

Educação geral ou especial? Um foco na sala de recursos  
*General or special education? An outbreak in resource room*

Lúcia Cristina Dalago BARRETO<sup>1</sup>  
Áurea Maria Paes Leme GOULART<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo indaga a respeito da relação entre Educação geral ou especial, apontando elementos do aspecto segregacionista que tem sido dado à Educação Especial, suscitando reflexões acerca da forma de pensar a educação. Em muitas escolas da rede de ensino, tem sido preconizado um atendimento individualizado a alunos com necessidades educacionais especiais, não os compreendendo, em primeira instância, como seres humanos que fazem parte de um grupo social. Essa visão dicotômica contém em si dois conceitos que interagem dialeticamente – o de inclusão e o de exclusão. Compreendê-los como parte de um sistema social e político, criado por meio das diferenças e de um caráter homogeneizador, explica, por exemplo, a criação de apoios especializados, dentre eles a Sala de Recursos, um elo amenizador entre esses dois posicionamentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Educação Especial. Inclusão. Exclusão. Sala de Recursos.

Educação Geral ou Especial? Este é um questionamento que inquieta e ao mesmo tempo mobiliza educadores dedicados ao estudo de questões que permeiam o contexto escolar. Ou seja, devemos compreender a Educação Especial com base em suas características particulares ou concebê-la como parte de um todo – a Educação?

Kassar (1995) propõe essa discussão, que ainda divide, segundo ela, a opinião de muitos estudiosos. Nesse sentido, aponta uma problemática ligada às pesquisas voltadas à Educação Especial. A necessidade de se conhecer as especificidades dos alunos com necessidades especiais, para que sejam atendidos com melhores resultados, faz com que muitos pesquisadores dediquem-se ao seu objeto de pesquisa em particular, desconsiderando-o como parte de um contexto maior, formado por aspectos socioculturais, políticos e econômicos.

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM/ CEP 87020-900/Maringá/Paraná/Brasil/.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM/ CEP 87020-900/Maringá/Paraná/Brasil/.

Essa abordagem tem como característica marcante o entendimento de que, no plano empírico, o objeto relaciona-se mecanicamente com seu meio e, para seu conhecimento, precisa ser “desligado” desse contexto. Existe a crença na possibilidade de objetividade total perante o objeto, pressupondo-se neutralidade por parte do cientista, pois a construção do conhecimento se dá com a constatação do fato empírico. (KASSAR, 1995, p. 17).

Por concordarmos com a autora, acreditamos que estabelecer essa dissociação entre Educação e Educação Especial nada mais é do que defender uma concepção de ciência pautada no objetivismo diante do objeto a ser estudado, constatando a experiência por meio do empírico, sem que se estabeleça uma relação dialógica entre o objeto de pesquisa e o contexto no qual está inserido. Ainda nas palavras da autora:

A percepção da existência do fato empírico, na construção do conhecimento, não é a apreensão do real. O conhecer não se dá pela simples constatação do objeto. O empírico precisa ser profundamente analisado para que se possa chegar ao conhecimento do real. O conhecimento do real, do concreto, implica a apreensão das inúmeras relações históricas, materiais, nas quais o empírico se inscreve, incluindo seu movimento e as contradições inerentes à sua existência. (KASSAR, 1995, p. 18).

Ross (2006), em concordância com a autora, ao discutir a problemática da Educação Especial, apresenta essa dissociação entre Educação Especial e Educação Geral, defendida pela perspectiva tecnicista, como causa de um “isolamento” educacional, culminando com uma distinção ideológica entre as instituições.

Enquanto a era da industrialização impôs a necessidade da educação da maioria dos trabalhadores, e, por consequência, justificou o investimento na realização de pesquisas educacionais, a educação especial surgiria com uma finalidade diametralmente oposta à educação geral. (ROSS, 2006, p. 3).

Diante de tais considerações, nos perguntamos: por que considerá-la como especial? Qual a sua finalidade? Educar ou institucionalizar?

A Educação Especial, historicamente, herdou um caráter institucionalizante. Criaram-se recursos e metodologias sem que fossem organizadas práticas pedagógicas coerentes que atendessem às reais necessidades das pessoas com alguma necessidade especial. Conforme Ross (2006, p. 3), “a caracterização de especial à educação atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de fornecer elementos culturais essenciais rumo à emancipação desses sujeitos”.

Outro aspecto que, segundo o autor, contribuiu para a dissociação entre a Educação e a Educação Especial refere-se à concepção clínica, ligada ao

campo educacional. À medida que ambos se intercalam com um mesmo fim e sobretudo quando a concepção clínica sobrepõe-se à educacional, corre-se o risco do isolamento de indivíduos biológica e fisicamente diferentes, com o intuito de manter a ordem. Desse modo, a Educação assume a responsabilidade de reparar as limitações próprias da deficiência. “A pessoa com deficiência teria toda a produção, toda sua vida relacionada à condição física imediata” (ROSS, 2006, p. 5).

