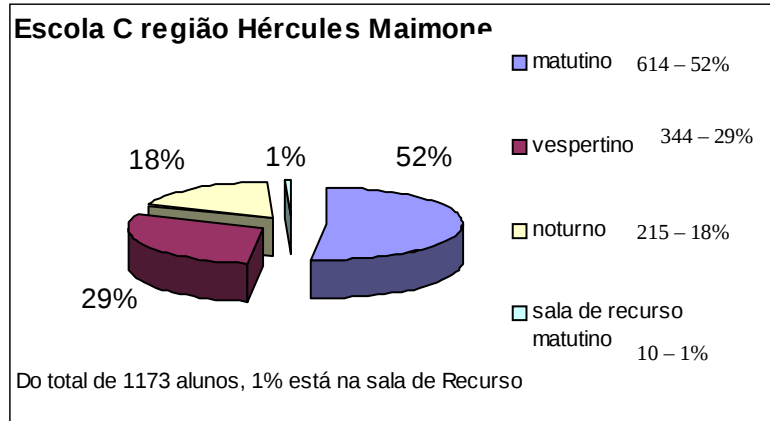


GRÁFICO 3 – Escola C Região Hércules Maymone

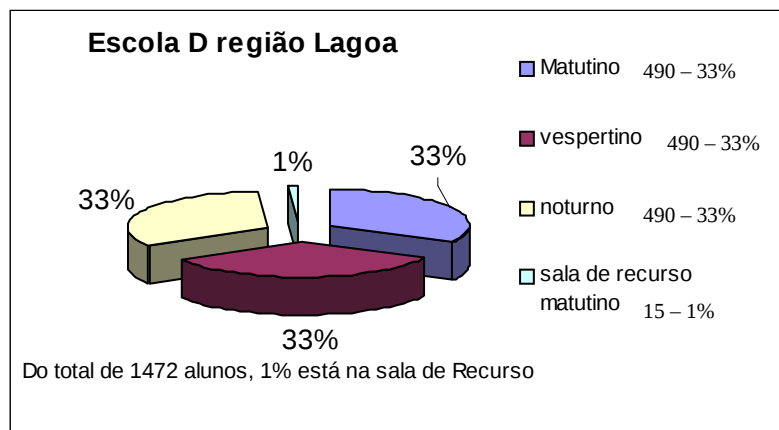


GRÁFICO 4 – Escola D Região Lagoa

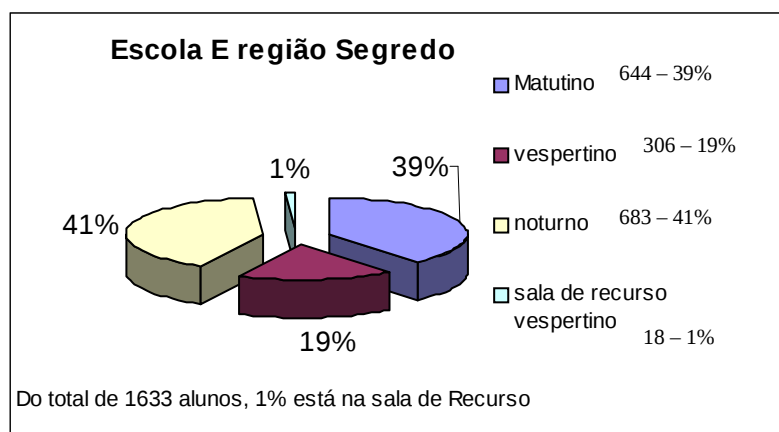


GRÁFICO 5 – Escola E Região Segredo

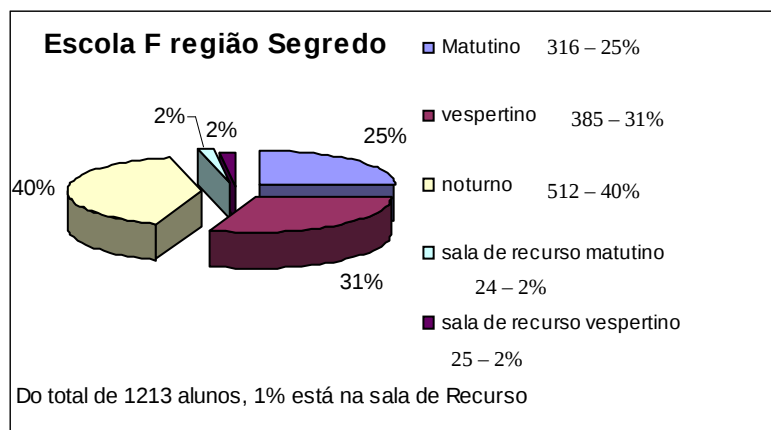


GRÁFICO 6 – Escola F Região Segredo

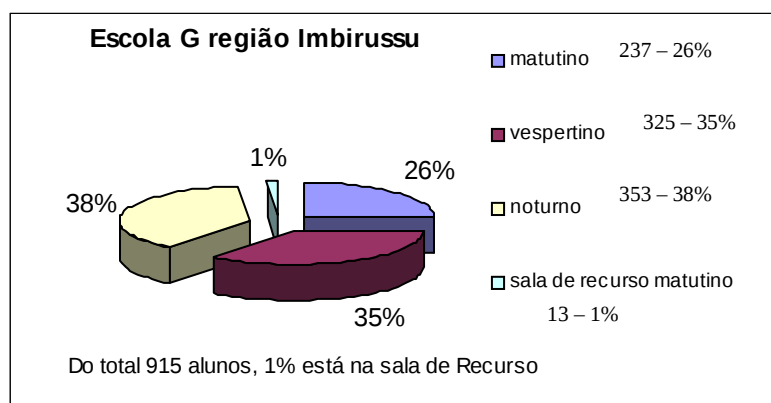


GRÁFICO 7 – Escola G Região Imbirussu

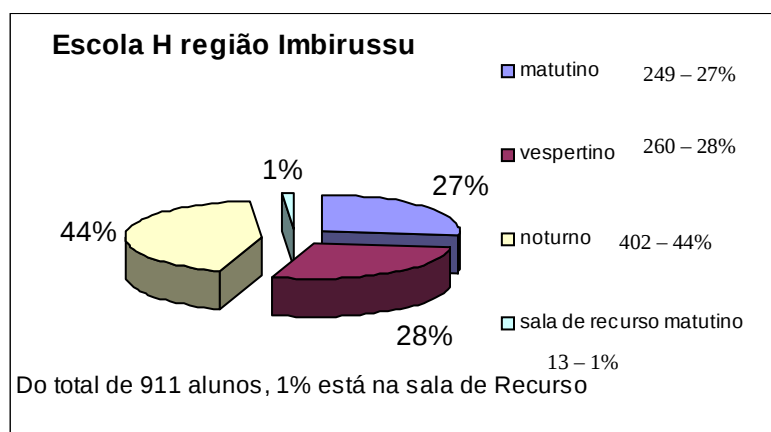


GRÁFICO 8 – Escola H Região Imbirussu

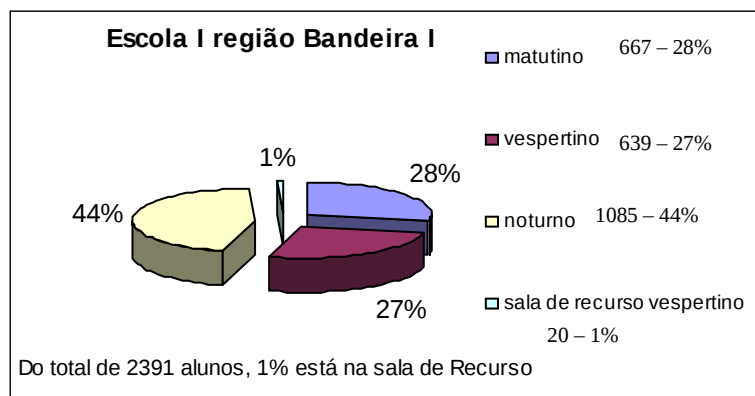


GRÁFICO 9 – Escola I Região Bandeira I

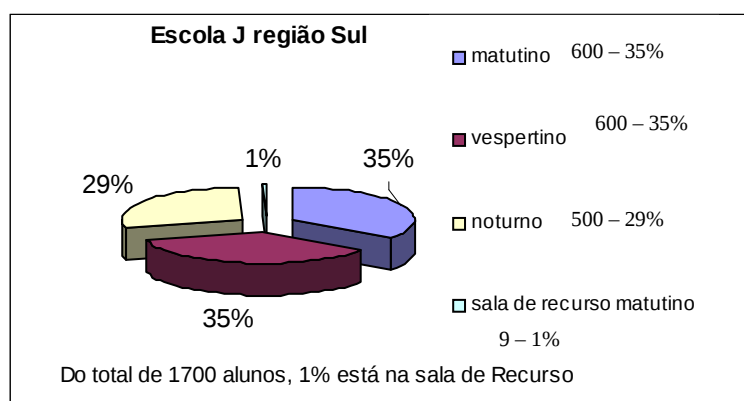


GRÁFICO 10 – Escola J Região Sul

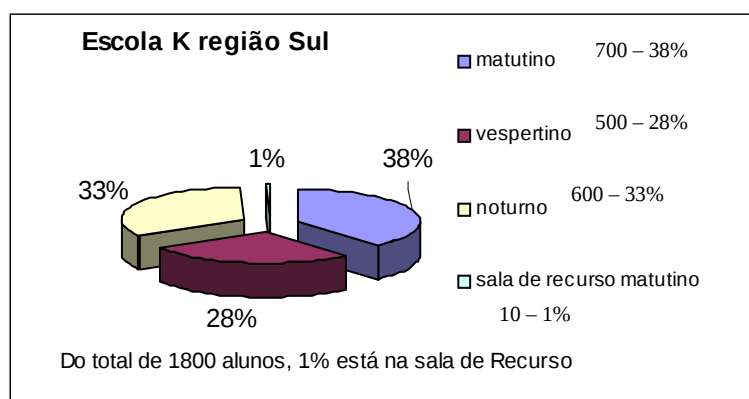


GRÁFICO 11 – Escola K Região Sul

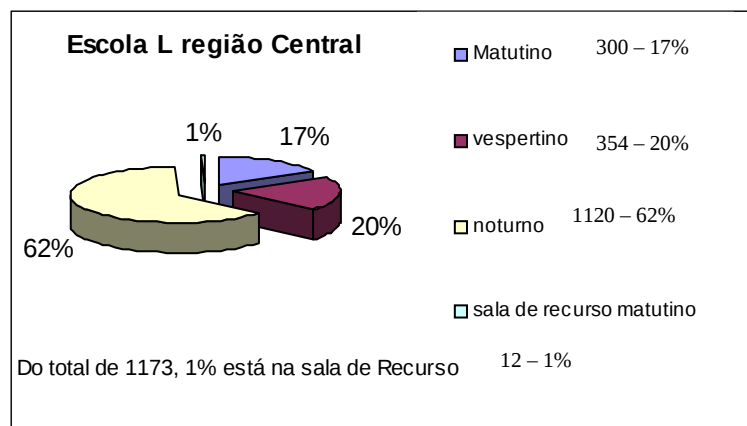


GRÁFICO 12 – Escola L Região Central

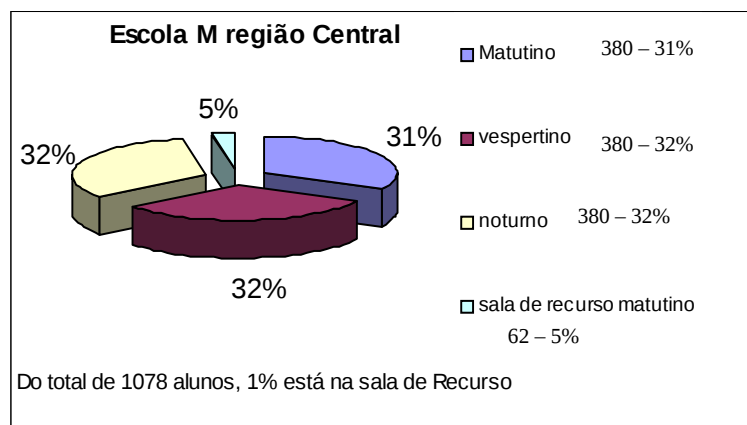


GRÁFICO 13 – Escola M Região Central

Um dos problemas que a escola regular apresenta, quando se vai buscar implantação de salas de recursos, refere-se ao quantitativo de alunos a serem beneficiados. Quase sempre a escola alega a existência de um universo muito grande de alunos ditos “normais” necessitando de vagas nas escolas. Reservar espaço para salas de recurso é tão incerto, refletindo-se a posição de um diretor, quando este disse, com relação à contribuição da sala de recursos “*neste momento em que a nossa escola se dedica exclusivamente ao ensino médio, não contribui com nada. E no momento em que o espaço físico for solicitado esse atendimento irá para outro local*”. (DIRETOR, Escola E, Região Segredo)

