CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA

MESTRADO PROFISSIONAL EM
NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

GIZELLE ABREU MARQUES SOARES PRINCIPE

Desafios da Inclusão Educacional na Sala de Recursos: a importância da valorização e do reconhecimento deste espaço como estratégia para os alunos com deficiência

Rio de Janeiro
2023

Desafios da Inclusão Educacional na Sala de Recursos: a importância da valorização e do reconhecimento deste espaço como estratégia para os alunos com deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientador: Prof. Mestre Veronica Elói de Almeida

Coorientador: Prof. Mestre Alessandro Jatobá

Rio de Janeiro
2023

Desafios da Inclusão Educacional na Sala de Recursos: a importância da valorização e do reconhecimento deste espaço como estratégia para os alunos com deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Examinada por:

Rio de Janeiro, 18 de julho de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br
VERONICA ELOI DE ALMEIDA
Data: 29/07/2023 10:20:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Veronica Eloi de Almeida, D. Sc. (UniCarioca) - CPF: 023.822.757-07
(Assinatura Eletrônica - Presidente da Comissão Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCOS ANTONIO SILVA
Data: 30/07/2023 21:20:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Marcos Antônio Silva, M. Sc. (UniCarioca) - CPF: 083.059.677-19
(Assinatura Eletrônica - Membro Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JANINE MARIA ROCHA DA SILVA
Data: 31/07/2023 07:51:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Janine Maria Rocha da Silva, D. Sc. (UFF) – CPF 068.866.087-89
(Assinatura Eletrônica - Membro Externo)

Rio de Janeiro
2023

GIZELLE ABREU MARQUES SOARES PRÍNCIPE

Desafios da Inclusão Educacional na Sala de Recursos: A Importância da Valorização e do Reconhecimento Deste Espaço Como Estratégia Para os Alunos Com Deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
VERONICA ELOI DE ALMEIDA
Data: 09/08/2023 16:44:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Veronica Eloi de Almeida, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Marcos Antônio Silva, M. Sc. (UniCarioca)

Profa. Janine Maria Rocha da Silva, D. Sc. (UFF)

Rio de Janeiro

2023

P954d Principe, Gizelle Abreu Marques Soares
Desafios da inclusão educacional na sala de recursos: a importância da valorização e do reconhecimento deste espaço como estratégia para os alunos com necessidades especiais / Gizelle Abreu Marques Soares Principe – Rio de Janeiro, 2023.
88 f.

Orientadora: Veronica Elói de Almeida
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2023.

1.Sala de recursos – Inclusão educacional. 2. Legislação Educacional. I. Almeida, Veronica Elói de, prof. orient. II. Título.

CDD 371.9

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que sempre foi meu esteio perante as dificuldades e que, me ajudou a transpor todos os obstáculos encontrados ao decorrer do curso, principalmente nos momentos em que pensei em desistir.

Ao meu raio de sol, minha amada filha Maithê, que me escolheu para me transformar em um ser humano melhor e se tornou minha melhor parte, minha companheira de vida, meu colinho, meu apoio, meu céu e meu mar, meu porto seguro, meu transbordar de amor e minha mola que me impulsiona a fazer cada dia meu melhor.

À minha família, meu pai Celso, minha mãe Mirian e minha irmã Vanessa, que são meu porto seguro, minha rede de apoio em todos os momentos, minha origem, minhas raízes, a qual tenho muito orgulho, que me incentivaram e compreenderam minha ausência nos momentos de dedicação a este trabalho.

À minha orientadora, Veronica Elói, que entregou demasiado suporte e paciência, para a finalização deste trabalho, com seu afeto, palavras de carinho, estímulo e incentivo, suas palavras eu guardo no coração.

Ao meu Coorientador, Alessandro Jatobá.

Aos colegas que tanto incentivaram neste percurso, com palavras de suporte, ouvidos e ombros para desabar de vez em quando.

RESUMO

O processo de inclusão educacional é um desafio que exige profundas discussões e uma formação consubstanciada dos profissionais que lidam diretamente com os alunos com necessidades especiais. Nesse sentido, a presente pesquisa busca refletir acerca da utilização das Salas de Recursos Multifuncionais, considerando a importância deste espaço no ambiente escolar para transpor barreiras acerca do tema da inclusão escolar. A metodologia de pesquisa bibliográfica, destaca-se como metodologia estruturante desta dissertação". Espera-se, ao final, conscientizar atores envolvidos com os alunos especiais atendidos pela Sala de Recursos sobre a importância do trabalho conjunto e do entendimento que a Sala de Recursos é um lugar de estratégia para que haja o trabalho de cunho pedagógico mais bem estruturado e desenvolvido.

Palavras-chave: Sala de Recursos – Inclusão – Legislação Educacional

ABSTRACT

The process of educational inclusion is a challenge that requires deep discussions and a consubstantiated training of professionals who deal directly with students with special needs. In this sense, this research seeks to reflect on the use of Multifunctional Resource Rooms, considering the importance of this space in the school environment to overcome barriers on the theme of school inclusion, especiallythrough the use of playful works. The methodology of bibliographic research stands out as the structuring methodology of this dissertation". It is hoped, at the end, to make actors involved with the special students served by the Resource Room aware of the importance of working together and understanding that the Resource Room isa place of strategy so that there is the work of a pedagogical nature better structured and developed.

Keywords: Resource Room – Inclusion – Educational Legislation

Lista de Abreviações

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APNEN - Associação dos Portadores de Necessidades Especiais
ABRAPP - Associação Brasileira de Pessoas com Necessidades Especiais
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CRFB/1988- Constituição da República Federativa do Brasil/1988
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PEA - Perturbação do Espectro Autista
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Composição de salas de recursos multifuncionais..... 27
Quadro 2: Composição da sala de recursos multifuncionais..... 27
Quadro 3: Artigos selecionados no recorte temporal..... 63
Quadro 4: Artigos selecionados: aspectos gerais..... 64

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Capa do *e-book*..... 74
Imagem 2: Sumário do *e-book*..... 74
Imagem 3: Páginas 3 e 4 do *e-book*..... 75
Imagem 4: Páginas 5 e 6 do *e-book*..... 76
Imagem 5: Páginas 10 e 11 do e-book..... 77
Imagem 6: Ações do professor..... 78
Imagem 7: Encerramento do *e-book*..... 79
Imagem 8: Sobre os autores..... 80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10

1.1 Inquietação..... 16

1.2 Caracterização do Problema..... 18

2. OBJETIVOS..... 21

2.1 Objetivo Geral 21

2.2 Objetivos Específicos..... 21

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 22

3.1 A Educação Inclusiva..... 22

3.2 A inclusão educacional como peça-chave para o êxito do trabalho na sala de recursos e a valorização deste espaço nas escolas públicas..... 27

3.3 Sala de Recursos Multifuncionais: conceitos e definições..... 33

3.4 A história das salas de recursos multifuncionais e legislação pertinente..... 40

3.5 O papel do professoro na sala de recursos multifuncionais..... 47

3.6 A relevância das salas de recursos multifuncionais: uma percepção dos gestores educacionais..... 54

4. METODOLOGIA DE PESQUISA..... 61

5. DISCUSSÃO..... 66

6. PRODUTO TECNOLÓGICO: *E-BOOK*..... 73

7. CONCLUSÃO..... 80

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 83

1. INTRODUÇÃO

Sob o olhar do outro, estamos dispostos à ideia de que o reconhecimento é baseado na diferença e semelhança. Lembrando sempre que, o que nos assemelha, é a diferença" (AMARANTE, 2008, p. 27).

A construção de uma sociedade democrática se estabelece por processos que afirmam os direitos educacionais das pessoas com deficiência na escola pública e privada. A garantia do acesso aos alunos com situação de deficiência, em todos os níveis de escolarização, é mais um passo para o enfrentamento das diferenças e abre caminhos para novas oportunidades no desenvolvimento do ensino (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

De acordo com o Decreto n° 3.298/1999 deficiência é:

> I - Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere; e III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Desta forma, o ensino para crianças com deficiência pode ocorrer pela utilização da sala de recursos e multifuncionais: espaço que possui mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos específicos que são destinados para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE). As aulas acontecem no contraturno escolar. As salas de recursos multifuncionais têm a lógica de potencializar o ensino dos alunos com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Não são um reforço e não substituem as atividades de salas regulares, com as quais devem estar em sintonia. São ambientes com materiais, mobiliários e equipamentos tecnológicos para ofertar o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

O sistema educativo nacional, tem o compromisso global de uma educação para todos, adotado na Declaração de Salamanca em 1994, e na ConferênciaMundial de Jomtien, no ano de 1999, compreendendo a diversidade como artefato enriquecedor e catalizador do desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido,

sugere uma nova visão de educação, que se localiza frente ao desafio de oferecer uma educação que instrua e eduque todas as crianças, seja qual for a sua condição social, cultural e suas particularidades – crianças com deficiência, meninos de rua, de minorias étnicas, linguísticas ou culturais, de áreas desfavorecidas ou marginais (MENDES, 2006).

Assim, para alcançar a finalidade de uma educação de qualidade para todos, visando assegurar a promoção e a permanência, torna-se imprescindível que haja um empenho para transformar os sistemas de ensino na sua organização e funcionamento, portanto, isto exige uma expressiva modificação na proposta pedagógica e no funcionamento contemporâneo das escolas, com vistas a atender à diversidade das necessidades educativas dos alunos com deficiência. Neste contexto, no panorama educativo brasileiro, tem-se experiências com resultados que evidenciam práticas sólidas de um trabalho inclusivo; porém, igualmente experiências que ainda se condizem com perspectivas que oferecem circunstâncias de risco de exclusão, quando não são de fato excludentes.

Várias são as barreiras encaradas pelo sistema educativo do Brasil para que as experiências excludentes sejam extintas. Uma resistência expressiva que conserva a escola brasileira nos vestígios de uma educação homogeneizadora funda-se na determinação de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico excepcional, autenticado como hegemônico, como parâmetro singular de medida, de conhecimento, de aprendizado e de formação. Assim, frente a esta colocação, entende-se que a educação brasileira, embora as ações visando a inclusão, ainda incide adversa à diversidade e ao reconhecimento da diferença ao subordinar os alunos a um modelo singular ou a uma dimensão dominante (ABRAMOWICZ *et al*., 2011).

Encontramos barreiras arquitetônicas, àquelas que se referem as questões estruturais e físicas da escola. Há ainda as barreiras pedagógicas, àquelas que se referem ao fato de que os alunos não são incluídos verdadeiramente no processo de ensino-aprendizagem, pois não conseguem acompanhar as aulas de maneira satisfatória, estão, portanto, presentes na escola, mas não realmente incluídos. Para romper com esta dificuldade, é preciso que haja a elaboração de recursos didáticos adaptados e o uso da tecnologia assistiva. As barreiras atitudinais dizem respeito ao nosso comportamento, portanto, ao preconceito e discriminação que causam

diversos prejuízos aos alunos, chegando a contribuir para a evasão escolar. Trata-se da necessidade de uma mudança de mentalidade da sociedade que precisa ressignificar seu olhar para o deficiente.

Neste contexto, todo educando que se difere ou que possui uma ação contrária ao colocado, é posto no lugar do desvio, sendo punido e, de fato, excluído. Assim sendo, caso uma educação para a diversidade implique em transformar as relações da escola, transformar o aspecto desta iniciação trata-se de um trabalho extenuante, porquanto, a primeira mudança precisa acontecer igualmente em nível individual, portanto, em cada um dos atores educativos (ABRAMOWICZ *et al*., 2011).

O trabalho desenvolvido pelo AEE/SRM não se apresenta, em nenhum momento, como substitutivo ao trabalho do ensino regular, mas, exerce uma característica complementar e/ou suplementar, pois as ações são desenvolvidas para que o aluno receba condições de desenvolver-se, levando em consideração o princípio de igualdade.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização e inclusão dos conteúdos, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos atendidos pela educação especial, com autonomia no ambiente educacional e social.

As salas de recursos têm o objetivo de dar suporte ao sistema de ensino público na sua organização de maneira a contribuir para a inserção e o enraizamento do processo de inclusão escolar nas classes de ensino infantil, fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais salas são espaços organizados com equipamentos de informática, materiais e mobiliários pedagógicos adaptados os não, dependendo da necessidade educacional especializada de cada aluno.

O trabalho e os atendimentos realizados pelo espaço de sala de recursos multifuncionais têm o pretexto de integrar a grade da unidade educacional que está inserida, contudo os horários de atendimento ao aluno devem ser realizados no contraturno escolar, potencializando assim a inclusão e as atividades lúdicas com maior envolvimento deste aluno, a fim de acrescentar o seu desenvolvimento global.

O trabalho desenvolvido pelo espaço de sala de recursos multifuncionais não substituiu em momento algum, o trabalho do ensino regular, exerce uma

característica complementar e/ou suplementar, pois as ações são desenvolvidaspara que o aluno receba condições de desenvolver-se em sua plenitude a fim de ser parte do processo de inclusão e do princípio de igualdade (BRAGA E PRADO, 2022).

Sendo assim, esta dissertação debruça-se sobre a temática do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento de alunos especiais comlaudo. Desde que comecei a trabalhar com a educação especial mais especificamente, dentro da sala de recursos multifuncionais, me vi envolvida com várias nuances que essa problemática apresenta. O processo de inclusãoeducacional é um desafio que exige aprofundadas discussões e uma formação diferenciada dos profissionais que lidam diretamente com estes alunos. Este processo na escola ainda é tido como difícil para o corpo docente, aliada a questão da formação.

Inicialmente desta conjuntura, por assim dizer confusa, um indivíduo com deficiência, quadros de transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por exemplo, encaram múltiplos obstáculos a promoção e à constância na escola comum, especialmente no universo privado, já que, na esfera pública, a primeira matrícula é obrigatória, e o debate é focado na constância do educando na escola. Tais barreiras restringem e evitam a liberdade de aprender, de movimentar, de expressar e de ser.

Com certeza, com as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, de 2001, a educação especial – até então ofertada em escolas especiais segregadas do sistema de ensino – adveio a se ressignificar. Apesar disso, até o momento, advindas duas décadas desde a publicação das diretrizes, ainda tem-se vivências no âmbito da escola comum e da educação especial como modalidade de ensino – atendimento educacional especializado (AEE) – juntamente aos educandos deficientes, reguladas em uma proposta pedagógica amparada no modelo segregador da educação especial, cuja oferta curricular se caracteriza para cada necessidade educativa especial do indivíduo deficiente, levando em consideração um modelo educativo assistencialista e excludente.

Deste modo, tratar da temática acerca da educação especial remete a debates sobre o procedimento de inclusão escolar do público-alvo. A educação inclusiva trata-se de um princípio que vem se destacando, auferindo espaço e

investimentos por parte das políticas públicas. Este investimento trata-se de um passo essencial para assegurar que os educandos deficientes possuam a devida atenção e aprendam de maneira afetiva, bem como os demais, porquanto, é fatoque um docente da educação básica, que possui uma turma com vários educandos, não consegue se dedicar inteiramente à turma e ainda tratar de maneira atenciosa o educando deficiente, trabalhando assim suas características e aperfeiçoando o seu desenvolvimento (FREITAS *et al.,* 2021).

Para que a inclusão de alunos deficientes fosse admissível primeiramente em escolas especiais e, em seguida, em escolas regulares, foi imprescindível que houvesse uma alteração de paradigmas e de acesso a estes espaços escolares. Antes, os educandos deficientes necessitavam advir por avaliações e, caso o desempenho fosse abaixo do esperado, não poderiam ser matriculados. Atualmente, através de políticas de inclusão, tem-se a probabilidade de o educando ser incluído na escola regular que precisará se ajustar as atividades e avaliações para atender esses educandos de maneira igualitária (SILVA *et al*., 2022).

A educação trata-se de um direito fundamental que é garantido na CRFB/1988. Em seu Art. 205, é preconizado que a educação precisa ser vista e entendida como um direito comum ao cidadão brasileiro, o qual trata-se de um deverdo Estado e da instituição familiar. O processo de educação precisa abranger as diferentes esferas da sociedade, vivendo a construção de indivíduos apropriados de serem socialmente úteis, no plano do entendimento da sua existência enquanto um sujeito dotado de direitos e deveres (BRASIL, 1988).

Um essencial momento do Art. 205 supracitado, trata-se da constituição da educação como um direito universal na esfera nacional e, portanto, igualmente precisa ser inclusiva nesta conjuntura, onde a educação inclusiva é trazida como um direito presente na CRFB/1988, em que todos os indivíduos devem ter a sua educação ofertada sem qualquer diferenciação (BRASIL, 1988).

A educação inclusiva trata-se de um elemento indispensável para que a dignidade humana e cidadã sejam garantidas. A escola precisa ser vista e entendida como um ambiente multifacetado, em que são agrupados indivíduos com as mais diferentes histórias, valores e culturas. Neste contexto, a educação inclusiva não precisa se limitar apenas àqueles indivíduos que coexistem com deficiências físicas, entretanto, todos aqueles que precisem de um processo de ensino-aprendizagem

distinto do habitual (NORONHA, 2016).

Com isto, a escola, em razão de ser um espaço extenso e diverso, precisa ser apropriada às necessidades singulares. Para tanto, uma estrutura de políticas públicas transcorre sobre conceitos e mecanismos apropriados de instrumentalizar métodos inclusivos. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, do ano de 2008, apoiou o discurso acerca da educação inclusiva no Brasil, robustecendo e regulamentando a obrigatoriedade da oferta desta modalidade de ensino, assegurando igualmente a obrigatoriedade e gratuidade da oferta do AEE de maneira gratuita (BRASIL, 2008)

No AEE, uma importante ferramenta trata-se da organização de salas recursos multifuncionais, as quais são colocadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996. A finalidade básica da construção de salas com recursos multifuncionais trata-se da aplicação dos variados recursos metodológicos e técnicas apropriadas de oferecer um atendimento ao público-alvo da educação especial, de modo que os alunos possam se desenvolver de maneira indistinta dentro do ensino regular (BRASIL, 1996).

Neste contexto, as salas de recursos multifuncionais possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos específicos que são destinados para o desenvolvimento do AEE. Estas salas têm a lógica de potencializar o ensino dos alunos com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Não são um reforço e não substituem as atividades de salas regulares, com as quais devem estar em sintonia; são ambientes com materiais, mobiliários e equipamentos tecnológicos para ofertaro atendimento educacional especializado (CHAGAS, 2016).

O trabalho desenvolvido pelo AEE nestas salas não se apresenta, em nenhum momento, como substitutivo ao trabalho do ensino regular, mas, exerceuma característica complementar e/ou suplementar, pois, as ações são desenvolvidas para que o aluno receba condições de desenvolver-se, levando em consideração o princípio de igualdade (ARAÚJO, 2017).

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização e inclusão dos conteúdos, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos atendidos pela

educação especial, com autonomia no ambiente educacional e social (ANGEIRAS, 2015).

Além do mais, estas salas têm o objetivo de dar suporte ao sistema de ensino público na sua organização, de maneira a contribuir para a inserção e o enraizamento do processo de inclusão escolar nas classes de educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos (EJA). Tais salas são espaços organizados com equipamentos de informática, materiais e mobiliários pedagógicos adaptados os não, dependendo da necessidade educacional especializada de cada aluno (PONTES, 2019).