Naturalizar e homogeneizar são ações que impedem o entendimento real das necessidades e inibe o caráter de compensação, essencial à inclusão educacional e social dos alunos com necessidades educacionais especiais. “Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro” (SKLIAR, apud ROSS, 2006, p. 12). Essa concepção de deficiência faz com que muitas instituições e profissionais organizem suas práticas, caracterizadas pela baixa expectativa em relação a seus alunos, como natural.

Nessa perspectiva, espera-se que as capacidades de cada um se potencializem naturalmente. A proclamada desigualdade natural entre estes sujeitos seria justificada pelas diferenças e mediações culturais e sociais existentes nas relações entre os sujeitos. (ROSS, 2006, p. 7).

Para Kassar (1995, p. 25), “[...] a problemática das desigualdades sociais acaba sendo “camuflada” pela separação do ‘especial’”. Esse é um sério risco possível, quando o especial adentra os muros da escola comum. Cumpre-se o objetivo de simplesmente criar apoios e recursos que, em vez de incentivarem a acolhida das diferenças, fortalecem-nas com uma prática pedagógica descontextualizada da Educação entendida como unidade, que engloba as especificidades de atendimento educacional a diferentes segmentos:

Quando a educação especial é abordada com base na sua especificidade, desvinculada da educação, acaba, muitas vezes, caracterizando-se por uma descontextualização nas discussões teórico-metodológicas [...] O excesso de especificidade em educação especial faz veicular a idéia da não-pertinência dos problemas “especiais” para o ensino regular. (KASSAR, 1995, p. 26).

A autora, com essas colocações, evidencia a existência de uma compreensão equivocada a respeito da inserção dos apoios especializados como segmentos isolados, que, muitas vezes, passam a ser compreendidos não como um suplemento ou complemento, mas como o único responsável pelo trabalho realizado com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mazzotta (1987) complementa essa discussão ao estudar a necessidade de organização de um currículo especial para os alunos deficientes mentais educáveis. Observou que o ensino especial baseava-se, tradicionalmente, na

crença de que os fracassos escolares eram oriundos dos “defeitos inerentes ao aluno”, dando origem, portanto, à segregação desses alunos em ambientes especiais. Já se passaram duas décadas de discussão a respeito da necessidade de reformulação e, diante disso, surgem novos questionamentos; por exemplo, em que condições encontramos os alunos considerados especiais, em nossas escolas regulares? Incluídos ou segregados?

Nosso objetivo maior não se pauta em responder a esses questionamentos, mas suscitar a reflexão do leitor a respeito de questionamentos que ainda incomodam muitos pesquisadores da área da Educação e profissionais da área engajados em apoios pedagógicos.

Nesse sentido, o autor conclui:

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo “especial” para “[...] ‘cada escola, no sentido de que cada uma configura uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento’. Tal currículo deve ser “especial”, no sentido de que deve ser elaborado para atender às necessidades únicas de cada escola do sistema de ensino em função das reais necessidades de seus alunos, e não para atender categorias ou tipos idealizados de alunos. (MAZZOTTA, 1987, p. 118).

Segundo o autor, essa é uma alternativa para que a dicotomia entre Educação e Educação Especial, gradualmente, vá diminuindo e o “especial” torne-se parte de um sistema sócio-educacional unificado. Assim, as situações que, até então, foram consideradas como especiais passarão a serem percebidas como situações comuns; e as diferenças individuais tornar-se-ão sociais, de modo que as experiências dos alunos passem a ser organizadas com um único objetivo – a aprendizagem.

Omote, em concordância com Mazzotta, aponta que o estudo das deficiências deve primar e tomar como princípio as diferenças individuais:

As diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas. Na medida em que algumas delas se destacam e lhes são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas. É necessária uma linguagem de relações e não de atributos para serem descritas e estudadas essas diferenças (deficiências). Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus “outros”, isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro. (OMOTE, 1994, p. 66).

Nesse sentido, o autor alerta para o risco que a escola corre quando centra sua atenção exclusivamente ao aluno e elabora um atendimento

diferenciado em função de determinada deficiência, ignorando as razões dessa dificuldade e considerando apenas que suas dificuldades são determinadas interna e unicamente pela sua deficiência.

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial de fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente. (MAZZOTTA, 1987, p.67-68).

A deficiência não pode, portanto, ser compreendida apenas como algo inerente ao indivíduo, mas, também, produzida por um grupo social, que estabelece, segundo o autor, desvantagens a certas diferenças pessoais. Por isso, considera tanto a deficiência como a não-deficiência como partes de um mesmo tecido, as quais evidenciam ou não suas “emendas”, baseando-se na concepção que a desencadeou.

Assim, ser diferente ou deficiente são condições que podem indicar certa incapacidade detectada, e expressam uma parte de um todo, de uma sociedade.

A deficiência e a não-deficiência fazem parte do mesmo quadro; fazem parte do mesmo tecido-padrão. As pessoas deficientes, mesmo que sejam portadoras de alguma incapacidade objetivamente definida e constatável, não constituem exceções da normalidade mas fazem parte integrante e indissociável da sociedade. (OMOTE, 1994, p. 69).