5.2 Ano de Implantação das Salas de Recursos

As implementações das salas de recursos em tais décadas coincidem, inicialmente nos anos de 1980 com o movimento de integração, quando também era maior o número de classes especiais. A partir de 1990, com a força do movimento de inclusão, o número de salas de recursos já superava o número de classes especiais, conforme já discutido no Capítulo III, que trata das salas de recursos em Mato Grosso do Sul.

A implantação das salas de recursos em Campo Grande, MS ocorreu em menor escala na década de 1980, haja vista o que podemos demonstrar por meio das 13 salas pesquisadas, quando somente 2 salas foram implantadas em meados do período supracitado, 10 salas foram implantadas na década de 1990 e 1 sala foi implantada em 2000, conforme nos mostra a seguinte Tabela 2.

TABELA 2 - Ano de implantação de salas de recurso

Escola B região Hércules Maymone (Periferia)	1984
Escola A região Bandeira II (Periferia)	1985
Escola F região Segredo (Periferia)	1991
Escola H Região Imbirussu (Periferia)	1993
Escola J região Sul (Periferia)	1993
Escola K região Sul (Periferia)	1993
Escola I região Bandeira I (Periferia)	1994
Escola C região Hércules Maymone (Periferia)	1995
Escola D Região Lagoa (Periferia)	1996
Escola G região Imbirussu (Periferia)	1997
Escola M região Central	1997
Escola L região Central	1998
Escola E região Segredo (Periferia)	2000

Fonte: Informação dos professores “Pesquisa sobre Salas de Recursos em Escolas da Estadual de Ensino do Município de Campo Grande, MS”.

Rede

5.3 Organização Interna das Salas de Recursos

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), consoante com o discurso da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais

na escola comum, orientam as escolas regulares para a previsão e provisão do apoio pedagógico especializado em salas de recursos, como meio de assegurar o acesso e permanência desses alunos, com qualidade à aquisição dos conhecimentos, com os demais alunos.

Assim, as salas de recursos da rede estadual de ensino de Campo Grande, MS, em cada escola onde são instaladas, originam-se da necessidade levantada pelo professor da classe comum, que requisita a interferência do técnico da Unidade de Inclusão, psicólogo, ou pedagogo. Esses profissionais respondem, em média, por quatro escolas que possuem salas de recursos e são responsáveis pelo recebimento da queixa do referido professor, bem como pela realização da avaliação dos alunos e orientação às famílias. Após os resultados da avaliação, esses alunos poderão ser encaminhados à sala de recurso, com orientação ao professor responsável pela mencionada sala.

As salas são implantadas com capacidade prevista para atender a, no máximo, 20 alunos, que são agrupados em turmas de (10) dez alunos, embora na Deliberação CEE/MS nº. 4.827, de 2 de outubro de 1997, art. 9º, Item I a, o número de alunos com deficiência mental a serem atendidos em salas de recursos, não podem exceder a (06) seis, por grupo.

Mas, em grupo de (10) dez, os alunos das salas de recursos são atendidos a cada duas horas, por período (matutino/vespertino). Em cada período são formadas duas turmas, conforme definição do professor da referida sala, de acordo com o horário escolar. Se no matutino é das 7h às 9h e/ou das 9h às 11h, no período vespertino os grupos funcionam das 13h às 15h e/ou das 15h às 17h.

Percebemos que, embora o tempo previsto para o trabalho nas salas de recursos não seja semelhante ao da classe comum, o cronograma de atendimento para aquelas salas fica enquadrado no que é estipulado pela escola, entre os horários de entrada, recreio e saída, não identificando se esse é um procedimento que atende às necessidades dos alunos ou é uma questão burocrática.

Silva (2003, p. 25-46) definiu como uma das categorias de seus estudos acerca das salas de recursos, o tempo, revelando essa autora uma prática que muito bem marca um dos diferenciais desses serviços de educação especial. Ainda Silva (2003, p. 28-29), a respeito do tempo, apresentou as seguintes considerações:

Algumas características do tempo escolar, a sua organização, suas práticas, sua estrutura nos diferentes sistemas de ensino, implicavam definições diferenciadas sobre a arquitetura temporal da educação. Dada a premência da necessidade de escolarização dos alunos com deficiência e de assegurar o acesso à escolaridade básica, a sala de recursos instituiu jornadas de trabalho distintas. A visão temporal vinha permeando a prática educativa, o distanciamento dessa modalidade de atendimento das outras e, principalmente, a possibilidade de homogeneização das necessidades do grupo de alunos.(SILVA, 2003, PP. 28/29).

Verificou-se na escola que o professor de sala de recurso programa seu trabalho em um tempo previamente definido, diferente do tempo utilizado pela classe comum, pois esta, conforme a Lei nº 9.394/96-LDB, deve dispor de 800 horas e 200 dias letivos a cada aluno, que deve cumprir, por período, cerca de quatro horas-aula de segunda-feira a sexta-feira. Já nas salas de recursos, conforme já ressaltamos, cada aluno frequenta duas horas, duas vezes por semana.

Levantamos, ainda, a organização das salas de recursos, conforme o ciclo e a idade dos alunos, constatando que das 13 escolas pesquisadas, 8 oito apresentam a maior incidência de alunos do Ciclo I, ficando as 5 cinco outras escolas com alunos provenientes do Ciclo II. Ciclo é uma forma de organização do ensino fundamental instituída pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 59), que trazem a proposta de estruturação dessa etapa de ensino em Ciclo I e Ciclo II, justificando que essa é “[...] uma proposta que permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.” Nesses Parâmetros (1997, p. 60), o Ciclo I se refere as 1ª e 2ª séries e o Ciclo II as 3ª e 4ª séries. A proposta do ensino fundamental em Ciclo da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul orienta-se pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SED) nº. 1.526 (31/1/2002), em cujo artigo 2º constam Ciclo I e Ciclo II como forma de organização do ensino fundamental, sendo cada ciclo com a duração de dois anos letivos, distribuídos em oito bimestres.

5.4 Idade dos Alunos

Constatou-se que as salas de recursos, em sua maioria, são constituídas por alunos do Ciclo I, embora, conforme a Unidade de Inclusão de Campo Grande, os alunos acima de 14 anos são encaminhados à Educação de Jovens e Adultos, percebemos a indicação de alunos de 14 anos acima, nos Ciclo I e Ciclo II. Na Tabela 3 apresentamos o quantitativo de alunos por Ciclo.

TABELA 3 – Quantitativo de Alunos por Ciclo

ESCOLA	CICLO I	CICLO II
1.ESCOLA A – REGIÃO BANDEIRA II	09	04
2.ESCOLA B – REGIÃO HÉRCULES MAIMONE	01	10
3.ESCOLA C – REGIÃO HÉRCULES MAIMONE	07	03
4.ESCOLA D – REGIÃO LAGOA	01	15
5.ESCOLA E – REGIÃO SEGREDO	13	05
6.ESCOLA F – REGIÃO SEGREDO	21	04
7.ESCOLA G – REGIÃO IMBIRUSSU	06	07
8.ESCOLA H – REGIÃO IMBIRUSSU	06	03
9.ESCOLA I – REGIÃO BANDEIRA I	18	02
10.ESCOLA J – REGIÃO SUL	08	01
11.ESCOLA K – REGIÃO SUL	04	06
12.ESCOLA L – REGIÃO CENTRAL	10	02
13.ESCOLA M – REGIÃO CENTRAL	05	07

Fonte: Informado pelos professores das escolas correspondentes.

Quanto à idade, também constatamos que do total de 180 alunos das 13 escolas pesquisadas, 145 alunos possuem 6 a 13 anos de idade, o equivalente a 80,55%; enquanto que existem 35 alunos entre 14 anos e 19 anos, o equivalente a cerca de 19% do total mencionado.

Em geral, os atendimentos das salas de recursos são realizados entre segunda-feira e quarta-feira uma turma, e/ou terça-feira e quinta-feira outra turma, ficando a sexta-feira reservada para planejamento e/ou encontro com a professora da classe comum. A pesquisa mostra que não são muitas as variáveis utilizadas para organização das turmas, ficando isso a critério do professor. Identificou-se na informação dos professores seis fatores que orientam na organização das turmas, sendo: por dificuldade, conveniência de horário, por nível de aprendizagem e/ou conhecimento, condição de locomoção, por nível de habilidades e por idade cronológica. O percentual apresentado no Gráfico 14 é compatível à escola e região.