1.1. Inquietação

Esta dissertação debruça-se sobre a temática do espaço da sala de recursos multifuncionais para o atendimento de alunos especiais. Desde que comecei a trabalhar com a educação especial, mais especificamente dentro da sala de recursos multifuncionais, envolvi-me com várias nuances que essa problemática apresenta. Entendi que o processo de inclusão educacional é um desafio que exige aprofundadas discussões e uma formação diferenciada dos profissionais que lidam diretamente com estes alunos. Em 2020, comecei a atuar diretamente no ambiente de sala de recursos multifuncionais, e percebi inúmeras variantes acerca das ideias do corpo docente sobre este espaço e seu propósito dentro da escola, bem como na vida do aluno especial e suas famílias.

Resolvi então pesquisar com colegas que exerciam a mesma função o porquê das incertezas sobre o trabalho deste espaço no ambiente escolar, visto que é um espaço de extrema necessidade para a apropriação e inclusão do aluno especial ao ambiente escolar e, mais uma estratégia para que este aluno desenvolva suas habilidades.

Ressignifiquei toda minha experiência acadêmica e de experiência de trabalho para entender a magnitude deste propósito. algo me incomodava neste âmbito, quando notei que todos os atendidos pela sala de recursos multifuncionais, necessariamente, tinham laudo, pois, para este propósito, este item é exigido e, dele, acompanha-se uma prescrição médica com medicamentos de venda restrita a

serem administrados nestes alunos, o que notoriamente alteram suas emoções e comportamentos, às vezes pela mudança da medicação, ou pela adequação e adaptação das doses ao organismo.

A questão da medicalização obrigatória, associada a outros tratamentos, me fez enxergar estes alunos e suas famílias com outros olhos. Afinal, as práticas escolares estão implicadas na medida em que naturalizam a lógica do diagnóstico e da medicalização como solução para adequação de comportamentos e o sucesso escolar. Isto porque, conforme Mendes (2006), a inclusão se relaciona a algo mais amplo:

> No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser entendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado "inclusão social", que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Assim, percebi a necessidade de ampliar o debate crítico sobre a normatização da infância, as demandas por diagnóstico e a medicalização, e a discussão sobre a inclusão que deve ir além das questões que associam educaçãoe saúde.

Para tanto, é necessário criar oportunidades e espaços de reflexões coletivas dentro das unidades escolares acerca da função de rede de apoio ao desenvolvimento da socialização e habilidades de crianças com necessidades especiais.

Além disso, é preciso definir estratégias de trabalho coletivo para o atendimento as famílias de todos os alunos a fim de evitar possíveis diagnósticos "superficiais" dos alunos, identificar características passíveis de encaminhamentos para a rede médica e outros possíveis atendimentos na rede de apoio que possam auxiliar o pleno desenvolvimento do aluno junto ao trabalho pedagógico (fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, serviço social, entre outros), acompanhar novas estratégias à serem desenvolvidas para melhoria no desempenho dos alunos na escola.

Por fim, é preciso consubstanciar estratégias de atividades alinhadas ao objetivo dos atendimentos no ambiente de sala de recursos, com o objetivo de incluir

os alunos bem como estruturar a área pedagógica de forma lúdica.

1.2 Problema

Segundo Silva Neto *et. al*. (2018), a educação inclusiva é uma ação educacional humanística que percebe e que tem como objetivos: crescimento, satisfação pessoal e inserção social de todas as pessoas com necessidades. A responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidade especial é de todos os envolvidos no processo.

A educação inclusiva na escola se configura na diversidade, buscando sempre perceber e atender as necessidades educativas especiais dos alunos de uma forma geral, seja em salas de aulas comuns ou falando de um sistema regular de ensino, mirando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. A prática pedagógica requer mudanças significativas tanto na estrutura quanto no funcionamento das escolas, além da formação humana dos professores que vão trabalhar exclusivamente educando esses alunos e nas relações entre famílias e escolas.

A participação das famílias é de extrema importância para a construção de processos que sejam mais inclusivos independentemente da complexidade e responsabilidade que isso cause.

Conforme previsto no inciso V do artigo 8° da resolução CNE/CEB n° 2/2001, o projeto de sala de recursos foi implementado nos Estados e Municípios, com propósito de apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar, disponibilizando recursos e promovendo atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem no que tange a atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre os docentes de todas as áreas que compõe a unidade escolar.

As salas de recursos possuem o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção

de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar de forma ampla.

O problema em si, na questão que tange a sala de recursos é que toda e qualquer inadequação do aluno ao sistema tradicional educacional, é automaticamente indicado para ser atendido pelo serviço da sala de recursos, como se este espaço fosse o salvador, o redentor de todos os problemas psicológicos e sociais em que as famílias desses alunos se encontram.

A sala de recursos como visão dos profissionais de educação do espaço escolar, pressupõe um espaço de “recreação” para aqueles alunos que estão “dando trabalho na sala de aula” por comportamento atípico ou que esteja transgredindo as regras da educação tradicional.

Um dos problemas atuais nas salas de recursos é exatamente que elas não são multifuncionais. Elas deveriam lidar com a singularidade de cada aluno, mas acabam sendo mais focadas em um determinado tipo de deficiência, geralmente visual ou intelectual, reproduzindo uma visão medicalizante, que vê mais o impedimento em si do que as necessidades de aprendizado.

1.3 Caracterização do problema

As primeiras salas de recursos foram criadas em 1985, no Brasil, tendo como objetivo principal auxiliar a inclusão do aluno especial na sala de aula regular, criando estratégias a proporcionar uma dinâmica em que todos possam interagir com este aluno em todos os ambientes da escola onde ele está inserido (BRASIL, 2010).

O objetivo do professor da sala de recursos é dar apoio, suporte e orientação para elaboração de estratégias metodológicas de acesso ao currículo, adaptando materiais e recursos alternativos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2010).

Os debates sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar precisam aprofundar o olhar sobre a temática dos diagnósticos e intervenções que se têm produzido em nome de uma classificação, como a do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), entre tantos outros diagnósticos.

Portanto, esse viés de pesquisa foi delineado em meu campo de trabalho, no que tange à questão de o atendimento ser restrito aos alunos com laudo, pois, entende-se que a sala de recursos possui oportunidades para alunos com dificuldades de aprendizagem, que não podem ocupá-la porque não possuem laudo (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

Por exemplo, tem-se algumas crianças com altas habilidades/superdotação, que se incluem neste grupo de crianças que não possuem laudos, considerando que a pesquisa de diagnóstico deste tipo de aluno pode levar anos e, eles também não necessitam ser medicados, podendo isso tornar a convivência escolar melhor caso usufruíssem de materiais trabalhados na sala de recursos, mas, muitas vezes, não são contemplados (SENA, 2018).

Afinal, considera-se que o sujeito-aprendiz deve ser passivo e submisso,calmo e resignado, atento e obediente. O que se apresenta a mais ou a menos podeser a diferença que deve ser diagnosticada, tratada e medicalizada. Entende-se que este recurso do laudo diagnóstico fechado com a introdução da medicalização, tendo as unidades escolares formas de oferecer trabalhos pedagógicos paralelos a serem utilizados para inclusão daqueles que não se incluem nos padrões sociais enraizados, deveria ser tratado com olhar menos prático e mais afetuoso.

A educação inclusiva na escola se configura na diversidade, buscando sempre perceber e atender as necessidades educativas especiais (NEE) dos alunos de uma forma geral, seja em salas de aulas comuns no sistema regular de ensino, mirando a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, ou em salas de atendimento especializado. Por essa razão, vale destacar que que a educação inclusiva não trata apenas dos alunos com algum tipo de deficiência, mas é para todos que estariam excluídos da aprendizagem regular como, por exemplo, aqueles que apresentam alguma diversidade étnica; quilombolas, indígenas, imigrantes ou até mesmo aqueles com vulnerabilidade social. Para essa abordagem mais abrangente chama- se alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Assim, a prática pedagógica requer mudanças significativas tanto na estrutura quanto no funcionamento das escolas, além da formação humana dos professores que vão , bem como, nas relações entre família e escola (SENA, 2018).

Desse modo, entende-se que as salas de recursos possuem o objetivo de desenvolver estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico

que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar de forma ampla.

Mas, o problema em si, na questão que tange a sala de recursos, é que toda e qualquer inadequação do aluno ao sistema tradicional educacional é automaticamente indicado para ser atendido pelo serviço da sala de recursos, como se este espaço fosse o salvador, o redentor de todos os problemas psicológicos e sociais em que as famílias desses alunos se encontram.

Um dos problemas atuais nas salas de recursos é exatamente que elas não são multifuncionais. Elas deveriam lidar com a singularidade de cada aluno, mas, acabam sendo mais focadas em um determinado tipo de deficiência, geralmente visual ou intelectual, reproduzindo uma visão medicalizante, que se preocupa mais com o impedimento em si do que as necessidades de aprendizado. Ademais, tornam-se um recurso limitado, ao focar num tipo de deficiência e assim podem contribuir para a segregação daqueles que a subutilizam.

Diante do exposto, a questão central da nossa pesquisa é como a utilização da sala de recursos multifuncionais é capaz ou não de promover uma educação inclusiva e de qualidade?

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Compreender como ocorre a utilização das salas de recursos multifuncionais, considerando a importância deste espaço no ambiente escolar para transpor barreiras acerca do tema da inclusão escolar, através de revisão de bibliografia.

2.2. Objetivos Específicos

- Criar oportunidades de reflexões coletivas acerca da função da rede de apoio ao desenvolvimento da socialização e habilidades de crianças com necessidades especiais.

- Compreender o que é sala de recursos.
- Elaborar produto tecnológico resultante desta pesquisa, *e-book* intitulado: Desafios da Inclusão: sala de recursos, atividades em prol de uma educação mais inclusiva.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A Educação Inclusiva

A inclusão na educação refere-se a um modelo em que os alunos com necessidades especiais passam a maior parte ou todo o seu tempo com alunos com necessidades não especiais (educação geral). Ela surge no contexto da educação especial com um programa de educação individualizado, e é construída com base na noção de que é mais eficaz para os alunos com necessidades especiais terem uma experiência mista para assim terem mais sucesso nas interações sociais, levando consequentemente a um maior sucesso na vida (PAULA, 2004).

A inclusão rejeita, mas ainda fornece, o uso de escolas especiais ou salas de aula para separar alunos com deficiências de alunos sem deficiências. Grande parte das escolas com salas de aula inclusivas não acreditam mais em salas de aula separadas (MANTOAN, 2005).

As escolas usam com mais frequência o modelo de inclusão para alunos selecionados com necessidades especiais leves a moderadas. Escolas totalmente inclusivas, que são raras, não separam programas de "educação geral" e "educação especial"; em vez disso, a escola é reestruturada para que todos os alunos aprendam juntos (SALAMANQUE, 2008).

A educação inclusiva difere do modelo de integração da educação de antes, que tendia a se preocupar principalmente com a deficiência e necessidades educacionais especiais. Em contraste, a inclusão diz respeito ao direito da criança de participar de todas as atividades pedagógicas propostas pelos professores e ao dever da escola de aceitar a criança.

De tal maneira, entende-se que sentir-se incluído não se limita às deficiências físicas e cognitivas, mas, também inclui toda a diversidade humana em relação à

habilidade, linguagem, cultura, gênero, idade e outras formas de diferenças humanas.

A educação inclusiva se encontra conexa com o direito pleno à educação e, conforme Monteiro (2004, p. 99), necessita ser explorada nos seguintes princípios:“o mantimento da dignidade da pessoa humana, a procura pela identidade e a prática da cidadania”. Conforme Macedo (2005, p. 57), “torna-se preciso conjecturar sobre os embasamentos da educação inclusiva, procurar adquirir pleno conhecimento e repensar a forma de funcionamento institucional”, que atualmente, nota-se que adveio a ser regulado na dialética da exclusão em favor da inclusão.

Godoy (2003, p. 53) esclarece que, conforme o que se encontra incluso na Cartilha da Inclusão dos Direitos das Pessoas com deficiência, para que se tenha de fato uma escola inteiramente democrática, “torna-se preciso conceber uma nova ordem social, em que todos sejam vistos e entendidos em um universo de direitos e deveres.

Segundo Mantoan (2005, p. 41), para que haja um projeto escolarinteiramente inclusivo, “torna-se necessário que se consiga modificações nas propostas educativas em boa parte das escolas, tendo uma nova organização curricular concebida e justaposta pelos seus docentes, diretores, pais, alunos”, assim como todos que lidam com a educação na comunidade que também faz parte da escola.

A inclusão pode ser vista como uma possibilidade que aparece para o aperfeiçoamento da educação escolar, bem como para a melhoria de todos os educandos com e sem deficiência, já que ensinar “trata-se de marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar gera, necessariamente, uma alteração de atitude frente ao outro, este que se trata de alguém muito especial e que demanda do docente ir mais além”.

De tal modo, a preocupação com a educação de educandos com NEE no Brasil faz parte de um processo histórico sobre as ideias e valores que a sociedade definiu para pessoas com deficiência. Nesse sentido, ela principiou de forma ativa noséculo XIX, impelida sobretudo pelas experiências dos Estados Unidos e da Europa. Assim, até o ano de 1854, os portadores de diferentes deficiências – física, mentalou sensorial – eram abandonados pela família como igualmente pela sociedade, sendo então resguardados em asilos e instituições de caridade e/ou religiosa. Não

raro, ficavam ali por toda vida sem receber qualquer atendimento especial, de modo a torná-los produtivos (SALAMANQUE, 2008).

Entre 1854 e 1956, começaram a aparecer determinadas escolas especiais de aspecto particular, com maior realce no atendimento clínico especializado. Naquele tempo, a sociedade ainda começava a compreender que os indivíduos com deficiência poderiam ser produtivos, e o atendimento foi então passando de maneira branda da esfera da saúde para a esfera da educação (MANTOAN, 2005).

Conforme explica Paula (2004, p. 225), do começo de 1957 até o fim de 1993, teve-se uma época marcada por ações oficiais de domínio nacional. A educação especial se compôs como uma modalidade de educação escolar, que passou então a assegurar uma gama de serviços educativos especiais, dispostos nas instituições de ensino, tais como: “apoiar, complementar, suplementar e, em determinados casos, suprir os serviços educativos comuns”. Assim, a finalidade era de assegurar opleno acesso à educação escolar formal, bem como desenvolver os potenciais dos educandos”.

De acordo com os dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - UNESCO), em meados de 1990, tendo a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, foram estabelecidas as tentativas elementares da política de educação inclusiva (SALAMANQUE, 2008).

Assim, desde 1994, as concepções sobre a educação inclusiva se fundamentaram na Declaração de Salamanca. Assim, ampliou-se o conceito de NEE, e ressaltou a necessidade de inclusão dos educandos especiais no ensino básico, possuindo por princípio uma “Educação para Todos” (MACEDO, 2005).

Em consonância com Declaração de Salamanca, a proposta da educação inclusiva é embasada na adaptação curricular, efetivada através da ação de uma equipe multidisciplinar que oferece apoio tanto ao docente quanto ao aluno com NEE, por meio do acompanhamento, estudo e pesquisa, de forma a colocá-lo e mantê-lo em todos os anos do ensino regular.

Na dimensão pedagógica, a adaptação curricular tem como base o desenho universal de aprendizagem (DUA). Inspirado no desenho universal da arquitetura, o DUA propõe uma flexibilização curricular capaz de atender as necessidades de

todos os alunos e apresenta 3 princípios: modos múltiplos de apresentação de um conteúdo, modos múltiplos de ação e expressão e modos múltiplos de engajamento e envolvimento. Assim, a mistura de recursos e de técnicas de ensino é o caminho para uma mediação didática inclusiva, pois essa mistura considera que os alunos aprendem de maneira diversa.

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de princípios evalores éticos, nos ideais de cidadania e igualdade para todos, em contraposição aos sistemas hierarquizados de inferioridade e diferença. Do mesmo modo, segundoPaula (2004, p. 73) a inclusão pode ser entendida como um procedimento em que a sociedade se ajusta para poder abranger em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, concomitantemente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Igualmente, incluir trata-se de trocar, entender, respeitar, valorizar, batalhar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade constituiu para as pessoas. Trata-se também de promover o desenvolvimento da autonomia por meio da cooperação de pensamentos e organização de juízo de valor, de forma a poder deliberar, por si próprio, como agir nas mais variadas circunstâncias da vida (MACEDO, 2005).

Tempos depois, com a chegada da LDB de 1996, há um grande avanço no entendimento sobre a educação especial, uma vez que, no capítulo V a lei estabelece a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida de forma preferencial na rede básica de ensino (BRASIL, 1996).

A escola, de uma forma genérica, necessita estar plenamente compelida para com essa fase, que desenvolva um projeto político pedagógico (PPP) que compreenda esses educandos com NEE, possuindo um instrumental didático adequado e esclarecimentos acerca das NEE do educando.

De acordo com Mantoan (2005, p. 48), essa transformação na valorização se consegue “através do resgate dos valores culturais, estes que robustecem a identidade individual e coletiva do indivíduo, bem como pelo respeito do aprender e construir”. Cada educando em uma sala de aula concebe características próprias e um vasto conjunto de valores e informações que fazem deles excepcionais e especiais, formando, de tal modo, um ritmo de aprendizagem. E o grande desafio da escola hoje em dia é o de atuar com essas disparidades, buscando assim situar um

novo conceito do procedimento ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que a mudança de ideias e valores sobre a educação não objetiva apenas os benefícios dos alunos que precisam de alguma inclusão. Na verdade, visa a toda a comunidade escolar, pois o princípio básico do convívio coma diversidade é que ela pode ser a mola propulsora para a aprendizagem e para a formação de cidadãos éticos.

Desta maneira, com o objetivo de avaliar e melhor entender o cenário contemporâneo, em que se encontram as minorias, vem se discutindo um novo paradigma, que se trata da inclusão de todos. Entretanto, a sociedade precisaassumir de forma mais sólida a sua função, recomendando as condições indispensáveis para a equalização de oportunidades (SALAMANQUE, 2008).

Segundo Mantoan (2005, p. 25), a inclusão escolar nas escolas públicas tem gerado inúmeros debates acalorados e controversos. É bastante comum ouvir críticas em relação ao arcabouço conceitual desta modalidade de ensino, sobretudo em relação a necessidade de formação docente, aspecto fundamental para a qualidade profissional e da alteração do padrão pedagógico que deve entender a educação inclusiva em sua totalidade, para não fazer dela algo excludente.

Mantoan (2005, p. 27) também problematiza a exclusão escolar ao indicar que ela faz parte de um contexto que vai além das necessidades da educação especial. Ela é uma realidade estrutural, pois, para ele, a escola pública no país se mostra assinalada “pelo fracasso e pela fuga de uma boa parte de seus educandos, que são marginalizados pelo insucesso, por carências frequentes, e pela baixa autoestima muitas vezes decorrente da exclusão escolar e social”. Portanto, para o autor, a exclusão escolar refere-se a questões sociais da realidade complexa do ser humano, “educandos que são vítimas de seus pais, de seus docentes e, especialmente, das condições de necessidade a qual coexistem” (MANTOAN, 2005, p. 28).

Frente a isto, um dos maiores desafios que se coloca para a escola inclusiva, é a da preparação, intercâmbio, e conscientização da equipe pedagógica, bem como na formação e participação dos docentes, ainda que se façam indispensáveis programas de formação mais significativos para que haja uma qualificação maior desses profissionais (MACEDO, 2005).