Tais colocações nos permitem entender melhor o significado de Inclusão. Incluir alunos com necessidades educacionais especiais não é simplesmente criar espaços especializados no interior das escolas regulares ou colocá-los em classes comuns, é mudar o olhar e nossa postura, como educadores, em relação à deficiência. “Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos [...]” (SERRA, 2006, p. 33).

Garantir a convivência social não é sinônimo de inclusão. A inclusão só ocorre, de fato, quando são efetivadas políticas educacionais que garantam a aprendizagem e a participação social, e que ambas - Educação e Educação Especial – sejam discutidas conjuntamente.

A fronteira entre educação e educação especial constitui, desse ponto de vista, uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonhar-se como se tratasse de um tema sem importância. (SKLIAR, apud ROSS, 2006, p. 9).

Qual a importância de se discutir o diferente em uma sociedade que objetiva a homogeneidade? Ross (2006) atenta para os riscos desse debate. Afinal, implicaria em rever e repensar não somente conceitos e práticas pedagógicas ligadas à Educação Especial, mas, em particular, à Educação de forma geral.

O que fazer diante da crise enfrentada pela Educação Especial? O ponto de partida poderia ser o de livrar as pessoas da condição de inferioridade e desigualdade, compreendendo o processo de exclusão gerado em nossa sociedade.

### **EXCLUSÃO E INCLUSÃO: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA**

A relação permanente e dialética existente entre os conceitos de inclusão/exclusão, aqui relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e considerada sob uma perspectiva histórico-cultural, não pode ser compreendida apenas por uma análise momentânea e atual dos fatos, mas por meio da origem histórica das relações sociais que os elucidam.

Nosella (1998), ao realizar um “balanço” da escola brasileira no final do século XX, dividindo-a em três momentos, contribui para essa discussão. O primeiro momento é representado pela escola republicana (1989-1930), mantida pela política do ensino primário, na qual o rigor científico se afasta da escola, transformando-a em cuidadora dos mais fracos como uma extensão da família e mantenedora da classe dominante. O segundo, denominado escola populista (1930-1970), ocorre quando a escola é aberta aos trabalhadores, deixando de ser para poucos. A autoridade da escola republicana passa a ser contestada, num momento em que o populismo político administra a crise conservadora. E, finalmente, o autor elege a escola do final do século XX como o terceiro momento, no qual essa instituição presencia contradições, apoiando ou negando o neoliberalismo. A escola passa a ser unitária, criando várias modalidades, dentre as quais a educação especial, foco de nossa discussão.

Frigotto (1998), ao delimitar as décadas de 1950 e 1960, evidencia a elaboração e o uso do conceito de *capital humano*, o qual objetivava a explicação das desigualdades sociais, que, por meio do modo fordista de produção em massa, pretendia o aumento do emprego e a diminuição das diferenças sociais. Esse conceito entra em crise após a queda do Muro de Berlin, na década de 1980, quando o socialismo, ao exibir seu colapso, contribui, paralelamente, para a disseminação e o fortalecimento da teoria neoliberal.

O autor refere-se à Era de Ouro, assim rotulada por Hobsbawn, afirmando que esse período chega ao fim e cede lugar à ideia de sociedade sustentável ou autossustentável, por meio das perspectivas de destruição do meio ambiente, diminuição do trabalho e exclusão. A escola passa a lidar com os conceitos de *globalização* e *privatização* da ciência e da tecnologia. A educação

começa a desenvolver habilidades básicas do conhecimento, atitudes e valores que preconizam a qualidade, a produção e a competitividade em razão da empregabilidade. O lema desse fim de século vem a ser “trabalhar menos para que todos trabalhem”, justificando a real desigualdade (FRIGOTTO, 1998).

Gentili (1998) admite que a crise da era de ouro do capitalismo modificou, essencialmente, a função da escola, ou seja, de formadora para o emprego à formadora do desemprego. A escola, como integradora econômica privada, passa a ser responsável por formar as habilidades e as competências necessárias ao mercado empregador. Segmentos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Grupo dos Sete (G7), ligados a esses ideais, propagam a privatização como solução da crise iniciada nos anos 70, e o capitalismo mantém suas relações sociais de exclusão, garantindo a exploração da mais-valia (FRIGOTTO, 2000).

Frigotto (2000), com base em Gramsci, referencia seu conceito de escola unitária, na qual é necessário que se critiquem as verdades já existentes, transformando-as em ações vitais. Essa escola, segundo o autor, romperia com a exclusão social, sem processos educativos imediatistas e estaria voltada à formação humana, baseada nos conhecimentos elaborados socialmente pelo homem. Trata-se de um novo plano da práxis, o qual concebe a relação escola/realidade como essencial à formação intelectual.