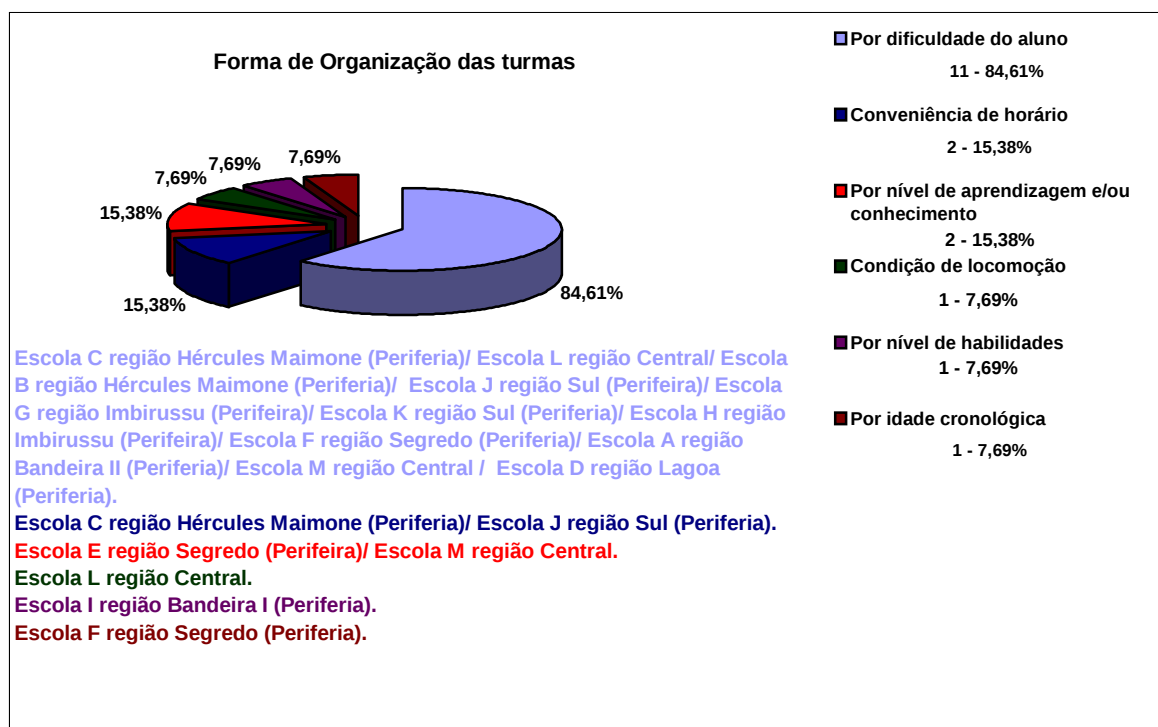


GRÁFICO 14 – Forma de organização das turmas

Percebeu-se, ainda, com relação às salas de recursos, conforme evidenciado no Gráfico 14, a dificuldade de aprendizagem é uma questão predominante em termos de critérios apontados pelas professoras para organização das turmas.

O que não ficou claro na entrevista realizada na escola é sobre o entendimento da deficiência mental no contexto das salas de recursos, tendo em vista que os professores indicam como critério para encaminhamento a essas salas, em sua maioria, a dificuldade de aprendizagem.

Sabe-se que o conceito da deficiência mental não é de fácil entendimento, e sua evolução, segundo Robert L. Schalock (1999, p. 3) traz uma série de implicações para a educação e reabilitação pessoal. Nesse sentido se pronuncia,

A evolução do conceito de incapacidade tem uma série de implicações para a educação e reabilitação pessoal, a saber:

- A incapacidade não é fixa, nem dicotomizada; ela é fluída, contínua, cambiante dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente dessa pessoa.
- Nós diminuimos as limitações funcionais e melhoramos a incapacidade intervindo ou prestando serviços e apoios dirigidos ao comportamento adaptativo e ao papel social.
- A avaliação baseia-se no grau de redução das limitações funcionais, na melhora do comportamento adaptativo e do papel social. (SCHALOCK, 1999, P.03).

Para Mendes (1996, p. 70), quanto ao conceito da deficiência mental, há muita imprecisão em relação a esse conceito, faltando uniformidade na definição, nos critérios de classificação e no uso da terminologia referente a essa deficiência. Para essa autora, existe o uso de termos novos ou antigos como sinônimos, muito embora cada um tenha seus próprios significados.

Como as salas de recursos existem para atendimento ao deficiente mental, acreditamos que esse é um estudo que merece ser aprofundado, no sentido de se estabelecer limites entre a deficiência mental e a dificuldade de aprendizagem. Acrescentamos que, de uma certa forma, isso tem “confundido a cabeça” dos professores, indefine o trabalho com os alunos e acarreta a superlotação na educação especial, por qualquer motivo.

5.5 Documentos da Escola

Um outro assunto que nos propusemos a estudar neste trabalho diz respeito à documentação existente nas escolas sobre salas de recursos, buscando analisar o que prevê a legislação sobre o assunto e o que na realidade trazem os documentos legais e oficiais das escolas.

Com relação ao texto legal, emanado do Conselho Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1997), as salas de recursos constam do Capítulo II (Do Atendimento Educacional Escolar, art. 6º, Item II) como: “[...] serviços de apoio especializado no âmbito

pedagógico”. Ainda nessa mesma Deliberação (art. 7º), esclarece que podem ser oferecidos “[...] na escola do ensino regular”.

Os documentos da escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico, este salientado no Parecer nº 17/2001 como um documento pelo qual “*a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos* (BRASIL, CNE/CEB, de 11/9/2001a, p. 28).

Conforme o referido Parecer (p. 28), a política de inclusão não consiste apenas na permanência física dos alunos com necessidades educacionais especiais com os demais educandos, mas representa a revisão de concepções, que levem em consideração o potencial desses alunos. Por esse documento, a política da inclusão deve centrar seu foco na função social da escola, o que deve não somente ser discutido, mas documentado na proposta pedagógica da escola.

A força do documento pedagógico preconizado para ser construído pela escola se intensifica, visto que no art. 3º da Resolução (BRASIL, CNE/CEB, de 11/9/2001b) a educação especial deve ser entendida como “[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica [...]”. Por esse motivo então, fomos verificar se a educação especial constava no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica de cada escola pesquisada.

Como resultado, verificamos que das 13 escolas pesquisadas, apenas 38,46% contemplam a educação especial na Proposta Pedagógica e 15,38% no Regimento Escolar. Constatamos que, mesmo naquelas escolas onde localizamos as inserções das salas de recursos nos referidos documentos, a maioria continha fotocópia elaborada pelo setor responsável pela educação especial na Secretaria de Estado de Educação, não sendo, portanto, um documento elaborado e discutido pela comunidade escolar. A situação da educação especial nas propostas e regimentos escolares, por escola e região, é apresentada no Gráfico 15.

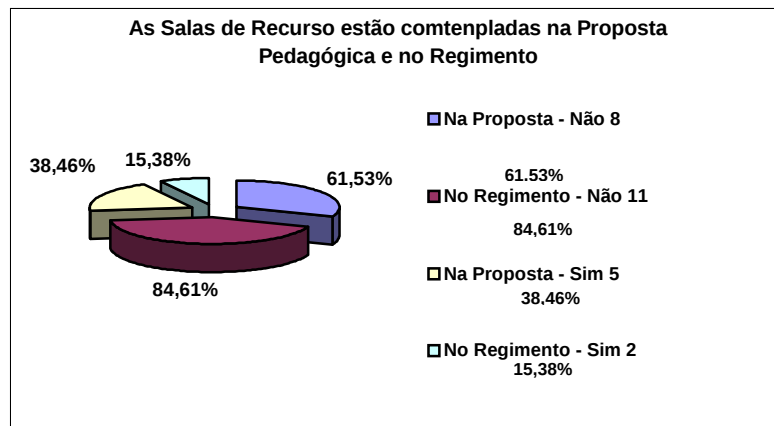


GRÁFICO 15 – Salas de Recursos Contempladas na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar

5.6 Abrangência das Salas de Recursos

As salas de recursos, conforme o Parecer nº 17/2001 (BRASIL, CNE/CEB, 2001a, p. 50), não devem abranger apenas a escola em que estiverem implantadas, mas podem estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não existam esse atendimento.

Mediante os dados coletados sobre a abrangência dessas salas em suas respectivas regiões, verificamos que nas regiões Bandeira I, Bandeira II, Sul e Central são atendidas em média três escolas por região; já nas regiões Segredo, Imbirussu, Lagoa, Hércules Maymone varia de 04 (quatro) a 09 (nove), o número de bairros abrangidos pelas salas de recursos.

5.7 Formação dos Professores

Buscamos também informações sobre a formação de professores, uma questão muito discutida no meio dos especialistas sobre o assunto, dado o entendimento extraído da própria Lei nº. 9.394/96-LDB, que propõe a formação do especialista para a educação especial.

Autores como Carvalho (2000), Mazzotta (1993) Nunes, Glat Ferreira e Mendes (1998) sugerem a ruptura com o modelo de formação exclusiva, como forma de superação da duplicidade de processos educativos, ou seja, um para os ditos normais e outro para os demais, deficientes ou não, chamados de alunos com necessidades educacionais especiais, considerados “clientela” de educação especial.

A concepção de educação especial que a coloca como subsistema à parte, conforme Carvalho (2000, p. 161), tem causado uma série de equívocos, facilmente constatáveis na “[...] separação entre os profissionais que trabalham para a educação especial e os demais educadores.”

Provém desses autores uma reflexão muito importante sobre a formação/separação entre os professores, o que vem resultando na precarização das relações profissionais entre os professores que trabalham na educação especial e os demais da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, da educação de jovens e adultos.

Ocorre que, mesmo nas escolas onde existem serviços de educação especial, os professores são “[...] excluídos – tal como seus alunos – das ações pedagógicas desencadeadas para o ensino regular” (CARVALHO, 2000, p. 162). Da mesma forma, os outros professores, que não trabalham diretamente com a educação especial, são excluídos das discussões e demais eventos que dizem respeito a essa área.

Muitos são os questionamentos levantados sobre esse assunto, cuja relevância nos leva a destacar que, das fontes pesquisadas, valiosos debates poderão ser construídos.

Lembramos ainda Bueno (1998 apud CARVALHO, 2000, p. 162), quando a respeito da formação universitária do professor de educação especial e o curso de Pedagogia, faz a seguinte ponderação “[...] forma-se nesse curso, [...], um docente especializado com muito pouca formação como professor, com insuficiente experiência teórico-prática consistente como professor de ensino fundamental.”

A educação em nosso país enfrenta inúmeros desafios, e, dentre estes, a formação de professores, que, de uma maneira geral, carece ser revista, no sentido de melhorar as respostas educativas que devem ter qualidade, para todos, com rica fundamentação teórica, instrumentalização técnica para ação eficaz, ênfase na questão do saber e do saber fazer, assuntos tão bem tratados por Carvalho (2000, p. 164-170).

Sobre professores especializados, Silva (2003, p. 22-46) citou alguns autores, dentre eles Dunn (1997), que defendia a figura do “Professor especializado na sala de recursos”, e, ao mesmo tempo, “Consultor e professor”; Kirk e Gallagher (1977), que se referiam a esse professor como “Conselheiro do professor comum”; Telford e Sawrey (1977) os consideravam como “Especialista no ensino de retardados mentais, [...] responsável por assegurar a qualidade nos processos de integração.”

Ainda, Silva (2003, p. 22-46) referiu-se a Cruickshank e Johnson (1997), os quais, sobre o assunto colocavam que “[...] para além da ação especializada, os professores dessa sala deviam desempenhar outra função, [...] manter estreito contato com os professores do ensino comum”.

Para Silva (2003, p. 45), no entanto, “[...] a existência do professor especializado devia ser visto como parte integrante de um processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola e de todos os professores indistintamente.” Nesse sentido, entendemos que a referida autora defende a especialização de todos os professores do sistema de ensino e não por segmentos, por exemplo, professores especializados somente para a educação especial.

Porém, com relação à formação de professores, ficou estabelecido no art. 59 da Lei nº. 9394/96-LDB (Inciso III) que os sistemas de ensino deverão assegurar, para atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais, professores com especialização adequada de nível médio ou superior, bem como professores capacitados para trabalhar com os alunos com deficiências nas classes comuns.

Esse assunto também foi referendado no Parecer nº 17/2001a (BRASIL, CNE/CEB, 2001a, p.31 a 33) que, embora entendendo ser esse caso da pertinência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), enfatiza “A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão”.

Assim, esse Parecer, enfático no que diz respeito à formação dos professores, tenta introduzir a distinção entre professor especializado e/ou capacitado da seguinte forma:

[...] professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001 a, p.31 e 32).

Já com relação aos professores especializados, o Parecer 17/2001 os identifica como:

[...] aqueles que desenvolveram competência para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atualização nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001 a, p. 32).