Em se tratando da inclusão de educandos com NEE, o especialista necessita

concentrar-se em uma verificação acerca do funcionamento da instituição, seu currículo, o tipo de pedagogia que orienta a ação educacional, bem como o tipo de avaliação, além de recomendar as mudanças imperativas para atenuar os fracassos escolares, não somente desta população em específico, entretanto, igualmente de todos os educandos (MACEDO, 2005).

Sendo assim, dentro do contexto desse enfoque, pode-se dizer que não é muito complicado averiguar como a escola contribui para o sucesso ou o fracasso do educando e, que através desses mecanismos, compõe-se o tipo de indivíduo desejável para a sociedade (SALAMANQUE, 2008).

3.2. A inclusão educacional como peça-chave para o êxito do trabalho na sala de recursos e a valorização deste espaço nas escolas públicas

O direito de todos à educação escolar e ao AEE – previsto na CRFB/1988, e, posteriormente, nas alterações implementadas no Brasil com a LDBEN e dos diversos documentos promulgados na década de 2000, cujos principais são: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado pela Resolução nº 4/2009, têm implicações para a organização de serviços especializados de apoio pedagógico, entendidos como AEE (JESUS; BORGES, 2018).

Estes serviços são oferecidos quase que exclusivamente em salas de recursos multifuncionais, porém, para autores como Mendes e Malheiros (2012), ainda há uma compreensão simplista das diferentes necessidades da população- alvo de educação especial, pois são apresentados como “um serviço de tamanho único, ou seja, um único modelo de suporte especializado” (MENDES E MALHEIROS, 2012, p. 60).

Ademais, a organização de serviços de apoio especializado, preferencialmente na forma de salas de recursos multifuncionais, trouxe consigo a interpretação de que seu regente deve ser um professor multicategorial, isto é, aquele que deve atuar com todas as categorias expressas no conceito de população-alvo de educação especial. Desta forma, a Resolução nº 4/2009 que

estabeleceu as diretrizes de funcionamento da salas de recursos multifuncionais, em seu Art. 13, inciso I, definiu as atribuições do professor da sala de recurso. Segundo a lei, compete a ele identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, acessibilidades e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos-alvo da educação especial, reafirmando uma interpretação da atuação com toda a diversidade da população-alvo de educação especial (BRASIL, 2009).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, de 2010, responsável por fornecer equipamentos, mobiliário e material didático, entre outras orientações; apontou a possibilidade de constituição de dois tipos de salas – I e II –, sendo a II constituída de recursos próprios para alunos cegos ou com baixa visão. Isso poderia levar a uma interpretação da necessidade de diferenciar o atendimento a determinadas condições desses alunos, o que, de certa forma, caracteriza a sala por ser multifuncional, ou seja, ter recursos diversos e formação mais específica para trabalhar, por exemplo, na deficiência visual (MENDES; MALHEIROS, 2012).

Porém, na prática, segundo Oliveira (2009, p. 58), caberá ao professor especializado atuar com toda a diversidade das diferentes categorias que compõem a população-alvo de educação especial, que compreende aqueles com “deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação e, além disso, obviamente, a diversidade interna de cada categoria”.

Essa parece ser a tônica da formação e atuação do professor na AEE, talvez por uma relação entre sala de recursos multifuncionais e atuação multicategorial ou pela interpretação do disposto nas diretrizes que remetem à ideia de planejamento com foco nas necessidades da população-alvo de educação especial. Por um lado, embora não seja explícito, parece que a legislação acaba por conduzir a esta visão mais geral da função a ser desempenhada por este profissional. Por outro lado, para Machado (2011), as propostas de cursos do MEC e as orientações da equipe de assessoria que colaborou na concepção do AEE esclarecem que:

> A primeira estruturação que ocorre nessa formação parte do entendimento de que o professor da AEE não é especialista em determinada deficiência. Seu objetivo é conhecer o aluno, identificar suas possibilidades e necessidades, traçar um plano de AEE para que ele possa organizar os serviços, estratégias e recursos de acessibilidade (MACHADO, 2011, p. 11).

Assim, pode-se entender que houve uma conduta institucional e oficial do

Ministério da Educação para atuar com toda a diversidade da população-alvo de educação especial, apesar de não se ter dispositivos legais que impeçam os municípios de adotar outro tipo de organização. Porém, além de regulamentação específica para a educação inclusiva e a especial, a publicação das Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia (resolução nº 1/2006), entre outras medidas, estabelece a extinção das habilitações e, consequentemente, extingue a formação em Educação Especial que vinha ocorrendo na maior parte do Brasil desde a década de 1970 (BRASIL, 2006).

Isso tem implicações significativas para se pensar como formar professores para atuar na salas de recursos multifuncionais, contribuindo para a consolidação da ideia de formação e atuação multicategorial, impulsionada, inclusive, pelas propostas de cursos de formação das Salas de Recursos Multifuncionais, promovidos pela Secretaria para Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

Apesar das propostas oficiais de cursos de formação de professores para sala de recursos, não foi observada a constituição de uma política de formação de professores especializados. Oliveira (2009, p. 59) já questionava essa falta de diretrizes e a necessidade de uma regulamentação nacional que estabelecesse os critérios norteadores da formação em Educação Especial e um sistema de avaliação e acompanhamento quanto “à estrutura, organização e proposta pedagógica de propostas de cursos que garantissem a especificidade do treinamento consistente com base em novas indicações prescritas nos regulamentos de educação”.

Desta forma, há controvérsias sobre a formação profissional para atuação na sala de recursos ser realizada através de uma determinada graduação ou ser apenas através de especializações. Isto porque um curso de graduação limitaria o profissional a atuar somente nas salas de recursos, prevista na lei como atendimento escolar complementar ou suplementar. Além disso, reforçaria e até mesmo aumentaria a distância entre o ensino regular e o especial. Um profissional graduado em educação especial traria uma formação mais robusta, tão necessária a garantia da inclusão, porém, ao separar esse profissional da atuação no ensino regular, transfere toda a responsabilidade do ensino para a sala de recursos.

Por isso, observa-se a ausência de diretrizes nacionais para a formação desse professor neste novo cenário educacional - de educação inclusiva e AEE –

para atuar com as necessidades da população-alvo de educação especial e oferecer a eles respostas educacionais específicas, tais como: tecnologia assistiva, organização e sistematização de procedimentos de ensino estruturados de apoio à aprendizagem, estratégias diversificadas de orientação da interação social recíproca na área da Perturbação do Espectro Autista (PEA), desenvolvimento transfuncional das funções psíquicas e enriquecimento curricular, entre outros (BARROCO, 2012).

Vários autores têm se dedicado ao estudo sobre a formação de professores especializados, uma vez que sua atuação nas salas de recursos muda substancialmente e tem novas características, desde a extensão de suas funções com todas as categorias da população-alvo de educação especial, organização de estratégias, orientação e acompanhamento para uso de recursos de acessibilidade na classe comum e/ou na escola, articulação com outros professores, com a escola, a família, entre outros (BERSCH, 2017).

Mendes (2009, p. 60) aponta que os professores têm dúvidas sobre como organizar o ensino diferenciado, alguns deles demonstrando incertezas sobre o que seria correto: “equalizar ou diferenciar [levando à percepção de] que havia pouca compreensão do conceito de ensino equalizador”.

As concepções de formação em educação especial ou para atuação nas salas de recursos parecem não ser capazes de consolidar saberes específicos que nortearão a ação do professor que atua na Sala de Recurso Multifuncional com a diversidade de características dos alunos-alvo da educação especial (JESUS; BORGES, 2018).

Tempos atrás, indivíduos que exibiam qualquer tipo de necessidade especial, não faziam parte da convivência social, sendo elas rejeitadas e conduzidas à asilos, abrigos, ou até mesmo condenadas à morte. Esta visão começou a se alterar na segunda metade do século XX, exatamente na década de 1970, quando apareceram iniciativas para estimular a conscientização em torno dos procedimentos de inclusão de educação especial (SOUZA, 2015).

Com isto, tanto em iniciativas da sociedade civil, quanto em ações governamentais, essa agenda adveio a preencher um espaço de maior evidência. E foram em diversas discussões que o Brasil se desenvolveu um entendimento a acerca desta temática, surgindo assim a política de salas de recursos multifuncionaispara apoiar o AEE (CARNEIRO; LEITE, 2017).

No começo, o AEE se tratava de um tipo de serviço especializado e direcionado exclusivamente para atendimento aos sujeitos com deficiência e distúrbios rígidos de aprendizado e comportamento, em escolas especiais. Igualmente, eram atendidos indivíduos classificados como tendo altas habilidades (SANTOS, 2017).

Anteriormente, o atendimento era oferecido nas escolas ou classes especiais, que tinham currículos próprios e característicos. Agora, sabe-se que a escola necessita se ajustar as necessidades de cada aluno. Frente a isto, Bauch (2014) fala que:

> Hoje em dia, a comunidade escolar, notadamente os educadores, estão notando que as diferenças precisam ser aceitas para que a construção da educação ocorra de maneira mais completa e eficiente. Não se trata somente de receber discípulos na instituição de ensino, porém, torna-se igualmente imprescindível rever conceitos e paradigmas e, do mesmo modo, construir um novo entendimento educacional (BAUCH, 2014, p. 25).

Menciona-se ainda que a inclusão se trata de uma abordagem que busca responder as necessidades de aprendizagem de todos os educandos. O foco se encontra especificamente nos indivíduos que estão afastadas da concretização do direito à educação e que estão fora da escola ou também que lidam com empecilhos para a participação nos procedimentos de aprendizagem escolar (SANTOS, 2017).

Portanto, tem-se que a ação de incluir trata-se de uma lição de cidadania e respeito para com o próximo. Pois, percebe-se que incluir nada mais é do que reconhecer que há outros indivíduos que necessitam participar de todos os meios, seja profissional, educativo, social, independente das diferenças. Reforçando este entendimento, Camargo (2017) diz que:

> A inclusão trata-se de uma prática social que se aplica em diferentes campos da vida, como no trabalho, no lazer, na cultura, no esporte, porém, sobretudo na educação escolar, quando se nota as dificuldades que oeducando exibe e define métodos a serem alcançados (CAMARGO, 2017, p. 88).

E para que ocorra a inclusão e o AEE, como já visto antes aqui, leis foram implementadas e reformuladas para aconteça a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino para todos. Conforme Alves e Andrade (2015, p. 63), a inclusão educacional de crianças com necessidades especiais trata- se de “um direito obrigatório de todos os educandos à educação de boa qualidade, assim como receber, quando for imprescindível, o AEE, na sala de recursos

multifuncional”.

Nesse sentido, o programa de implementação de salas de recursos multifuncionais, promovido pelo MEC, é proposto para as escolas estaduais e municipais de educação, objetivando garantir condições de acesso, participação e aprendizado no ensino comum, permitindo a oferta do AEE, de maneira não substitutiva à escolarização (PASIAN; MENDES, 2014).

Assim, para que tudo aconteça em conformidade, as escolas necessitam da sala de recursos equipadas a disposição do educando e de professores capacitados para realizar atividades conforme as necessidades. Bauch (2014) afirma o seguinte:

> O docente da sala de recursos multifuncionais precisa concretizar atividades que incitem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, dentre outros. Precisa igualmente promover a interação dos educandos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação (BAUCH, 2014, p. 78).

Estudos mostram que as brincadeiras dentro da sala de recursos igualmente entusiasmam no procedimento de ensino-aprendizagem, desenvolve os potenciais das crianças, estimula o aprender, prevenindo, portanto, problemas de aprendizagem, permitindo às crianças o desenvolvimento de suas habilidades e potenciais, admitindo assim que o educando construa e descubra o mundo que o cerca por meio de suas próprias vivências (WEBER; BENETTI, 2012).

Mas, para que isto de fato aconteça, Carleto *et al.* (2013, p. 63) afirma que é necessário que “o professor da sala de recursos esteja em frequente diálogo com os docentes que atuam nestas salas de aulas do ensino regular, com os profissionais da escola e, sobretudo, com a família”.

Compete sempre aos docentes buscarem por novas atitudes e capacidades que admitam problematizar, entender e interferir nas dessemelhantes circunstâncias que se deparam, além de ajudarem na constituição de uma proposta inclusiva, fazendo com que existam modificações expressivas pautadas nas probabilidades e com uma visão positiva dos indivíduos com necessidades especiais (ROCHA, 2017).

Ressalta-se também que, além dos docentes, a família dos educandos com necessidades educacionais especiais precisa participar de forma ativa do procedimento de ensino-aprendizagem, sendo essencial, porque, é por meio desta participação que os docentes possuem a chance de conhecer melhor seu aluno e suas especificidades, nascendo, a partir de então, uma troca de informações com

vistas a permitir a melhor aprendizagem (CARLETO *et al.,* 2013).

Sendo assim, observa-se que, mesmo sendo um assunto amplamente discorrido em Lei, a educação inclusiva ainda é insuficiente de modo prático no espaço escolar. Para reforçar tal ideia, Silva *et al.* (2018, p. 47) alegam que “a educação inclusiva ainda se encontra bem distante de ser uma realidade no Brasil, onde diversos fatores colaboram e dificultam, tais como: medo, aflição, negligência, interesse político, dentre outros”.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem. Para se tornar uma escola inclusiva precisa-se formar professores e equipe de gestão, conscientizar e sensibilizar todos os atores envolvidos, revendo as formas de interação vigentes entre todos os segmentos (GARCIA, 2018).

Deste modo, para acolher a todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado, que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social, trazendo para dentro das atividades e diálogos escolares a comunidade e as famílias (GLAT, 2013).

É pertinente lembrar que a pessoa com deficiência se torna um ser estranho no seio de qualquer sociedade, está sujeito a discriminação, baseado em estereótipos sociais. Pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, em sua maioria, são excluídos das políticas socioculturais e impedidas pelo sistema de desenvolverem suas potencialidades (KAMERS, 2013).

3.3. Salas de recursos multifuncionais: conceitos e definições

As salas de recursos são espaços de aprendizagem onde um professor de educação especial instrui e auxilia os alunos identificados com uma deficiência. Essas salas de aula são compostas por professores de educação especial. 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. Esse serviçorealiza-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 diferentedaquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p. 50).

Esses alunos recebem estímulos diferenciados em um ambiente individualizado ou em grupo durante uma parte do dia na escola. As necessidades individuais são atendidas em salas de recursos. Dessa forma, o apoio à educação especial dentro do ambiente de ensino regular faz parte do modelo de inclusão. Os docentes de educação especial em uma sala de recursos concentram-se em objetivos específicos.

Dependendo das necessidades individuais, os alunos costumam frequentar as salas de recursos de três a cinco vezes por semana, durante cerca de quarenta e cinco minutos por dia. Algumas pesquisas sugerem que essas salas de aula são particularmente benéficas para alunos com dificuldades de aprendizagem baseadas na linguagem, como é o caso da dislexia (MENDES, 2006).

Os alunos que participam deste espaço são normalmente considerados incluídos – em vez de segregados, pois são estimulados em suas áreas de dificuldades.

Com isto, tem-se que as salas de recursos são um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns. Esse serviço é oferecido em escolas, em um local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos. Pode ocorrer na forma individual ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes; em horário diferente daquele em quefrequentam a classe comum (BRASIL, 2001).

Referente à esta temática, Glat (2007, p. 97) afirma que “o desafio para além de manter esses alunos nas salas de aula reside em proporcionar-lhes participação educacional e social”. Sem dúvida, um aspecto marcante são as dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a frequente manifestação de seus

comportamentos inapropriados no cotidiano de uma classe comum, com número grande de alunos, sobretudo se não houver um suporte especializado sistemático.

Neste contexto, o importante é acreditar no potencial que cada um possui de desenvolver e projetar-se para o Mundo, sendo um sujeito mais pleno e feliz, independentemente de limitações afetivas, emocionais, motoras, sociais, biológicas. Se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto e o interesse, este processo acontecerá de fato e de forma verdadeira, pois, terá significado (RELVAS, 2011).

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizaram esse serviço afirmando que, em uma perspectiva inclusiva, “a sala de recursos tornou-se muito importante, pois, visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar".

Portanto, entende-se que estas salas despontam como um espaço escolar, geralmente de grandes dimensões, onde se realizam atividades complementares e extracurriculares como conferências, cursos, workshops escolares etc., tarefas que, por vezes, requerem múltiplos e especiais recursos de cunho educativos. Esteespaço se mostra muito útil devido à sua versatilidade, no que tange a diversidade de formas de atendimento individualizado.

A implementação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino visa atender necessidades históricas da educação dopaís, promovendo as condições de promoção, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, permitindo a oferta do atendimento educacional especializado, de maneira não substitutiva à escolarização.

As salas de recursos multifuncionais, no Brasil, foram concebidas na década de 1980, mas, já eram idealizadas desde a década de 1970, com vistas a atender indivíduos com determinados tipos de deficiência que frequentavam o ensino regular, objetivando expandir seus conhecimentos e oportunizando o desenvolvimento de suas competências, com visando suplantar as lacunas do ensino regular (ANJOS, 2011).

Dito isto, tem-se que tais recursos multifuncionais são utilizados por educandos surdos, por exemplo, garantindo a eles o que sugere a LDBN, em seuArt. 58, reformulado pela Lei nº 12.796/2013, onde ressalta-se que todo e qualquer

aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a igualdade de direitos educacionais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013).

Conforme Silva (2010, p. 87), “a adoção das salas de recursos dentro da educação especial, no Brasil, se deu em meio a década de 1970”, uma vez que é de conhecimento que a sala de recursos forma o sistema de integração que adveio então a substituir o modelo de segregação total usado até então. Silva (2010, p. 88) complementa afirmando que:

> Um dos conceitos iniciais de sala de recursos, trata-se da indicação do ensino com recursos apropriados para excepcionais matriculados em turma comum que, ficava sendo a sua turma. Esse ensino se mostrava adequado para qualquer tipo de criança que pudesse ter sucesso em classes comuns quando amparada por esta assistência (SILVA, 2010, p. 88).

Portanto, a sala de recursos pode ser tida como uma sala de aula para a qual se recomenda um docente especial e para quais as crianças vão por curtos momentos cotidianos para um trabalho especial. Em razão disto, possuía a função educacional de complemento do programa escolar regular, objetivando uma assistência à criança em seu desenvolvimento e em seus potenciais, assim como na correção de suas deficiências, com a finalidade de atenuar a distância entre desempenho e potencialidade.

Por conta disto, é que Oliveira (2004, p. 47) explica que o docente da sala multifuncional “precisa estar sempre em sintonia com o docente da sala comum. Deste modo, eles precisam planejar um plano de educação especial juntos para progredir a aprendizagem daqueles que possuem necessidades especiais”.

Neste contexto, a Constituição, CRFB/1988, assegura o pleno acesso ao Ensino Fundamental Regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, deixando bem evidente que a criança com necessidade educativa precisa auferir atendimento especial complementar, de preferência dentro da escola. Para Silva (2010):

> O princípio é que as escolas precisam escolher a todas as crianças, abrangendo aquelas com deficiências. Para tanto, torna-se necessário desenvolver uma Pedagogia com foco na relação com a criança, apropriada de educar com sucesso, atendendo às necessidades de cada uma, levando em consideração as diferenças existentes entre elas (SILVA, 2010, p. 89).