Assim, para que se compreenda a relação dialética inclusão/exclusão, é de suma importância o esclarecimento de que, se existem práticas de inclusão, estas advêm de um sistema “maior” que, concomitantemente, produz exclusões. Para Gentili (1998), a escola pública é uma armadilha do capital, por estender seu poder às massas e, ao mesmo tempo, cria, muitas vezes, práticas que “camuflam” a exclusão. A mudança da escola pública, segundo o autor, depende, também, da participação dos movimentos sociais; por isso, compara a marcha pela escola pública com a marcha pela terra, ambas têm os objetivos de minimizar ou erradicar a desigualdade social gerada pelo sistema capitalista.

Saviani (1991) defende essa mudança, salientando que a escola pode priorizar uma teoria que acabe com a marginalização, por meio de três ações: entender a natureza, compreendendo as relações entre escola e sociedade, lutar contra a marginalidade e ser uma escola de qualidade, que atenda à classe trabalhadora. E complementa que, dessa forma, a escola deixará de ser um fator duplo de marginalização: primeiro, quando atende aos ideais burgueses e, segundo, quando exclui os que ingressam no seu sistema de ensino.

Com base nas colocações acima, fica evidente que só é possível encaminhar do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no momento em que compreendermos a expansão e a obrigatoriedade da Educação Básica, “[...] como condição indispensável não só para o

desenvolvimento econômico e social como também para realizar o pressuposto da democracia – a igualdade [...]” (GUHUR, 2003, p. 45).

A Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, passa a ser incorporada, a partir da década de 1930, pelas instituições e escolas especiais para surdos, cegos e deficientes mentais; e, trinta anos mais tarde, com as classes especiais no sistema regular de ensino. Guhur (2003), ao levantar esses e outros aspectos, tece uma crítica aos inúmeros trabalhos de pesquisa na área da Educação que, ao discutir a inclusão, enfatizam aspectos isolados do acesso à Educação. “Ignora-se que a inclusão, por constituir-se fenômeno social, só pode ser entendida enquanto parte essencial da exclusão, com destaque para o caráter contraditório presente na sua afirmação/negação” (GUHUR, 2003, p. 51).

Nesse sentido, em concordância com a autora, não pretendemos entender, nem mesmo situar a Sala de Recursos como um elemento isolado da realidade social, mas compreendê-la em um contexto maior, o da Educação como um todo. Podemos ainda questionar: Qual a razão para a criação das Salas de Recursos de 5ª à 8ª séries? Dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pelo apoio especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como o ensino regular vem lidando com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais? Não seria mais um apoio criado com o objetivo de “mascarar” um processo implícito de exclusão?

Mendes (2003, p. 36) chama atenção para os riscos da adoção de uma “política de educação inclusiva”, ou seja, afirma que

[...] podemos confundi-la com “inserção escolar”, quando os alunos são colocados na classe comum sem apoio para alunos e professores. Podemos traduzi-la como “integração escolar”, quando apenas tiramos alunos de classes especiais e escolas especiais e os colocamos na classe comum. Corremos o risco de transformar as “classes de recursos” na “bola da vez”, quando as usamos para substituir nossas tão massacradas “classes especiais” das escolas públicas, para atender aos mesmos alunos indesejados do ensino regular.

Desse modo, mesmo não sendo nosso objetivo principal analisar a viabilidade desse serviço especializado na rede regular de ensino e sim discutir a leitura como elemento mediador na Sala de Recursos com o intuito de auxiliar a formação dos profissionais que nela atuam, não podemos, simplesmente, analisá-la sem antes compreendê-la como parte de uma estrutura maior e, em particular, refletir a respeito da sua inserção no sistema público de ensino, como um “respaldo” à inclusão e, ao mesmo tempo, um recurso combatente à exclusão. Afinal, se está havendo a necessidade especial ou mesmo dificuldade de aprendizagem, como evidenciam os casos selecionados para essa pesquisa, certamente, é porque o ensino regular ainda não consegue lidar com as diferenças na aprendizagem existente entre os alunos.



Corroborando com essa discussão, Mendes (2003) apresenta duas correntes pertencentes à Educação Inclusiva. Uma defensora da inclusão total dos alunos com necessidades educacionais especiais e, a outra, defensora da inclusão parcial, ou seja, que esses alunos recebam atendimento ou apoio paralelo à frequência nas salas comuns; por exemplo, nas Salas de Recursos. Apresentamos a diferença entre as duas correntes, cujos adeptos são, também, denominados “inclusionistas totais” e “inclusionistas”, com o objetivo de situar nosso objeto de estudo frente às inúmeras perspectivas relacionadas à inclusão, entendendo esse apoio especializado não como a “bola da vez”<sup>3</sup>, que mascara a exclusão, mas como um dos elementos de suporte à inserção dos alunos, com alguma deficiência ou necessidade especial, no ensino regular, e não como o único suporte de apoio à inclusão.

A verdadeira inclusão deverá ter como alicerce um processo de construção de consensos (valores, políticas e princípios) proveniente de uma reflexão coletiva sobre o que é escola, quais as suas funções, os seus problemas e a maneira de solucioná-los. Deve-se buscar uma reflexão orientada para o diagnóstico e para a ação, e isso não se limita ao atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão. É preciso, [...] adotar a concepção de homem que traça as ações e orienta as formas para pensar na própria integração. (MATTOS, 2002, p. 20).