Cabe então à escola, o desafio de entender o propósito da Lei e colocar em prática o que diz respeito à provisão de seu quadro de pessoal com professores capacitados e/ou especializados, embora o texto da Lei não se apresente com a devida clareza, percebe-se que lotação e formação de pessoal estão longe da autonomia e do controle da escola.

Observando dados levantados na pesquisa com relação à formação dos professores, do total das 13 escolas pesquisadas, 76,92%, 10 (dez) professores possuem formação superior e 23,07%, 03 (três) professores possuem o ensino médio, curso magistério. Do total de 13 professores, 76,92% 10 (dez) possuem curso de atualização em educação especial, sendo que: 02 (duas) professoras possuem curso de 40 horas-aula e 8, curso de 100 horas-aula; 01 professora possui curso de especialização em educação especial; 1, possui curso de estudos adicionais em educação especial, área deficiência mental e 1 professora não possui curso de educação especial.

Percebe-se que a formação dos professores que atuam nas salas de recursos apresenta-se de forma variada, havendo os que possuem somente o curso magistério e os que possuem especialização. Então, professores especializados, conforme (BRASIL, 2001a, p. 32) não configuram exigência para o funcionamento dos serviços de educação especial em Mato Grosso do Sul, pelos motivos que não ficarão evidentes nesta pesquisa. Mas vale lembrar que a Deliberação CEE/MS nº. 4.827, de 2 de outubro de 1997 (em seu Capítulo III, art. 16 – Da Equipe Pedagógica) considera como integrante da equipe de educação especial “[...] professores, e especialistas em educação com habilitação específica em Educação Especial.” Nesse mesmo artigo consta que os professores devem possuir “[...] formação mínima exigida na legislação com capacitação que lhes permita trabalhar em diferentes contextos.”(MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Na Deliberação CEC/MS nº. 4.827/97 consta ainda que, caso não haja professores e especialistas para atender a educação especial, poderão ser aceitos professores de nível médio com Estudos Adicionais na área; caso contrário, professores com nível médio, mais experiência de dois anos nas séries iniciais do ensino fundamental e com capacitação de, no mínimo, 240 horas-aula. E, finalmente, “[...] especialistas sem habilitação específica, mas com capacitação na área”.(MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Então, a formação dos professores é um fato a ser repensado, até porque é um dos grandes argumentos que a escola utiliza para não receber alunos com necessidades educacionais especiais, justificando-se pela inexistência de pessoal preparado. Essas alegações fazem parte do cotidiano dos professores que, conforme Carvalho, “[...] insistem em dizer que sua formação inicial não contemplou aspectos referentes às necessidades especiais de seus alunos.” (Carvalho, 2000, p. 171),

Assim, pelas incompatibilidades de opiniões sobre a formação dos professores, deixamos como reflexão sobre a formação/atuação dos professores nas salas de recursos o seguinte questionamento: Deverá haver formação/especialização reservada aos professores da educação especial ou todos os professores deverão receber a mesma formação/especialização?

5.8 As Salas de Recursos sob a Visão dos Professores e Diretores

O segundo momento do trabalho de campo nas escolas consistiu na aplicação de um questionário aberto, composto de cinco questões que também foram respondidas pelos 13 professores de salas de recursos e pelos 13 diretores das 13 escolas pesquisadas.

Um dos questionamentos que fizemos quando iniciamos este estudo foi com relação ao entendimento que se tinha na escola com relação às salas de recursos. Portanto, a primeira questão que apresentamos no referido questionário é a seguinte: 1. “Qual o papel /função da sala de recurso na sua escola?”

5.8.1 As Salas de Recursos na Visão do Professor

Nas respostas, sobressaiu a idéia que se tem de ser esse um serviço diferenciado pois assim se posicionou o professor “[...] *oferecer um ensino diferenciado, com recursos pedagógicos adequados as necessidades educacionais a cada aluno atendido.*”(PROFESSORA, Escola J, Região Sul) . Outro como metodologia e técnicas, voltadas ao aluno, entendendo que “*A sala de recurso utiliza metodologia diferenciada, respeitando as condições específicas do aluno.*”(PROFESSORA, Escola G, Região Imbirussu).

Para o professor, esse é um serviço especializado para atendimento das necessidades educativas especiais e apoio aos deficientes que freqüentarem as turmas comuns em outro período, “*É atender alunos com necessidades especiais, que freqüentam as classes comuns da rede regular de ensino.*”(PROFESSORA, Escola B, Região Hércules Maymone).

“*Este serviço pedagógico deve ser conduzido pelo professor especializado ou capacitado.*”(PROFESSORA, Escola B, Região Hércules Maymone).

“Serviço especializado, dentro da escola de ensino regular, atuando para atender alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.”(PROFESSORA, Escola H, Região Imbirussu).

Mas ainda se identifica uma cultura na escola que vincula as salas de recursos com a reprodução do trabalho da classe comum, principalmente na questão da fixação dos conteúdos didáticos e como ajuda à aquisição do conhecimento formal, pois entendem que esses serviços existem para:

- *“[...] oferecer condições para a efetivação dos conhecimentos provenientes os conteúdos programáticos da série em que o aluno encontra-se. Atender as necessidades especiais do aluno.”(PROFESSORA, Escola G, Região Imbirussu).*
- *“É oferecer condições aos alunos com necessidades educacionais especiais, através de procedimentos e técnicas pedagógicas diferenciadas, partindo sempre da dificuldade que o aluno apresenta, de preferência em grupos, cabendo ao professor da S.R. o papel de mediador, criando situações desafiadoras que venham beneficiar o aluno na aquisição dos conhecimentos no seu processo de escolarização.” (PROFESSORA, Escola K, Região Sul).*
- *“Auxiliar os alunos PNEs no seu processo ensino-aprendizagem.”(PROFESSORA, Escola C, Região Hércules Maymone).*
- *“Dar apoio aos alunos DM que se encontram nas salas regulares. Ajudá-los para que tenham um desenvolvimento cognitivo mais rápido.”(PROFESSORA, Escola M, Região Central)*
- *“Trabalhar com as dificuldades do aluno.”(PROFESSORA, Escola A, Região Bandeira II)*
- *“Atender os alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.”(PROFESSORA, Escola F, Região Segredo).*
- *“É oferecer aos portadores de necessidades especiais DM, a complementação do atendimento educacional realizado em classe do ensino regular.”(PROFESSORA, Escola L, Região Central).*
- *“Dar apoio para os alunos, com defasagem de aprendizagem, respeitando suas potencialidades intelectuais.”(PROFESSORA, Escola E, Região Segredo)*

O entendimento sobre as salas de recursos é variado entre os professores, apresentando-se de diversas formas, pois esses profissionais as colocam com funções de: dar apoio, ajuda, auxiliar, atender, oferecer complementação, possibilitar condições. Essas terminologias fazem parte de um imaginário construído a respeito da educação especial que lembram Carvalho (2003, p. 22), quando assim escreve:

A história da educação especial está pontilhada ou por explícitos mecanismos de rejeição concretizados nas perversas formas de exclusão, ou por sentimentos de amor ao próximo, sob a forma de altruísmo, de humanitarismo e de solidariedade, movidos pela piedade, geralmente. (CARVALHO, 2003, P. 22).

Ainda na visão dos professores, as salas de recursos existem para atender PNEs, DM, dificuldades do aluno, dificuldades de aprendizagem, defasagem de aprendizagem, deficiências educativas especiais, conforme ainda se destacam na opinião dos professores:

- *“A função é atender as necessidades dos alunos na escola, principalmente daqueles que apresentam deficiências e necessitam de apoio para a sua educação.”(PROFESSORA, Escola I, Região Bandeira I)*
- *“Possibilitar condições favoráveis para nosso aluno com deficiências educativas especiais.”(PROFESSORA, Escola D, Região Lagoa)*

5.8.2 As Salas de Recursos na Visão dos Diretores

Entre os diretores não há muita diferença em relação ao que pensam os professores, pois embora acrescentando algumas idéias, para os diretores as salas de recursos têm a função de atuar na integração no ensino comum com um trabalho voltado ao desenvolvimento do aluno, pois entendem tais serviços como,

“[...] um serviço dentro da escola, que atua como fator mediador na integração do aluno portador de necessidades especiais ao ensino comum. Trabalha o desenvolvimento das percepções, autonomia, formação de posições e atitudes perante a sociedade na qual o aluno está inserido, respeitando suas características individuais.”(DIRETOR, Escola B, Região Hércules Maymone).

Já para outros diretores, as salas de recursos têm a ver com:

- relacionamento – *“Ajudar os alunos com dificuldades múltiplas em se relacionarem em sala de aula.”(DIRETOR, Escola J, Região Sul).*

- sondagem - *“Ela tem a função de trabalhar com os alunos Portadores de Necessidades Especiais, e a nossa foi criada com a especificidade nos D.M.” Mas em um dia da semana acaba trabalhando e ajudando alguns alunos que apresentam algumas deficiências variadas mas ainda estão em sondagem pelo apoio das técnicas e aguardando laudos.”(DIRETOR Escola I, Região Bandeira I).*

- recuperação - desenvolvimento do raciocínio - *“Auxiliar os alunos PNEs a desenvolver seu raciocínio p/acompanhar o desempenho em sala regular de ensino.”(DIRETOR, Escola C, Região Hércules Maymone).*

- inclusão - *“Na minha opinião a sala de recursos veio para ser um apoio a mais para o aluno com necessidades educativas especiais inclusos em classe comum assegurando recursos educativos específicos para essa clientela.”(DIRETOR, Escola G, Região Imbirussu)*

- reforço escolar - *“Prestar atendimento educacional, quanto ao reforço escolar, às crianças da região.”(DIRETOR, Escola E, Região Segredo).*

“Auxiliar o aluno no processo de aprendizagem.”(DIRETOR, Escola C, Região Hércules Maymone)

“Recuperar o conteúdo da sua série e/ou dificuldades, dos alunos.”(DIRETOR, Escola M, Região Central).

“Dar uma assistência diferenciada ao aluno para que ele possa ter melhor produtividade na sala regular.”(DIRETOR, Escola A, Região Bandeira II)

Para professores e diretores, o problema está no aluno e entendem que as salas de recursos estão lá para resolvê-lo, como responderam os diretores sobre o assunto:

“Desenvolver o aluno especial, dentro de ‘suas’ possibilidades.”(DIRETOR, Escola K, Região Sul).

“Fazer um atendimento especializado, assegurando as condições necessárias para uma educação complementar de qualidade.”(DIRETOR, Escola H, Região Imbirussu)

Percebemos, ainda, que existem na concepção da escola dois tipos de aluno, quando o diretor se refere ao “aluno da inclusão” ao “aluno do ensino regular”. *“Auxiliar o aluno da inclusão e do ensino regular nas suas dificuldades de aprendizagem.” (DIRETOR, Escola L, Região Central).*

Na visão dos diretores, as salas de recursos têm seus marcos definidos quando a essas salas atribui a responsabilidade de resolver a questão da aprendizagem, por meio da ajuda e apoio que os alunos necessitam. *“Ajudar os alunos com Necessidades Educativas Especiais a incluir-se e desenvolver melhor sua aprendizagem.” (DIRETOR, Escola F, Região Segredo)*

“Ajudar os alunos com deficiência na aprendizagem.” (DIRETOR, Escola D, Região Lagoa).