Os indivíduos com NEE têm garantido pela CRFB/1988 o direito à educação (escolarização) concretizada em classes comuns e ao AEE complementar ou

adicional à escolarização, que precisa se dá preferencialmente em salas de recursos na escola em que estejam matriculados, em outra escola, ou em centros de AEE. Este direito igualmente se encontra garantido na LDBEN, no parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 17/2001, na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, na Lei n. 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2001a); (BRASIL, 2001b); (BRASIL, 2002); (BRASIL, 2005).

A inclusão auferiu reforços com a LDBEN e com a Convenção da Guatemala, de 2001. Essa última, impede qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou limitação baseada na deficiência do indivíduo. Portanto, mantê-las fora do ensino regular é tido como como exclusão e crime. A Declaração da Salamanca, de 1994, destaca que, ao usar o termo “pessoa com NEE”, abrange-se todas as crianças ou jovens que possuem necessidades provenientes de suas particularidades de aprendizagem (ANJOS, 2011).

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola em que se concretiza o AEE para educandos com NEE, através do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, focada em uma nova *práxis* pedagógica que beneficie a construção de conhecimentos pelos educandos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. Portanto, elas são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE que possui como objetivos, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos educandos com diferente deficiência, transtornos dentre demais dificuldades (ALVES, 2006).

Assim, entende-se que estas salas podem assegurar, aos alunos deficientes, igualdade de condições para seu acesso e permanência na escola, visando que os seus saberes e fazeres sejam desenvolvidos e aprimorados de maneira plena, garantindo-lhes uma formação e qualificação individual e profissional para posterior inclusão no mercado de trabalho, de tal maneira que, lhes concretizem o direito de viverem de forma digna.

No século XIX, nasceram as primeiras escolas para educandos com necessidades especiais. Por um longo período, a educação especial e a educação inclusiva não eram tão próximas, já que, havia uma segregação da educação especial, cujos educandos não podiam frequentar as aulas regulares. Frente a isto, aLDBEN pode ser vista como um marco essencial para esta aproximação, pois

inaugurou a integração dos educandos especiais no sistema geral de ensino (BRASIL, 1996).

Sendo assim, no ano de 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), foram constituídos os objetivos para a educação no Brasil. Entre eles, se encontra a universalização do ensino regular aos jovens de quatro a dezessete anos, pessoas com deficiência, transtornos globais ou superdotação (BRASIL, 2014).

Essa conjuntura admitiu a concepção da sala de recursos multifuncionais. espaços que fazem parte de políticas públicas inclusivas, não discriminatórias ou segregadas, para que o educando com NEE tenha garantido seu acesso à matrícula e participação em turmas regulares, além da oferta de AEE, quando se fizer necessário fazer uso dela (GLAT, 2007).

A sala de recursos multifuncionais deve contar com equipamentos de informática e tecnologias assistivas, mobiliários ajustados, materiais didáticos e de acessibilidade para a concepção de um ambiente de AEE. Inicialmente disto, a sala de recursos multifuncionais colabora para o desenvolvimento inclusivo da escola e para o fortalecimento do apoio socioemocional dos educandos de maneira geral. Além disto, os recursos tecnológicos disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais admitem que os educandos procurem soluções para as atividades demaneira ativa, colaborando com as demandas do PPP da escola. Assim, esta acaba sendo uma iniciativa estruturante para a construção de uma educação mais inclusiva, participativa, variada e de qualidade para todos (MENDES, 2006).

As salas de recursos multifuncionais têm por objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na sua organização e oferta do AEE, de maneira a contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão escolar nas classes comuns de ensino. Tais salas são espaços organizados com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

As salas de recursos multifuncionais são designadas por: Tipo l e Tipo ll, constituídas por equipamentos, mobiliário e materiais didático-pedagógicos (Tipo l) e acrescidas de recursos materiais didáticos pedagógicos específicos para a educação de alunos com cegueira e deficiência visual (Tipo ll), como mostra o quadro 1 (BRASIL, 2012).

Quadro 1 - Composição de salas de recursos multifuncionais

Equipamentos	Material Didático Pedagógico
2 Microcomputadores	1 Material Dourado
1 Laptop	1 Esquema Corporal
1 Estabilizador	1 Bandinha Rítmica
1 Scanner	1 Memória de Numerais
1 Impressora Laser	1 Tapete Alfabético Encaixado
1 Teclado com colmeia	1 Software Comunicação Alternativa
1 Acionador de Pressão	1 Sacolão Criativo Monta Tudo
1 Mouse com entrada para acionador	1 Quebra Cabeças – sequência lógica
1 lupa eletrônica	1 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	1 Dominó de Frases
1 Mesa redonda	1 Dominó de Animais em Libras
4 cadeiras	1 Dominó de Frutas em Libras
1 mesa para impressora	1 Dominó Tátil
1 armário	1 Alfabeto em Braile
1 quadro branco	1 Kit de Lupas manuais
2 mesas para computador	1 Plano inclinado – suporte para leitura
2 cadeiras	1 Memória Tátil

Fonte: Adaptado de Brasil (2012)

De tal modo, observa-se que a sala de Tipo ll contém todos os recursos da sala tipo l, mas, adiciona-se os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Composição da sala de recursos multifuncionais

Equipamentos e materiais didático/pedagógico
1 Impressora Braile
1 Máquina de datilografia em Braile
1 Reglete de Mesa
1 Punção
1 Soroban
1 Guia de assinatura
1 Kit de desenho geométrico

Fonte: Adaptado de Brasil (2012)

Estes itens acima citados são disponibilizados pelo MEC para as escolas públicas, contudo, caso este processo seja demorado, a escola, tendo ela matriculado em sua unidade alunos com deficiência, ainda assim é possível iniciar o projeto de uma sala de recursos, em um espaço reservado com materiais existentes na própria unidade escolar (BRASIL, 2012).

As políticas de inclusão buscam minimizar o processo de exclusão e desigualdade. O processo de inclusão também é um movimento de luta pela

universalização dos direitos humanos. Desta forma, a inclusão torna-se um conjunto de medidas voltado a garantir espaços para os excluídos, sujeitos que por um motivo ou outro, não estão inseridos no modelo de aluno para o qual o sistema, esteja preparado para educar (BRASIL, 2012).

Com isto, é necessário que, para além deste atendimento dentro do espaço escolar, exista também o suporte de outras áreas da saúde, tais como: fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia, entre outras, para que este aluno desenvolva plenamente suas habilidades e possa exercer de forma ampla suas funções na escola e na sociedade.

A rede de apoio à inclusão educacional pode ser vista e entendida como um conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados, atendendo diferentes especificidades em colaboração com os professores, com a finalidade de apoiar o processo de escolarização destes alunos. Portanto, pode-se dizer que os recursos específicos são importantes, qualificam e dão suporte necessário para este processo de inclusão. O importante é o papel pedagógico que este espaço cumprirá, as intervenções, criações e atuação do profissionalresponsável pelo trabalho de estímulo.

O modelo de salas de recursos vigente atualmente no Brasil foi elaborado pelo Ministério da Educação, através da Portaria Normativa nº 13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011, assegurando suporte técnico e financeiro para as redes públicas de ensino através da Secretaria de Educação Especial, conforme as demandas exibidas pelas secretarias de educação em cada Plano de Ações Articuladas (PAR).

Os detalhes sobre a composição das salas projetadas pelo Ministério da Educação podem ser examinados na publicação “Documento orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, que traz um histórico da lista de equipamentos, mobiliários e materiais enviados às escolas no período de 2005 a 2013. Hoje em dia, a oferta deste material acontece especialmente através do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE Interativo) (SENA, 2018).

Mesmo assim, torna-se de suma importância avultar que, as redes de ensino dos estados e municípios possuem autonomia para conduzir as salas de recursos, segundo as suas próprias políticas de educação especial.

3.4. A história das salas de recursos multifuncionais e legislação pertinente

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização (SENA, 2018).

A formulação e implementação de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorre para a eliminação das barreiras existentes, promovendo o desenvolvimento inclusivo da escola, superando o modelo de escolas e classes especiais (FOGLI, 2012).

Inicialmente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024/1961 fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, conforme se observa: a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-las na comunidade (BRASIL, 1961).

Já a segunda LDB - Lei nº 5.692/1971, criada na época da ditadura militar (1964-1985), afirma que os alunos com deficiências físicas ou mentais, aos quais se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial. Ou seja, a Lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a existência de uma escola especial como destino certo para essas crianças (BRASIL, 1971).

Desse modo, analisando os dispositivos legais supracitados, entende-se que as LDBs vieram a dar maior destaque para a educação especial, que até então era campo pouco contemplado, historicamente, no conjunto das políticas públicas nacionais. Com isto, o concernente destaque auferido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, dos indivíduos com deficiência e altas habilidades.

Na CEFB/1988, o Art. 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos arts. 205 e 206, afirma-se, respectivamente, a educação

como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condiçõesde acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Aqui, observa-se uma mudança na concepção da educação especial na redação “preferencialmente na rede regular de ensino”, retirando, dos alunos com alguma necessidade especial o destino de estudar somente nas escolas especiais. Isto por sua vez será aprofundado na elaboração de outras leis e decretos subsequentes, sobretudo a partir da assinatura do Brasil na Declaração de Salamanca de 1994.

Para aprofundamento da Constituição, a Lei nº 7.853/1989 dispôs sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da educação, obrigou a inserção de escolas especiais, sejam elas de caráter público ou privado, no sistema educacional e tornou obrigatória e gratuita, a educação especial emestabelecimentos públicos de ensino. Também, afirmou que o poder público deve seresponsabilizar pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Além do mais, ressalta-se que o acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo, também são garantidos pelo texto do dispositivo legal supracitado às pessoas capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Contudo, vale destacar que a lei excluiu uma grande parcela das crianças ao sugerir que algumas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender (BRASIL, 1989).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (BRASIL, 1990).

Em seguida, a elaboração de uma nova LDB, por meio da Lei nº 9.394/1996), reformulou padrões e deu cara nova à história da educação no Brasil, trilhando e delineando novos rumos. No entanto, é preciso lembrar que ainda é necessário avançar muito em relação a contemplação e cumprimento desta Lei na íntegra pelo

sistema educacional brasileiro (BRASIL, 1996).

Contudo, os avanços, principalmente com relação ao atendimento dos alunos com alguma necessidades especiais, são pertinentes e de orgulho por parte daqueles que lutam por uma educação igualitária e sem distinção as diferenças.Com apontamentos ainda tímidos, observa-se que a Lei nº 9.394/1996, em seu Capítulo V, menciona o seguinte:

> **Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais;
> **Artigo 59.** Também da LDB, garante que os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica;
> **Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos,especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins deapoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Deste modo, entende-se que a compleição da educação especial na Lei conjectura um certo desenvolvimento da área referente à educação geral, nos sistemas de ensino, sobretudo nas últimas duas décadas. A compleição ampliada da educação especial na nova LDB sinaliza a presença mais compreensível da área nos novos debates, assumindo que sua contribuição característica visa mais do que à mera afirmação do "especialismo" educacional ou burocrático – até porque – nem sempre estarão disponíveis profissionais ou serviços especializados, assinalados daqueles disponíveis nas escolas.

Em 2006, o Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência (BRASIL, 2009).

Assim, fundamentada nos marcos legais e princípios pedagógicos, da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (BRASIL, 2008).

Em 2008, o Decreto nº 6.571/2008 institui, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o duplo cômputoda matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado, quando necessário. Contudo, vale destacar que o texto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 (BRASIL, 2008).

Conforme definição do Decreto n° 7.611/2011, que incorporou o Decreto anterior acima referido, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

Já o Decreto n° 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, ainda o Decreto n° 7.611/2011, em seu Art. 1º, incisos I e III, dispõe o seguinte:

> O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> III - Não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Sendo assim, a concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política

estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. Portanto, a escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Nesta mesma linha de pensamento, observa-se que essa concepção se encontra expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, as quais foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu parágrafo 1º, do Art. 29, a saber:

> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionaisou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Também, conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Art. 10º, oProjeto Político Pedagógico (PPP) da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009).

Para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade, utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do atendimento educacional especializado, contemplando na elaboração do PPP, aspectos do seu funcionamento, tais como, segundo Relvas (2011):

> - Carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
> - Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
> - Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;
> - Oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda, dentre outros (RELVAS, 2011, p. 25).

No contexto da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, o programa objetiva apoiar a organização da educação especial

na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2009).

Além do mais, para atingir tais objetivos, o MEC, Ministério da Educação, realiza as seguintes ações: aquisição dos recursos que compõem as salas; informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; publicação dos termos de doação; atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa (RELVAS, 2011).

Em 2009, ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, o Brasil assumiu um compromisso internacional com a inclusão educacional de pessoas com deficiência. As chamadas Salas de Recursos Multimeios são ferramentas fundamentais nesse processo.

A primeira menção às salas de recursos multifuncionais aconteceu no âmbito do Plano Nacional de Educação, de 2007, que traçava uma série de metas para todos os níveis educacionais e que adotava uma visão sistêmica, derrubando as barreiras entre educação regular e especial, voltada as pessoas com deficiência (RELVAS, 2011).

Já o Decreto n° 7.611/2011, definiu as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado. Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência (BRASIL, 2011).

Deste modo, com o exposto até aqui, observa-se que há suporte e metas bem delineadas para que o cumprimento da legislação atual, de forma plena e eficaz, para que a inclusão ocorra de fato e de direito, visto que há também, a cada ano que passa, uma ampla diversidade de diagnósticos para novas deficiências que necessitam de suporte para que, por meio dele, para além de ingressarem, possam

permanecer no sistema educacional público, evitando assim que não ocorra como no passado distante, onde as famílias escondiam essas crianças em casa por medo de julgamentos e, por vezes até, por não saberem lidar com as especificidades, ou seja, por falta de conhecimento.

O espaço da sala de recursos está diretamente ligado à esta linha histórica de tempo acerca das legislações pertinentes a educação especial inclusiva, visto que é parte essencial para que estes alunos possam gozar de seus plenos direitos de educando não permanecendo mais segregados da sociedade, estimulando a adaptação dos conteúdos pedagógicos a fim de ludicamente e de forma singular estes alunos avancem e evoluam, construindo uma autonomia de conhecimentos inerentes a todo e qualquer cidadão.

Assim, com a exposição das leis aqui, entende-se o aspecto afirmativo da expressão legal referente às necessidades especiais e, mais especificamente, à educação de indivíduos com deficiência, contrapondo-se, de maneira colidente, a asseveração do Estado mínimo e da diminuição de recursos para as políticas sociais. Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva acontece em uma conjuntura de exclusão social expandida, o que majora os desafios para garantir os direitos dos indivíduos com deficiência.

Há então, a necessidade de ampliarmos o debate crítico sobre a normatização da infância, as demandas por diagnóstico, em que o espaço da Salade Recursos pode contribuir para a adaptação de toda escola a aceitação, entendimento e inclusão desses alunos.

Para finalizar esta abordagem histórica: “trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2009, p. 17).

3.5. O Papel do Professor na Sala de Recursos Multifuncionais

Nota-se que a escola inclusiva adveio a ser um ambiente de vivências dos indivíduos que exibem distúrbios detectados por qualquer deficiência, seja física,

mental, visual, auditiva, dentre outros. Na constituição da escola inclusiva, conta-se com os profissionais que, frente suas práticas, estão preparados para desenvolver um ensino exclusivo que possa assegurar a aspiração dos indivíduos com necessidades especiais e as expectativas da sociedade, que espera que mais deficientes possam se formar e se tornar um cidadão comum pronto para viver socialmente dentro da comunidade.

Conforme Marquezine (2006, p. 35), acredita-se que um docente consiga gerar transformações em seus educandos “quando eles são inclusos em atividades de ensino, delineados para promover aprendizagens de conteúdos de educação escolarizada”.

Neste contexto, torna-se interessante que o docente abranja os educandos por meio das diferentes ferramentas disponíveis nas salas multifuncionais, para que então eles possam dominar os aparelhos ou objetos de estudos e contrair aprendizagens com o auxílio do docente, onde a criança especial pode desenvolver admissíveis atividades, ou seja, se o problema evita o manejo dos objetos, torna-se viável que o docente ajude nos movimentos enquanto fala, porquanto, se a criança for cega, surda ou muda, por meio da fala e de movimentos, pode ela conseguir compreender algo que está sendo transmitido (MARQUEZINE, 2006).

Diante disso, observa-se que o trabalho de inclusão não é tão simples, entretanto, igualmente não se mostra algo impraticável. Pode-se desenvolver ações direcionadas aos indivíduos com necessidades especiais, de maneira que ofereçam a eles novas experiências na construção de novos saberes, os quais irão facilitar a sua formação na cidadania.

Todavia, para que isto de fato aconteça, os docentes carecem se empenhar em um ensino democratizado, cultivando seus antepassados, culturas, raças e etnias, pelos quais eles possam compreender que a escola, família e sociedade estão exclusivamente se apoiando e andando sempre juntas (MACHADO, 2010).

Torna-se de suma importância certificar que o perfil do docente de educação inclusiva abrange o relacionamento sociocultural assinalado pelo eixo da família, porquanto, é quem garante a permanência da criança especial na escola. Istoporque, segundo Carvalho (2007, p. 67), os atores envolvidos (escola, família e sociedade) precisam ter atenção com as mudanças e inovações ligadas à escola inclusiva, para que o educando especial possa ser promovido em uma educação

integral para o pleno bem-estar de todos.

Assim, com as inovações do sistema educacional especializado, percebe-se que a função do docente é a de procurar por cursos preparatórios, ingressando em formações e especializações para que consiga descobrir a serventia dos recursos e como aproveitá-los de forma correta, de maneira que produza significação para os educandos. A *práxis* nas salas multifuncionais não se sintetiza restritamente em um ambiente isolado entre recursos, docentes e educandos especiais.

Deste modo, torna-se indispensável que o docente que trabalha na sala de recurso multifuncional seja ético, pelo bem comum de todos.

Para trabalhar na educação especial, o docente precisa ter como base da sua formação, inicial e contínua, conhecimentos gerais para a prática da docência e conhecimentos característicos da área. Esta formação permite a sua atuação no atendimento educacional especializado e precisa aprofundar o aspecto interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para o oferecimento dos serviços e recursos de educação especial (MACHADO, 2010).

Portanto, entende-se que seja imprescindível possuir uma formação apropriada para o atendimento especializado; pois, acredita-se que um profissional sem boa formação acaba colaborando com mais afinco nas especificidades destes educandos, que necessitarão de metodologias apropriadas para trabalhar a deficiência.

As orientações normativas que conduzem a educação especial, para a formação inicial do docente na AEE, recomendam a prioridade do curso de licenciatura característico em educação especial na perspectiva de inclusão. De fato, essa formação não pode possuir como base uma proposta de aspecto substitutivo ao ensino comum. Isto porque, pelo fato de a AEE propiciar uma nova construção na prática da educação especial e um novo formato de relação com a escola comum, esta formação ganha dimensões características que diferem a educação especial proposta da perspectiva em que é vista e compreendida como substitutiva (MACHADO, 2010).

