

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

LEILA HELENA DA SILVA OLIVEIRA

**ALUNOS INCLUSOS NA ESCOLA PÚBLICA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO NA SALA  
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I E O TRABALHO NA SALA DE AULA  
REGULAR**



CURITIBA  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

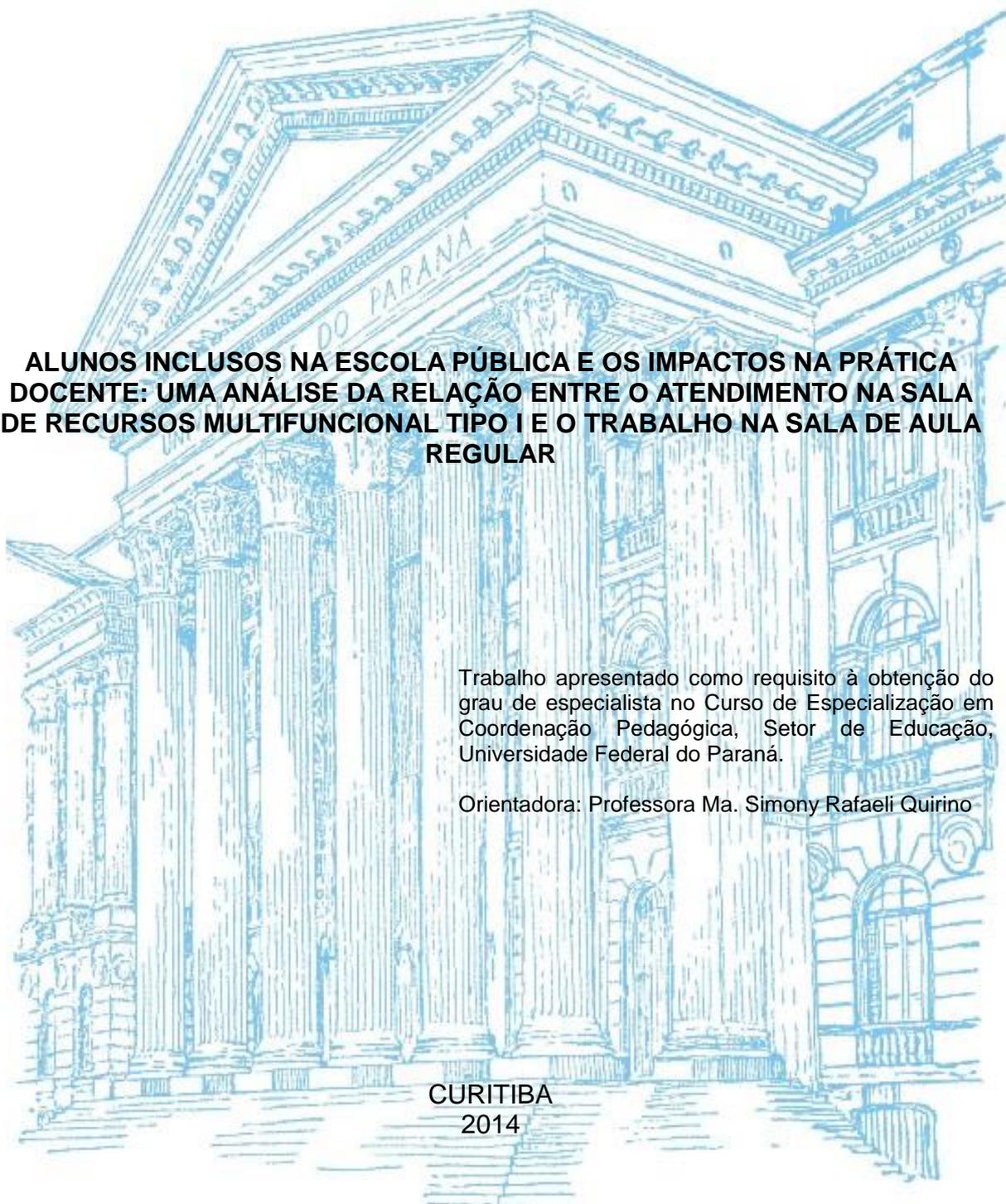
LEILA HELENA DA SILVA OLIVEIRA

**ALUNOS INCLUSOS NA ESCOLA PÚBLICA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA  
DOCENTE: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO NA SALA  
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I E O TRABALHO NA SALA DE AULA  
REGULAR**

Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Ma. Simony Rafaeli Quirino

CURITIBA  
2014



## Sumário

<b>Introdução</b> .....	5
<b>A inclusão escolar</b> .....	6
<b>A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I</b> .....	8
<b>Contexto da escola pesquisada</b> .....	10
<b>O que pensam os profissionais da escola pesquisada sobre a relação entre o atendimento na sala de recursos multifuncional – tipo I e o trabalho na sala de aula regular com os alunos inclusos</b> .....	11
Equipe Pedagógica.....	13
Docentes da sala de recursos multifuncional tipo I .....	15
Docentes das salas de aula regulares .....	17
<b>Considerações Finais</b> .....	20
<b>Referências bibliográficas</b> .....	23

# **ALUNOS INCLUSOS NA ESCOLA PÚBLICA E OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I E O TRABALHO NA SALA DE AULA REGULAR**