Sendo a aprendizagem um dos fatores de preocupação demonstrada pela direção dessas escolas, aproveitamos para deixar uma reflexão com Carvalho, quando essa autora nos alerta que:

“Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinando sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola.” (CARVALHO (2003, p. 60).

5.9 Entendimento Sobre Modalidade

Retomando a Lei nº. 9.394/96-LDB, em seu art. 58, o Decreto nº 3.298/99⁸⁸ (art. 24, parágrafo 1º) e, posteriormente, na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no que diz respeito ao tratamento dado à educação especial como modalidade de educação escolar, nos questionamos se nas escolas haveria entendimento sobre o termo “modalidade”. Isso nos preocupou, pois entendemos que a falta de clareza sobre a

⁸⁸ BRASIL. DECRETO Nº 3298, de 20/12/1999 “Regulamenta a Lei nº. 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência consolida as normas de proteção e dá outras providências.”

terminologia poderia dificultar e/ou impedir a operacionalização da de educação especial na educação básica.

Então, acrescentamos ao questionário a questão: “O que é modalidade de educação?” Sobre essa questão, as respostas surgiram sem uniformidade, assim se posicionando os professores e diretores:

5.9.1 Modalidade na Visão do Professor

Uns professores, para definir modalidade, usam termos do conceito de educação especial instituído pela legislação educacional vigente: “*É um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais com professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.*”(PROFESSOR, Escola B, Região Hércules Maymone).

Outros entendem modalidade como a organização da educação básica, pois dizem que: “*São as etapas: Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA educação Especial.*”(PROFESSOR, Escola J, Região Sul). “*Modo ou característica da forma ou efeito de educar.*”(PROFESSOR, Escola G, Região Imbirussu).

Há os que definem modalidade como serviço de educação especial, semelhante ao que constava antes em documentos oficiais, tais como a Política Nacional de Educação Especial (1984): “*É o tipo de apoio oferecido pela Educação Especial aos alunos do tipo de necessidade que o aluno apresenta. A sala de recursos é um dos tipos de modalidades oferecidas.*”(PROFESSOR, Escola K, Região Sul).

“*Classe do Ensino regular – EJA.*”(PROFESSOR, Escola H, Região Imbirussu).

“*Classe Especial – Oficina Pedagógica*”(Idem)

“*Sala de Recursos – Escola Especial.*”(Idem)

“*A modalidade da sala de recurso é que os alunos devem ser de D.M.*”(PROFESSOR, Escola M, Região Central).

O entendimento sobre modalidade é variado como podemos observar que para alguns professores, modalidade significa, dentre outros, processo, áreas da educação,

trabalho de equipe, recursos para atendimento aos alunos e metas: *“É o processo de educar propiciando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do educando através de exercícios diferenciados.”*(PROFESSOR, Escola I, Região Bandeira I).

“Divisão das áreas dentro da educação”.(PROFESSOR, Escola C, Região Hércules Maymone).

“[...] é um trabalho de equipe que juntos fazem um trabalho para obter um melhor estudo.”(PROFESSOR Escola A, Região Bandeira II)

“São recursos utilizados para atender os alunos em suas dificuldades.”(PROFESSOR, Escola F, Região Segredo).

“É a alternativa de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades dos alunos.”(PROFESSOR, Escola L, Região Central).

“Modalidades são metas para serem atingidas dentro de um plano de ação de educação especial.”(PROFESSOR, Escola E, Região Segredo)

“[...] é o recurso que utilizamos para trabalhar em sua especificidade e necessidade de cada um.”(PROFESSOR, Escola D, Região Lagoa).

5.9.2 Modalidade na Visão da Direção

A concepção da direção quanto à terminologia “modalidade” não diverge do que apresentaram os professores, pois, para cada um dos entrevistados, é o seguinte:

“É um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais em todas as etapas.”(DIRETOR, Escola B, Região Hércules Maymone).

Percebemos, tanto nas contribuições oriundas dos professores, como dos diretores, um certo desconhecimento sobre o significado de “modalidade”, pois, para um grupo de diretores, modalidade significa organização do atendimento, divisão da realidade

educacional, ou também como níveis de ensino, confundindo-se com a educação básica e com a deficiência mental, pois se Referiram à modalidade como,

“D.M.”(DIRETOR, Escola J, Região Sul)

“É uma forma diferente de organizar o atendimento aos educandos inseridos na educação. Ex: educação especial, educação profissional, Educação de Jovens e Adultos em função da especificidade da clientela.”(DIRETOR, Escola G, Região Imbirussu).

“Entendo como formas diferenciadas de Ensino.”(DIRETOR, Escola K, Região Sul).(DIRETOR, Escola K, Região Sul)

“Modalidade de Educação é a divisão dentro da realidade Educacional que apresenta diferentes maneiras de ser, e com diferentes circunstâncias, especificando as abordagens peculiares ao grupo atendido.”(DIRETOR, Escola I, Região Bandeira I).

“É a divisão dos níveis de ensino aplicados pelo Ministério de Educação.”(DIRETOR, Escola C, Região Hércules Maymone).

“É a divisão das áreas dentro da educação.”(DIRETOR, Escola c, Região Hércules Maymone).

“São Metodologia Diferenciada onde são trabalhados os conteúdos, respeitando as condições específica de cada aluno.”(DIRETOR, Escola M, Região Central).

Nesse sentido, nos perguntamos: Essa falta de clareza não é mais uma problemática que a escola enfrenta para contemplar a educação especial em seu projeto político pedagógico? E então, por que os órgãos executores da política educacional não estão atentos para explorar no meio educacional o entendimento da educação especial como modalidade na educação básica, da forma como isso está posto na legislação nacional? Pois há o entendimento que misturando o conceito de educação especial e serviços definem modalidade como *“Processo educacional, definido por uma Proposta Pedagógica que possibilite Serviços Especializados como Sala de Recursos, Brinquedoteca, etc.”(DIRETOR, Escola H, Região Imbirussu).*

O que está citado nesse sentido, oriundo do art. 3º da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, CNE/CEB, 2001b) que trata a educação especial como “[...] modalidade da educação escolar,” como forma de “[...] garantir a educação escolar [...]”, “[...] dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” Mesmo essa Resolução não nos permite vislumbrar o

que se pretende com o tratamento da educação especial como modalidade e, ainda nos perguntamos, em que aspecto isso a identifica, aproxima ou diferencia da educação escolar, pois para alguns diretores,

“Acho que modalidades são as fases são as etapas do ensino não tenho certeza.”(DIRETOR, Escola A, Região Bandeira II).

“Modalidade de educação refere-se ao modo que se dá a educação, se: Educação regular ou Educação Especial.”(DIRETOR, Escola F, Região Segredo).

“Capacitar o aluno para ser incluído no ensino regular.”(DIRETOR, Escola L, Região Central).

“É a metodologia de ensino aplicada a um público específico, com necessidades próprias.”(DIRETOR, Escola E, Região Segredo).

“São os projetos que são inseridos na educação para favorecer a deficiência no índice de escolaridade.”(DIRETOR, Escola D, Região Lagoa).

A par dos esforços empreendidos no sentido de se colocar a educação especial no mesmo patamar que a educação básica, ainda ocorrem problemas como o que aponta Carvalho,

Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar com uma duplicidade de educações (lato sensu), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da ‘clientela’. (grifo da autora). (CARVALHO, 2003, P. 16)

5.10 Pontos Positivos e a contribuição das Salas de Recursos, na opinião dos professores e diretores

Há entre os professores aqueles que reconhecem nas salas de recursos contribuições e pontos positivos, como os que destacamos a seguir:

“[...] oferecer condições para efetivação dos conhecimentos provenientes dos conteúdos da série em que o aluno se encontra, [...].”(PROFESSOR, Escola H, Região Imbirussu).

“ajuda no processo de avaliação e contribui para bons resultados escolares.”(PROFESSOR, Escola A, Região Bandeira II).

“Para a escola em si são indiferentes, mais para as famílias e professores que trabalham com eles é importante.”(PROFESSOR, Escola M, Região Central).

Em suma, foram apresentados posicionamentos que reconhecem a importância das salas de recursos, *“[...] significativo desenvolvimento dos alunos na sua vida acadêmica.” (PROFESSOR, Escola L, Região Central)**“[...] recebe alunos de vários bairros da cidade.” (idem).* Entende-se que tais posicionamentos não traduzem o texto da Resolução nº 2/2001, que a essas se referem como *“[...] serviços de apoio pedagógico especializado [...], nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.” (BRASIL, CNE/CEB, 2001, art. 8º, Item V)*

No pensamento dos professores e diretores, as salas de recursos são espaço de contribuição, *“[...] ajudar aos professores do ensino comum, que tenham alunos que necessitam do apoio da S.R. [...].”(PROFESSOR, Escola K, Região Sul).*

“[...] contribui para compensação das necessidades e limitações de alunos com necessidades especiais.”(PROFESSOR, Escola I, Região Bandeira I)

- acompanhamento e apoio dos alunos incluídos, *“Elo para a inclusão.”(PROFESSORA, Escola F, Região Segredo).*

“[...] aprendizagem. inclusão social [...] necessária em cada unidade escolar.”(PROFESSORA, Escola (idem)).

- de atendimento às individualidades, às necessidades; ao desenvolvimento das potencialidades, ressaltando *“[...] metodologias diferenciadas e mediatizadas, partindo de situações de contexto visando à aprendizagem e melhor desempenho do aluno no E.R.”.(PROFESSOR, Escola Escola J, Região Sul)* *“[...] o aluno é atendido individualmente ou em pequenos grupos.”(PROFESSOR, Escola K, Região Sul).*

- *“[...] contribui muito pois trabalha paralela ao ensino regular, com outros recursos e estímulos de aprendizagem [...]”(DIRETOR, Escola I, Região Bandeira I).*

E mais ainda, aquela sala que *“favorece a permanência no ensino regular”; “integração”; “inclusão”; (DIRETOR, Escola J, Região Sul)* *“recuperação do educando”;(DIRETOR, Escola M, Região Central);* como também há aqueles que se referem às salas de recursos como *“contribuição ao esforço do professor”(DIRETOR, Escola D, Região Lagoa); à “participação da família”(DIRETOR,*

Escola D, Região Lagoa); e, finalmente, “*um equilíbrio a aprendizagem do aluno com a sua turma diminuindo a evasão.*”(DIRETOR, Escola L, Região Central).

Enfim, o apoio das salas de recursos, destinadas aos alunos que delas necessitam, foi manifestado pelos professores e/ou pelos diretores, de diversas formas, e, embora não existindo um pensamento único sobre essas salas nem mesmo da forma como estão postas na legislação educacional, estas não deixam de ter reconhecido o seu valor na escola, pelo que se pôde perceber no posicionamento dos profissionais entrevistados.

5.11 Pontos Negativos das Salas de Recursos, na Opinião dos Professores

Procurou-se, também, identificar se havia pontos negativos nas salas de recursos, na opinião dos professores e diretores, surgindo, entre esses profissionais, alguns que não identificaram pontos negativos, (DIRETOR, Escola J, Região Sul) enquanto que outros apontaram como pontos negativos: local inadequado,(PROFESSOR, Escola M, Região central) barulhento, falta de comprometimento dos pais que não acompanham as atividades dos filhos e não comparecem à escola.(PROFESSOR, Escola J, Região Sul).