Diagnosticar e promover a ação são duas atitudes fundamentais a toda instituição que objetiva a real inclusão, caso contrário, estaremos elaborando políticas públicas que garantam a manutenção da concepção do capital humano voltado à formação de indivíduos mantenedores de um sistema que exclui (seleciona) pela “qualidade” e ignora (elimina), considerando nocivas as diferenças. Ainda nas palavras da autora,

[...] observamos que a sociedade possui uma visão de homem padronizada e classifica as pessoas de acordo com essa visão. Elegemos um padrão de normalidade e nos esquecemos que a sociedade se compõe de homens diversos, e que ela se constitui na diversidade, assumindo de um outro modo as diferenças. (MATTOS, 2002, p. 13).

Assumir de um outro modo as diferenças e concebê-las como essenciais a um processo de ensino-aprendizagem, que utiliza-se da heterogeneidade como um aliado na transmissão e elaboração histórica e cultural do conhecimento, pode ser um grande avanço do processo de inclusão e educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mazzotta (1987), ao analisar a educação dos alunos deficientes mentais, como já comentado anteriormente, propõe que não se pense e nem se organize

---

<sup>3</sup> Termo utilizado pela autora para indicar o excesso de responsabilidade depositado nesse apoio especializado.

um atendimento pedagógico sedimentado na deficiência, generalizando-a, mas nas características e necessidades próprias daquele aluno em especial, respeitando sua individualidade. E complementa:

[...] 'são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para educação de qualquer pessoa', e não a categoria, o rótulo, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas conseqüências de sua generalização. (MAZZOTTA, 1987, p. 37).

Nesse sentido, aponta a importância da elaboração de um currículo especial e de que cada escola atenda a “[...] *uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento*” (MAZZOTTA, 1987, p. 118). Elaborar um currículo que, realmente, atenda às necessidades é um dos primeiros passos à formação de uma educação inclusiva e não apenas integradora.

Para Oliveira (2003), a dialética exclusão/inclusão é, primordialmente, uma questão política, no sentido em que a deficiência é compreendida não apenas pelas suas características próprias, mas pelas condições de inter-relações impostas pelo meio escolar e social. “No entanto, o processo é singular e deve ser construído com base no projeto pedagógico de cada escola, estabelecendo diretrizes que garantam a aprendizagem na heterogeneidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 36). Conviver com as diferenças demanda, portanto, a criação de adaptações curriculares e, notadamente, autonomia e flexibilização por parte das instituições de ensino, dentre elas, nas instâncias administrativa, organizacional, técnica, arquitetônica, pedagógica e curricular.

O conceito de igualdade, compreendido como um dos fundamentos essenciais da Educação Inclusiva, não significa tornar todos iguais. “Incluir não é ‘nivelar’ nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas” (SANTOS; PAULINO, 2006, p. 12).

Santos acrescenta, nesse sentido, que defender um imaginário de uma “sociedade igualitária” é reforçar o conceito neoliberal de hegemonia, acentuando a marginalização e a exclusão. “Neste processo crescente de exclusão, o ‘outro’, o diferente, o que não domina os ‘códigos da modernidade’, não tem acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões” (SANTOS, 2006, p. 21). Assim, para questionar se ocorre ou não ocorre a inclusão escolar, pressupõe encontrarmos argumentos suficientes que respondam à dialética inclusão/exclusão, ou seja, questionar quais são as ações da sociedade em relação à inclusão; como argumenta Saviani (1991), a “educação é condicionada pela estrutura social” e não pode ser a única responsável por essas mudanças.

A escola perpetua essa “lógica de exclusão” no momento em que elabora critérios únicos de avaliação para a conduta e a intelectualidade, reprovando e, assim, excluindo do processo educacional aqueles que não correspondem às suas expectativas de aluno, de homem e de sociedade (SANTOS, 2006). Esclarece, ainda, “o conceito de inclusão passou de uma ideia a uma ‘luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional’” (SANTOS, apud SILVA, 2006, p. 49).

Serra (2006) aponta a exclusão educacional ao indicar a existência de inúmeros alunos segregados em salas de aula supostamente inclusivas, que exercem a inclusão apenas como um ato de convivência. Para que ocorra a inclusão, faz-se necessário mais, muito mais, e, como outros autores já citados, Mazzotta destaca a importância da revisão do conceito de currículo, de modo que as experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula tenham uma relação intrínseca com sua vida diária, social. Desse modo, a prática pedagógica é o elemento mediador dessas experiências, podendo ou não promover a aprendizagem, de acordo com sua formação e capacitação profissional.

Diferentes estudos destacam a questão dos recursos humanos como o elemento essencial à prática efetiva da inclusão, salientando que,

[...] a necessidade de recursos humanos devidamente capacitados para atuar em classes inclusivas implica não só o conhecimento a respeito das especificidades da deficiência com a qual se vai trabalhar, mas também uma reflexão crítica acerca do sentido da educação e de suas finalidades. (SERRA, 2006, p. 36).

Professores do ensino regular e da educação especial deveriam relacionar-se como aliados em busca dos mesmos objetivos e não como “detentores” de um saber direcionado unicamente à sua área de atuação. Infelizmente, essa não é a realidade de muitas escolas, alguns professores do ensino regular, por falta de conhecimento ou “comodismo”, depositam toda a responsabilidade nos serviços de apoio, como se estes fossem os únicos responsáveis pela aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades escolares.

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias. O pensar é um ato individual, mas não é solitário. Afinal, não podemos esquecer que ninguém pensa sozinho. Pensar envolve ouvir e ser ouvido pelos outros. É no pensar com o outro e para o outro que o professor pode encontrar as estratégias adequadas a cada tipo de situação e problema enfrentado. (SALGADO, 2006, p. 62).

A autora, ao analisar a formação e a ação pedagógica do professor, no processo de inclusão, conclui que a prática depende fundamentalmente da sua constituição histórica, seus valores e convicções. Sugere a utilização dos três AAA, de Nóvoa, *aderir, agir e autoconscientizar-se*, essenciais à transformação de verdades e conceitos em novos paradigmas, que garantam uma relação dialógica entre os sujeitos, e que a Educação possa ser “especial” para todos.

#### **AS BASES LEGAIS DA SALA DE RECURSOS**

Paralelamente às discussões a respeito da dialética inclusão/exclusão, foram elaborados, nacional e internacionalmente, documentos e declarações cujo objetivo principal concentra-se na garantia à inserção social das pessoas com deficiência e ou/ necessidades educacionais especiais. E, por intermédio dessas discussões e necessidades de apoio à inclusão, foram criados vários suportes, dentre eles, a Sala de Recursos, que, em seu princípio, atendia apenas alunos frequentadores das séries iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, estende-se a todos os anos do Ensino Fundamental.

Jannuzzi, ao resgatar historicamente a educação do deficiente no Brasil, cita que a Educação Especial surgiu em razão da “[...] necessidade de integração de conhecimentos vindos de ciências [...]” (2004, p.195). O autor assume, desse modo, um caráter de filantropia, no final do séc. XIX, período em que surgiram duas instituições governamentais para a educação de deficientes visuais e auditivos. Já no século XX, a Medicina, que até então mantinha exclusividade para explicar as questões da Educação Especial, foi aos poucos substituída pela Psicologia e, por meio das Sociedades Pestalozzi, surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), nos anos de 1950, e, posteriormente, campanhas para a educação de deficientes visuais, auditivos e mentais.

Com o fim da influência exclusiva da Medicina, a Educação Especial passa a ser enfatizada no seu aspecto educacional e, mais especificamente, na década de 1990, o enfoque ensino-aprendizagem é priorizado, tendo início uma série de estudos e publicações na área que abordam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino.

Carvalho (1997) cita os principais documentos internacionais que abordam a deficiência no âmbito da Educação:

[...] (a) Declaração de Cuenca, de 1981; (b) Declaração de Sunderberg, 1981; (c) Resoluções da XXIII Conferência Sanitária Panamericana, 1990; (d) Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; (e) Informe Final do Seminário da UNESCO, realizado em Caracas, 1992; (f) Declaração de Santiago, 1993; (g) Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, aprovadas em Assembléia Geral das Nações Unidas, 1993; e (h) Declaração de Salamanca, de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994. (CARVALHO, 1997, p. 33).

Dentre eles, destacamos a Declaração Mundial para Todos, de 1990, realizada em Jontiem, Talilândia, a qual reuniu as bases executivas da Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas em prol da Criança (UNICEF) e do Banco Mundial. Desse encontro, resultou a elaboração de pressupostos que deram origem a dez objetivos, apresentados sob forma de artigos, presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de aprendizagem, os quais renovam o direito à educação para todos, considerando as diferenças individuais.

Em relação à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, patrocinada pela UNESCO, resultou na Declaração de Salamanca, a qual reafirma os pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, instituindo Linhas de Ação que atendessem a todas as crianças, cujas necessidades originam-se de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Carvalho (1997) faz referência ao termo dificuldade de aprendizagem e salienta que esse é o primeiro documento educacional que o cita como parte da Educação Especial. Enfatiza-se, portanto, a inclusão das crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas comuns. “Essa recomendação consensual levou ao conceito de ‘escola inclusiva’, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas” (CARVALHO, 1997, p. 57).

Assim, a escola, ao lidar com o especial, deveria criar meios para atender à diversidade, respeitando as diferenças individuais e contradizendo o conceito de homogeneidade.

No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (BRASIL, 1994, p. 61).

Em relação aos princípios e fins da Educação Nacional voltados à Educação Especial, devemos citar alguns documentos; dentre eles, a Constituição Federal de 1998, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 \_ o Parecer do CNE/CEB nº 17/01, a Resolução 10.436/02, a Deliberação nº 02/03 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A implantação das Salas de Recursos é melhor especificada no inciso V do artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o qual prevê a sua implantação em escolas municipais e estaduais, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, complementando ou suplementando o processo de escolarização (ALVES, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 indica mudanças ligadas à Educação Especial e reafirma o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais. Carvalho (1997) assinala os avanços, bem como os “ranços” encontrados na Lei. Dentre os parágrafos destacados pela autora, está o parágrafo 1º, que diz respeito aos serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Os mesmos, segundo ela, devem ser oferecidos não somente aos alunos, mas aos professores e às famílias, com espaços físicos e horários de atendimento adequados, incluídos no projeto pedagógico de cada escola. E complementa:

Todos almejamos uma sociedade mais equânime e mais justa e a nova ordem econômica internacional exige medidas de prevenção, de reabilitação e de equiparação de oportunidades. Para tanto, além de integrar/incluir alunos no ensino regular, é indispensável melhorar a qualidade de educação que oferecemos, para todos. Ou, em outras palavras, vale a pena enfrentar o desafio de integrar, ao ensino regular, toda a experiência acumulada na educação especial, sem segregá-la num subsistema, à parte. (CARVALHO, 1997, p. 109).

Segundo o inciso 5 do art. 9º, os apoios especializados, dentre eles as Salas de Recursos, podem ser oferecidos no Ensino Regular, direcionando seu atendimento ao aluno e ao professor ou professores da classe comum, e nas organizações especializadas, ligadas à rede de Ensino Regular. E, no artigo 11, define:

II. Sala de Recursos: serviço complementar de natureza pedagógica que se utiliza de recursos educacionais específicos e adequados às necessidades especiais dos alunos, oferecido dentro do próprio contexto escolar e conduzido por professor especializado. (CARVALHO, 1997, p. 119).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em consonância com a Constituição Federal e a Lei das Diretrizes e Bases, definem as Salas de Recursos como um apoio especializado, com o objetivo de dar suporte ao atendimento realizado nas classes comuns:

Salas de recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (BRASIL, 2001).

Assim, de acordo com a mesma Resolução, os alunos frequentadores desse apoio especializado podem ser subdivididos em três grupos:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações, não vinculadas a causas orgânicas ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, como cegueira, surdez, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, que necessitem adaptações curriculares, recursos e materiais especializados;
3. Altas habilidades/superdotação, com o objetivo de aprofundar e enriquecer esses conteúdos ou concluir em menor tempo a série na qual se encontra (BRASIL, 2001).

Em junho de 2003, aprovou-se a Deliberação nº 02/03, que institui normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para os alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. A mesma reafirma que a Educação deverá ser preferencialmente oferecida no Ensino Regular, assegurando, em seu Parágrafo Único, a educação de qualidade a todos, em todas as etapas da Educação Básica, com os apoios e recursos necessários.

Esses apoios e recursos, segundo o art. 5º, são definidos a partir dos problemas de aprendizagem, podendo ser de caráter temporário ou permanente, que, denominados no art. 6º, inciso I, de acordo com o já citado nas Diretrizes Curriculares, podem ser decorrentes de:

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a distúrbios, limitações ou deficiências. (PARANÁ, 2003).

Na seção II, artigo 13 e inciso VII, apresenta a Sala de Recursos como um dos serviços de apoio especializado ofertado pela escola regular, com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais.

Em maio de 2004, o Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná, considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial, citados até o momento, expede a Instrução nº 05/04, estabelecendo critérios para o funcionamento da Sala de Recursos para o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries, na área da Deficiência Mental e Distúrbios de Aprendizagem.

Com o objetivo de atender aos alunos frequentadores das séries finais do Ensino Fundamental e os alunos egressos da Educação Especial das séries iniciais, a Sala de Recursos passa a ser implementada em todas as escolas públicas do Estado do Paraná.

Organizada para 20 horas semanais, o número máximo de alunos é de 30, atendidos por intermédio de cronograma, em grupos de até dez alunos ou

individualmente, conforme a faixa etária e /ou necessidades pedagógicas semelhantes. O aluno, portanto, deve receber atendimento de acordo com suas necessidades, podendo frequentar de dois a quatro dias semanais, não ultrapassando duas horas/aula diárias.

O documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado, elaborado pelo Ministério da Educação e Secretaria da Educação Especial, em 2006, ao se referir ao atendimento dos alunos com deficiência mental nas Salas de Recursos, reafirma as áreas de desenvolvimento e esclarece que “[...] os professores realizam a mediação docente de forma a desenvolver os processos cognitivos, também chamados processos mentais, que oportunizam a produção do conhecimento” (ALVES, 2006, p. 21). Nessa perspectiva, cabe ao professor:

- realizar atividades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros;
- proporcionar ao aluno o conhecimento de seu corpo, levando-o a usá-lo como instrumento de expressão consciente na busca de sua independência e na satisfação de suas necessidades;
- fortalecer a autonomia dos alunos para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações;
- propiciar a interação entre os alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não - discriminação;
- preparar materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (ALVES, 2006, p. 23-24).

Matiskei (2004), ao discutir a respeito das políticas públicas de inclusão instituídas pela Secretaria de Estado da Educação, na função de Chefe do Departamento de Educação Especial, assinala a importância de um atendimento especializado aos alunos que apresentam necessidades especiais. Desse modo, refere-se aos apoios e serviços especializados disponibilizados aos sistemas de ensino, dentre eles, as Salas de Recursos, totalizando, segundo dados da SEED/DEE em 2004, um número de 78 programas implantados nas escolas estaduais do Paraná; esse número se expandiu consideravelmente até 2007, abrangendo 367 dos 399 municípios do Estado.

Segundo a autora, a expansão do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais “[...] está condicionada tanto ao redimensionamento dos projetos político-pedagógicos das escolas quanto à política de expansão de serviços de apoio no ensino regular [...]”, e complementa: “desse modo, assumimos nossa responsabilidade de forma mais intensa, preenchendo lacunas existentes em função da omissão do Estado nos últimos anos” (ATISKEI, 2004, p. 197).

Reconhecemos a política de inclusão adotada pelo Estado do Paraná e seus avanços e conquistas no tocante à criação das Salas de Recursos como



apoio às escolas regulares e públicas. No entanto, essa “expansão acelerada” em todas as escolas públicas do Paraná, em um relativo curto espaço temporal, faz-nos pensar em algumas questões, que não serão discutidas nesta pesquisa, porque nosso enfoque em relação às Salas de Recursos é outro, mas que nos inquietaram durante o levantamento das bases legais desse serviço em nosso Estado. Dentre elas: Por que estender esse apoio especializado às séries finais (5ª à 8ª séries) do Ensino Fundamental? As já existentes nos anos iniciais (1ª à 4ª série) não estão sendo suficientes ao atendimento dos alunos que as frequentaram?

Em relação aos alunos egressos de 1ª à 4ª série das classes especiais ou mesmo de Salas de Recursos, quatro anos não seriam suficientes para que as dificuldades sejam sanadas? Destacamos que a atual Sala de Recursos de 5ª à 8ª séries não atende apenas a alunos com deficiência mental, como também dificuldades escolares.

E por que tantos problemas de aprendizagem estão sendo atendidos pelas Salas de Recursos? Não existe o risco de eximirmos o Ensino Regular de assumir suas responsabilidades de ensino-aprendizagem? Os encaminhados às Salas de Recursos não estariam evidenciando problemas de “ensinagem” e não apenas aprendizagem?

Diante dessas indagações, salientamos a importância de se refletir a respeito das mudanças educacionais voltadas à área da Educação Especial como um processo amplo e, não apenas, como um elemento isolado de um contexto ainda maior – a Educação.

BARRETO, Lúcia Cristina Dalago; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. General or special education? An outbreak in resource room. *Educação em Revista*, Marília, v.9, n.2, p. 93-112, jul.-dez. 2008.

**ABSTRACT:** This article investigates regarding the relationship among education general or special, pointing elements of the aspect segregacionista that has been given to the special education, raising reflections concerning the form of thinking the education. In many schools of the teaching net, a service has been extolled individualized students with special education needs not understanding them, in first instance, as human beings that are part of a social group. That vision dicotômica contains in itself two concepts that interact dialectically - the one of inclusion and the one of exclusion. To understand them as part of a social and political system, servant through the differences and of a character homogeneizador, it explains, for instance, the creation of specialized supports, among them the Room of Resources, a link amenizador among those two positionings.

**KEYWORDS:** Education. Special education. Inclusion. Exclusion. Room of Resources.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais*. Brasília: MEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CBE nº 02/2001 de 11/09/2001*. Brasília, DF: SEESP, 2001a.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: SEESP, 2001b.
- CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão/exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 1, p. 39-56, 2003.
- JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial ou educação? In: \_\_\_\_\_. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 15-28.
- MATISKEI, A. C. R. M. *Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas*. Curitiba: Editora UFPR, n. 23, 2004. p.185-202.
- MATTOS, E. A. *Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão*. VIDETUR-13, São Paulo: Salamanca, 2002. p.13-20. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/>>. Acesso em: 12 out. 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: EDUEL, 2003, p. 25-41. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).
- NOSELLA, P. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 34-55.
- OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C. et al. *Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: EDUEL, 2003, p. 33-43. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial)

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação 02/03 de 2/6/2003*. Curitiba: SEED, 2003.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Especial. *Instrução n° 05/04 de 7/5/2004*. Curitiba: SEED, 2004.

ROSS, P. R. *A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica*. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/search/advancedresults>> Acesso em: 23 jun. 2006.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. . In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em educação: Uma visão geral. In: \_\_\_\_\_. *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-29.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teoria da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política*. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31-44.

*BARRETO, L.C.D.; GOULART, Á.M.PL.*