

AS ATIVIDADES TRABALHADAS DURANTE A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA SALA DE RECURSOS DA ESCOLA REGULAR NO MUNICÍPIO DE VALPARAÍSO DE GOIÁS - GO

THE ACTIVITIES WORKED ON DURING THE STAY OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE RESOURCE ROOM OF A REGULAR SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF VALPARAÍSO DE GOIAS - GO

LAS ACTIVIDADES TRABAJADAS DURANTE LA ESTANCIA DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES EN EL AULA DE RECURSOS DE LA ESCUELA REGULAR DEL MUNICIPIO DE VALPARAÍSO DE GOIÁS - GO

Wilma Lúcia Luiz de Freitas¹

RESUMO: A Educação inclusiva no Brasil no decorrer das últimas décadas tem apresentado um verdadeiro processo de enfrentamento aos vários desafios postos a realidade de políticas públicas e sociais para a educação especial. Aponta-se para estes desafios a crescente procura por atendimentos especializados para alunos com dificuldades de aprendizagem em escolas de ensino comum na rede pública de ensino, sendo direito para todos um ensino regular com qualidade. Conforme esta necessidade, o objetivo deste artigo é de apresentar os resultados da investigação realizada, buscando mostrar como ocorre o direcionamento por meio dos documentos norteadores para avaliação de desempenho de estudantes com dificuldades de aprendizagem nas salas de recurso no município de Valparaíso de Goiás-GO. Procurou-se descrever o fenômeno da avaliação do desempenho de estudantes que frequentam as salas de recurso do município de Valparaíso de Goiás-GO, assim como a formação dos docentes que prestam serviço nas salas de recurso, seu tempo de atuação e preferências por utilização de recursos e metodologias adequadas para este atendimento.

2131

Palavras-chave: Docentes. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recursos.

ABSTRACT: Over the last few decades, inclusive education in Brazil has presented a real process of confronting the various challenges posed by the reality of public and social policies for special education. One of these challenges is the growing demand for specialized care for students with learning difficulties in ordinary schools in the public education system, with everyone having the right to quality mainstream education. In line with this need, the aim of this article is to present the results of the research carried out, in an attempt to show how the guiding documents for assessing the performance of students with learning difficulties in resource rooms in the municipality of Valparaíso de Goiás-GO are used. The aim was to describe the phenomenon of assessing the performance of students who attend resource rooms in the municipality of Valparaíso de Goiás-GO, as well as the training of teachers who work in resource rooms, their length of service and preferences for using appropriate resources and methodologies for this service.

Keywords: Teachers. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance. Resource Room.

¹ Mestra em Educação pela Universidade São Marcos; Professora da Rede Municipal de Valparaíso GO.

RESUMEN: En las últimas décadas, la educación inclusiva en Brasil ha presentado un verdadero proceso de enfrentamiento a los diversos desafíos planteados por la realidad de las políticas públicas y sociales de educación especial. Uno de esos desafíos es la creciente demanda de atención especializada para alumnos con dificultades de aprendizaje en escuelas comunes del sistema público de enseñanza, donde todos tienen derecho a una educación común de calidad. En consonancia con esta necesidad, el objetivo de este artículo es presentar los resultados de la investigación realizada, en un intento de mostrar cómo los documentos de orientación para evaluar el rendimiento de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas de recursos en el municipio de Valparaíso de Goiás-GO. El objetivo fue describir el fenómeno de la evaluación del desempeño de los alumnos que asisten a las aulas de recursos en el municipio de Valparaíso de Goiás-GO, así como la formación de los profesores que trabajan en las aulas de recursos, su tiempo de servicio y las preferencias por el uso de recursos y metodologías adecuadas para este servicio.

Palabras clave: Profesores. Educación Inclusiva. Atención Educativa Especializada. Aula de Recursos.