Alguns autores reconhecem a importância da presença da família na escola, como Carvalho (2003, p. 86) quando diz que,

A participação da família é da maior relevância, principalmente quando se trata da avaliação do aluno com vistas à remoção de barreiras para sua aprendizagem e, quando for o caso, para indicação de ajuda e apoio, na escola ou fora dela. Além do direito de participar do processo decisório, a família tem muito a contribuir com esclarecimentos e informações.

Ressaltou-se como ponto negativo, ainda, a maneira como é realizada a avaliação, pelo pedagogo ou psicólogo e sem a participação da família, assim dizendo um dos professores: “*A maior dificuldade em desenvolver um melhor trabalho na S.R. é a falta de comprometimento dos pais em acompanhar as atividades dos filhos e atender os chamados à escola.* (PROFESSOR, Escola B, Região Hércules Maymone).” Isso contraria o disposto na Resolução nº 2/2001 (BRASIL, CNE/CEB, 2001, Itens I, II e III do art. 6º), que indica a

participação da família do processo de avaliação. Autores como Carvalho (2003, p. 86) ressaltam e ampliam a avaliação, perante sua importância no processo pedagógico:

O processo de avaliação é um poderoso instrumento de acompanhamento e replanejamento das ações levadas a efeito no atendimento pedagógico escolar. Não se trata de avaliar o aluno, apenas, mas avaliar tudo o que ocorre em sala de aula, o funcionamento da escola e, até, o sistema educativo.

Esse assunto tem sido também exaustivamente explorado por Anache (2004). Estudando uma de suas mais recentes publicações a respeito da avaliação, no sentido de darmos mais embasamento a este trabalho, extraímos o seguinte trecho:

[...] o primeiro passo que se coloca como necessário no processo de diagnóstico da deficiência mental, assim como um projeto de pesquisa, demanda planejamento, uma vez que a deficiência, o retardo não determina tipos de personalidade. Explicando melhor, uma pessoa que, por exemplo, apresenta atraso no seu desenvolvimento neuroperceptomotor, pode apresentar diferentes formas de organização funcional, que ocorre ao longo do seu processo de desenvolvimento. No processo de diagnóstico não pode restringir-se à regras preexistentes, pois se assim o fizermos não estaremos contribuindo para a compreensão do sujeito, mas para a rotulagem e conseqüente estigmatização. (Anache.2004, p. 14-15).

Entende-se que os órgãos responsáveis pela educação especial e os seus serviços afins não podem prescindir da priorização da avaliação em suas agendas de estudos e trabalho, pois vimos, por meio dos autores mencionados, a relevância desse assunto para a manutenção dos atendimentos com a devida qualidade.

Outros pontos foram também enfocados pelos professores e diretores, por exemplo, a falta de atendimento por outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e outros, aos alunos das salas de recursos.

Para os professores e diretores que participaram do trabalho, além da falta de profissionais para apoio citaram como problema o espaço físico, o vale-transporte, dizendo:

“Não há espaço físico adequado e sinto a necessidade de um acompanhamento psicológico para os alunos, pois além de serem D.M. geralmente possui um distúrbio de

comportamento. Não se consegue muito resultado no cognitivo enquanto o psicológico está abalado.”(PROFESSOR, Escola M, Região Central).

Ao citarem a problemática enfrentada pela questão do vale-transporte, para os alunos se deslocarem aos atendimentos, isso não é possível, pois a norma, nesse sentido, conforme os professores nos informaram, só assegura o passe estudantil para o deslocamento dos alunos à escola formal. Do contrário, os alunos poderão contar com o passe livre para deficientes, desde que preencham os requisitos determinados pelo setor de transporte e trânsito do executivo municipal de Campo Grande, MS, exigindo-se como elemento comprobatório da deficiência, um laudo diagnóstico emitido por especialistas.

Apontaram ainda, os professores, outros pontos negativos enfrentados, como: pouca oferta de cursos na área; falta de esclarecimento sobre a sala de recurso à comunidade escolar; baixa frequência dos alunos às salas de recursos.

5.11.1 Pontos Negativos na Opinião dos Diretores

Entre os diretores, houve aqueles que disseram não existirem pontos negativos como também houve os que coincidiram com os professores em seus posicionamentos, mas outros apontaram como pontos negativos: número reduzido de técnicos na Unidade de Inclusão responsáveis pelas salas de recursos, acarretando acúmulo de escolas a serem acompanhadas; morosidade na emissão dos laudos para encaminhamento dos alunos às salas de recursos; falta de apoio dos órgãos competentes durante o ano letivo. Assim, como pontos negativos, ressaltam-se:

“Recursos humanos em quantidade inadequada acarretando acúmulo de escolas para o atendimento de um só técnico. Falta de psicólogos no quadro técnico da avaliação. Falta de vale transporte para o deslocamento do aluno encaminhado para as salas de recursos provocando evasão da clientela.”(DIRETOR, Escola G, Região Imbirussu).

“[...] a demora dos laudos para (encaminhamento) as salas”; ”;(DIRETOR, Escola I, Região Bandeira I).

“[...] falta de reciclagem constante aos professores em sala de recurso; demora na seleção do aluno a frequentar essa sala”;(DIRETOR, Escola A, Região Bandeira II).

“[...] o não atendimento técnico de 100% à escola devido a mesma ter que atender a diversas escolas.”(DIRETOR, Escola F, Região Segredo).

“[...] falta de recursos financeiros para implementar as aulas com jogos pedagógicos(DIRETOR, Escola F, Região Segredo).

Houve ainda os que citaram que o corpo docente está despreparado para trabalhar com “alunos especiais”. Esse posicionamento, com relação aos professores, nos leva a retomar Carvalho (2003), quando essa autora assim relata:

Mesmo compreendendo que os alunos não são os autores de seus problemas, alguns professores do ensino regular costumam afirmar que pouco ou nada podem fazer para a superação das dificuldades desses aprendizes. Consideram-se despreparados e desmotivados para enfrentar o desafio e, involuntariamente, somam à problemática dos alunos outros infortúnios, como limitar-lhes as oportunidades de aprendizagem, por considerá-los como mentalmente retardados e, como tal, “clientela” para a educação especial. (Carvalho, 2003, p. 73)

Ainda foram citados, pelos diretores, como pontos negativos, a acomodação do aluno por causa do atendimento individualizado no “reforço”. Quanto a reforço, é um assunto que vem sendo confundido com o recurso, tanto que para resolvê-lo a Secretaria de Educação Especial do MEC (1993) consubstanciou uma proposta de ação destinada aos alunos com distúrbios de aprendizagem, por meio de programa de reforço.

Para o desenvolvimento do tal programa, foram criados na série Diretrizes, de autoria do SEESP/MEC, dois documentos denominados: “Encaminhamento de Alunos do Ensino Regular para Atendimento Especializado” e “Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico.” Além disso, permaneceram as salas de recursos, já existentes e organizadas para alunos com deficiência e freqüentes às classes comuns do ensino regular.

Pelo que pudemos apreender, durante a análise dos dados levantados, muitos são os desafios enfrentados pela escola para exercer a função social de ofertar educação com qualidade a todos os alunos. Conforme Carvalho (2003, p. 103), a influência do modelo

neoliberal resulta na oferta da educação escolar por meio das redes públicas geridas pelo governo e pelas iniciativas não-governamentais. Estas, mais bem estruturadas e consideradas de melhor qualidade, mas que ficam, disponíveis à escolha das famílias para o estudo de seus filhos. Para essa autora (2003, p. 103),

Isso se complica, em se tratando de pessoas com deficiências que enfrentam reduzida oferta por parte dos órgãos públicos governamentais, inclusive não existindo serviços suficientes em diversos municípios e muito menos a algumas áreas de deficiência. (Carvalho, 2003, p. 103)

Dessa forma, ainda Carvalho (2003, p. 103) considera a existência de dois enormes desafios que merecem ser superados quando do estabelecimento de política educacional referente às pessoas com deficiência, quais sejam:

“[...] nem todos os municípios dispõem de atendimento educacional para alunos com deficiências e, quando dispõem;”

“[...] não há ofertas equitativas para todas as manifestações da deficiência, seja a mental, as sensoriais, a física, as motoras, a múltipla ou para os que apresentam condutas típicas de síndromes psiquiátricas, neurológicas ou quadros psicológicos graves.”

Esses, então, são enfrentamentos que cabem aos municípios brasileiros resolverem, partindo da priorização da oferta de educação de boa qualidade para todos e em todas as localidades, com primazia pelo poder público governamental.

Isso implica espaço físico suficiente para atendimento à demanda, bem como com a previsão e provisão de recursos materiais e recursos humanos, com as necessárias qualificações para atendimento às necessidades educacionais especiais, devidamente explicitada nos projetos político-pedagógicos das escolas, elaborados com a participação de toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se este estudo sobre as salas de recursos para deficientes mentais em 13 escolas da rede estadual de ensino, buscando cumprir o objetivo de conhecer o funcionamento dessas salas nas escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande, MS.

Primeiro, recorreu-se à legislação e aos documentos oficiais nacionais, desde a década de 1960 até a legislação educacional atual, constituída pela Lei nº 9.394/96-LDB e pela Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001.

Reportou-se, também, à legislação e documentos estaduais sobre a educação especial, inclusive buscando na história de sua implantação e desdobramentos, em Mato Grosso do Sul, elementos que dessem sustentação e embasamento ao nosso trabalho.

Estudando a legislação e a história que envolveram a educação especial, tomamos como ponto de partida o próprio conceito de salas de recursos que veio sendo construído, a partir da década de 1970, retomando documentos normativos e educacionais, elaborados pelos órgãos próprios da educação especial, primeiro o CENESP/MEC (1973 a 1986) e, posteriormente, a atual Secretaria Nacional de Educação Especial/SEESP/MEC.

Verificou-se que desde a Lei nº 4.024/61 já se recomendava o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, e que de 1960 a 1980 foram períodos que mais proliferaram serviços especializados, com destaque na esfera privada, com a proliferação das escolas especiais e de classes especiais em escolas do ensino regular, que surgiram como uma forma de se efetivar a integração dos alunos nas classes comuns, em detrimento das escolas especiais que já eram numerosas e em expansão por todo o Brasil.

Conforme publicado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 1990) somente 3% dos alunos com deficiência eram matriculados em escola, sendo 47% no pré-escolar, 53% no 1º Grau e 0,3% no 2º Grau. Acrescentou que o atendimento se dava em instituições especializadas, na maioria 80% particulares, concentradas mais nas regiões Sul e Sudeste.

Segundo dados do MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 1998) sobre a educação especial, em 1997, do total de 334.507 de alunos com deficiência matriculados, 85.863 estavam na pré-escola, 135.299 no ensino fundamental, 111.254 estavam em outros atendimentos e somente

2.091 estavam no ensino médio. Do total dos alunos matriculados, 161.725 estavam em escolas especializadas da iniciativa privada (não-governamentais).

De acordo com o que foi publicado pela ANDE e Fundação do Banco do Brasil (2003), a alteração quanto à expansão do atendimento às pessoas com deficiência, entre 1999 e 2001, aponta uma variação de 374.699 para 404. 743 alunos matriculados. Aumentaram as matrículas dos alunos com deficiência mental entre 1999 e 2001, nos seguintes percentuais: em 1999, 52,8%; em 2000, 53, enquanto as matrículas de alunos com deficiência visual caíram 8,23% entre 1999 e 2001, e que os portadores de condutas típicas aumentaram 26,14% e a taxa de matrícula dos superdotados caiu em 19,87%. Decorre que, dos alunos matriculados em escolas de ensino especial, cerca de 60% estudam na iniciativa privada e 12% na rede regular de ensino (NERI, 2003, p. 115).