LEILA HELENA DA SILVA OLIVEIRA\*

## **RESUMO**

A Sala de Recursos Multifuncional Tipo 1 – SRM T1 surgiu da necessidade de se implantar atendimento especializado aos alunos inclusos na escola regular de Ensino Fundamental consoante o que está estabelecido nas Políticas Públicas Inclusivas. Este artigo tem como propósito analisar a relação entre o atendimento na SRM T1 e o trabalho na sala de aula regular de uma escola pública estadual localizada no município de Tomazina/Paraná. Os estudos foram subsidiados pela leitura de leis e teorias pertinentes e análise de quinze questionários distribuídos aos envolvidos: equipe pedagógica, docentes da SRM T1 e docentes das salas de aula regular. O resultado demonstra que a relação no que tange à cooperação entre docentes da Sala Especializada e docentes das Salas de aula regular é permeado de contradições, pois o diálogo entre os professores é prejudicado pelo fato do atendimento especializado acontecer em contraturno. Sobre a relação dialógica entre tais professores conclui-se que ocorre somente nas reuniões bimestrais e nos Conselhos de Classe. No entanto, o diálogo com a equipe pedagógica é constante tanto com professores da SRM T1 quanto da classe regular porque a hora atividade favorece essa interação. Ficou evidente que o trabalho com o aluno incluso só acontece satisfatoriamente na SRM T1, em primeiro lugar por ser equipada com materiais didáticos e pedagógicos adequados às peculiaridades de cada aluno e, em segundo, porque as professoras se encontram mais preparadas para lidar com as adversidades que mesclam a inclusão, porém a inserção desse aluno na sala de aula regular favorece a socialização dele com os demais sujeitos, mas na prática pedagógica os docentes não conseguem atendê-lo de acordo com sua singularidade.

Palavras-chave: Inclusão; Prática Docente; Sala de Recursos Multifuncional Tipo 1; Sala de Aula Regular.

---

\* Artigo produzido pela aluna Leila Helena da Silva Oliveira do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da professora mestra Simony Rafaeli Quirino. E-mail: leilaholiveira@yahoo.com.br.

## Introdução

A Carta Magna Brasileira de 1988 estabeleceu em seu texto que o direito à educação básica é fundamental a todo cidadão brasileiro, estabelecendo em seu artigo 208 que é dever do Estado o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990, preconiza a expansão e os requisitos de educação, traçando objetivos a serem atingidos a curto, médio e longo prazo com vistas a satisfazer as prioridades inerentes ao processo educativo inclusivo voltado à qualidade da aprendizagem, processo esse que para ser consolidado, necessita de ações de apoio através de alianças entre os envolvidos e responsabilidade social entre todos os entes.

Mais à frente, em 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial. A Conferência foi realizada com o apoio da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, e tratou de princípios, políticas e práticas em Educação Especial. De acordo com o evento as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB n.º 9.394, elencando dispositivos legais para a democratização da educação com os olhares democráticos e inclusivos, reafirmando o atendimento das pessoas com dificuldades especiais de aprendizagem, de preferência na rede regular de ensino e tratando a educação especial como modalidade de ensino.

Verifica-se, dessa forma, que de acordo com a indicação legal o atendimento aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, após dezoito anos de promulgação da LDB, cabe verificar como esta inclusão vem ocorrendo na prática.

Pensando nessa problemática, o presente artigo busca verificar os impactos da inclusão na prática docente de uma escola de ensino fundamental – séries finais, localizada no município de Tomazina/Paraná que conta com dezessete alunos inclusos distribuídos em anos distintos nos três períodos atendidos pela escola, realizando uma análise da relação entre o atendimento na sala de recursos multifuncional tipo I e o trabalho na sala de aula regular.

### **A inclusão escolar**

De acordo com Mantoan (2004, p. 80), a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com ou sem deficiência. Esse processo preceitua a socialização do sujeito em todos os níveis, isto é, o compartilhamento cultural, étnico, religioso, etc, visando formação humana integral a todos, sem distinção.

O desafio da inclusão é enfrentar como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39).

A inclusão é um direito, um compromisso social, é fazer justiça. Por isso é válido aprofundar os estudos nesse campo, buscando a correta interpretação das Leis que amparam tais educandos, estudando a literatura disponível sobre o tema com a finalidade de melhorar o atendimento e de promover o efetivo aprendizado desses sujeitos por meio da revisão do Currículo, do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Trabalho Docente a fim de adequá-los para que atendam e satisfaçam

as necessidades básicas desses alunos.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, 1990, Artigo 3.º).

É fundamental a adoção de atividades escolares cotidianas que acolham e promovam a formação de sujeitos críticos e capazes de mudar a sua própria vida por meio da participação em todos os espaços, garantindo o direito do exercício digno da cidadania. A falta de integração gera a segregação e colabora para o agravamento da situação, pois somente através da interação e mediação entre os pares é que acontece o desenvolvimento cognitivo da pessoa. O convívio harmonioso promove a aprendizagem. Segundo Carneiro (2000, p. 123), “o processo de integração pressupõe, além do acesso à matrícula e à participação em todas as atividades escolares, a possibilidade de êxito nessas atividades”.

Assim sendo, é necessário um trabalho voltado a promover a mudança de atitudes em relação ao aprendizado daqueles que apresentam limitações, para que atividades cooperativas que contemplem suas peculiaridades os levem a ultrapassar seus limites e também a superar os limites do corpo docente e de toda a equipe pedagógica.

A resistência dos professores em relação à proposta de inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido “preparados” para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ, 2006, p. 41).

Para reverter essa realidade, o desafio a ser enfrentado é levar o professor a se conscientizar de que cada ser é único em suas particularidades, principalmente, os alunos com necessidades especiais. Eles necessitam de atividades de aprendizagem diversificadas que venham de encontro às suas necessidades imediatas. Essa falha pertence não somente aos professores, mas a todos os sujeitos da comunidade escolar, pois o sucesso ou o fracasso desses alunos representa a frustração de todo o trabalho institucional.

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre

outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2004, p.79).

As práticas voltadas à aprendizagem desses alunos precisam ser revistas, caso contrário tais alunos estarão fadados à exclusão. Gaio e Meneguetti (2004, p.70) discorrem que, “em nível educacional, fazermos a escola para todos supõe um processo que implica mudanças na filosofia, no currículo, na organização estrutural, nos apoios e nas estratégias de ensino”.