Já a formação continuada, seja por cursos de extensão, de aprimoramento

e/ou especialização, demanda um aprofundamento em conhecimentos característicos acerca do público-alvo da educação especial e da atualização de práticas especializadas. De tal maneira, conforme define Machado (2010), esta formação necessita:

> [...] definir uma interlocução dos conhecimentos especializados com as circunstâncias legítimas do dia a dia escolar, em que o docente possa debater o AEE com fundamento nos recursos de acessibilidade e possa, logo, atender ao educando. A formação continuada precisa considerar a identificação de necessidades, a elaboração de planos de atuação, a organização de atendimentos, a seleção de atividades e a produção e/ou obtenção de recursos de acessibilidade. Trata-se de uma formação com vistas ao conhecimento especializado sob o enfoque educativo (MACHADO,2010, p. 61).

Na formação docente especializada, precisa-se atentar às questões históricas e conceituais do indivíduo deficiente, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, bem como conhecimentos sobre tecnologia assistiva e suas modalidades, comunicação aumentativa e alternativa, informática acessível, recursos pedagógicos acessíveis, sistema braille, técnica do sorobã, produção de materiais ampliados e em alto relevo, LIBRAS, Língua Portuguesa na modalidade escrita para educandos com surdez, orientação e mobilidade, adequações curriculares, funções cognitivas, estilos de aprendizagem, dentre demais conhecimentos tão imprescindíveis ao AEE (PRIOSTE *et al*., 2006).

Complementando, para Machado (2010, p. 62), o fato é que precisa ser uma formação sólida “que permita ao docente especializado concretizar intervenções que ajudem o desenvolvimento e o aprendizado do educando, trabalhar de forma conjunta com a escola comum e com demais setores sociais”.

Avalia-se aqui, inicialmente dos dizeres de Kochhann (2017, p. 125), que a formação docente como atividade da extensão universitária “precisa ser um ambiente formativo que expanda a perspectiva para um espectro da educação como espaço da construção da crítica e emancipação.

Aqui, faz-se cogente destacar que a formação continuada extensionista necessita estar intrinsecamente conexa à pesquisa e ao ensino para que os cursistas possam possuir novas impossibilidades de compreensão do real, além de arquitetar uma prática que enxergue e compreenda a escola como espaço formativo dentro de uma conjuntura educativa, política e social em que está inclusa (KOCHHANN, 2017).

Por exemplo, menciona-se que a deficiência intelectual tem um comprometimento cognitivo e exibe restrições essenciais no funcionamento adaptativo, todavia, conforme Prioste *et al*. (2006, p. 22), ela precisa ser entendida inicialmente “de um ponto de vista ecológico que avalie o funcionamento do indivíduo na influência mútua com o mundo em que vive, analisando asoportunidades e o apoio recebidos no transcorrer da vida”. De acordo com Pereira (2017, p. 79), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com deficiência intelectual:

> [...] configura-se a uma equivalente construção incompleta, portanto, o progresso em termos dos estágios, em uma conjuntura piagetiana, e por diferentes motivos, sempre está aquém dos alcances augurados para uma verificada faixa etária. Referente às crianças com a mesma idade, os deficientes intelectuais, conquanto tenham esquemas de apropriação análogo às crianças no desenvolvimento apropriado dos estágios cognitivos, evidenciam grandes dificuldades diante da resolução desituações-problema. Eles não conseguem pôr em prática os seus instrumentos cognitivos. Ainda que a inteligência dos deficientes intelectuaisexiba uma “lentidão” expressiva na sua evolução intelectual, a inteligência testemunha certa plasticidade ao reagir satisfatoriamente ao meio, portanto, quando estimulados de forma apropriada e as respostas são aceitáveis, tem-se progressos expressivos,

Sobre o indivíduo com deficiência intelectual, embora ele possua distintas restrições, precisa-se levar em consideração que o cérebro humano se trata de uma estrutura com plasticidade, assim sendo, pode lidar com influências ambientais, notadamente as escolhidas e analisadas, podendo alterar as estruturas neuronais e a própria expressividade gênica (PFANNER; MARCHESCHI, 2008).

Portanto, inicialmente dessas considerações, pode-se dizer que a *práxis* pedagógica especializada precisa ser compreendida como uma gama de abordagens que gere conflitos cognitivos, induzindo o indivíduo com deficiênciaintelectual a se notar como um sujeito participativo e agente na realidade que o cerca, gerando probabilidades para que o próprio seja ator no procedimento da cognição do conhecimento (PEREIRA, 2017).

Neste contexto, o trabalho deve proporcionar atividades que possam promover a ação cognitiva, sendo necessário que o educando procure por sua independência referente ao conhecimento, pratique uma atitude autocrítica ativa e positiva, ou seja, em que ele seja capaz de analisar sua própria ação, valorizando sua aprendizagem e encontrando satisfação na procura de resolução de problemas (PFANNER; MARCHESCHI, 2008).

Portanto, as atividades desenvolvidas com o método de situações-problema fazem parte do conjunto de metodologias ativas e precisam beneficiar o acréscimo das capacidades metacognitivas – de planejamento das ações, de objetivação do pensamento – que seriam afetadas pela condição da deficiência intelectual. As atividades precisam ajudar o indivíduo com deficiência intelectual a usar os processos mentais (linguagem, pensamento, raciocínio, memória, atenção, concentração, percepção) no planejamento, controle e regulação de suas ações (PEREIRA, 2017).

Para Diesel, Baldez e Martins (2017), a resolução de problemas permite o uso de diversas estratégias de ensino que focam na reflexão autônoma do aluno. Os professores devem se perguntar: o que queremos que os alunos aprendam? E a partir disso, elaboram propostas voltadas para o saber fazer, resolvendo problemáticas da realidade do corpo discente. Ademais, as propostas devem ser interdisciplinares e devem também considerar a diversidade na sala de aula, sendo capazes de incluir a todos.

As atividades voltadas para os indivíduos com deficiência intelectual precisam tirá-las de uma posição passiva e automatizada perante aprendizagem para ser agente do seu próprio saber. Nesse caso, as intervenções pedagógicas precisam promover o acesso ao plano abstrato e simbólico da compreensão, portanto, estimular a capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio: lidar com o pensamento, utilizar o raciocínio, usar a capacidade de descobrir o que é visível, criar e inovar, enfim, ter acesso ao que é próprio da ação de conhecer (ALVES *et al*., 2006).

Alves *et al*. (2006, p. 47) falam que o atendimento pedagógico especializado para educandos com deficiência intelectual precisa possuir adaptações imprescindíveis “para alcançar uma participação efetiva e uma incisiva aprendizagem, através de estratégias teórico-metodológicas que colaborem com o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber”. Além do mais, as atividades devem proporcionar o engajamento do educando com o processo de descoberta do conhecimento, obviamente por meio da mediação do docente.

Esclarecendo melhor, indivíduos com dificuldades de significar o mundo, ao se depararem com um trabalho educativo fundamentado no condicionamento, somente reproduzem comportamentos, solidificando de uma vez por todas uma

conjuntura que poderia, também, ser alterada. As experiências relacionais que o indivíduo encontra no transcorrer da vida, admitem-lhe ressignificar sua estruturação. E a determinação destas dessemelhantes estruturas se encontra baseada nas experiências e nas relações constituídas, inicialmente do lugar que ocupa em seu meio (PAULON *et al*., 2005).

Assim, por esta razão, o atendimento educativo especializado concretizado nos arquétipos do treinamento e da adaptação, robustece a condição de deficiente deste educando. Tais formas de ação pedagógica especializada conservam o educando em um grau de entendimento precário deixando-o com dificuldades em lidar e interferir na realidade. Conforme Alves *et al*. (2006, p. 23):

> Frente a uma situação-problema, o educando que não exibe deficiência intelectual procura, por si apenas, opções para resolver a própria, enquanto o educando com deficiência intelectual, em razão das restrições estruturais de natureza orgânica, necessita, em boa parte, de um apoio intencional para que possa estruturar comportamentos inteligentes. Notam-se, nesta circunstância, que é demandado deste educando um maior empenho para o desenvolvimento de seus processos cognitivos, competindo ao docente intensificar e complexificar as atividades, respeitando o ritmo e o estilo de aprendizagem do educando.

Portanto, o planejamento das atividades parte do reconhecimento das NEE dos educandos e, além disto, faz-se cogente avaliar o que o educando traz consigo no transcorrer de seu procedimento de desenvolvimento: sua fala, suas emoções, seus pensamentos, suas aspirações, sua história sociocultural, seus interesses, sua idade etc. As atividades precisam ser trabalhadas por meio de circunstâncias contextualizadas que incitem a elaboração do pensamento, a antecipação, a concentração, a percepção, a discriminação, a atenção, a memória, o raciocínio, a linguagem etc., bem como precisam oferecer ao educando a oportunidade de pensar e refletir acerca de sua ação (BATISTA; MANTOAN, 2006).

De acordo com Pfanner e Marcheschi (2008, p. 41), “a atenção aos quesitos conexos com o perceptivomotor, no serviço especializado, se mostra importante, porquanto, esses colaboram para as sínteses do conhecimento”. Ainda conforme Pfanner e Marcheschi (2008, p. 44):

> A educação perceptivo-motora não pode estar direcionada para o controle tônico-postural e cinético de base, porém, precisa estimular a “imaturidade” da organização tônico-motora, avaliando que esta circunstância diminui a probabilidade do indivíduo de ter experiências expressivas, profundas e complexas referente à realidade e a si próprio.

Em se tratando do aspecto perceptivo-motor, as atividades pedagógicas precisam considerar o desenvolvimento dos movimentos integrados, a imagem do movimento, a programação motora (que se trata de uma função cognitiva) e as capacidades construtivas ou expressivas. Esse trabalho se encontra direcionado às atividades de aspecto funcional que objetivam uma relativa independência dos processos globais de aprendizagem e de adequação (PFANNER; MARCHESCHI, 2008).

De acordo com Cunha (2017, p. 34), o trabalho desenvolvido pelo professor e psicólogo judeu-israelense Reuven Feuerstein (1921-2014), “trata-se de uma referência para o profissional que trabalha com indivíduos que exibem amplas dificuldades de aprendizagem e, notadamente, a ser usado com o indivíduo com deficiência intelectual”. Para Cunha (2017, p. 35), o seu trabalho se fundamenta em dois pressupostos:

> a) O cérebro humano não se trata de uma estrutura rígida, mas sim modificável, exibindo particularidades da plasticidade neuronal;
> b) A mediação como base para a relação de aprendizagem, em que uma pessoa experiente promove alterações na estrutura cognitiva do sujeito mediado.

Assim, com o exposto acima, entende-se que apenas quando o docente especializado, como intercessor do processo do conhecimento – baseado em uma avaliação pedagógica diagnóstica – reconhecer quais funções cognitivas não estão desenvolvidas satisfatoriamente, é que então será admissível identificar a ascendência das dificuldades e restrições dos indivíduos que exibem dificuldades na aprendizagem e, portanto, desenvolver estratégias de intervenção que possam cooperar com o desenvolvimento e a aprendizagem do aludido educando (CUNHA, 2017).

Deste modo, a proposta pedagógica especializada precisa incitar o educando com deficiência intelectual a prosperar nos níveis de entendimento, indicando novos meios para se ajustarem às novas circunstâncias. Portanto, o educando gera condições de passar de uma ação automática e mecânica perante uma circunstância de aprendizagem/experiência para uma ação que lhe permita escolher por meios mais adequados de atuar de forma intelectual (PFANNER; MARCHESCHI, 2008).

Sendo assim, o desígnio do atendimento especializado ao indivíduo com deficiência intelectual é promover condições para que o próprio consiga desenvolver

sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente apropriado de produzir significação para o conhecimento. Portanto, a base do trabalho pedagógico especializado da sala de recursos com o educando com deficiência intelectual necessita ser uma proposta pedagógica interativa. Para tanto, a mediação e o diálogo são fontes elementares na assistência ao desenvolvimento e a aprendizagem, porquanto, oportuniza ao educando a reflexão e percepção como sujeito autor e autônomo referente ao conhecimento (CUNHA, 2017).

3.6. A relevância das salas de recursos multifuncionais: uma percepção dos gestores educacionais

A educação inclusiva pode ser entendida como um processo que envolve a transformação do sistema educacional para atender a todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Ressalta-se que esse processo passa necessariamente pelo engajamento dos alunos, dos profissionais da educação, do PPP, da infraestrutura das escolas e da família, do apoio social e cultural. Nessa perspectiva, essa ação transformadora deve possibilitar um ambiente educacional democrático como forma de promover a inclusão.

Segundo Lavorato e Mól (2017, p. 49), “no cenário educacional, a inclusão tem um papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento, seja na educação formal ou informal, pois, o indivíduo é visto em sua totalidade”. Os autores ainda afirmam que “a inclusão requer que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva. Os autores defendem a ideia de que "a oportunidade de aprendizagem capacita e integra a sociedade, mas, também pode ser fonte de desintegração, exclusão social e pobreza quando não ocorre de forma equitativa".

Ao pensar em inclusão educacional, é fundamental lembrar que, ao longo dos anos, as terminologias que definem a deficiência sofreram transformações que acompanharam o desenvolvimento da sociedade. A preocupação com a linguagem utilizada é mais uma forma de expressar o respeito às pessoas com deficiência e a não discriminação. Na contemporaneidade, o termo mais adequado é “pessoa com deficiência”.

Este é o termo utilizado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006, assinada pelo Brasil em 2007 e ratificada em 2008, dando-lhe o mesmo *status* normativo de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009.

Segundo Lavorato (2014, p. 84), “a carga semântica das palavras, acumulada ao longo do tempo, é suficiente para expressar o preconceito”. No entanto, alguns desses termos, como "pessoas com deficiência" e "pessoas com necessidades especiais", ainda hoje são usados, mesmo em funções oficiais, como em leis e em nomes de entidades sociais e governamentais.

Ainda não houve atualizações devido ao ônus da burocracia. Alguns exemplos que podem ser identificados no nome das instituições constituídas historicamente sobre outros conceitos como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação dos Portadores de Necessidades Especiais (APNEN) e a Associação Brasileira de Pessoas com Necessidades Especiais (ABRAPP), entre outros.

Segundo Souza (2015, p. 40), as atuais políticas públicas brasileiras estão baseadas em leis e resoluções que visam a educação inclusiva, e garantem o direito de acesso à educação de qualidade para todos os alunos em muitas de suas disposições. No entanto, a efetiva inclusão de alunos com NEE ainda é precária em muitas escolas do país.

Via de regra, muitas vezes são ouvidas justificativas de que a escola e os professores não estão preparados para atender às necessidades desses alunos. Esse é um argumento que não mais se sustenta, pois, independentemente dademanda do aluno, é responsabilidade da escola organizar-se de forma a atender a todos os alunos. É também responsabilidade do professor se preparar, ser proativo econhecer o aluno por meio de um diálogo permanente que faz do aluno o protagonista de seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2015).

Observa-se que tem sido assim ao longo dos anos e continua até os dias atuais. Sempre haverá uma justificativa, ou, podemos considerar até mesmo uma desculpa para a falta de inclusão efetiva. No entanto, é fundamental entender que essas e outras barreiras fazem parte de ideias e valores construídos historicamentee levam tempo para serem alteradas.

O Programa de Educação Inclusiva, criado pelo MEC, no ano de 2003,

garante o direito à diversidade, visando transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, proporcionando o direito de acesso à escola com acessibilidade e AEE. Em 2004, o Ministério Público Federal publicou um documento intitulado “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência em classes regulares (SOUZA, 2022).

O Plano de Desenvolvimento Educacional, editado em 2007, prevê a implementação de salas de recursos, onde deverão ser disponibilizadas as ferramentas necessárias às necessidades específicas dos alunos com deficiência.As Salas de Recursos Multifuncionais podem ser consideradas como ambientes transformadores por apresentarem condições mais favoráveis para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas que, de outra forma, estariam restritas ao ambiente regular da sala de aula, compartilhadas por alunos com diferentes necessidades específicas.

De acordo com os trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos complementam as atividades realizadas nas salas de aula regulares. Ao avaliar os impactos causados pelas práticas educativas realizadas nas referidas salas, busca-se identificar a efetividade, ou não, do processo inclusivo.

Na lógica da inclusão, as diferenças individuais são reconhecidas e aceitas na construção de uma nova *práxis* pedagógica. Rodrigues (2003, p. 25) afirma que, “nessa nova abordagem, não há mais espaço para exclusão ou segregação, e todos os educandos, com ou sem deficiência, devem participar efetivamente, pois, a palavra de ordem da educação inclusiva é a equidade”. Portanto, a escola inclusivaé aquela em que todos têm o direito de frequentá-la.

Lavorato e Mól (2016, p. 72) destacam que “atender a uma demanda social pelo mero cumprimento da Lei não promove o exercício pleno e efetivo da cidadania”. A investigação destes autores mostra que, para a concretização da inclusão, é fundamental que os princípios pedagógicos sejam repensados e reorganizados, ou seja, que ocorra uma verdadeira transformação social.

As pessoas aprendem de formas diferentes e isso deve ser respeitado nahora de desenhar uma ação educativa. Este aspecto não cria diferença entre pessoas com e sem deficiência; é amplo e não pode ser padronizado, por isso, é necessário considerar as especificidades e individualidades de cada educando.

Nenhum indivíduo é igual ao outro e o importante é motivar e facilitar a compreensão do objeto de aprendizagem.

Nota-se que o processo de construção do conhecimento vem sofrendo transformações ao longo dos anos. No entanto, nas últimas décadas, sua evolução está acelerando dramaticamente. Nesse contexto, tem-se novas formas de ensinar e aprender. Ou seja, é preciso desenvolver novas habilidades de ensino e aprendizagem, para que as novas alternativas possam ser utilizadas de forma produtiva.

Moran (2007, p. 56) afirma que “um conceito importante é o de educação continuada, que se dá no processo de aprendizagem constante, integrando teoria e prática”, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações. Nesse sentido, a modernização no processo de ensino-aprendizagem é de suma importância.

Essa forma de pensar substitui antigos métodos de aprendizagem mecanizados que não atendem mais a demanda atual, mostrando a necessidade de adoção de novas estratégias. Priorizando uma educação continuada e permanente, sustentada por uma visão complexa e sistêmica promovida pela harmonia com as novas tecnologias, mas, sem esquecer que elas são apenas o meio para se atingir os objetivos da aprendizagem.

Coutinho e Lisbôa (2011, p. 90) apontam que “se vive um momento de grande incerteza e que, nesse cenário, surgem diversos desafios”. O primeiro deles é tentar “garantir a democratização do acesso às mais variadas formas, meios e fontes por onde circula a informação para que se possa construir uma sociedade mais igualitária”.

Estes autores supracitados sublinham que se deve desenvolver competências e habilidades para transformar esta informação em conhecimento e assim desenvolver o gosto pela aprendizagem ao longo da vida, tendo em conta valores como a solidariedade, o respeito, a diversidade, a interação, a colaboração, a criatividade e, acima de tudo, a capacidade ousar, inventar, inovar e, ao mesmo tempo, saber avaliar os riscos das ações (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Na perspectiva de Moran (2007, p. 97), “as mudanças na educação não dependem apenas das novas tecnologias, mas, de educadores, diretores e alunos desenvolvidos intelectualmente, emocionalmente e eticamente”. Ou seja, pessoas

curiosas, entusiasmadas e abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com quem vale a pena entrar em contato e se enriquecer com isso. São poucos os educadores que integram teoria e prática e que aproximam o pensar do viver.

O potencial humano é desenvolvido por meio da interação com o meio físico e social, o indivíduo constrói conhecimento de forma ativa a partir do conhecimento que traz. Nesse sentido, o processo de interação com o ambiente e com outras pessoas é construído individualmente, de forma diferenciada.

Nuernberg (2008, p. 40) relata que “o período pós-revolução, de 1917, trouxe consigo milhares de crianças em condições vulneráveis e muitas delas com deficiência”. Na tentativa de responder adequadamente a essa demanda social, o Governo soviético envolveu Vygotsky na elaboração de propostas educacionais condizentes com o contexto político e social da época.

Nesse contexto, ainda segundo Nuernberg (2008, p. 41), para atender às necessidades educacionais de crianças com deficiência, “Vygotsky criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Isso originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, no qual algumas de suas pesquisas foram desenvolvidas”.

Complementando, Nuernberg (2008, p. 42) fala que, quando o indivíduo é uma pessoa com deficiência, “esse processo pode ser dificultado por barreiras comunicativas e atitudinais, muitas vezes criadas por falta de conhecimento ou falta de disponibilidade de tecnologias ou recursos assistivos”.

Oliveira (2005, p. 101) assevera que, na teoria da compensação de Vygotsky, “o deficiente visual pode compensar sua limitação utilizando as demais vias neurais. Ou seja, quando um sentido é comprometido, o sistema neuronal – por meio da plasticidade cerebral – consegue desenvolver novas conexões e novas sinapses”. Esse processo permite a formação de novas redes para suprir a carência de determinada função. Assim, estimulando os demais sentidos, a pessoa pode desenvolver e ter uma percepção do ambiente, do mundo, das relações e das pessoas, entre outros.

A deficiência não deve ser vista como um problema, uma vez que não impede uma pessoa de viver uma vida saudável se lhe forem oferecidas possibilidades acessíveis. O respeito à diversidade é a base para entender que uma pessoa tem uma deficiência e não é uma deficiência em si.

Nesse sentido, segundo Lavorato e Mól (2017, p. 70), é fundamental

desenvolver estratégias “que proporcionem situações de aprendizagem queestimulem os sentidos remanescentes da pessoa com deficiência, a iniciativa e a participação ativa”.

O processo de aprendizagem deve estimular o comportamento exploratório e a experimentação para a construção de uma percepção global, essencial ao processo de análise e síntese. Da mesma forma, a discriminação e certas atitudes, como a superproteção, não devem ser permitidas no processo de ensino- aprendizagem.

Segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 23), há uma dupla conotação de atendimento educacional especializado: “apoio concomitante ao ensino para substituir a escolarização de alunos com deficiência, que pode ser fornecido em classes especiais, escolas especiais, aulas hospitalares e domiciliares”. Kassar e Rebelo (2011, p. 24) ainda apontam que, “nos últimos dez anos, a política proposta pelo Governo Federal passou a desconsiderar a possibilidade de oferta de ensino fora da rede comum de ensino”.

O instrumento utilizado para definir legalmente essa garantia foi o Decreto nº 6.571, editado em 17 de setembro de 2008, que permite a prestação de atendimento educacional especializado de forma complementar e não substitutiva. Ou seja, as instituições especializadas devem se organizar como centros de atendimento educacional especializado, oferecendo ações complementares ou suplementaresaos espaços escolares comuns.

Segundo Barbalho e Porto (2004), na CRFB/1988, as pessoas com deficiência têm direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado ou complementar à escolarização, que deve ser feito preferencialmente em salas de recursos da escola onde estão matriculados originalmente, em outra escola, ou em centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988).

Segundo Corrêa (2012, p. 47), “o atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que as particularidades de cada aluno com deficiência, altas habilidades ou superdotados sejam reconhecidas e atendidas”. Nesse sentido, para Corrêa (2012, p. 48):

> Uma Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço organizado com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para atender necessidades educacionais especiais, promovendo

a construção e disseminação do conhecimento.

O Plano de Desenvolvimento Educacional, de 2007, estabelece a implantação de salas de recursos, onde devem estar disponíveis as ferramentas necessárias às necessidades específicas do aluno com deficiência, com a disponibilização de tecnologia assistiva, como softwares, livros em braile, recursos ópticos e não ópticos, mobiliário adequado, entre outros, para promover o desenvolvimento educacional.

As salas de recursos multifuncionais podem ser consideradas como ambientes transformadores, pois podem apresentar condições mais favoráveis para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas que, de outra forma, estariam restritas ao ambiente regular da sala de aula, compartilhadas por alunos com diferentes necessidades específicas.

Os trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos complementam as atividades realizadas nas salas de aula regulares. Ao avaliar os impactos causados pelas práticas educativas realizadas nas salas de recursos, busca-se identificar a efetividade ou não do processo inclusivo.

Corrêa (2012, p. 99) aponta que a mesma sala de recursos, de acordo com o horário, “pode beneficiar alunos com deficiência, com altashabilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais”. Com isto, existe uma grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais ou mesmo na sala de aula regular, entre eles, segundo Corrêa (2012,p. 100):

> Jogos pedagógicos que valorizam aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento; jogos adaptados, como os feitos com simbologia gráfica, utilizados nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros impressos em letras ampliadas, em Braille, digitalizados em Libras, livros falados; recursos específicos como reglette, soroban, guia de assinaturas, material de desenho adaptado, lupa, calculadoras de áudio, móveis adaptados e muitos outros.

Sendo assim, para todos os educandos, as atividades realizadas devem desenvolver iniciativa e autonomia, proporcionando prazer e motivação na aprendizagem, pois um ambiente favorável à construção do conhecimento deve estimular a participação ativa. A autoconfiança contribuirá para a eficácia no

processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a sala de recursos é essencial na promoção do desenvolvimento humano.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia aplicada para o desenvolvimento do presente estudo foi a revisão bibliográfica. Tal método se constituiu da obtenção e análise de artigos científicos, dissertações, teses e publicações. Todo o material foi obtido por meio do *site* de busca eletrônica *Google Acadêmico*. Como critérios de seleção, optou-se por selecionar apenas obras nacionais publicadas nos últimos 4 anos, isto é, compreendidas entre 2018 e 2022. O descritor utilizado na busca eletrônica foi “Atendimento Educacional Especializado”. A pesquisa feita teve o aspecto de exploratória-descritiva e um caráter qualitativo.

De acordo com Gil (2002), a análise qualitativa de dados, trata-se de um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa.

Segundo Cervo e Bervian (2004), qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

Posteriormente a etapa de levantamento bibliográfico, foi então feita uma triagem e seleção do material que aborda em característico a temática estudada, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos.

A abordagem aproveitada na presente pesquisa foi a qualitativa, a qual teve-se a coleta de informações pertinentes para em seguida serem expostas e avaliadas, tendo-se a preocupação de coletar uma maior quantidade de elementos, visando assim um entendimento maior e mais profundo da problemática estudada.

De acordo Lima e Mioto (2007), uma pesquisa ou investigação trata-se de um processo sistemático voltado para a construção do conhecimento humano, causando novos conhecimentos, podendo também desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente,

convindo fundamentalmente, tanto para o indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza, quanto para a sociedade na qual essa se desenvolve.

Nesse sentido, ao colocarmos o descritor “Atendimento Educacional Especializado” no *site Google Acadêmico*. Encontramos 41.300 resultados, disponibilizados em diversas páginas. Assim, baixamos os resultados disponíveis até a página 20 do *site* de busca. Considerando que em cada página do site mostra 10 resultados de trabalhos científicos. Ao paramos na página 20 obtivemos amostragem de cerca de 0,5 % do total de resultados.

Desta amostragem, tivemos acesso a 191 trabalhos. A primeira etapa de exclusão tratou de eliminar os trabalhos que não corresponderam ao recorte temporal definido para essa pesquisa a partir da identificação do ano de publicação. Desta forma, foram excluídos 121 trabalhos.

Em seguida, o título e o resumo de cada trabalho foram lidos e assim 4artigos foram eliminados por abordarem o tema no ensino superior e, portanto, estãofora do que se define como educação básica, isto é, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, 3 artigos foram eliminados por estarem publicados em língua espanhola; 11 artigos foram retirados por estarem repetidos e
19 livros, capítulos de livros, ou links com amostra de parte de livros foram eliminados.

Desta forma, a revisão sistemática contou com 33 artigos, conforme demonstrado no quadro 3 e 4, na próxima página:

Quadro 3: Artigos Selecionados no Recorte Temporal

Revisão Sistemática		
Número de Artigos	**%**	**Ano de Publicação**
9	27,27%	2018
9	27,27%	2019
7	21,21%	2020
8	24,24%	2021
3	9,09%	2022

Fonte: elaboração própria

Quadro 4: Artigos Selecionados: aspectos gerais

AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	ANO
PINTO, Rosana Zela et.al	Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docente	Verificar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino comum e no atendimento educacional especializado para uma educanda com transtorno do espectro autista.	2022
SOUZA, M.; SARDAGNA, H.	AEE: uma revisão de literatura sobre estratégias de governamentalidade e biopolítica no apoio à inclusão	Analisar estratégias de implementação dos serviços de apoio à inclusão vinculada ao AEE em escolas públicas do município de Canoas.	2022
RIBEIRO, Joane Lopes e LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes	Tecnologia assistiva: atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia	Investigar o uso da TA por professores de AEE com crianças com autismo.	2022
CAZZANELLI, Paola e KLEIN, Rejane Ramos	Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado	Verificar como ocorrem as aprendizagens dos alunos com deficiência visual em escolas do RS.	2021
COSTA, Cássia E. da S. et. al	Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia	Relatar como se deu o acompanhado pelo AEE ao aluno da rede municipal de ensino de Fortaleza, na pandemia.	2021
OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MATOS, Maria A. de Souza	Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual	Mapear as produções científicas que pudessem fornecer indicadores para auxiliar nos planejamentos pedagógicos.	2020
SANTOS, João Otacilio Libardoni dos, et. al	O AEE para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM	Caracterizar a organização e o funcionamento do AEE, realizado nas SRM, visando ao atendimento dos educandos com autismo.	2021
TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES, C. P	Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e AEE	Realizar pesquisa bibliográfica sobre educação inclusiva no Brasil.	2021
QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; MELO, Márcia Helena da Silva	Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19	Analisar a atuação dos professores do AEE durante o período de isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19.	2021
PINHEIRO, Meiriane da S., et. al.	AEE no contexto pandêmico em Ocara- CE	Apresentar experiências pedagógicas que buscaram a inclusão dos alunos durante a pandemia em Ocara, CE.	2021
ZERBATO, Ana Paula, et.al	AEE nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial	discutir a atuação do professor de Educação Especial no contexto educacional dos Institutos Federais	2021
FRANCO, Marco A. M.; MAGALHÃES, Priscilla de A. F.; OLIVEIRA, Gláucia C. M. de.	AEE: revisando as práticas	Investigar as produções científicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores do AEE.	2020
MANZOLI, Luci Pastor, et. al.	A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual	Descrever a prática pedagógica de uma professora de educação especial para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual.	2020

NUNES, Rose Cristina Alves e DUTRA, Carlos Maximiliano	Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado	Traçar um panorama de como os professores do Atendimento Educacional Especializado de ensino de Uruguaiana/RS vem desenvolvendo esse serviço no Ensino Remoto.	2020
OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão et. al.	Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia	Analisar as orientações elaboradas pela SME para a oferta do AEE em tempo de distanciamento social, em virtude da pandemia.	2020
POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro	Desafios docentes para a atuação no Atendimento educacional especializado	compreender os desafios profissionais e os efeitos de subjetivação produzidos pelas políticas de Educação Especial no que diz respeito ao AEE.	2020
TEIXEIRA, Amanda Machado ; COPETTI, Jaqueline.	O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado	Analisar o processo formativo para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de uma revisão sistemática da literatura	2020
ZIESMANN, C. I., & GUILHERME, A. A	Inclusão no atendimento educacional especializado na educação básica: um estudo de caso.	Compreender como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar.	2020
ARAÚJO, Ilani Marques Souto, et. al.	Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão	Refletir como ocorre a interlocução entre professores da sala de AEE e da sala de aula regular nas escolas do sistema público municipal de Sobral – CE.	2019
FRANCO, Adriana M. dos S. L.; SCHUTZ, Gabriel Eduardo	Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado.	Discutir educação inclusiva à luz do direito constitucional.	2019
MACHADO, Gabriela e MARTINS, Morgana de F. A	Atendimento educacional especializado na educação infantil: entraves e possibilidades.	compreender o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Dourados/MS.	2019
OLIVEIRA, Juliane Flavia de, et. al.	Possibilidades de articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino de ciências: um estudo sobre inclusão	Analisar as possibilidades de articulação entre o AEE e os professores de ensino de Ciências nas escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais.	2019
PINTO, Gláucia Uliana e AMARAL, Mateus Henrique do	Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da EE.	2019
RAMOS, Daniela Karine e GARCIA, Fernanda A.	Jogos Digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do AEE	Avaliar as contribuições do uso dos jogos digitais como estratégia complementar no AEE.	2019
SALVINI, Roberta Rodrigues, et.al.	Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial	Analisar a influência das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, sobre os anos de defasagem escolar dos alunos público-alvo da educação especial.	2019

SILVA, Jane Maria B. et. al	Atendimento Educacional Especializado: contexto, processos formativos e um recorte no ensino de matemática	Demonstrar a utilização de um recurso na área de matemática.	2019
SILVEIRA, Mery Josiane Barbosa, et al.	O AEE nas salas de recursos multifuncional: uma revisão de literatura no período de 2008 a 2018	Avaliara implementação do AEE no Brasil através da revisão sistemática de literatura.	2019
ALMEIDA, M.L.D.; MILANESE, J. B.; MENDES, E. G	A produção de conhecimentos sobre Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparado nacional.	Analisar duas pesquisas colaborativas que versaram sobre as políticas escolarização para o PAEE.	2018
CÂNDIDO, Flávia Ramos; SOUZA, Amaralina Miranda de.	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal	Analisar o uso do software GRID 2 e sua implicação nos processos de ensino-aprendizagem, comunicação e inclusão escolar de um estudante com autismo do Distrito Federal.	2018
DAMÁZIO, Mirlene F. M	Metodologia do Serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular.	Investigar cooperativamente metodologias do serviço e do ensino, procurando compreendê-los.	2018
JUNIOR MANOEL, Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de	Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico	Analisar as contingências a que o professor do AEE está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos.	2018
MEDEIROS, Priscila Caroline V. de B.	Atendimento educacional especializado: Uma Proposta de Ações no Ensino de Ciências para o Professor Especialista	Propor uma Capacitação Profissional em Serviço para Professores Especialistas da Sala de Recursos Multifuncionais Generalistas no contexto do Ensino de Ciências.	2018
OLIVEIRA, N. D. M. de.; CORDEIRO, A. F. M	O que pensam as equipesdiretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado	Investigar, por meio de questionário, as compreensões das equipes diretivas escolares de Santa Catarina sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado.	2018
SANTOS, Laercio Ferreira dos	Jogos on-line no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem	Analisar quatro jogos on-line que são jogados por alunos com deficiência intelectual no contexto do AEE.	2018
SANTOS, Gilmara Ozório da Silva; MELO, Geovana Ferreira.	Formação docente para o atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional	Analisar a formação no Curso Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco os saberes docentes para atuar no AEE.	2018
VALENTINI, Carla Beatris	Paisagens do atendimento educacional especializado.	Evidenciar os saberes presentes nos registros escolares de alunos que frequentavam o AEE.	2018

Fonte: Elaboração própria

5. DISCUSSÃO

100% dos trabalhos são de cunho qualitativo, sendo que 18% da amostra analisada corresponde a artigos de revisão sistemática de bibliografia, outros 18%

referem-se a artigos baseados em estudos de gabinete, isto é, em análise de documentos, 15% são estudos de caso, 9% relatos de experiência e 40% pesquisas do tipo survey, utilizando entrevistas ou questionários para a compreensão de uma determinada realidade.

Embora 66% dos artigos analisados utilizem a normatização da educação especial ao longo do desenvolvimento do texto, apenas 1 artigo se preocupou em analisar a educação inclusiva à luz do direito constitucional. Franco e Schutz (2019) realizaram pesquisa bibliográfica e descreveram a legislação brasileira.

Os temas que mais se repetem são: formação do profissional que atua na sala de recursos multifuncional, ensino colaborativo, atividades lúdicas e o uso de tecnologias assistivas.

Nesse sentido, sobre a formação docente está presente no artigo de Santos e Melo (2018) que a consideram foco central no processo de inclusão. Eles analisaram de que maneira a Educação Especial está sendo contemplada no contexto do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Implantado de 1987 na Universidade, seguiu as alterações determinadas pelas leis que regulamentaram a educação inclusiva no Brasil e atualmente conta com 3.530h e disciplinas específicas da Educação Especial na estrutura curricular dos cursos de formação inicial correspondem apenas a 3% da carga horária. Para os autores, está formação inicial dará subsídios para a continuidade formativa por meio de cursos latu sensu, tais como a pós-graduação existentes na mesma instituição de ensino.

No entanto, os autores não exploraram os caminhos reflexivos de um curso de pedagogia que ao designar apenas 3% da sua carga horária para a educação inclusiva pode ser que contribua para a formação de um profissional que atuará no ensino regular sem a devida compreensão das nuances do AEE, sobretudo, da necessidade de estabelecer uma prática de ensino colaborativo.

No artigo de Pinto e Amaral (2019), os autores descrevem o resultado de encontros de formação com 23 professoras e comprovaram que a formação continuada provocou mudanças nas práticas pedagógicas, pois inicialmente, o trabalho nas salas de AEE focava predominantemente o treino da coordenação motora, memória e atenção. Contudo, no decorrer do projeto, as professoras passaram a planejar aulas mais elaboradas, considerando os conteúdos didáticos da sala comum frequentada pelos alunos e outras atividades foram incluídas.

Em Nunes e Dutra (2020), a formação continuada apresenta-se como alternativa para qualificar a formação do professor e deve contemplar a realidade do mundo virtual e do conhecimento das tecnologias para o uso da internet e das redes sociais. Preocupados com a inclusão durante a pandemia, os autores destacam que as aulas remotas não podem ser trabalhadas no mesmo formato das aulas presenciais e, por isso, o professor precisa se adaptar a essa nova realidade.

Contudo, alguns autores vão na contramão deste argumento de Nunes e Dutra (2020) e realizam uma crítica a essa necessidade de constante adaptação e formação. Esse é o caso do texto de Medeiros (2018) que questiona aresponsabilidade da inclusão ficar sobre o profissional do AEE. De maneira semelhante, Possa e Pieczkowski (2020) ao analisarem o relato de docentes, criticam a busca de aperfeiçoamento para a obtenção de um docente polivalente, pois essa busca responsabiliza o sujeito pela própria formação eficiente, e assim, isenta o Estado de sua real responsabilidade, pois cabe a ele disponibilizar infraestrutura e espaço físico adequado nas escolas de ensino regular, bem como professores com formação adequada à Educação Especial. Segundo os autores, os docentes estão na linha de frente nos processos de inclusão e imersos em atribuições e afazeres. Os autores avaliam ainda que esses docentes atuam em várias escolas e com estudantes com distintas necessidades, exigindo que se conheça Língua de Sinais, sistema Braille, Soroban, ao Tadoma, sem contar os conhecimentos relativos à internet e a tecnologias assistivas “dentre tantas demandas, tarefa árdua, para não dizer impossível” (POSSA E PIECZKOWSKI, 2020, p.14).

Para tentar resolver o problema de tantas demandas na formação do profissional que atua na AEE, Teixeira e Copetti (2020) consideram que a formação não deve ser voltada para a correção das peculiaridades de cada estudante, mas focar no processo de ensino-aprendizagem e, no trabalho colaborativo com o professor da sala regular.

Desta forma, percebemos que os trabalhos se complementam ao apresentarem o aspecto da formação continuada como alternativa para qualificar a formação do professor conforme Nunes e Dutra (2020).

Todos os textos são unânimes na importância do ensino colaborativo, portanto, este é outro eixo temático de destaque que aparecem em Oliveira *et. al*.

(2019), Araujo *et. al* (2019) e Machado e Martins (2019), entre outros.

Santos *et. al*. (2021) consideram o ensino colaborativo como uma parceria direta entre o professor do ensino regular e o do AEE e Bezerra, et.al. (2019) valorizam mais o trabalho colaborativo do que o interdisciplinar em se tratando de educação inclusiva.

Em especial, Pinto *et. al* (2022) verificaram a interação entre professores do ensino regular com a profissional do atendimento especializado que busca formas de melhor repassar os conteúdos escolares. Assim, mais uma vez o ensino colaborativo surge como componente fundamental, uma vez que os professores que pensam juntos as estratégias de ensino e trabalham em diálogo para antecipar o conteúdo, isto é, o professor do ensino regular informa para o professor do AEE qual será o conteúdo com antecedência para que este tenha tempo hábil para organizar os recursos a serem utilizados, apresentaram um melhor resultado na inclusão do aluno.

Contudo, esse diálogo e a antecipação do conteúdo torna-se tão fundamental que acaba por se um desafio que compromete o trabalho, pois, outros autores como Machado e Martins (2019) identificaram que conseguir antecipadamente o acesso ao conteúdo limita a inclusão e necessita que haja conscientização dos demais docentes que muitas vezes possuem ideias e valores sobre a sala de recursos comoum espaço de socialização, ou um espaço separado da sala de aula regular.

Já a temática sobre o uso de atividades lúdicas, bastante recorrente em vários trabalhos, pode ser encontrada em Santos *et. al.* (2021) que analisaram o atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. O artigo comprovou que o funcionamento das SRM são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos com autismo, destacando a importância das atividades lúdicas para efetivar a inclusão, sobretudo por meio de jogos.

Ramos e Garcia (2019) realizaram estudo experimental com crianças com dificuldades no desempenho do controle inibitório e comprovaram a melhora no desempenho físico superior no grupo participante quando comparado ao grupo de controle que não participou das intervenções com os jogos digitais. Nas atividades lúdicas, revelaram maior assertividade, controle das ações e desempenho.

Manzoli *et. al,* (2020) também demonstrou a importância das atividades

lúdicas com alunos deficiência intelectual. Os alunos, com a ajuda da professora, confeccionavam jogos de bingo e realizavam oralmente operações simples de adição.

Santos (2018) abordou o uso de 4 jogos virtuais: Tribalwars, 2024, Xadrez on-line - Flyordie e Robox que existem em diferentes *sites*, no modelo jogo de navegador, os quais não precisam ser baixados para serem jogados. Assim, mesmosendo jogos comerciais, o professor pode se aproveitar do fato de que eles já são jogados pelos alunos e transformá-los em ferramenta para ser utilizada no atendimento educacional especializado, mas é claro que já existem disponíveisjogos educativos que também podem fazer parte do planejamento do professor da sala de recursos multifuncional. Os jogos fazem parte do conjunto de metodologias ativas, no caso dos virtuais, correspondem ainda a uma adaptação a realidade do mundo informatizado no qual os alunos devem estar inseridos, aproximando o universo deles ao universo da escola e da aprendizagem.

Destaca-se na literatura o eixo temático voltado para o uso de tecnologias assistivas nas salas de recursos. Esse é o caso dos artigos de Cazzanelli e Klein (2021), Medeiros (2018) e Cândido e Souza (2018). No primeiro artigo, as autoras realizaram entrevistas com duas professoras que atuam no AEE no Estado do Rio Grande do Sul e discutiram que as TAs não garantem a aprendizagem se não estiverem acompanhadas de outros elementos, tais como a participação da família e a dimensão subjetiva na relação entre os estudantes com outros alunos e entre eles e os professores. As autoras verificaram que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os aspectos subjetivos e a socialização dos alunos parecem ser dissociados, enfatizando-se somente, a aprendizagem de conteúdo. Embora essa seja uma importante crítica, as autoras não a devolvem no texto e ela não aparece nos demais trabalhos analisados, evidenciando uma lacuna na bibliografia recente.

Medeiros (2018) é o segundo trabalho que aborda a temática da tecnologia assistiva. Seu trabalho de dissertação de mestrado propôs uma capacitação em serviço que levou ao debate sobre as metodologias diversificadas e a construção de tecnologias assistivas, as quais foram possibilidades de mudanças de atuação e de concepção sobre o Ensino de Ciências.

Já Cândido e Souza (2018) analisaram o uso do *software* GRID 2 que elabora pranchas de comunicação para um estudante com autismo do Distrito Federal. Os

autores destacaram a falha na formação profissional relativa ao domínio de softwares específicos, portando, defenderam a necessidade de se investir na formação de professores de salas regulares e de sala de recursos multifuncionais para o uso dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. O estudo foi realizado com um aluno autista que apresentava déficit na interação social, atrasona fala e comportamento repetitivo. O estudante não utilizava a linguagem verbal.Por essa razão, o aluno permanecia a maior parte do tempo alheio às atividades propostas pela professora da sala de aula e da sala de recursos. Desta forma, a intervenção contou com ações colaborativas dos professores e da mãe do aluno e ocorreu maior interação comunicativa pela observação da expressão de desejos, necessidades, ideias e fatos, em conjunto com gestos, expressões faciais e outras produções (orais ou não). A intervenção também abarcou a dimensão lúdica a partir da confecção de um jogo comunicativo.

Além disso, em nosso recorte temporal metodológico, percebemos uma temática específica nas publicações do período de 2020 a 2022, voltada para a compreensão de recortes espaciais sobre a realidade vivida durante a pandemia do corona vírus, procurando entender como estava acontecendo a inclusão dos alunos em diferentes partes do país através do ensino remoto.

Desta forma, destaca-se que a literatura apresentou a dificuldade de devolutivas dos trabalhos realizados em casa, não havendo, portanto, a rotina de estudos necessária. Isto, por sua vez, foi atrelado pelos pesquisadores a falta de comprometimento das famílias e as dificuldades de acesso a internet.

Nunes e Dutra (2020) apresentaram que o professor da sala de recursos multifuncionais está enfrentado um grande desafio metodológico e pedagógico, de planejar atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades para serem enviadas e executadas pelos pais ou responsáveis junto a seus alunos em suas casas e concluem que educação inclusiva no ensino remoto vem ocorrendo de forma parcial. Enquanto esses autores analisaram parte da realidade do Rio Grande do Sul, Ozório *et. al*. (2020) também verificaram que orientações disponibilizadas pela SME/Fortaleza e pelo CNE, elaboradas em virtude da pandemia, não contemplavam na totalidade as necessidades dos alunos da educação especial. Ribeiro e Lustosa (2022) verificaram que uma parcela considerável de professores não recebeu nenhum tipo de suporte para a realização das aulas remotas, sendo

estes, professores das redes municipais de ensino. Tal característica também impactou da inclusão parcial dos alunos neste período de pandemia.

Queiroz e Melo (2021) realizam aplicação de questionário virtual junto aos Professores do AEE. Participaram 100 professores. Os autores evidenciaram agrande dificuldade de acesso à internet e de equipamentos para as aulas on-line. Apesar de haver alternativas viáveis como a retirada de material impresso na escola, estas alternativas não contemplam a necessidade de inclusão de alguns alunos. As autoras destacam a necessidade de contato físico nas salas de recursos.

De maneira semelhante, Pinto *et. al* (2022) ressaltaram ainda que devido as características do ensino remoto, os professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, mas nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados. Nesse mesmo sentido, destacaram que no caso da ação do professor na sala de recursos, muitas vezes a inclusão ocorre quando a efetiva interação do profissional com o aluno, fator limitado pelo ensino remoto.

Costa *et. al.* (2021) apresentou um relato de experiência ocorrido durante a pandemia. Em consonância com os demais artigos, os autores indicaram as mesmas dificuldades e ressaltaram que para os alunos com deficiência intelectual nasala do A.E.E foram utilizadas estratégias de forma lúdica para potencializar os seus conhecimentos, e desenvolver funções superiores durante o processo ensino-aprendizagem.

Cazzanelli e Klein (2021) também discutem, a adaptação curricular para o aluno e demonstram como alternativa a interação com a família que geralmente não é convidada a pensar junto a proposta de adaptação para seu filho. Nesse sentido, as autoras exemplificaram simples adaptações como o uso do celular do aluno, pois eles conseguem ler e ouvir de forma mais clara e realizar as atividades de maneira mais ágil e bem-organizada. Outros artigos que abordam a questão da adaptação curricular são de Damazio (2018), Valentini (2018) e Almeida e Mendes (2018).

Alguns trabalhos são relatos de experiências ou a apresentação de metodologias utilizadas por professores na sala de recursos multifuncionais e visam uma abordagem prática do atendimento educacional especializado. Dois destes trabalhos tiveram enfoque no ensino da matemática, Manzoli *et. al.* (2020) e Silva *et.al.* (2019) e outros dois no ensino de ciências: Oliveira *et. al.* (2019) e Medeiros

(2018). São artigos que demonstram que os professores procuram utilizar metodologias que vão além da exposição do conteúdo através de aulas teóricas, apontando a necessidade de trabalhar o concreto com os alunos que compreendem o PAEE.

Considerando a variedade de disciplinas escolares, podemos concluir que este é um campo ainda em aberto para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos das mais variadas matérias: história, geografia, língua portuguesa, língua inglesa, artes etc.

Desta forma, nossa análise ratifica o trabalho de Franco, Magalhães e Oliveira (2020) que identificaram lacunas de pesquisas para investigar as práticaspedagógicas nos artigos analisados por eles em períodos da Capes, no período anterior ao recorte desta dissertação, isto é, entre os anos de 2010 e 2018.

Vale destacar ainda que o trabalho de Bezerra *et.al.* (2019) demonstrou que os professores reconhecem que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mudou o atendimento dessas crianças e apresentou a necessidade de superação de barreiras físicas, isto é, os problema da acessibilidade e de material. Problemas também encontrados na pesquisa de Possa e Pieczkowski (2020).

Oliveira e Cordeiro (2018) analisaram 7 escolas do sistema público de Santa Catarina e identificaram um ponto de atenção, acerca de como são compreendidas as necessidades e o processo de escolarização desses estudantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino pesquisadas, uma vez que os autores perceberam que asescolas que não possuem a SRM e o professor especializado não se organizam de formas diferentes para assegurar os apoios necessários à aprendizagem dos estudantes considerados da EE, como por exemplo, encaminhá-los para as escolas que possuem o AEE ou oferecer outros tipos de apoios pedagógicos mesmo que paliativos aos estudantes. Sem nenhuma ação concreta, o trabalho desses autores evidencia a situação que discutimos em nossa fundamentação teórica: estar na escola não garante a inclusão do aluno.

Colaborando que essa realidade identificada, os autores também perceberam as ideias e concepções da equipe diretiva sobre a educação especial e as caracterizaram com sendo a AEE limitada ao espaço da SRM. Segundo os autores é uma “compreensão desarticulada, em que se foca no estudante com deficiência ou

na SRM de forma isolada" Oliveira e Cordeiro (2018, p.14) e ainda há uma compreensão reducionista em relação ao público-alvo da educação especial, baseada apenas na experiencia vivida de cada um. Desta forma, há uma carência por parte das equipes diretivas de um aprofundamento teórico sobre a área da Educação Especial, ou até mesmo uma atualização dos conceitos, uma vez que as mudanças que ocorreram na lei sobre a educação especial correspondem a um processo histórico. Ademais, essas ideais desarticuladas contribuem para a existência de barreiras atitudinais para que a inclusão realmente aconteça, conforme discutido anteriormente.

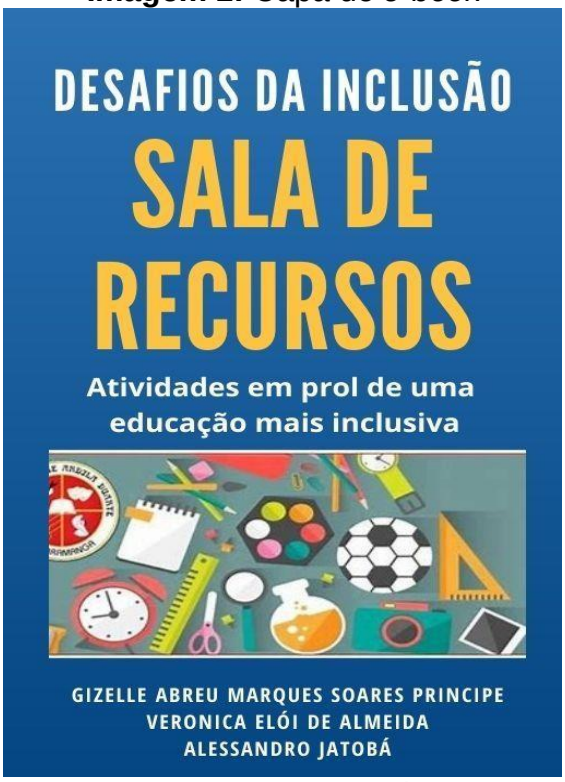
Por fim, os artigos tiveram diversas cidades do Brasil como recorte espacial de pesquisa, cidades nos estados do Rio Grande do Sul, Ceará, Espírito Santo, Amazonas, entre outras. Contudo, notou-se a ausência de estudos dos grandes centros urbanos como a cidade do Rio de Janeiro.

6. PRODUTO TECNOLÓGICO: *E-BOOK*

Elaboramos um *e-book* como produto tecnológico resultante da presente pesquisa fim de contribuir para a divulgação científica e com ferramenta para a fomentação de ideias sobre o tema. O *e-book* destina-se prioritariamente aos profissionais de educação que atuam na sala de recursos e foi denominado: Desafios da Inclusão: sala de recursos, atividades em prol de uma educação mais inclusiva, conforme imagem 1, na página a seguir. Ademais, vale ressaltar que não houve avaliação do público-alvo do material produzido por escolhermos não submeter o trabalho a aprovação do Sepe (sindicado dos professores).

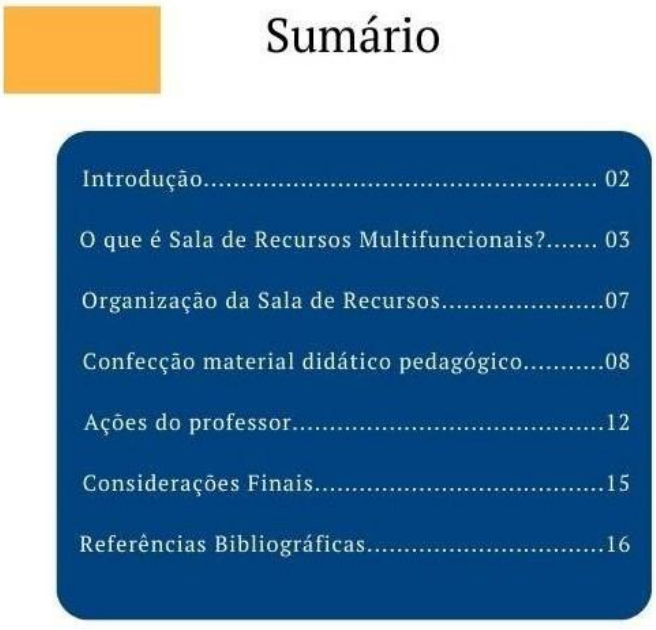
O objetivo da produção escrita foi de refletir acerca da utilização das salas de recursos multifuncionais, considerando-a um espaço fundamental no ambiente escolar para transpor barreiras acerca do tema da inclusão escolar. Desta forma, dividimos o *e-book* em 7 itens, conforme sumário indicado na imagem 2, na página a seguir.

Imagem 1: Capa do *e-book*



Fonte: elaboração própria

Imagem 2: Sumário do *e-book*



Fonte: elaboração própria

Desta forma, após a introdução do livro, apresentamos o conceito-chave, isto é, a sala de recursos multifuncionais, a partir da definição da legislação brasileira e visando discutir suas principais características. Para tal, utilizamos a fundamentação teórica realizada nesta dissertação, mas buscamos elaborar um texto conciso, adaptando a linguagem acadêmica e com uma visualidade atrativa, pois esses são aspectos importantes num *e-book*. As imagens 3, a seguir e 4, na próxima página ilustram essa parte do livro.

Imagem 3: Páginas 3 e 4 do *e-book*



03

O QUE É SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS?

Conforme previsto no inciso V do artigo 8° da resolução CNE/CEB n°2/2001, o projeto de sala de recursos foi implementado nos Estados e Municípios, com propósito de apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar.

Fonte:https://ceiagostinhopattaro campinas.blogspot.com/2016/08/

Assim, elas são recursos para desenvolver estratégias de aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar de forma ampla.

Os alunos recebem estímulos diferenciados em um ambiente individualizado ou em grupo durante uma parte do dia na escola. As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE que possui como objetivos, prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos educandos com diferentes deficiências.

04

O espaço da sala de recursos está diretamente ligado à esta linha histórica de tempo acerca das legislações pertinentes a Educação Especial Inclusiva. Destaca-se:

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: Art. 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

E o Decreto n° 7.611/2011, definiu as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado. Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência. (BRASIL, 2011).

Fonte: elaboração própria

Imagem 4: Páginas 5 e 6 do *e-book*



05

Segundo Brasil (2012), as salas de recursos multifuncionais se dividem em tipo I e II. A sala do Tipo I é composta por:

EQUIPAMENTO	MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO
Microcomputador, laptop, mesa para microcomputador, scanner, estabilizador, impressora, mouse com entrada para acionador, mesa redonda, mobiliários, quadro branco, lupa eletrônica, acionador de pressão, teclado com colmeia.	Material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabético encaixado, software de comunicação alternativa, sacolão criativo monta tudo, quebra-cabeça, sequencia lógica, dominó de frases, dominó de animais em libras, dominó de frutas em libras, dominó tátil, alfabeto em braile, kit de lupas manuais, plano inclinado e memória tátil.

06

A sala do Tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, mas, adiciona-se os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual:

EQUIPAMENTO	MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO
Impressora braile, máquina de datilografia braile, reglete de mesa e punção	Soroban, guia de assinatura e Kit de desenho geométrico

Fonte: elaboração própria

Ainda discutindo o que é sala de recursos, na página 7 do *e-book*, apresentamos as características principais referente a organização da sala. Assim, elas devem ser amplas, iluminadas, arejadas, se possível com área reservada para os pais ou responsáveis. O professor responsável pela sala deve ser preocupar com alguns pontos que foram elencados como: murais, recursos fixados na parede, recursos didáticos-pedagógicos, espaços lúdicos, ser organizada em "cantinhos"para possibilitar os diversos tipos de desenvolvimento e, por fim, porém não menos importante, a organização deve contar com ajuda dos alunos. Estes aspectos foram apontados na revisão de literatura como uma abordagem importante para fazer da sala de recursos um espaço que vá além de manter alunos na escola, configurando uma inclusão apenas superficial, mas um espaço que seja capaz de promover a aprendizagem significativa do aluno, contribuindo para o seu processo de formação.

Nas página 8 a 11, o livro volta-se para a confecção de material didático pedagógico. Essa parte do livro foi pensada no intuito de oferecer sugestões aos professores e de propor um produto interativo, no qual é possível clicar no *link* disponibilizado para assistir à vídeos que ensinam confeccionar ábaco, material dourado, sólidos geométricos, dominó tátil, entre outros. Disponibilizamos também o artigo de Santos (2018) que fez parte da revisão de literatura desta dissertação, abordando a possibilidade de jogos virtuais na sala de recursos multifuncionais, por percebemos que a abordagem lúdica é uma importante dimensão apresentada em nossa análise de literatura. A imagem 5, ilustra algumas dessas páginas

Imagem 5: página 10 e 11 do *e-book*



Fonte: elaboração própria

Por fim, as páginas 12, 13 e 14 do *e-book* indicam boas práticas para o profissional da sala de recursos, considerando as especificidades de cada aluno com deficiência, pois, o professor desta sala deve estar atento as diferentes formas de abordagem do ensino e de relacionamento com os alunos, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Enfocamos as ações em relação aos alunos com deficiência visual, deficiência física, auditiva, intelectual e alunos com transtorno do espectro autista. Não foram incluídas todas as deficiências ou necessidades especiais, porque buscamos enfocar aquelas que apareceram em nossa revisão bibliográfica. A imagem 6, a seguir, apresenta as ações dos professores que consideramos importantes.

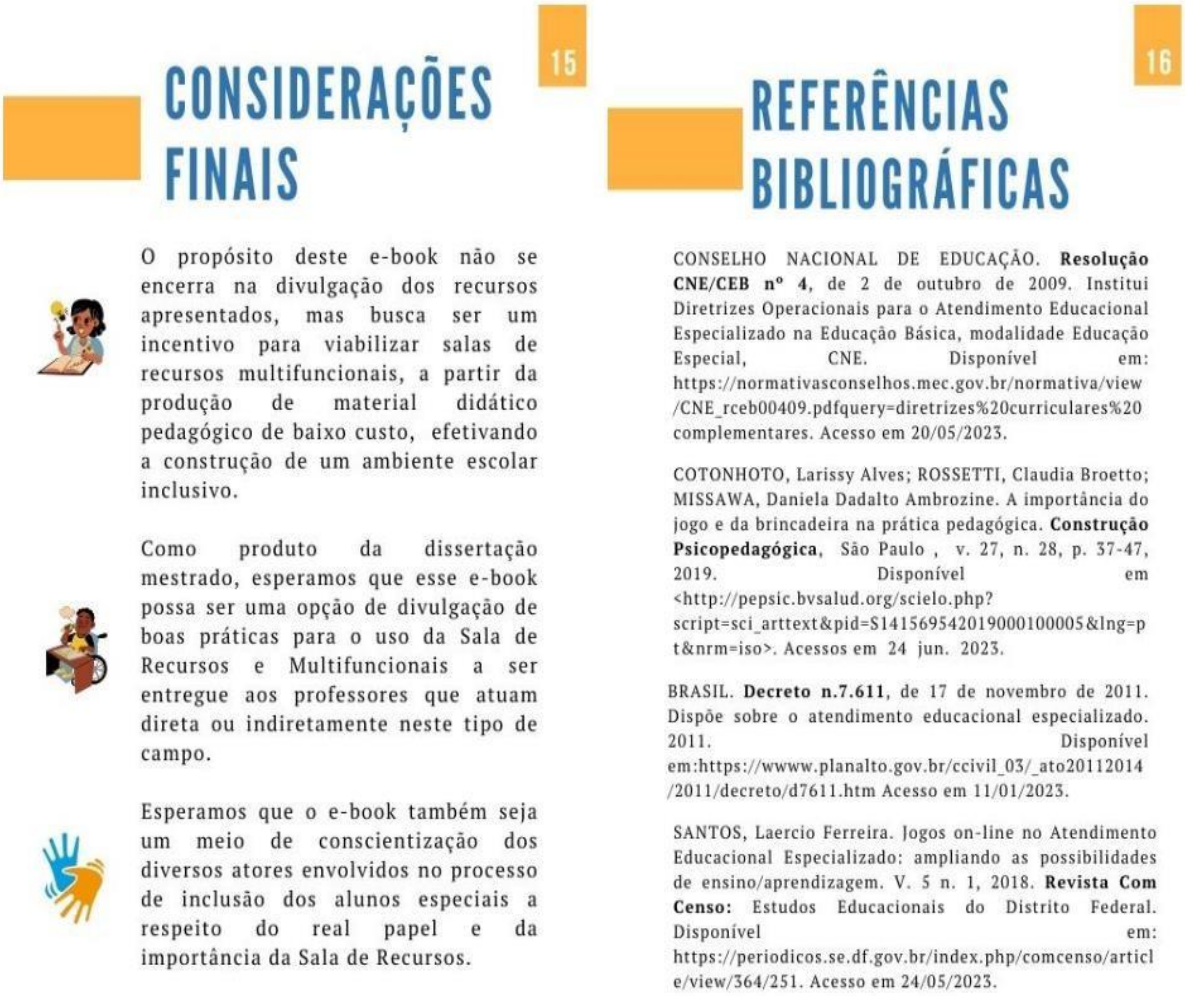
Imagem 6: Ações do professor



Fonte: elaboração própria

Isso posto, as páginas seguintes do e-book encaminham para o seu fechamento com a conclusão e a lista de referências bibliográficas, conforme imagem 7 abaixo:

Imagem 7: Encerramento do *e-book*



15

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste e-book não se encerra na divulgação dos recursos apresentados, mas busca ser um incentivo para viabilizar salas de recursos multifuncionais, a partir da produção de material didático pedagógico de baixo custo, efetivando a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Como produto da dissertação mestrado, esperamos que esse e-book possa ser uma opção de divulgação de boas práticas para o uso da Sala de Recursos e Multifuncionais a ser entregue aos professores que atuam direta ou indiretamente neste tipo de campo.

Esperamos que o e-book também seja um meio de conscientização dos diversos atores envolvidos no processo de inclusão dos alunos especiais a respeito do real papel e da importância da Sala de Recursos.

16

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, CNE. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdfquery=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em 20/05/2023.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo , v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2011. Disponível em:https://wwww.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 11/01/2023.

SANTOS, Laercio Ferreira. Jogos on-line no Atendimento Educacional Especializado: ampliando as possibilidades de ensino/aprendizagem. V. 5 n. 1, 2018. **Revista Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/364/251. Acesso em 24/05/2023.

Fonte: elaboração própria

Sem paginação, optamos por finalizar o *e-book* com breve texto sobre a vida acadêmica dos autores, conforme imagem 8, na próxima página.

Imagem 8: Sobre os autores



7. CONCLUSÃO

São muitos os desafios aos sistemas ou redes públicas de ensino na implementação da política de inclusão escolar no Brasil, que garanta a inscrição do aluno portador de NEE na classe comum. Porém, certamente, é com a geração de condições favoráveis ao seu acesso aos níveis superiores de ensino, com aprendizagem, que a preocupação tem recaído, pois, o ingresso não esgota o compromisso de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Com base nisso, foi estabelecido, desde a CRFB/1988, como fator de equidade, que a esse aluno deve ser garantido o AEE, regulamentado em regulamentação posterior (Resolução nº 4/2009), organizado com base, predominantemente, na oferta nas aulas de hora extra em salas de recursos multifuncionais, sob a orientação de docentes com nível de formação em educação especial. No entanto, a associação entre a sala ser multifuncional e a exigência de um professor multicategoria foi estabelecida sem que, de fato, diretrizes e políticas nacionais de formação desse profissional fossem definidas e implementadas.

E quando essas escolas disponibilizam a sala de recursos multifuncionais, com docentes habilitados, os resultados se mostram expressivos no procedimentode ensino-aprendizagem. Para tanto, o atendimento precisa ser ajustado com cada

necessidade do educando, respeitando a personalidade e o procedimento de ensino.

Assim sendo, por mais que seja um desafio para os educadores e uma novidade para determinados docentes ao receber educandos com necessidades educativas, a inclusão não se mostra algo impraticável, ainda que haja barreiras a serem extrapoladas; com força e vontade coletiva de transformar os paradigmas sociais e escolares, a educação será de fato para que todos os cidadãos brasileiros, como preconiza a Constituição.

Na visão da escola inclusiva, a formação dos alunos é possível não só a partir do encontro com a leitura e escrita, mas, também socialmente, em grupo, aprendendo a respeitar e ser respeitado em seu espaço que ocupa. As salas de recursos multifuncionais permitem ao aluno crescer intelectual e cognitivamente,com práticas pedagógicas inovadoras, fazendo uso das tecnologias assistivas que auxiliam a aquisição/construção de aprendizagens nas deficiências dos alunos.

Através deste trabalho, percebeu-se também que a função do professor em primeiro lugar é zelar pelo bem-estar de seus alunos, oferecendo a eles confiança, sinceridade, sabedoria, e, afinal, condições de adquirir habilidades, pensamento com criticidade, para que possam interpretar o mundo à sua maneira.

As salas de recursos podem ser percebidas como uma oportunidade para alcançar a inclusão educacional de pessoas com deficiência. É responsável por mediar esse processo, fornecendo ao aluno recursos que facilitem seu aprendizado e proporcionando ao professor alternativas para promover o ensino. A sala derecursos requer um olhar diferenciado dos titulares, mas, sobretudo, um olhar diferenciado dos governos que elaboram as políticas públicas. Caminha-se no caminho da inclusão, mas, ainda há um longo caminho pela frente.

Os movimentos sociais que lutam pela inclusão das pessoas com deficiência têm impulsionado uma mudança de postura em relação aos valores morais e éticos em relação às pessoas com deficiência. A inclusão é fruto de acirradas lutas sociais ao longo da história. No processo inclusivo, o respeito à diversidade é requisito fundamental para que ocorra a transformação de uma sociedade tradicionalmente baseada na exclusão, e as salas de recursos multifuncionais são uma estratégia relevante nisso.

Esta dissertação, espera, ao final, propor, como produto uma conscientização de boas práticas para o uso da sala de recursos e multifuncionais a ser entregue aos

professores que atuam direta ou indiretamente neste tipo de campo. Espera-se, com esta dissertação, conscientizar os diversos atores envolvidos no processo de inclusão dos alunos especiais a respeito do real papel e da real importância da sala de recursos com vias a promoção de reflexões dentro das unidades escolaresacerca da função deste espaço para promoção do apoio e desenvolvimento da socialização e das habilidades em crianças com deficiência.

Pensar em processos que ampliem a democratização do acesso, não apenas para alunos com deficiência, ainda é um grande desafio. O processo de inclusão é um movimento em direção a escola pública, laica e democrática que possui um trabalho com princípio educativo e para emancipação humana. Portanto, outra vez, reforça-se que a escola igualmente trata-se de um espaço de construção e (re) significação para os indivíduos. Ademais, constatou-se que muitos desafios despontam do próprio procedimento. E um destes desafios, trata-se de fazer com que a implantação dessa política educativa progrida para além de uma simples concessão

Por fim, ressalta-se que existem diversos outros aspectos abrangendo as salas de recursos Multifuncionais e a educação inclusiva, além da sua política de efetivação, que demandam análise, como é o caso, por exemplo, das formas de avaliação da aprendizagem e da concretização da socialização ambicionada para oseducandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.L.D.; MILANESE, J. B.; MENDES, E. G. A produção de conhecimentos sobre Atendimento Educacional Especializado: um estudo comparado nacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 22 (1), 395-409pp. Disponível em: http:// www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766216008. Acesso em 01/06/2023.

BARBOSA, Liziane da S.; SARDAGNA, Helena V. Vulnerabilidade Social e Atendimento Educacional Especializado**:** um olhar para práticas governamentalidade. **40 Seur. Seminário de Extensão.** Universidade Federal da Fronteira do Sul, 2022. Disponível em: 10.35786/1645-1384.v20.n1.11. Acesso em 02/05/2023.

BERSCH**,** Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www. assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em 01/12/2022.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. BRASIL. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 11/01/2022.

BRASIL. **Lei 5.692,** de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. BRASIL. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm Acesso em 11/01/2022.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 23/12/2022.

BRASIL. **Lei n.7.853.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm Acesso em 11/01/2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos humanos. **Lei n.8069**, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário oficial da União. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 09/02/2023

BRASIL. **Decreto n.6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em 11/01/2023.

BRASIL. **Decreto n.7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2011. Disponível em: https://wwww.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 11/01/2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, PNE. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. BRASIL, 2014. Disponível em: https://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 12/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 10/01/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.4 de 02 de Outubro de 2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 19/03/2023.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11/01/2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 09/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em 23/03/2023.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em 20/01/2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007. Acesso em 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto n° 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 23/03/2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 166 CONEP/SECNS/MS**. Brasília, 2018. Disponível em: http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wpcontent/uploads/sites/7/2018/07/Carta-Circular-166-2018-Tramita%C3%A7%C3%A3o-dosestudos-do-tipo-relato-de-caso.pdf. Acesso em 05/02/2023.

BRAGA, Glauca Cristina Oliveira e PRADO, Rosana. **Guia Orientador:** intervenções pedagógicas e organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. Editora Wak, 2022.

CÂNDIDO, Flávia Ramos; SOUZA, Amaralina Miranda de. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID 2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em uma escola pública do Distrito Federal. **Revista Diálogo Educacional**, vol.18 n.58, Curitiba jul./set 2018. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.058.ds12. Acesso em 25/04/2023/

CAZZANELLI, Paola e KLEIN, Rejane Ramos. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado — AEE. **Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, e276206, 2021. Disponível em https:// revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/797 Acesso em 01/06/2023.

COSTA, Cássia E. da S. et. al. Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/issue/view/310. Acesso em 05/04/2023.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem. **Revista de Educação**, vol. XVIII, nº 1, 2011, pp.5-22. Disponível em: http:// repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14854r. Acesso em 03/03/2023.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. Metodologia do Serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma perpectiva inclusiva na escola regular. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 22 (2) 840-855 pp. 2018. Diponível em https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766273010 Acesso em 01/06/2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 20/11/2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos & MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, volume 14, nº 1, 2017. pp. 268 a 288. Disponível em: https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Acesso em 21/03/2023.

EDUCAÇÃO, Ministério. **Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo. Acesso em Acesso em 09/01/2023.

FRANCO, Marco Antônio Melo, et. al. Atendimento educacional especializado: revisando as práticas. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 59-82, set. / dez 2020. Disponível em: https://10.22195/2447-524620202532905. Acesso em 01/05/2023.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Revista Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. especial 4, p. 244-255, 2019. Disponível em: https:// 10.1590/0103-11042019S420. Acesso em 25/05/2023.

FOGLI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. **A Dialética da Inclusão: uma possibilidade em um cenário de contradições.** DP et Alli Editora. 2012.

GARCIA, Renata Monteiro. **A medicalização da infância e a escola: subsídios para uma reflexão crítica.** Editora Realize, 2018.

GIL, Antônio Carlos**. Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Ed 7 letras, 2013.

Inclusão Educacional. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=282. Acesso em 14/04/2023.

JUNIOR MANOEL, Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação.** v. 23, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230016. Acesso em 01/06/2023.

KAMERS, Michele. **A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança**. Estilos da Clínica, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica** (5 ed.). São Paulo. Atlas. 2003.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Pedagógicos:** como construir uma educação para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, R. Formação de Professores. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, 6 (1), pp. 4-7. 2011.

MACHADO, Gabriela e MARTINS, Morgana de F. A. atendimento educacional especializado – aee na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 746-759, abr., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12204. Acesso em 01/06/2023.

MEDEIROS, Priscila Caroline V. de B. Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no ensino de ciências para o professor especialista. **(Dissertação).** Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências. Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: http:// repositorio.unb.br/handle/10482/33277. Acesso em 01/06/2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n.33 set/dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/#. Acesso em 10/04/2023.

MONTEIRO, A.P.H.; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do

ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.35-55. Disponível em: https:// www.scielo.br/j/rbee/a/wzSYTZwjqnRzsJFcrp6tN5y/?format=pdf. Acesso em 15/04/2023.

MONTEIRO, Silvana Drumond. As linguagens e o hipertexto: uma introdução às possibilidades discursivas na forma hipertextual. 2004. **Tese** (Doutorado em Comunicação e Semiótica) PUC, São Paulo, 2004. Disponível em: https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-10. Acesso em: 09/04/2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas. P. 43-44. 2012.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns. V congresso multidisciplinar de educação especial, 5., Londrina, 2009. **Anais.** Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf. Acesso em 09/02/2023.

NUNES, Rose Cristina Alves; DUTRA, Carlos Maxiliano. Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.10060. Acesso em 02/06/2023.

PAGESKI, D. I. G., CORDEIRO, J. F., & SACHINSKI, I. Desafios no processo de inclusão. **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, 1(5), 2020. Disponível em https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/108. Acesso em 09/01/2023.

OZÓRIO, F. J. D. G.; CAVALCANTE, P.; MUNIZ, Q. H. M.; GOMES, R. V. B.; PAIM, I. de M. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. Rev. Pemo**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: 10.47149/pemo.v3i1.3864. Acesso em: 01/06/2023.

PINTO, Glaucia Uliana; AMARAL, Matheus Henrique do. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-posições**, 30. Disponível em: doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0032. Acesso em 05/06/2023.

PRIOSTE, Claudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, n. 46, 2020, pp. 1-20. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336. Acesso em 29/01/2023.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de; MELO, Márcia Helena da Silva Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19**. Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, pp. 1-24. Disponível em: https://doi.org/10.12957/riae.2022.69871. Acesso em 01/06/2024.

RAMOS, Daniela Karine, GARCIA, Fernanda Albertina. Jogos Digitais e aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25, pp.37-54. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100003. Acesso em 01/06/2023.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. Ed. WAK, 2011.

RIBEIRO, Joane Lopes e LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Tecnologia assistiva: atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educa**r. Rio de Janeiro, v.8, n.3 - pp. 667 – 688, 2022: Disponível em: https://doi.org/10.12957/riae.2022.69691 Acesso em 01/06/2023.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Pattrizzia Teixeira; SCHMIDIT, Carlo. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 260, v. 102 pp. 99-119, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4150. Acesso em 01/06/2023.

SATER, Henrique e MARCON, Luana. **Psiquiatria infantil:** A escola pediu um laudo. Disponível em https://outraspalavras.net/outrasaude/a-escola-pediu-um-laudo-psiquiatria-infantil-e-neoliberalismo. Acesso em 29/04/2023.

SILVA NETO, A. de O., et. al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, 31(60), 81–92, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X24091. Acesso em 20/05/2023.

SOUZA, Jairo José de. **Cartilha legal:** inclusão do aluno com necessidades específicas. Instituto Federal de Alagoas, 2022.

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem**, 2015. Disponível em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx. Acesso em 14/01/2023.

TEIXEIRA, Amanda Machado; COPETTI, Jaqueline. O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, 2020 Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2473. Acesso em 01/06/2023.