As salas de recursos foram se constituindo, a partir de documentos oficiais emanados dos órgãos responsáveis pela educação especial, tanto da esfera federal, como locais, uma vez que os Estados e municípios centravam seus pressupostos no órgão nacional afim.

Neste Estado, em escolas da rede estadual de ensino, essas classes são organizadas por área de deficiência; portanto, nosso estudo se reportou às salas de recursos para o deficiente mental, implantadas a partir de 1984 no município de Campo Grande, MS.

Conforme consta no documento “Gestão de Educação Especial/SE (2002)” o número de alunos com deficiência mental atendidos em salas de recursos já superava em 48% os atendimentos em classes especiais.

Pelo visto, em termos quantitativos foi significativa a ampliação dos atendimentos em salas de recursos em relação aos anos anteriores. No entanto, no sentido qualitativo ainda sentimos uma necessidade imperiosa quanto à transformação da cultura escolar, especialmente quanto ao pertencimento das salas de recursos ao meio escolar onde estão inseridas, levando em consideração a análise que procedemos mediante o posicionamento dos profissionais participantes da nossa pesquisa.

Observou-se a necessidade de inserção das salas de recursos nas propostas pedagógicas e regimentos escolares, a inadequação do espaço físico para o funcionamento das salas de recursos, a falta de professores especializados e/ou capacitados e, dentre outros, a falta de apoio dos órgãos competentes, a problemática do transporte dos alunos para o acesso aos atendimentos nas salas de recursos.

Professores e diretores, participantes da pesquisa, também apontaram como pontos negativos no que diz respeito às salas de recursos, aspectos importantes que servem de alerta aos órgãos responsáveis por esses serviços, em seus programas de implementação, tais como:

local inadequado para o funcionamento das salas; ausência das famílias no acompanhamento dos trabalhos; a forma de avaliação utilizada para identificação dos alunos com deficiência mental, bem como a morosidade na obtenção dos resultados; a dificuldade de acesso dos alunos às salas de recursos, por problemas financeiros e/ou de transporte; a formação do corpo docente; pouco esclarecimento sobre as salas de recursos à comunidade escolar, e outros já citados neste trabalho.

Não se pode deixar de considerar, no entanto, o reconhecimento declarado pelos professores e diretores em relação às salas de recursos pelo que representam ao desenvolvimento educacional e apoio à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Contudo, entendeu-se, por meio da realização do trabalho nas escolas, a importância das salas de recursos funcionando na própria escola comum, dada sua proximidade com as necessidades educacionais dos alunos, bem como com a ação dos professores que investem no atendimento a essas respostas.

Mas à escola carece implantar um espaço para discussão sobre essas salas, envolvendo toda a comunidade escolar, a fim de que esses serviços adquiram expansão qualitativa e quantitativa em benefício de todos os seus alunos.

E aos setores de gestão, responsáveis pela coordenação das salas de recursos, que invistam na implementação das ações por esses serviços oferecidos, como forma de garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas e, ao mesmo tempo, que a permanência destes na escola ocorra com sucesso, havendo para tanto, necessidade de que:

- a educação especial passe a compor com a adequação básica um único sistema de ensino, pois a educação especial ainda permanece nas escolas como um sistema paralelo, devendo prontamente ser inserida na proposta pedagógica de cada unidade escolar;
- haja, sistematicamente, esclarecimento à comunidade escolar sobre a educação especial como modalidade e, como tal, como esta deve funcionar na educação básica, a fim de que seja atendido e implementado o art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 02 de 11/09/2001;
- se realize investimento na formação continuada do corpo docente, de todos os segmentos da escola, no sentido de que todos os alunos sejam beneficiados em suas necessidades educacionais, como também para garantir o sucesso escolar;
- se buscar com o órgão do executivo municipal, responsável pelo setor de transporte daquela pasta, um estudo para modificar a destinação e/ou utilização do

passar livre para deficiente e/ou do passe do estudante, a fim de melhorar o acesso dos alunos que necessitam frequentar as salas de recursos;

- seja previsto um programa de apoio, orientação e incentivo às famílias dos alunos que frequentam as salas de recursos, para que elas se tornem parceiras efetivas da escola, em todo o processo educacional de seu filho;
- se discutir sobre o aluno a ser atendido pelas salas de recursos, se deficiente mental ou dificuldade de aprendizagem ou aluno com necessidades educacionais especiais, de forma que isso fique claro à comunidade escolar, à família e outros;
- se investir na modificação da cultura escolar, para que de fato ocorra o pertencimento das salas de recursos nas escolas onde estão inseridas, para que esses serviços deixem de ser impostos, passando a serem necessários e desejados pelas escolas, que devem reconhecer sua importância, a partir dos resultados e benefícios alcançados pelos alunos;
- se investir em pesquisa com base nos resultados alcançados provenientes das ações desenvolvidas pelas salas de recursos para melhoria e implementação destas nas diversas regiões abrangidas pelos COUNES;
- estabelecer a aproximação entre a escola especial e a escola regular com vistas a resolver o encaminhamento e recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Por ainda acreditarmos nas salas de recursos como possibilidade de ajudar na transformação da escola tradicional em escola inclusiva por causa da sua localização o mais próximo possível na realidade educacional do aluno e pelas respostas educativas que podem ser dadas com mais precisão pelo professor das referidas salas é que recomendamos as mudanças necessárias como investimento positivo por parte do sistema de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA. FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. Mídia e Deficiência. Veet Vivarta, coordenação. Brasília, 2003. p. 58-59.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALCUDIA, ROSA. *Atenção à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 14.

AMÉRICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Definition of mental retardation. Disponível no site: <[www.terravista.pt/ancora/3038/DM.htm](http://www.terraviva.pt/ancora/3038/DM.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2002.

ANACHE, A. A. *Discurso e Prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

_____. O Diagnóstico na Perspectiva dos Direitos. I CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MS, I FÓRUM DE AUTO-DEFENSORES. Federação das Apaes do Estado de Mato Grosso do Sul. *Anais*. Campo Grande, MS, Jul. 2004.

ANTIPOFF, H. TEXTO. *Boletim*, 39 da Sociedade Pestalozzi no Brasil. Rio de Janeiro, 1996.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Trad. De Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, Luiz Alberto David.; LIMA, Niusarete Margarida. Pessoa Portadora de Deficiência. V. 1. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

ARAUJO, Luiz Alberto David. *A Proteção Constitucional das pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: CORDE, 2002. (Série Legislação em Direitos Humanos, Pessoa Portadora de Deficiência; volume 3).

ARRUDA, E. E. *et al.* Sobre (o) viver da criança e do adolescente em Campo Grande. *Relatório de Pesquisa/UFMS*. Campo Grande, MS, 1996. (Mimeo.).

BARCELLOS, Milton. *Evolução Constitucional do Brasil: ensaio de história constitucional do Brasil*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933.

BITTAR, M. Estado e política educacional em Mato Grosso do Sul (1983-1986): limites de uma proposta democrática. 1992. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Campo Grande/MS. 1992.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 4. ed. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Básico. Parecer nº 17 sobre o documento diretrizes curriculares para educação especial. Brasília, 2001a.

_____. Parecer nº 848/72. Conselho Federal de Educação. Brasília. 1972.

_____. Constituição (1988). República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília, 1973.

_____. Decreto n 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Revista INTEGRAÇÃO. Brasília: Secretaria de Educação Especial do MEC, Ano 10, nº 22, p. 34, 2000.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei Educacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: MEC, dez. 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação para todos: a conferência de Nova Deli. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

_____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral – Programa de Ação Mundial para Pessoa com deficiência/Assembléia Geral das Nações Unidas. 2. ed. Brasília: CORDE, 2001.

_____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral da ONU. - Programa das Nações Unidas sobre Pessoas com Deficiência. Resolução 45/91. Washington. USA. 1990.

_____. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembléia Geral da ONU. Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Resolução nº 48/06.- Washington. USA. 1993.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993–2003*. Brasília, 1993.

_____. *Plano Nacional de Educação: 2000–2010*. Brasília, 2000.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial*. Brasília: MEC/CENESP, 1984.

_____. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. V. 1. e 4. Brasília: MEC/CENESP, 1979.

_____. *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*. (Manual do Professor). V. 4. Brasília: MEC/CENESP, 1979.

_____. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1986.

_____. Portaria de 25 de maio de 1972. Grupo-Tarefa de Educação Especial 1972. In: MAZZOTTA, 2001, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 54.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, art. 8º, Item V. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2001b.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para Organização e Funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes; 5)

BRUNETTO, A. C. D. *Os labirintos da imagem: quem é o deficiente para aquele que o educa?* Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UFMS, 1999.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira - Integração/segregação do aluno diferente* São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon-Editora SENAC, 1997. p. 57-61.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999.

_____. Educação Inclusiva e as Novas Exigências para a Formação de Professores: Algumas Considerações. In: M.^a Bicudo & C.A. da Silva Júnior (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional: Formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 149-164.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CARVALHO, Rosita Edler. *A Nova LDB e a Educação Especial*. WVA. Rio de Janeiro, 1997.

_____. (1997). *Temas em Educação Especial*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

_____. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2000. 3. ed. 2003.

CÉSAR, Osório. A alfabetização das crianças anormais. In: *Revista Educação, Órgãos da Diretoria Geral da Instituição Pública e da Sociedade da Educação de São Paulo*, vol. IX, out/dez/1929

CESCO, Eliza Emília. *O Curso de Pedagogia e a Escola Inclusiva: Analisando a ação da UEMS*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia*. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLAPARÈDE, Edouard. *Psicologia da Criança. Revista do Ensino*. Minas Gerais, Ano VII: nº 97, 1933.

COLL, C. *Psicologia e Currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

_____. PALACIOS, J. MARCHESI. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COMTE, A. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril, 1978. (Os Pensadores).

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e Qualidade (1994: Salamanca). *Declaração de Salamanca* e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais. 2.ed. – Brasília: CORDE, 1997.

CORDEIRO, Celso Alberto da Cunha. *A educação inclusiva dos professores: A ponta do iceberg*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. *Alunos com necessidades especiais nas classes regulares*. Porto Portugal: Porto Editora, 1997.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. *Política de Apoio ao Ensino de Portadores de Necessidades Educativas Especiais*. Campo Grande/MS, 2003. (Relatório não publicado).

CRUICKSHANK, M. W.; JOHNSON, G. O. *Educação de excepcionais*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

DAL MORO, E. T. L. *História, discurso político e realidade do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. 225 f. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Trad. Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO JONTIEM. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontiem, Tailândia. 05 mar. 1990. Peru: UNESCO, 2001.

DELEUZE, G. *Focault*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. 1. Ed. 2001.

DUNN, Lloyd M. *Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação*. Tradução de Ceres de Albuquerque. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.

DYBWAD, Gunnar. Os deficientes mentais: quem são eles? In: *Mensagem da APAE*, Ano 3, nº 6, maio/ago/1976, p. 29-32.

ENGERS, Maria E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologias em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: PUC/RS, 1994. p. 36-45.

FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAZENDA, Ivani. (Org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 65-73.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. *Fundamentos*. Brasília, V. 1 e 2. 1993. (Coleção Educação Especial.).