### **A Sala de Recursos Multifuncional Tipo I**

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (2006, p. 54-55) em consonância com as demais leis que regem a educação especial deveriam ser disponibilizados como apoio ao atendimento dos alunos inclusos nas escolas regulares: profissional intérprete de Libras/língua portuguesa para surdo; instrutor surdo de libras; professor de apoio permanente para alunos com deficiência física neuromotora, com graves comprometimentos na comunicação e locomoção; sala de recursos para alunos com deficiência mental, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades e superdotação, matriculados no Ensino Fundamental; centro de atendimento especializado (CAE) nas áreas de surdez e deficiência visual; centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP); classes de educação bilíngue para surdos matriculados nas séries iniciais denominadas “Programa de escolaridade regular com atendimento especializado” (Perae); classe especial para alunos com deficiência mental e condutas típicas; escolas especiais; classes hospitalares; atendimento domiciliar.

Dentre todos os atendimentos elencados nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos, a escola objeto desta análise, foi contemplada no ano de 2005 com a sala de recursos, hoje denominada sala de recursos multifuncional Tipo 1 (SRM T1) que é a disponibilizada para o Ensino Fundamental, pois a Tipo 2 é destinada ao Ensino Médio.

De acordo com a Instrução nº 16/2011 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a sala de recursos multifuncional – Tipo I na educação básica é um atendimento educacional especializado de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física

neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na rede pública de ensino.

A SRM T1 atende a demanda existente, em contraturno, e funciona com características próprias em consonância com as necessidades específicas do aluno nela matriculado, possuindo materiais didáticos de acessibilidade, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários.

A referida Instrução define que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nesta sala deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos, contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum e, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do aluno (PARANÁ, 2011).

O documento ainda preconiza que para a sala de recursos multifuncional – tipo I o número máximo é de vinte alunos com atendimento por cronograma e que o atendimento deverá ser de duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas/aulas diárias. Sendo que o horário de atendimento deverá seguir a estrutura e funcionamento da escola onde está autorizada.

A Instrução define que o professor desta sala deverá registrar o controle de frequência dos alunos em livro de registro de classe próprio do sistema. Na pasta individual do aluno, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter os relatórios de avaliação psicoeducacional no contexto escolar que indicou este atendimento especializado e relatório pedagógico do aluno, elaborado a partir do conselho de classe. No histórico escolar não deverá constar que o aluno frequentou esta sala.

Sobre o desligamento do aluno da sala de recursos multifuncional – tipo I, a Instrução orienta que deverá ser formalizado por meio de relatório pedagógico elaborado pelo professor especializado, juntamente com a equipe pedagógica, devendo ficar arquivado na pasta individual do aluno.

As atribuições do professor desta sala estão assim estabelecidas pela Instrução nº 16/2011: identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos, elaborar plano de atendimento educacional especializado, organizar cronograma de atendimento pedagógico individualizado, registrar sistematicamente todos os avanços e dificuldades do aluno, dialogar com os professores da classe comum

juntamente com a equipe pedagógica, participar de todas as atividades previstas no calendário escolar, registrar a frequência do aluno em livro de chamada próprio do atendimento educacional especializado, elaborar, digitar e entregar os relatórios bimestrais dos alunos e participar conjuntamente com os professores nos conselhos bimestrais.

Para atuar na docência nos serviços de apoio especializados na educação regular, o professor deve ter habilitação ou especialização em educação especial, atendendo ao que está disposto no artigo 30 da Deliberação n.º 02/2003 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

### **Contexto da escola pesquisada<sup>2</sup>**

A Escola de Ensino Fundamental séries finais em pauta localiza-se no centro da cidade de Tomazina/Paraná, recebendo alunos do entorno e também oriundos de bairros periféricos.

A nossa comunidade escolar é constituída de alunos da cidade e alunos vindos do campo. A grande maioria dos alunos são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, onde os pais e eles próprios são lavradores e boas frias. No turno noturno, são poucos os alunos que residem na cidade e são pessoas que trabalham durante todo o dia. Nos turnos da manhã e da tarde a clientela é mista, ou seja, urbana e rural. São os períodos com o maior número de alunos (Projeto Político Pedagógico, 2011 p. 11).

A Escola conta com 245 alunos matriculados, sendo 127 no período da manhã, 88 no período da tarde e 30 no período noturno. Esses alunos estão distribuídos em 4 turmas no período da manhã, 4 turmas no período da tarde, 2 turmas no período da noite e os alunos inclusos frequentam a SRM T1 no período vespertino ou matutino.

A instituição é mantida pelo Governo do Estado e conta com 50 funcionários entre docentes, administrativos e auxiliares de serviços gerais. Desses servidores, apenas uma professora não é estatutária.

A Sala de Recursos Multifuncional Tipo 1 está localizada fora das dependências que abrigam as classes do ensino regular, biblioteca, secretaria, sala da equipe pedagógica e sala da direção, está junto à cozinha, refeitório e unidades

---

<sup>2</sup> Destaca-se que todas as informações referentes a escola foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da mesma.

sanitárias. Ela é equipada com um Kit educacional composto de notebook, 4 computadores, impressora, scanner e acesso à web, porém dada a distância que ela fica da secretaria não há disponibilidade de acesso, mas ela possui grande variedade de materiais pedagógicos.

No ano letivo de dois mil e catorze a escola conta com um total de dezessete alunos inclusos, que representam 6,9% dos discentes matriculados nos três períodos atendidos pela mesma. No período da manhã são seis alunos inclusos no sétimo ano, sendo que cinco deles, de acordo com a declaração médica especializada, são diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e uma aluna é diagnosticada com atestado de déficit de atenção; no oitavo ano dois alunos são diagnosticados com TDAH.

No período vespertino são oito alunos inclusos dentre os quais uma aluna do oitavo ano apresenta, segundo seu parecer psicológico, déficit intelectual com comprometimento do comportamento – déficit em áreas diversas. No sexto ano há um aluno cujo parecer psicológico é o mesmo acrescido de Transtorno do Comportamento e Emocional e na mesma classe há gêmeas com TDAH. No sétimo ano há três alunos com déficit de aprendizagem associado à Dislexia. E, no nono ano, há duas alunas cujos pareceres psicológicos e laudos neuropsicopedagógicos apontam dislexia e déficit de atenção.

O período noturno contempla três alunos inclusos e laudados, mas dois deles não frequentam a SRM T 1, uma porque mora muito longe da escola e o outro, embora more na cidade, não frequenta porque a família não permite. O único aluno desse período que frequenta a SRM T1 é diagnosticado com transtorno de conduta e transtorno de personalidade orgânico.

Os alunos são atendidos na sala de recursos multifuncional - Tipo I em contraturno, divididos em seis grupos, sendo três grupos no período matutino e três no período vespertino e frequentam as atividades três vezes na semana.

O objetivo dessa sala é atender a demanda, apoiando e organizando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar, assegurando aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação melhores condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

**O que pensam os profissionais da escola pesquisada sobre a relação entre o**

## atendimento na sala de recursos multifuncional – tipo I e o trabalho na sala de aula regular com os alunos inclusos

Procurando verificar a percepção dos profissionais da escola pesquisada sobre a relação entre o atendimento na sala de recursos multifuncional – tipo I e o trabalho na sala de aula regular com os alunos inclusos, foram entregues questionários a três pessoas da equipe pedagógica, a dois docentes da sala de recursos multifuncional – tipo I e a dez professores de salas de aula regulares, totalizando quinze respondentes.

As características dos respondentes podem ser verificadas no quadro abaixo.

Respondente	Sexo	Idade	Formação	T. A. na Educação	T. A. Escola	Turma
A	M	46	Especialista	29	27 anos	E. Pedagógica
B	F	50	Especialista	14	07 anos	E. Pedagógica
C	F	46	Especialista	27	08 anos	E. Pedagógica
D	F	30	Especialista	16	10 anos	Docente SRM T1
E	F	40	Mestre	18	09 anos	Docente SRM T1
F	F	38	Especialista	23	20 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
G	F	43	Especialista	25	19 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.ºs
H	F	54	Especialista	24	24 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
I	M	39	Mestre	16	08 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
J	F	46	Especialista	27	05 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
K	F	29	Especialista	05	03 meses	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
L	F	47	Especialista	29	27 anos	S. Regular 6.º, 7.º e 9.º
M	F	49	Especialista	25	20 anos	S. Regular 7.º, 8.ºs
N	F	32	Especialista	06	04 anos	S. Regular 6.º, 7.º, 8.º e 9.º
O	F	47	Especialista	28	15 anos	S. Regular 6.º, 8.º e 9.º

Quadro 1: Características dos respondentes.

Fonte: Questionários sobre a visão dos profissionais da escola sobre a relação entre o atendimento na sala de recursos multifuncional – tipo I e o trabalho na sala de aula regular com os alunos inclusos.

Na equipe pedagógica observamos que as professoras pedagogas são especialistas e possuem praticamente o mesmo tempo de trabalho na escola, embora uma delas tenha praticamente o dobro do tempo de trabalho na educação. O diretor também é especialista e há vinte e nove anos trabalha na educação e há vinte e sete anos trabalha na escola.

As docentes da SRM T1 possuem praticamente o mesmo tempo de trabalho na educação e também na escola. Uma é especialista e a outra é mestre. O tempo de trabalho delas na SRM T1 é de nove anos para a especialista e oito anos para a mestre, pois a SRM T1 começou a atender apenas em um período no primeiro ano.

Quanto aos professores da classe regular sete trabalham há mais de 23 anos na educação; uma soma 29 anos de trabalho na educação e todas atuam na escola há mais de 23 anos e são especialistas. Um professor é mestre e faz oito anos que trabalha na escola e dezesseis anos que trabalha na educação. Duas professoras trabalham entre 5 e 6 anos na educação sendo que uma delas trabalha há três meses na escola e a outra já faz quatro anos, sendo também especialistas.

Dos quinze professores respondentes quatorze pertencem ao Quadro Próprio do Magistério do Paraná e uma é contratada através de Processo Seletivo Simplificado - PSS, sendo professora substituta.

Passemos agora a análise das respostas aos questionários que se encontra dividida de acordo com o segmento dos respondentes: equipe pedagógica, docentes da sala de recursos multifuncional tipo 1 e docentes das salas de aula regulares.

### *Equipe Pedagógica*

Quando questionados sobre os requisitos necessários para a abertura da sala de recursos multifuncional – tipo I, os integrantes da equipe pedagógica responderam que a escola de ensino regular deve ter matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classe comum, registrado no Censo Escolar/INEP, para implantação da SRMT1. Precisa ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE – Atendimento Educacional Especializado. O aluno também tem que passar por uma avaliação de um profissional especializado, obtendo um laudo das necessidades a serem trabalhadas. Além disso, a escola deverá ter o número mínimo de um aluno que tenha laudo neurológico ou psicológico que justifique a necessidade da abertura da sala.

Cabe aqui pontuar que a localização atual da sala não é adequada, pois ela não está integrada às alas onde estão agrupadas as salas de aula regular, secretaria, direção, equipe pedagógica, biblioteca e laboratório de informática, fato que gera segregação, pois esse atendimento não deveria ser isolado.

Indagados sobre a seleção dos alunos que precisam desse atendimento especializado relataram que a inserção do aluno na referida sala ocorre prioritariamente por meio da indicação do professor da classe regular e que a equipe pedagógica faz contato com a família que toma as providências pertinentes para a avaliação. A partir desse procedimento a matrícula é efetivada.

Quanto ao acompanhamento desses alunos foi retratado que acontece a partir de relatórios pedagógicos e parecer elaborado pelos professores das disciplinas, acompanhados pela equipe pedagógica no Conselho de Classe. O Diretor respondeu que é realizado “Através de relatórios bimestrais entre professor de sala de Recursos x professor regente x pedagoga do turno em que frequenta a sala de recursos”.

Sobre o envolvimento da família com o trabalho realizado houve divergência, pois a resposta da pedagoga B afirma que se dá através de reuniões bimestrais ou conforme necessidade do colegiado. A pedagoga C revela que é um grande desafio para a escola e que isso acontece apenas através de convocações, pois apenas uma pequena parcela comparece nas reuniões. A resposta do Diretor está consoante às respostas das duas pedagogas.

No que tange ao acompanhamento da frequência dos alunos na SRM T1 as respostas foram unânimes: “É registrado no Livro de Registro de Classe próprio do Atendimento Educacional Especializado e supervisionado pela Equipe Pedagógica.” Foi acrescentado pela Pedagoga C que quando o aluno falta demais a professora da SRM T1 passa essa situação a ela ou para a direção que entra em contato com a família para que o aluno retorne e quando isso não resolve, o caso é solucionado em parceria com o Conselho Tutelar.

No que se refere a avaliação do trabalho realizado com os alunos na SRM T1 e na Classe Regular, os três membros da equipe pedagógica responderam que o trabalho na SRM T1 surte mais efeito porque o docente realiza um trabalho individual, pois o grupo é pequeno em relação à sala regular e os conteúdos são adequados às peculiaridades dos alunos. Colocam que esse trabalho deveria ser mantido pelo professor da sala de aula regular, mas que é muito difícil devido ao alto número de alunos na sala, falta de interesse dos responsáveis e falta de administração de medicamentos, pois muitas famílias não se interessam nem pela escolaridade e nem pela saúde dos filhos. Também foi ressaltado por uma pedagoga a falta de interação entre os professores da classe regular e os docentes da SRM

T1. Cabe aqui ressaltar que uma das funções do professor da SRM, segundo a instrução, é de manter o diálogo com os professores das classes regulares.

Sobre o acompanhamento das atividades dos alunos nos dois tipos de salas foi relatado pelos respondentes que o desempenho deles é acompanhado pela equipe pedagógica e direção, nos dois casos, e que os diálogos são constantes entre os professores. Porém há contradição nas respostas, pois uma das pedagogas relatou anteriormente que essa relação não existe. Também acontece momentos de conversas individuais com os alunos e que as pedagogas estão sempre sugerindo atividades diversificadas aos professores da sala de aula regular.

As duas últimas questões formuladas ao diretor e às pedagogas se referem ao intercâmbio entre os docentes das salas em estudo e sobre a formação continuada específica para ambos. Sobre o intercâmbio entre os docentes eles argumentaram que acontece durante as horas atividades, em reuniões, nos Conselhos de Classe e outras oportunidades que surgem sempre mediado pelas pedagogas, colocações incompatíveis com o que já foi descrito sobre essa relação.

As respostas sobre a formação pertinente à inclusão também foram idênticas, ou seja, que há formação para os professores da SRM T1, porém não há formação específica aos docentes da classe regular.

Essa situação remete à Declaração de Salamanca referindo-se ao compromisso demandado aos governos que:

(...) garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A falta de formação adequada aliada a falta de diálogo entre os professores das salas em estudo é um obstáculo a ser enfrentado, pois sem preparo suficiente o professor da classe regular não dá a devida importância frente a necessidade de desenvolver atividades diversificadas que venham ao encontro dos anseios desses alunos. A formação adequada é imprescindível para que o professor da classe regular desenvolva seu trabalho de forma coerente.

#### *Docentes da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I*

As docentes da SRM T1 foram indagadas sobre o trabalho que exercem

nesse atendimento especializado e a primeira delas descreveu que o trabalho desenvolvido nesta sala promove o desenvolvimento global do aluno, pois os materiais didáticos ali disponibilizados são consoantes as especificidades de cada um favorecendo o desenvolvimento cognitivo, pois diminuem as defasagens de leitura, de escrita e de conceitos matemáticos, estimulando a atenção e a concentração. A segunda professora detalhou o trabalho realizado da seguinte forma:

“...ocorre duas vezes por semana, com duração de quatro horas semanais. Este trabalho tem como objetivo complementar a escolarização de alunos com deficiência intelectual, física, neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. O atendimento é realizado em três eixos: 1.º - Atendimento individual, onde são trabalhadas atividades que auxiliem no desenvolvimento dos processos educativos e favoreçam a atividade educativa, bem como os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente leitura, escrita e conceitos matemáticos. 2.º - Atendimento colaborativo com professores de classe comum – Se necessário desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização e estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. 3.º - Trabalho colaborativo com a família – Possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno.”

As principais dificuldades encontradas no trabalho com esses alunos segundo as respondentes se referem a continuidade do trabalho na classe regular, ausência da família, falta de profissionais especializados para atendê-los e a baixa frequência de alguns alunos.

Depreende-se de acordo com o detalhamento acima descrito que o 2.º eixo não se efetiva porque ficou evidente ao dissertarem sobre as dificuldades enfrentadas que não existe o trabalho colaborativo citado e tampouco adaptação curricular. Tais contradições confirmam a insegurança dos professores no trabalho com esses alunos, fato já citado anteriormente e descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná.

As professoras da SRM T1 foram questionadas sobre o que mais dificulta o trabalho com esses alunos na sala de aula regular e ambas responderam ser a resistência de alguns professores, acrescentando ainda o número de alunos, a falta de preparo para trabalhar com eles que necessitam de atividades específicas e ausência de acompanhamento por profissionais especializados.

De acordo com as professoras para facilitar o aprendizado desses alunos é necessário diminuir o número de alunos nas turmas, aceitação desses no ensino regular, participação da família, presença de profissionais especializados e mais

cursos de formação para implementação de novas metodologias. Tudo isso remete à necessidade de revisão curricular, pois o que já está elencado não está dando conta de atender com qualidade essa nova demanda.

A situação do aluno que participa da SRM T1 em relação à escola favorece a autoestima, pois ele se sente valorizado pela inclusão no ensino regular e as professoras relataram que a acolhida pelo ensino regular estimula a vontade de aprender, pois leva o aluno a acreditar nas suas potencialidades; porém uma delas coloca que há alunos com deficiência intelectual severa e que de acordo com seus conceitos esses educandos deveriam frequentar apenas a escola especial.

O trabalho com esse aluno na SRM T1, de acordo com as professoras, facilita o trabalho dos docentes da sala regular e ajuda o aluno a sentir-se incluído e quando ele se recusa a fazer as atividades propostas na sala regular é porque as atividades não atendem a sua especificidade e por isso ele não consegue realizá-las sozinho.

Sobre a prática dialógica entre equipe pedagógica, professores da sala de recursos multifuncional tipo I e professores da sala regular, as professoras responderam que acontece por meio de reuniões pedagógicas, durante a hora atividade, relatórios bimestrais e nos Conselhos de Classe.

#### *Docentes das Salas de Aula Regulares*

Para saber como é desenvolvido o trabalho com esses alunos na sala de aula regular dez professores participaram da pesquisa. Sobre a forma como é feito esse trabalho, quatro professoras relataram que utilizam atividades diferenciadas de acordo com a necessidade apresentada, permitindo que estudem em duplas e em grupos. Duas delas citaram que diversificam o método de avaliar e leem a avaliação a eles e que utilizam imagens, atividades orais e escritas prontas para serem resolvidas. Uma professora respondeu que trabalha da mesma maneira com todos e outra coloca que não consegue diferenciar o trabalho porque as salas são numerosas. O restante dos respondentes (4 professores), disseram que trabalham o mesmo conteúdo com todos, mas afirmaram que dão atenção especial a esses alunos.

O posicionamento dos professores que alteram sua prática em virtude dos alunos inclusos remete ao destacado por Mantoan (2004, p 79) que afirma que o

sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos. O jeito da acolhida desses alunos pelo professor da classe regular favorece o processo de inclusão por isso é fundamental atitudes simpaticantes que cativem sua confiança, pois a acolhida é o primeiro passo para o pleno sucesso do aluno.

O norteador do Plano de Trabalho Docente do professor na escola é o Projeto Político Pedagógico – PPP e nele está elencado que:

A escola inclusiva abre espaço para todas as crianças com necessidades educativas especiais. Ela é vista como ponto chave de todo o processo de integração social dessas pessoas, porém torna-se imprescindível oferecer a este alunado um ambiente onde possam conviver com outros educandos, em situações de igualdade de oportunidades . Em decorrência deste novo paradigma, o espaço escolar precisa ser repensado e os educadores preparados para que possam desempenhar sua função na formação destes cidadãos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 52).

Sendo necessário, portanto, que todas as instâncias colegiadas se irmanem e se fortaleçam para repensar ações voltadas à preparação dos professores, pois as práticas escolares precisam evoluir, não basta leitura de documentos oficiais e de leis que tratam da inclusão é preciso aliar novas práticas pedagógicas que venham de encontro ao atendimento dos novos direitos colocados a sujeitos diversos. Demanda vontade coletiva e coragem para melhorar esse processo. Os professores que resistem à alteração da práxis pedagógica precisam se empenhar pela mudança de postura a fim de que sejam garantidas condições indispensáveis às crianças e adolescentes com necessidades especiais a manterem-se na escola e aprender, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná.

As principais dificuldades encontradas em trabalhar com esses alunos na classe regular, de acordo com 50% dos respondentes, é o excesso de alunos que dificulta o desempenho de todos, pois atender individualmente é difícil porque o tempo não permite. A outra metade colocou que falta comprometimento da família e de alguns professores, acompanhamento por profissionais especializados e que esses alunos são lentos, pois não se encontram totalmente alfabetizados, não conseguem se concentrar o que dificulta o acompanhamento do conteúdo.

Para facilitar a aprendizagem destes alunos na classe regular, segundo os professores, é preciso diminuir o número de alunos nas turmas, maior comprometimento da família para que tomem o medicamento e frequentem assiduamente a sala de recursos multifuncional tipo 1, compromisso dos

educadores, presença de um professor auxiliar para atender individualmente e capacitação para a implementação de novas metodologias.

A prática dialógica entre equipe pedagógica, professores da sala de recursos multifuncional tipo I e professores da sala regular consoante aos respondentes se dá, principalmente, durante a hora atividade entre os professores das salas regulares. Os mesmos destacam que é raro acontecer com o docente da SRM T1 e que com o pedagogo ocorre com frequência e quando necessário. Geralmente a interação entre todas as instâncias ocorre nas reuniões pedagógicas e conselho de classe que acontecem de 4 a 5 vezes ao ano e também foi descrito que, às vezes, somente no final do bimestre é que os professores são informados sobre a dificuldade que o estudante apresenta.

Cabe ressaltar que a equipe pedagógica e as professoras da sala de recursos destacam que este diálogo acontece. Assim, tem-se como hipótese que este diálogo não acontece de fato ou não está acontecendo de forma correta, pois não é reconhecido pelos professores das classes regulares.

No que se refere a socialização e participação nas atividades dos alunos da sala multifuncional tipo I nas suas aulas, as respostas preponderantes dos professores giram em torno de que não há dificuldade de socialização, pois esses alunos são bem recebidos pela maioria, realizam atividades em grupo, pesquisas, individuais, etc. Esta colocação vem de encontro ao PPP (2011, p. 52), que estabelece: “A escola está se preparando para as diferenças, oferecendo condições aos portadores de desenvolverem suas capacidades e usufruírem de um convívio social mais abrangente.” Porém, a participação nas atividades de aprendizagem acontece com maior dificuldade, pois não se concentram, não gostam de ler e não interpretam sozinhos. Isso tudo acaba gerando indisciplina na sala de aula, prejudicando também o aprendizado dos outros alunos, então a flexibilidade do professor é fundamental para lidar com essa situação.

Interrogados sobre se consideram preparados para trabalhar com esses alunos na classe regular, seis professores responderam que não estão preparados para trabalhar com esses alunos, pois não sabem como lidar ou agir, que falta formação, preparo e material adequado e que mesmo se esforçando pensam que precisam avançar muito nesse sentido porque esses alunos precisam de um trabalho diversificado e individualizado. Cabe aqui salientar que somente uma docente dentre esses professores possui pouco tempo de trabalho na educação e

na escola. Duas professoras que possuem longa caminhada educacional disseram que se consideram preparadas, pois procuram ler sobre o assunto, repensam a prática pedagógica, buscam novas tecnologias para desenvolver atividades conforme as potencialidades de cada um, que erram e que acertam, mas que sempre discutem com a pedagoga e, juntas, buscam soluções. Outras duas professoras dissertaram que nem elas e nem a escola estão preparadas para trabalhar a inclusão que é muito diversificada e que mesmo sendo especialistas na área, sentem muita dificuldade em trabalhar com esses alunos. De acordo com as colocações dos professores sobre esse questionamento, prevaleceu que a falta de preparo é quase generalizada.

A última questão colocada aos professores referia-se a formação continuada que aborde a temática da inclusão, se eles recebem e como esta formação ocorre. De acordo com uma professora “A informação é muito superficial, em reuniões fala-se que temos de trabalhar diferenciado com esses alunos, mas é impossível pois as diferenças são específicas em cada um e todos os alunos necessitam de atenção.” Reafirmando essa colocação mais quatro professores relatam que a temática da inclusão nem sempre é o tema central, que é somente tratado na teoria e que a SEED não proporciona capacitação sobre o tema. Três respostas afirmam que sim, mas de forma muito vaga. No entanto, as professoras de História e de Língua Portuguesa, professoras essas com larga experiência profissional, assim relatam: “Muito pouco, muito é falado, porém metodologias e estratégias à forma de trabalho é falho, com isso deixa muito a desejar. Leis, Políticas Públicas Educacionais Inclusivas, tenho conhecimento mas queria mais apoio, conhecimento e capacitação do como agir em sala de aula. Muitos colegas reclamam, não sabem como agir, por isso acredito precisar de melhorias e investimentos.” “Ainda não recebemos formação nessa área. Percebo que é um assunto polêmico, velado; sempre que abordamos o assunto, os ânimos ficam exaltados, principalmente quando se trata das avaliações diagnósticas do Governo Federal ou Estadual. “Uma avaliação para todos”, não existem inclusos tampouco laudos. São avaliados da mesma forma, o que não acontece no cotidiano”.

### **Considerações Finais**

Esse estudo revela que o atendimento especializado realizado na SRM T1

favorece o desempenho do aluno incluso, no entanto o êxito desses alunos acaba acontecendo apenas durante esse convívio, pois na classe regular não ocorre tal tratamento diferenciado por todos os professores. O trabalho continua homogêneo, uma vez que os alunos não são atendidos de acordo com suas especificidades. Os docentes alegam ser impossível trabalhar individualmente e de acordo com suas particularidades devido ao tempo curto das aulas e ao elevado número de alunos nas classes.

A educação da pessoa portadora de deficiência tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para a inserção desse aluno no ensino regular. Entretanto, isso tem sido feito sem as providências necessárias para um preparo adequado dos professores, forçando-os a trabalhar com as noções de normalidade e desvio, a partir apenas do senso comum (MOSCOVICI, *op. cit.*, p. 26 *apud* MUSIS e CARVALHO, 2010, p. 203).

O atendimento acaba se tornando isolado no contexto escolar, visto que, esse procedimento não tem continuidade com todos os professores da sala regular, destarte a inclusão acaba se resumindo no atendimento prestado na sala multifuncional. Esse fato comprova o despreparo dos demais professores. Sobre essa situação Melo e Martins (2004 *apud* MONTEIRO; MANZINI, 2008, p. 8), discorrem que é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também ideias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Apenas duas professoras consideram-se preparadas para lidar com esse fenômeno justificando que buscam por si mesmas aprofundar os estudos sobre a temática, buscando novas tecnologias para aliá-las ao trabalho, cabe aqui novamente evidenciar que essas professoras possuem experiência na educação somando vinte e três e vinte quatro anos na educação sendo que atuam na escola uma há vinte anos e a outra há vinte e quatro anos.

No que se refere a formação continuada específica verificou-se que o Estado por meio da SEED oferta cursos somente aos docentes da SRM T1 e não oferta cursos voltados à inclusão que sejam suficientes para dar conta da conscientização da importância da mudança de atitudes por parte dos demais professores. Esse é um fator que corrobora para dificultar o sucesso desses alunos. Quanto mais cursos

de conscientização e de metodologias apropriadas melhor, pois sem estudos mais aprofundados fica impossível amenizar a situação instalada.

Verificou-se pelas análises que o estudo da inclusão na escola resume-se ao estudo das Leis, sendo necessário buscar metodologias adequadas para trabalhar com tais alunos. Portanto, a capacitação que é citada nos documentos oficiais ainda não é suficiente, pois nem o Estado consegue dar conta da demanda e nem as Universidades preparam licenciados aptos a atender esses alunos contrariando o que está elencado na Declaração de Salamanca que determina que os governos garantam mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação.

No que tange à interação dialógica entre equipe pedagógica, docentes da sala de recursos multifuncional tipo 1 e professores das salas de aula regulares a análise comprova que há interação entre pedagogas e docentes da classe regular, principalmente, durante a hora atividade dos professores, porém falta estreitar a relação entre os docentes da SRM T1 e os professores da sala regular. Também o fato do atendimento na SRM T1 acontecer em contraturno pode ser um dos motivos para que a falta de interação se mantenha.

A omissão da família apareceu como circunstância favorável à situação identificada, pois todos os respondentes foram unânimes nessa questão. Todas as Leis que se referem à Educação Básica, em todas as esferas, versam sobre a importância da participação da família na educação dos filhos, portanto o acompanhamento dos responsáveis é insubstituível, essa função exclusiva é fundamental ao sucesso dos alunos. Nesse sentido, é preciso tornar realidade o que foi escrito em 1994 na Declaração de Salamanca em que é preciso encorajar e facilitar a participação de pais nos processos inclusivos. Essas colocações vão de encontro ao que escreveram Gaio e Meneguetti (2004, p. 70) quando destacam que: “[...] fazermos a escola para todos exige um processo de mudanças na filosofia, no currículo, na organização estrutural, nos apoios e nas estratégias de ensino”.

No entanto, é um processo que demanda vontade coletiva e estudos que sejam suficientes para abalar a zona de conforto que paira sobre essas questões apresentadas, lembrando o que disse uma das professoras que relata esse assunto como: “polêmico, velado e que quando é abordado os ânimos ficam exaltados.”

Esse processo de superação da integração implica em certas mudanças.

Isto não é fácil, pois se terá que enfrentar as estruturas existentes e pensar como fazer as coisas cooperativamente e de um modo diferente (FONTAIO, 2004, p. 66).

A inclusão na escola estudada resume-se no AEE disponível dentro da SRM T1, pois nem mesmo a barreira referente a localização se encontra superada, mas é preciso acreditar que esse atendimento ultrapasse as paredes da sala e seja incorporado por todos e que os sujeitos assumam novas práticas que transformem a escola num lugar inclusivo que abrace as diferenças a partir do conhecimento de práticas repensadas e reformuladas, reforçadas pela união e vontade de fazer a mudança necessária acontecer.

### Referências bibliográficas

BORDIN, I. A. S., OFFORD, D. R. **Transtorno de conduta e comportamento anti-social**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15164446200000060004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15164446200000060004&script=sci_arttext)> Acesso em: 21 Jul. 2014.

BRASIL. **LDB (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: Art. 208**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_208\\_.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_208_.shtm)> Acesso em: 10 Mar. 2014.

CARNEIRO, M. S. C. **Para além do fracasso escolar. A integração de alunos considerados especiais nas redes públicas de ensino – Um Olhar Vygotskiano**. Campinas, S. P: Papyrus, 3.<sup>a</sup> ed. p. 127-144, 2000.

CONGRESSO NACIONAL. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/ConvencaoONU.shtm>> Acesso em: 10 Mar. 2014.

DELIBERAÇÃO N.º 02/03. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co.pdf)>. Acesso em 14 Mai. 2014.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Editora Ática, 1994.

FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. **Tornar a Educação Inclusiva**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura(UNESCO), 2009.

FLAUZINO, R.O.S.; RODRIGUES, C.S.; ZENHA, L. **Atendimento educacional especializado: intervenção pedagógica com uso de tecnologias.** Disponível em <[http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais\\_V\\_Seminario/tecnologia/comu/](http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/Vseminario/Anais_V_Seminario/tecnologia/comu/)>. **ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO%20INTERVENCAO%20PEDAGOGICA%20COM%20USO%20DE%20TECNOLOGIAS.pdf.** Acesso em: 11 de Mai. 2014.

FONTAO, M, DE P. G. **Educação Especial na Espanha. Contexto Espanhol.** 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial.** 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Caminhos Pedagógicos da Educação inclusiva.** 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

MAROT, R. **Transtornos Mentais Orgânicos.** Disponível em: <[http://www.psicosite.com.br/cla/c\\_org\\_ment.htm](http://www.psicosite.com.br/cla/c_org_ment.htm)> Acesso em: 21 Jul. 2014.

MEC. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 11 Mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=)> Acesso em: 02 Mai. 2014.

MONTEIRO, A. P. H; MANZINI, E. J. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.** Rev. bras.educ.espec., vol.nº 1, Marília, Jn./Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci\\_atext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000100004&script=sci_atext)> Acesso em: 29 Abr. 2014.

MUSIS, C. R, CARVALHO, S. P. **Representações Sociais de Professores Acerca do Aluno com Deficiência: A Prática Educacional e o Ideal do Ajuste à Normalidade.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/11.pdf>> Acesso em: 29 Abr. 2014.

OLIVEIRA, A. A. S., LEITE, L. P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Dez 2007, vol.15, nº.57, p.511-524. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 30 Abr. 2014.

OSMAR, F. FERREIRA, W. IRELAND, T. BARREIROS. **Tornar a educação inclusiva. Complexidade e interculturalidade: Desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos.** Brasília, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, SEED, 2006.

INSTRUÇÃO N.º 016/2011 – SEED/SUED. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011>>. Acesso em 10/05/2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual F. I de O. E F.** 2011.

PERES, L. M. M. **Para além do fracasso escolar. Os Dramas do “não- aprender”:** **Fracasso, Distúrbios ou Oscilações Cognitivas?** 3ª ed. Campinas, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 11 Mar. 2014.

SERE. **Sistema Educacional de Registro Escolar. Plataforma de turma. Escola E. F. I. de O. E F.** 2014.

UFPR. **Orientação para Normalização de Trabalhos Acadêmicos**. Disponível em: <<http://www.portal.ufpr.br/normalizacao.html>> Acesso em: 22 Jan. 2014.

UFRGS. **Modelo básico para elaboração de um projeto de pesquisa**<sup>1</sup>. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/como\\_fazer\\_%20pesquisa.pdf](http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/como_fazer_%20pesquisa.pdf)> Acesso em: 22 Jan. 2014.

UNICEF/BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990)**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resouces\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resouces_10230.htm)> Acesso em: 11 Mar. 2014.