INTRODUÇÃO

As atividades trabalhadas durante a permanência do aluno na Sala de recursos da escola regular para alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecem uma fonte de potencialização das manifestações de afetos e conhecimentos. Estas atividades devem promover o desenvolvimento global do aluno, valorizando suas habilidades cognitivas e competências. Favorecem o trabalho individual ou em grupo e maior troca de experiências. Oportuniza a realização de pesquisas e experiências criadas e vivenciadas pelas crianças.

2132

O conhecimento construído pode ser expresso de forma lúdica com desenhos, pinturas, colagens, jogos, produções escrita, leituras e interpretações, dramatizações, produções musicais e outros meios que formam um momento de aprendizagem prazerosa, porém difícil de ser quantificada, avaliada.

Os professores devem possuir especialização comprovando conhecimento e valores a serem transmitidos aos estudantes, assim como competências nos conteúdos por eles ministrados, além de habilidades comunicativas, domínio de técnicas metodológicas, reflexão sobre suas práticas e ainda competência em pesquisa (Vaillant, Marcelo, 2012).

Assim, fica evidente a necessidade de reflexões quanto à significação da formação e práticas docentes na Educação Especial inclusiva, para uma reconstrução do processo ensino-aprendizagem, exigida pela sociedade contemporânea.

A Sala de Recursos torna-se um instrumento que oportuniza ao aluno de inclusão o desenvolvimento de suas potencialidades, resgatando sua autoestima e seu crescimento educacional. Os materiais e instrumentos utilizados para as atividades são selecionados e

elaborados pelo professor que é pesquisador especializado, onde pode-se perceber a diferença entre o conteúdo abordado nas aulas do ensino regular e os momentos de atendimento nas salas.

É importante oferecer novos recursos que estimulem o crescimento cognitivo rompendo com aprendizagem inibitórias, que caracterizam o fracasso constante dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, estes recursos terão função crucial na adaptação do aluno a novas situações. Neste processo de conhecimento e de novas aprendizagens é importante conquistar habilidades capazes para vencer os desafios presentes no dia a dia escolar.

Segurança e assertividade são critérios decisivos para o aluno buscar em seu professor a figura propicia para enfrentar esses percursos em seu desenvolvimento. Assumir desafios, realizar investigações, realizar novas tarefas saindo das propostas frequentes e familiares.

O comportamento assim relaciona-se com a habilidade do aluno de impor pensamentos em ações a si mesmo, avaliando situações e decidindo como e quando agir. Considerando a instituição de ensino regular, as Salas de Recursos e as atividades propostas, torna-se de extrema importância a avaliação dos avanços realizados pelo aluno atendido nesta proposta. A avaliação deve levar em consideração vários aspectos e propiciar para esses indivíduos um ambiente saudável e com condições para o seu desenvolvimento total.

Sendo assim, o presente estudo tem a intenção de investigar os documentos norteadores 2133 que estabelecem a forma de avaliação dos alunos e como estão sendo realizadas as avaliações pelos professores da rede pública municipal, nas salas de Recurso na Educação Especial Inclusiva de Valparaíso de Goiás-GO.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No Brasil vários marcos foram destacando-se no período de desenvolvimento da Educação especial, baseados na abrangência das ações e movimentos envolvidos na educação para os portadores de deficiências. O acesso à educação para estes estudantes vai sendo lentamente traçado e conquistado, na medida que se ampliam também as oportunidades para a educação popular em geral. Como enfatiza Mendes (2006, p. 388), “Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”.

Para Mazzotta (2011), historicamente a educação especial no Brasil teve seu início no século XIX com a participação de alguns brasileiros inspirados por experiências concretizadas

em outros países, voltados para iniciativas oficiais e particulares isoladas de atendimento educacional para este público.

O autor ainda destaca dois períodos na evolução da educação especial no país importantes. 1º - O período de 1854 a 1956 marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas; 2º - O período de 1957 a 1993 com iniciativas de âmbito nacional.

Miranda (2008) aponta baseada nas pesquisas de Mazzotta (1996), dois marcos fundamentais para a educação especial com a criação do “Instituto dos Meninos cegos” em 1854 que mais tarde veio a se tornar o “Instituto Benjamim Constante” como é conhecido até hoje, e o “Instituto dos Surdos Mudos”, 1857 que passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.”

Estes dois institutos foram criados por iniciativa do governo Imperial no Rio de Janeiro apresentando grande conquista par o atendimento de indivíduos deficientes. Mesmo caracterizando medidas isoladas de atendimento mais as deficiências visuais e auditivas, medidas para o atendimento de deficiências mentais estavam ainda em profundo descaso.

Ainda neste período Jannuzzi (2010), ressalta que o atendimento aos deficientes era caracterizado por duas vertentes no Brasil: a medico-pedagógica e a psicopedagogia, onde a 1^a vertente apresentava uma tendência voltada a serviços de higiene e saúde pública e a 2^a vertente voltada a preocupação no diagnóstico dos indivíduos para encaminhamento para escolas ou classes especiais.

Como em outros países, o Brasil também vivenciou algumas fases na evolução do atendimento as pessoas com deficiência, embora em um processo mais moroso, esperando os resultados que apontavam fora do país por especialistas que buscavam trazer estes conhecimentos para o Brasil. Segundo Dechichi e Silva (2000), desde seu estágio inicial relacionado a pessoa deficiente constatou-se em vários países quatro fases evolutivas do desenvolvimento da educação especial, sendo elas:

- a. 1^a FASE – Da exclusão social, onde a sociedade ignorou e rejeitou as pessoas com qualquer tipo de deficiência. (período anterior a era cristã).
- b. 2^a FASE - Da institucionalização, entre o século XVIII e século XIX, apesar da segregação institucional, este indivíduo surgia no contexto social como alguém com direitos e mesmo com avanços nos atendimentos o deficiente ficava isolado, confinado nas instituições. c. 3^a FASE- Da busca pela redução da segregação, no final do século XIX e meados do século XX. Neste momento as pessoas com deficiência são inseridas em Escolas Especiais comunitárias, e ou Classes Especiais nas escolas públicas.
- d. 4^a FASE- Da integração social, iniciada por volta da década de 70 com ênfase no movimento mundial de integração da pessoa com deficiência em ambientes educacionais o mais próximo daqueles oferecidos as pessoas ditas “Normais”.

Nesta perspectiva em acompanhar as fases de evolução dos processos de atendimento aos deficientes percebe-se que o Brasil ficou preso por um período mais extenso nas fases de negligência e exclusão social. A preocupação em identificar, definir e classificar as condições da deficiência como: (física, sensorial e mental) e consequentemente oferecer atendimento educacional especializado a essa população aparece quase inexistente no Brasil até meados do século XX.

Somente quando em outros países começam a expressão e questionamentos sobre a qualidade e objetivos destes atendimentos oferecidos aos deficientes e que o Brasil começa entre a década de 50 e meados dos anos 60 a considerar a expansão destes atendimentos.

Em seus estudos Mazzotta (2011), aponta que na metade do século XX, até 1950, constavam quarenta estabelecimentos de ensino regulares mantidos pelo poder público. Estes prestavam algum atendimento escolar especial aos alunos considerados deficientes mentais, sendo um estabelecimento federal e os demais estaduais. Constavam ainda catorze estabelecimentos que prestavam atendimento, entre um federal, nove estaduais e quatro particulares favorecendo alunos com outras deficiências.

Ainda na década de 1950, com serviços escassos e o descaso do poder público frente a crescente população de portadores de deficiência e a comprovação das potencialidades educacionais destes indivíduos, começam paralelamente uma demanda de serviços comunitários para o ensino especial em escolas especializadas privadas com princípios filantrópicos devido à exclusão aparente das escolas comuns. Marcando também nesta fase a crescente procura no mercado por profissionais, especialistas e consolidação da área. Este movimento ajudou na organização de grupos políticos que tinham ideais de mudanças.

Consequentemente pela presença do fracasso escolar e em decorrência do acesso à escola para a população em geral, a observação em alguns grupos de crianças com tipos brandos de deficiência, o resultado a esta demanda vai acrescentar maior valor as classes especiais na rede pública de ensino.

Mendes (2006) apresenta neste período o início da institucionalização da educação especial em nosso país, como um fator que coincide com o auge da filosofia da “Normalização” em um contexto mundial. “Passamos a partir de então atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir da década de 1990” (Mendes 2011, p.397).

Infelizmente a moda brasileira o modelo de “integração escolar”, acabou por se tornar mais um fator no processo de exclusão da escola pública de estudantes com necessidades

especiais, fortalecendo o encaminhamento para classes especiais e escolas especializadas destes indivíduos. Não era somente a falta de acesso que predominava nesta época, mas sim o atendimento educacional necessário e apropriado que se considerava, seja pela falta de materiais, profissionais, espaços adequados ou mesmo uma falta de vários fatores, uma questão generalizada ao problema constatado.

A luta pela defesa dos direitos dos indivíduos com deficiência estava fundamentando-se na ideologia da normalização. De acordo com Fernandes et al (2011), algumas contradições aparecem no sistema sócio, político e econômico datado em 1960, onde se evidencia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e a busca para diminuir o ônus populacional. Manter o indivíduo na improdutividade na segregação custava caro para o sistema, o crescimento de sua autonomia e produtividade levavam a integração destas pessoas a sociedade.

Desta forma a necessidade de treinamento e educação especial para o trabalho, como forma de integração a sociedade. Para estes autores o conceito de integração tinha a função e caracterização de garantir os serviços e recursos para modificá-los, ou seja, para favorecer um olhar de indivíduos normais, dentro de padrões de “normalidade”.

“Na educação regular as escolas especiais e as classes especiais visavam a capacidade para a ida ou retorno desses indivíduos para as salas denominadas normais” (Fernandes, Schlesener, Mosqueta, 2011, p.140). Precisamos voltar na história da educação especial, nas vertentes pedagógicas que impulsionaram conceitos, medidas e desencadearam princípios importantes para o desenvolvimento da educação especial.

Na vertente Médico-Pedagógica a educação do indivíduo com deficiência estava vinculada a medicina, ao campo médico, pioneiros na produção de teorias e possíveis explicações para as causas das anomalias. Tiveram também influência da psicologia aplicada naquela época, despertando para necessidade de escolarização das pessoas com deficiência.

Para alguns estudiosos, como Jannuzzi (2010), a educação foi influenciada pela atuação direta dos médicos como professores e diretores de instituições. O serviço de higiene e saúde estava intimamente ligado a medicina, onde a deficiência, principalmente a deficiência mental passou a ser relacionada a uma doença crônica, necessitando de atendimento terapêutico.

Nesta vertente para Silva (2010), ao perceber a importância da pedagogia para a sistematização de conhecimentos e o quanto participavam de uma ação que segregava crianças mais comprometidas que estavam no convívio juntas a adultos com diagnóstico de doença mental, foram criadas instituições escolares anexas aos hospitais psiquiátricos, para uma tentativa além do atendimento médico se alcançar a educação.

A prioridade ainda não era o atendimento integral a pessoa com deficiência, alguns fatores como a abrangência de serviços, o corpo técnico e os conceitos das deficiências estudados, causaram orientações imprecisas aos professores e outros profissionais envolvidos, classificando um grande número de pessoas como deficientes.

Para se avaliar a deficiência passou-se a comparar o grau de inteligência de alunos de mesma idade, em seu desempenho escolar frente a notas e ao desenvolvimento da atenção e memória desenvolvidas nas atividades, tentando- se estabelecer uma catalogação de anormalidades. A vertente médico- pedagógica fornecia ao médico escolar orientações abrangentes esperando que o mesmo pela simples inspeção pudesse classificar as pessoas com deficiência. Em suma os estudos efetivados nesta vertente apontam para trabalhos efetivados em clínicas e centros de reabilitações e escolas anexas a hospitais na década de 1950.

Já a vertente Psicopedagógica mostra grandes influências nos trabalhos realizados por Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês e seus seguidores com os testes de inteligência. O uso da escala métrica efetivada por Binet e Simon segundo Jannuzzi (2011), representaram uma nova forma de classificar os deficientes, com base em critérios de aproveitamento escolar. Desta forma cresceu significativamente o número de estudantes que passaram a ser evidenciados pela escola como desviantes de um padrão, aumentando significativamente o uso de testes de inteligência por inúmeros profissionais. 2137

Esta vertente sofreu influências da “Escola Nova”, movimento que implementava reformas na educação. Apresentava novas ideias na crença no poder da educação, no interesse por pesquisas científicas, apontava para preocupações voltadas em reduzir as desigualdades sociais e procurava estimular os ideais de liberdade individual da criança frente ao aprendizado.

Porém segundo Silva (2010), baseados nestes movimentos vários estados brasileiros buscaram reformas pedagógicas em seus sistemas, mas a difusão das novas ideias nem sempre atenderam os interesses de forma adequada, tornando-se aos poucos restritas a seus idealizadores. A intenção nesta vertente ligada a psicologia era estabelecer e organizar classes homogêneas para a aprendizagem na rede comum de ensino.

Um nome presente neste momento da história e o da psicóloga e pedagoga Helena Antipoff, que em 1930 marcou a educação especial brasileira. Mais precisamente em 1932 esta pesquisadora veio ao Brasil a convite do governo de Minas Gerais para desenvolver seus estudos onde criou, o laboratório de psicologia aplicada na escola do aperfeiçoamento de professores e fundou o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais. Para Kassar (2011), este instituto veio a

impulsionar a educação especial naquele estado, como também criou situações e ações ligadas a educação em todo o país.

Para Helena Antipoff, as crianças deveriam ser agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência. (Kassar, 2010, p 66). Ao compor as classes homogêneas a autora acreditava na possibilidade de juntar nas turmas escolares crianças normais a crianças com deficiência.

Para esta pesquisadora as crianças apresentavam as características de atraso no desenvolvimento de algumas faculdades, umas mais que outras, ocorrendo falta de equilíbrio entre elas. Algumas crianças apresentavam perturbações das faculdades mentais em casos mais extremos. Neste sentido enfatiza Jannuzzi (2011, p.71)

Em Antipoff percebi mais uma vez a dificuldade de uma conceituação precisa dessas crianças que chegavam à escola comum e que divergiam da maioria porque não conseguiam acompanhar as classes regulares. Ela constatou que mesclavam dificuldades de aprendizagem com comportamentos às vezes agressivos ou altamente irrequietos e/ou apáticos e/ou neuroses não pronunciadas etc.

A concepção do uso de instrumentos para diagnosticar a deficiência e tornar as classes homogêneas originou a necessidade de uma educação especializada centrada nas características que poderiam previamente serem apresentadas e determinadas por estes instrumentos. Por hora ocorreram algumas contribuições para estas crianças inseridas nas escolas públicas com alguma assistência pedagógica e por outro lado desvantagens, pois ocorria a separação em classes especiais voltando estigmas sociais já existentes. Um retrocesso da modalidade de educação especial separada da educação regular.

2138

A ideia de educabilidade para todos os seres humanos reforça a premissa de que a educação é um direito de todos os cidadãos, se voltarmos no tempo a educação no Brasil precisamente na época do Império, poderemos observar que a Constituição proclamada em 1824 já referenciava o direito a educação para todos os brasileiros.

Este direito manteve-se presente nas demais constituições de 1934, 1937, 1946 e somente na Declaração universal dos direitos humanos em 1948, que se evidencia o princípio e fortalecimento da não discriminação e proclama-se o direito também ao portador de necessidades especiais.

O direito a educação fazia-se presente em documentos, mas a obrigatoriedade de oferta deste atendimento só foi explicitada pelo governo federal em âmbito nacional após a criação de campanhas direcionadas para este público.

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação de "campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, institui-se a Campanha para Educação do surdo

brasileiro – CESB, seguida da instalação do instituto Nacional de Educação de Surdos -INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente para atender à outras deficiências (Mantoan, 2011, p.6).

Neste momento da educação especial brasileira as Campanhas instituídas por volta de 1960, para atendimento aos deficientes contaram também com a participação e influência dos movimentos da Sociedade Pestalozzi e com líderes das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), recebendo ainda o apoio do ministro da Educação e Cultura oficializando a (CADEME), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes Mentais (Mazzotta, 2011).

Estas campanhas nacionais serviram também para ecoar na sociedade problemas emergentes, buscar recursos financeiros e treinamento técnico em parcerias entre entidades públicas e privadas responsáveis pelo atendimento de pessoas deficientes. Estas parcerias são ainda hoje, responsáveis por grande parte da manutenção fornecida aos serviços de assistência a população evidenciada.

A partir deste período novos órgãos, institutos, secretarias foram criadas para atender a demanda da Educação Especial. A participação no ensino regular comum destes indivíduos continuou progressivamente ocorrendo, precisando para este efeito o entrosamento e responsabilidade administrativa entre os sistemas de educação envolvidos.

2139

Frente às inúmeras conquistas estão elucidadas algumas datas, fatores políticos e sociais que marcaram a Educação Especial em nosso país, entre elas a expansão no número de escolas de ensino especial em 1960. (Jammuzzi, 2011; Miranda, 2008).

Ainda na década de 1970 discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, vertente que repercutiu mundialmente. (Miranda, 2008), a Constituição Federal de 1988, assegurando o direito a educação para todos e o atendimento educacional de pessoas que apresentassem necessidades educacionais especiais.

É preciso salientar que desde a década de 1950 os próprios deficientes começaram a organizar-se procurando participar de decisões em torno de seus problemas. (Jammuzzi, 2011,56), este também foi um fator importante para iniciativas e conquistas para este momento histórico e social em desenvolvimento.

Mazzotta (2011), referiu-se ao ano de 1980 como o início da superação da visão assistencialista, onde buscou-se mais perspectivas para o desenvolvimento de ações que culminaram em 1981 no Ano Internacional das pessoas com Deficiência, recebendo apoio da (ONU), Organização das Nações unidas. Somente no final da década de setenta começam a ser implantados os primeiros programas de formação e pós-graduação dedicados a área da educação especial.

E a partir da década de 1990 o processo de inclusão do estudante com deficiência começa a ganhar força, de acordo com Mendes (2006), debates sobre a inclusão no Brasil influenciados novamente por uma cultura americana estabelecem novos movimentos e reformas educacionais fundamentados na Declaração Mundial sobre Educação para todos de 1990 e na Declaração de Salamanca que aconteceu em 1994.

As grandes tendências que marcaram a Educação Especial ao longo dos tempos retratam a visão de uma concepção de deficiência própria de cada momento histórico, Cultural, político e social predominando muitas vezes um ideal de educação voltado para poucos. No final do século XX e início do século XXI, a Educação Especial passou por grandes mudanças, transformações e reformulações nos levando a diferentes formas de entender a deficiência, a educação e a diversidade.

METODOLOGIA

Para este estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa caracterizada como descritiva, com abordagem quantitativa de corte transversal de grupo focal com entrevistas semiestruturadas e observação sistêmica, valorizando metodologias de inspiração construtivista. No processo de análise, os dados produzidos pelas diferentes fontes, grupo focal 2140 e entrevista semiestruturada, foram construídos, gerando redatores de análise.

A Metodologia para obtenção dos dados inclui: Localização e População do estudo. Descrição do Instrumento Metodológico (Técnicas e conceitos dos instrumentos metodológicos para obtenção das informações utilizadas no trabalho empírico); Etapas e atividades do trabalho (descrição dos depoimentos, entrevistas e observações); Aspectos éticos.

Embásado em pressupostos da pesquisa qualitativa, este trabalho, buscou como afirma Gil (2017), mediante a modalidade de entrevistas semiestruturadas, a compreensão do tema, a partir da seleção de amostras, à coleta de dados e sua análise. Em seguida, utilizando-se de um processo adequado, dar respostas às questões da pesquisa, selecionando as informações pertinentes à produção de conhecimento sobre o fenômeno estudado.

Como esta modalidade de análise não se restringe apenas a quem colhe os dados, mas há na entrevista um intercâmbio de conhecimento entre o pesquisador e o entrevistado e o que dizem os teóricos que se debruçam na dimensão de uma educação que acolha e faça a inserção, tornando a pesquisa uma escuta produtiva e basilar daquilo que se ouve.

A rede de interação que se forma já garante de ambas as partes uma produção sistemática da que se propõe a pesquisar. Também se faz necessário enfatizar que tal procedimento que é

sistemático, pois relaciona o fenômeno investigado a outras categorias, é que dará o norte na redação que se manifestou nessa inter-relação (SORDI, 2017) de informações imprescindíveis entre as categorias em análise.

Numa pesquisa qualitativa, os dados coletados manifestam uma constante relação dialógica, porque quem pesquisa tem que se acercar do fenômeno em questão, demonstrando assim um entrelaçamento dos sujeitos para que se gere uma linha condutora da experiência que se propõe a narrar. Daí, depreender que sem um deixar-se envolver por parte de quem é pesquisador, não adentrará em hipótese alguma, a complexidade do fenômeno que se encontra muitas vezes entranhado no mais íntimo de cada entrevistado. Segundo Gil (2017), em vez de se inferir aos entrevistados termos como “por quê”, para não transparecer que é para verificar “relações de causa-efeito”, seria bom levar em consideração ao iniciar essa investigação termos mais abertos e abrangentes, tais como: “o que” ou “como”: ir a causa para elucidar as consequências.

Assim, tratar-se-á de uma pesquisa de estudo de casos múltiplos, analisando algumas contribuições prático-teóricas já existentes sobre o tema e sua contribuição na prática docente para uma educação que vise uma inserção humanizadora e sensível, evidenciando, conforme Gil (2017, p. 108), “que quando dois ou maiscasos de um mesmo fenômeno têm uma e somente uma condição em comum, essa pode ser considerada a causa (ou efeito) do fenômeno”. 2141

Nessa abordagem, por se utilizar de entrevistas semiestruturadas, o ambiente em que as entrevistas foram realizadas propiciou a espontaneidade dos informantes, pois o ato de simplesmente ouvir delega ao falante poder de se expressar sem que alguém o interrompa para ratificar ou não a sua explanação, ausente em quem entrevista, porque dista do “juízo de valores e análise concomitante ao processo de escuta” (GIL, 2017, p. 82).

O entrevistado tem a palavra e quem pesquisa se fixa apenas no relato de suas experiências, evitando dessa maneira que pressupostos ou comparações influenciem em sua linha de pensamento e interfiram no processo de produção de conhecimentos. Como assevera Sordi (2017), é uma incorporação de alguém que assume a postura de um expectador atencioso e em sintonia ao que se relata.

Assim, o pesquisador ao esvaziar-se do juízo de valor em relação ao que se fala pelo entrevistado, não se distancia do fenômeno estudado, mas ao contrário vai ficando mais evidente o que os teóricos lhe indicaram nos estudos realizados. Ainda de acordo com Sordi (2017, p. 82), é um exercício de retirada, mesmo que seja momentaneamente, dos “preconceitos

sociais, crenças ou suposições existentes, a fim de ir direto para a visão pura e livre do que uma coisa ‘essencialmente é’”.

Em todos os momentos com os entrevistados, sobressaiu-se o que Sordi (2017) chama de “entrevista em profundidade”, pois, segundo ele, vem assinalada três fases: no primeiro momento, vêm à tona os contextos de experiências do ponto de vista de quem fala e de quem escuta: o entrevistado tem algo a falar ao pesquisador, o pesquisador propõe-se a escutar; no segundo, os entrevistados revisitam todas suas trajetórias vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar em seu processo, precisa focar em aspectos inter relacionais para favorecer o estudante em um espaço público de aprendizagem e socialização. Precisa efetivar sua participação em todas as atividades escolares recebendo condições de acessibilidade e adaptações curriculares, função primordial da escola que tem como meta a construção de conhecimentos. Neste contexto, a Educação Especial encontra-se em processo de resignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o apoio às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de propostas diferenciadas para a aprendizagem (Glat, Pletsch e Fontes, 2007, p.349).

2142

As diretrizes propostas para o AEE, apresentam amplas reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços educacionais especializados oferecidos, considerando um contexto contemporâneo de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar sendo ponto principal e ênfase da educação especial brasileira. Entre os anos de 2005 e 2010, houve grande investimento nas salas de Recursos como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho (Baptista, 2011, p. 60).

O autor citado reafirma a importância da resolução 04/2009 do CNE-CEB, para a Educação Especial oferecido em caráter complementar ou suplementar e não substitutivo a escolarização de alunos no ensino comum, assumindo a Sala de Recursos um protagonismo no atendimento especializado. Neste momento de inclusão escolar, surgem iniciativas e deslocamentos que envolvem inúmeros sujeitos, em particular o gestor de diferentes instâncias.

Outras orientações destacadas por Baptista (2011) desta resolução, dizem respeito a matrícula do alunado público alvo para o atendimento especializado que em seu art.8º apresenta, “O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro do Censo escolar/MEC/INEP. E a formação do professor

responsável pelo AEE descrita nesta resolução apresenta-se bem genérica considerando a diversidade e as potencialidades de formação nos diferentes estados brasileiros. As diretrizes indicam para a ação do professor responsável pelo AEE dispostas no Art.13 da resolução sendo suas atribuições.

REFERÊNCIAS

Baptista, Claudio Roberto. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev.bras.educ.espec.[online]*.2011, vol.17, n. spe1, pp59-76. Recuperado: 05março 2011.:www.scielo.br/pdf/rbe/v17.nspe1/06.pdf.
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas, 2017. habilidades/superdotação: vol.3: o aluno e a família. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007.

Glat, R.,& Fernandes, E. M. (2007). Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: Revista da Educação Especial,2007,p.35-39. Recuperadoem:08demaio,2011.http://www.redaly.org/articulo.oa?id=117 11724006.
Lourenço, A. S., Shine, S. & Ortiz, M. C. M. **Produção de documentos psicologia: práticas e reflexões teórico-críticas.** São Paulo: Votor, 2021.

Mazzotta, Marcos José da Silveira. (1982) Fundamentos de educação especial. São Paulo, Pioneira.

2143

Mazzotta, Marcos José da Silveira. (2011). Educação Especial no Brasil: Historias e políticas públicas. 6^a ed. São Paulo :Cortez.

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2006). **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista brasileira de educação.* volII,nº 33.

Mendes, Enicéia Gonçalves. (2010). Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista educação especial.vol31,nº 63.* out/dez,2010. Recuperado em:12agosto,2011. http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial

Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo (2003). **História, deficiência e educação especial.** Tese Doutorado - a prática pedagógica de alunos
Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento.histórico.Recuperado.em:20setembro,2012.see,ufu,br/index.php/che/article/view/1880.

Silva, Mara Cristina Fortuna da. (2009).**O Atendimentoeducacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência.** Chapecó. Universidade Federal da fronteira Sul campus Chapecó. http://www.educadores.diaadia.go.gov.br/arquivos/File/junho2010/ed_esp_eacial_dissertacoes/dissertacao_mara_cristina_fortuna_silva.pdf. Recuperado em: 14 maio 2011.

SORDI, José Osvaldo de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa.** São Paulo. Saraiva, 2017.