_____. *Guia curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes*. São Paulo, 1979.

FEIJÓ, Alessandro Rahbani Aragão. *Direitos Humanos e Proteção Jurídica da Pessoa Portadora de Deficiência: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz da Constituição Federal de 1988*. V. 2. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*. 2. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1994.

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, ano XIX, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GONÇALVES, Romanda. *Orientação da Aprendizagem em Classes de Alfabetização – Ortofrenia*. 2. ed. Rio de Janeiro-GB: Livraria Freitas Bastos, 1972.

GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2001.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 1. ed. Campinas:Editora Autores Associados. 1985.

_____. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. Campinas:Editora Autores Associados. 1992.

_____. As Políticas e os espaços para a criança excepcional. IN FREITAS, M.C. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo.São Paulo: Cortez:USF, 1997.

KASSAR, M. de C. M. *A deficiência mental na voz das professoras*. Campo Grande, MS: UFMS, jul. 1993.

_____. Aspectos da Educação de Pessoas com Deficiência no Brasil. *Revista Mensagem da APAE*, Federação Nacional das APAEs, Brasília, n. 91, out./dez. 2000.

_____; OLIVEIRA, R. T. C. de. Aspectos da Legislação Educacional Brasileira no atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS: UFMS, v. 3, n. 6, p. 1-76, 1997.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Cadernos CEDES*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 46, Campinas, ano XIX, p.16-28, set. 1998.

KIRK, Samuel A. *Educating exceptional children*. 2. ed. Boston: Houghton-Mifflin, 1972.

LANCILLOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. 123 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2000.

LEITE, L. B.; GALVÃO, I. *Educação de um selvagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, E. M. *et al. 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCKASSON, R. *et. all. Mental Retardation: definition, classification and systems of supports*. 9. ed. Washington: AAMR, 1992; 1997.

MACHADO, Maria Therezinha de Carvalho e ALMEIDA, Marlene Concetta de Oliveira. *Ensinando Crianças Excepcionais*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.

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

MARX, KARL e ENGELS, F. *Ideologia Alemã*. Vol. 01. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. (1818–1883). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Trad. de José Carlos Bruni *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 261, de 26 de março de 1982. Campo Grande/MS. 1982a.

_____. Deliberação nº. 261 de 20/03/83, p. 6, Art. 8. Campo Grande/MS, 1983.

_____. Deliberações Normativas. Edição Especial (1979-1996). Ano I, Campo Grande/MS. 1996.

_____. Constituinte Escolar. Construindo a Escola Cidadã. Mato Grosso do Sul. Política Educacional. Abril. Campo Grande/MS. 2000a.

_____. Construindo a Escola Cidadã. Portadores de Necessidades Especiais, v. VI, nov. Campo Grande/MS. 2000b.

_____. Decreto nº 9.606, de 24 de agosto de 1999. Institui os Conselhos das Unidades Escolares Estaduais e dispõe sobre seu caráter e composição, e dá outras providências. Campo Grande/MS. 1999.

_____. Deliberação CEE nº 4827 de 02 de outubro de 1997. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

_____. Instrução n. 001/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982. Campo Grande, 1982b.

_____. Políticas Educacionais. Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, v. IV, Campo Grande, 1992.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Resolução/SED nº 1.392, de 1999. Aprova o Regimento Interno dos Conselhos das Unidades Escolares Estaduais, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 4 out. 1999.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Relatório* da Diretoria de Educação Especial. Campo Grande, 1997.

_____. Educação Especial. (Informativo). Campo Grande/MS. 2002.

_____. *Relatório* Final da Unidade de Apoio à Inclusão. Campo Grande, 2003.

_____. Decreto nº. 8559, de 23/04/96. Campo Grande/MS, 1996. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa e a composição de cargos e funções da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências.

_____. (Estado). Diretoria de Educação Especial. Campo Grande/MS, 1986. Boletim Informativo.

_____. (Estado). Decreto nº. 5.078 de 25/04/89. Campo Grande/MS, 1989. Cria o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial, com sede na capital do Estado e dá outras providências.

_____. (Estado). Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 1992.

_____. (Estado). Decreto nº. 8.782 de 12/03/97. Campo Grande/MS, 1997. Cria o Centro Integrado de Educação Especial (CIEE), com sede na capital do Estado e dá outras providências.

_____. CIEE. COORDENADORIA INTEGRADA. *Relatório de Atividades do 1º Semestre*. Campo Grande, MS, 1997, p. 9-10.

_____. Secretaria de Educação. Criação do Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social. Campo Grande, 1985.

_____. Secretaria de Educação. *Estatística*. Campo Grande, MS, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação Especial no Final do Século XX. *Revista Mensagem da APAE*, Federação Nacional das APAEs, Brasília, n. 87, out./dez. 2000.

_____. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.

_____. Política Nacional de Educação Especial. *Cadernos CEDES*, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, ano , p. p.a .5-15, n. 23, São Paulo, Cortez Editora, 1989a.

_____. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989b.

_____. Direito do portador de deficiência a educação. *Anais do XV CONGRESSO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES*, jun./jul. 1991. p. 49-52.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo, E.P.U., 1993.

_____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____. M. J. S. Inclusão e interação ou Chaves da vida humana. *Anais do III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Diversidade na Educação: Desafios para o Novo Milênio. Foz do Iguaçu, nov. 1998. p. 48-53.

MENDES, Enicéia G. *A evolução na concepção científica da deficiência mental no século XX, temas em educação especial*. n.1, São Carlos, UFSCAR, 1996.

MINAYO, Maria C. S. *Pesquisa social*. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MOREIRA, Fabiana Wanderley. Multiplicidade de Olhares – O Médico, O Psicólogo, o Educador. *Revista Mensagem da APAE*, Federação Nacional das APAEs, Brasília, n. 87, out./dez. 1999.

NERES, Celi Corrêa. *Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê?* (O caso de Campo Grande-MS). 205 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS.

NERI, Marcelo, *et. all. Retratos da Deficiência no Brasil (PPD)*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NUNES, L. R. O. P; GLAT, R; FERREIRA, J; MENDES, E. G. *Formação de recursos humanos em educação especial. Questões atuais em educação especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, R. C. de. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração de projetos - 1988 a 1996*. Tese (Doutorado) - FE/UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU). Carta das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral da ONU em 10/12/1948.

_____. *Criação da Comissão Interamericana de proteção dos Direitos Humanos*. Nova York, Estados Unidos. 1959.

OSÓRIO, A. C. do N. O Currículo Escolar: imersão social e compreensão pedagógica. In: *Registros de Educação*. (Org.). Antônio Carlos do Nascimento Osório. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. 280 p.

OS PENSADORES. São Paulo: Abril, 1973. (Reprodução, s.d.)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PEREIRA, Olívia da Silva. *Integração do excepcional na força de trabalho*. p. 20. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

PESSOTI. Isaías. *Deficiência Mental*. Da Superstição à Ciência. São Paulo, T.^a Queiroz Editora da EUSP, 1984.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1984.

PINEL, Philippe. In LEITE L.B. GALVÃO. *A Educação de um Selvagem*. São Paulo:Cortez.. 2000. p. 131.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir acesso e qualidade através da inclusão. In: AINCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política Educacional do Município de São Paulo: Estudo Sobre o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Período de 1986 a 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

SANFELICE, J. L. *Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais*. São Paulo: Cortez, 1989. (Cadernos Cedes, 23. Educação Especial).

SANTOS. Mônica Pereira dos. *Educação Inclusiva: Redefinindo a Educação Especial*. Rio de Janeiro/RJ. 1999. (no prelo)

_____. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial, cidade*, v. 2, n. 3, p. 21-29, 1995,

SAVIANI, Demerval. Perspectivas da Educação Contemporânea. *Revista de Educação – AEC*, Rio de Janeiro, RJ, Ano 8, n. 34, p. 9, 1979.

SCHALOCK, Robert L. Ph.D. Hasting College. *Uma Nova Maneira de Pensar a respeito das Deficiências e sua Avaliação*. Trad.: Prof. Dr. Antônio S. Clemente Filho. Conferência proferida no CONGRESSO NACIONAL DAS APAES. Belo Horizonte, MG, 28 jul. 1999.

SENNA, E. (Org.). *Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar*. Tese (Doutorado) Defesa Campo Grande-MS: Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Boletim* 42 e 45 - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, abr. 1997 e abr. 1998.

_____. *Educação para Todos: O Compromisso de Dakar*. Brasília, 2001.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro:WVA, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

PESQUISA SOBRE SALAS DE RECURSOS EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

ANEXO A

PESQUISA SOBRE SALAS DE RECURSOS EM ESCOLAS

DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DE A ESCOLA REGULAR:

Nome do Estabelecimento:.....

Endereço:.....

Nome do Diretor:.....

Etapas da Educação/Ensino: () Educação Básica () Educação Superior

Níveis de Ensino: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Modalidades: Educação de Jovens e Adultos () Educação Especial

Outros : () Educação Profissional () Nível Básico () Técnico () Educação Escolar Indígena

Possui Coordenador Pedagógico? () sim () não () Quantos na Educação Infantil?

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () ou se de outra forma,

Qual?.....

Possui Projeto Político-Pedagógico? () sim () não

O Projeto Pedagógico está compatível com o Regimento Escolar? () sim () não

Quantos alunos a Escola atende ao todo?

II - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS:

Data de implantação das salas de recursos: 1) ____/____/____ 2) ____/____/____

Período de funcionamento: () matutino () vespertino

Número de alunos: () matutino () vespertino

Salas de recursos para () DM () DA () DV () outros especificar _____

Quantos bairros são atendidos pelas salas de recursos: () matutino () vespertino

Quais são esses bairros?

Matutino:.....
.....

Vespertino.....
.....

Nome dos professores e formação:

matutino.....

vespertino:.....

Os professores possuem curso de educação especial? () sim () não

Em que nível? Graduação () especialização () outros () especificar _____

Em qual área e nome do curso?.....

Alunos atendidos: () matutino () vespertino

Os alunos atendidos freqüentam a classe regular no outro período () no mesmo período ()

Não freqüenta a classe regular () Outra situação () especificar _____

A classe regular do aluno fica na mesma escola () Em outra escola () Outra situação ()

Especificar _____

Quais os critérios para recebimento desses alunos?

.....

Os alunos são avaliados ?.....Quando?.....

Por quem?.....Como é feita a avaliação?.....

.....

Como é organizada a rotina das salas de recursos:?

Horário?.....Qual?.....Critério para organização das

turmas:.....

As salas de recursos estão contempladas na proposta pedagógica?

Como?.....

.....

E no Regimento Escolar? Como?.....

Local e data:

Nome da pesquisadora:

Carimbo e Assinatura da Direção da Escola:

ANEXO B

ENTREVISTA SOBRE SALAS DE RECURSOS

ANEXO B**ENTREVISTA SOBRE SALAS DE RECURSOS**

NOME DA ESCOLA:

ENDEREÇO:

NOME DO ENTREVISTADO:

FUNÇÃO NA ESCOLA:

DATA DA ENTREVISTA:

1 - QUAL O PAPEL/A FUNÇÃO DA SALA DE RECURSO NA SUA ESCOLA?

2 - O QUE É MODALIDADE DE EDUCAÇÃO?

3 - QUAL A CONTRIBUIÇÃO DA SALA DE RECURSO PARA A ESCOLA?

4 – PONTOS POSITIVOS:

5 – PONTOS NEGATIVOS: