



A Educação Inclusiva e a Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais

Maria Loézia Duarte Jorge ; Emidgia Garcia Ferreira; Edilândia Carvalho de Sousa³; Maria Aparecida Oliveira Alves⁴

Resumo: Melhorar a qualidade da educação tem sido uma meta estabelecida em muitos países do mundo. Governos têm elaborados programas e projetos visando garantir o acesso de toda população à escola. O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais para educação inclusiva no município de Juazeiro do Norte-CE. – Ceará. Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa e quantitativa. A coleta foi realizada no mês de outubro de 2014, à partir de um questionário aplicado a professores em 10 (dez) escolas municipais, que contam com Salas de Recursos Multifuncionais para alunos com Necessidades Educativas Especiais. Os professores tinham entre 39 a 50 anos, com uma média de 20,9 anos de atuação na docência. Quanto a percepção de inclusão, esta foi vista como Possibilidade, como um Direito e como uma questão Ética, estando pois, de acordo com a proposta de educação inclusiva, calcada em valores humanos fundamentais. Quanto a forma de utilização dos Recursos Multifuncionais, foram percebidos como bom (30%) e ótimo (70%). Quanto as representações da importância das Salas Multifuncionais, estas foram percebidas como: Prestar apoio (60%); Evitar a Segregação (20%) e, Potenciar possibilidades (20%). O presente estudo concluiu que a escola é que precisa iniciar o processo de uma educação efetivamente inclusiva não apenas voltada para alunos com essas necessidades, mas estendida a todos com qualidade e eficácia. As escolas objeto do presente estudo, apesar de estarem com salas de Recursos Multifuncionais instaladas, a capacitação dos seus docentes precisa ser contínua, de forma a habilidades e competências necessárias para que os mesmos possam desenvolver sua prática com alunos especiais efetivamente incluídos. Isso pressupõe também uma maior compreensão do papel desses equipamentos na proposta da Educação Inclusiva.

Palavras Chaves: Educação; Escola; Inclusão; Recursos Especializados.

Inclusive Education and the Implementation of Feature Multifunctional

Abstract: Improve the quality of education has been a goal established in many countries of the world. Governments have developed programs and projects to ensure access of all people to school. The aim of this study was to analyze the process of implementation of multi-functional resources for inclusive education in the municipality of Juazeiro do Norte - Ceará. This is a descriptive study with a qualitative and quantitative approach. Data collection was conducted in October 2014, starting from a questionnaire administered to teachers in ten (10) public schools, which have Multifunction Resource Classrooms for Special Educational Needs. Teachers were between 39-50 years with an average of 20.9 years of experience in teaching. The perception of inclusion, this was seen as available, as a law and as a matter Ethics and is therefore, according to the proposal of inclusive education, based on fundamental human values. As for how to use the Multifunction Resources, were perceived as good (30%) and good (70%). The representations of the importance of Multifunction Rooms, these were perceived as: Provide support (60%); To avoid segregation (20%) and Boosting possibilities (20%). This study concluded that the school does need to start the process of a truly inclusive education not only dedicated to students with these needs, but extended to all with quality and efficiency. The object of this study schools, despite being with Multifunction Resources rooms installed, the training of their teachers need to be continuous, so the necessary skills and competencies so that they can develop their practice with special students effectively included. This also requires greater understanding of the role of these devices in the proposal of Inclusive Education.

Key Words: Education; school; inclusion; Specialized resources.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos – PY. E-mail: loezia@gmail.com;

² Programa de Pós Graduação da Universidad San Carlos – PY;

³ Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri –URCA. Especialista em Língua Portuguesa pela mesma universidade e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdades Integradas do Vale do Ivaí –UNIVALE. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/PT. E-mail: edilandia1107@hotmail.com;

⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do cariri – URCA; Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas de Patos – FIP; Especialista em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela Fac. Formação de Professores de Araripina; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa/PT. E-mail: aparecidaalves2011@hotmail.com.



Introdução

Vivemos numa sociedade onde a diversidade apresenta-se como alteridade nas relações interpessoais, assim a escola fica em meio a esse grande desafio de buscar efetivar um processo de integração onde se encontra a força de diferenças gritantes que transformam as relações na escola e fora dela.

Com suas inúmeras responsabilidades a escola assume mais um compromisso, que é aquele de buscar trabalhar as diferenças e fazer com que elas não se transformem em desigualdades.

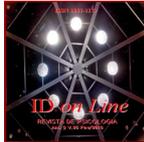
A Inclusão no ensino regular enfrenta inúmeras dificuldades em diferentes aspectos, pois vivemos em uma sociedade ao qual tudo é criado pensando em um indivíduo dito normal, isso gera grandes dificuldades para as pessoas com Deficiência (de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada no ano de 2012), desde a acessibilidade à inclusão no ambiente educacional, ao qual exige profissionais capacitados, recursos metodológicos e acompanhamento especializado.

Tipicamente, os indivíduos que apresentam desvios ou atrasos em uma ou várias áreas do processo de desenvolvimento – motor, sensorial, mental e sócio-emocional – são considerados, com frequência, segundo o senso comum, como desviantes ou diferentes, por não usufruírem em sua inteireza do aparato físico e sensorial da espécie. Por isso, o termo deficiência, na perspectiva organicista, refere-se à existência de alterações na estrutura orgânica dos indivíduos, carência a respeito da norma, necessitando, por outro lado, de atendimento educativo especializado.

Com efeito, falar de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em vez de deficientes, oportuniza a preservação do aluno da exclusiva responsabilidade de seu próprio desenvolvimento, que passa a ser compartilhada pelo sistema sócio educativo. Essa mudança de enfoque significa discutir a possibilidade de existência de um sistema de ensino sem rótulos ou classificações, e igualmente, com diversas implicações: a adoção de propostas educacionais que não se apoiem em patologias diferenciadoras, mas na ponderação de necessidades educacionais comuns.

Para falar de educação inclusiva, se faz necessário abordar, antes, a questão da inclusão social, ou seja, o processo de tornar participantes do ambiente social total (a sociedade humana vista como um todo, incluindo todos os aspectos e dimensões da vida- o econômico, o cultural, o religioso e todos os demais, além do ambiental) todos aqueles que se encontram por razões de qualquer ordem, excluídos.

Melhorar a qualidade da educação tem sido uma meta estabelecida em muitos países do mundo. Governos têm elaborados programas e projetos visando garantir o acesso de toda população escolarizável na escola, resgatar aqueles que não tiveram acesso em idade própria e por fim, garantir que estas pessoas tenham o direito de usufruir de um processo educacional com qualidade e equidade.



Para a grande maioria das pessoas a educação seria a possibilidade de cada indivíduo atingir uma melhor qualidade de vida, se estabelecer no mercado de trabalho, ser um cidadão crítico, participativo e ativo na sociedade.

Por meio da educação, espera-se que o homem possa ser plenamente livre, e, a partir do processo de conhecimento desenvolvido e do acesso às informações, seja capaz de fazer suas próprias escolhas, testemunhar suas opções, conscientemente. Que seja sujeito, exercendo a condição de protagonista de sua própria vida, agindo por força de sua vontade, tendo as condições de lutar por uma sociedade democrática, participativa, e que consciente de suas possibilidades enquanto indivíduo singular e ao mesmo tempo um sujeito coletivo possa agir sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto a escola pública se coloca como espaço onde grande maioria dos brasileiros buscam acessar os conhecimentos estabelecidos pela sociedade como prioritários e importantes para preparar os sujeitos para o enfrentamento da vida numa sociedade capitalista, individualista, de extrema concorrência e competição. É a escola das massas, de todos aqueles que buscam nesta instituição que trabalha o conhecimento formalmente, ferramentas para superar suas próprias dificuldades e limitações.

Os Sistemas Educacionais estão diante de um grande desafio, promover efetivamente a Inclusão, o que não é uma tarefa fácil. Sabemos que o próprio professor não detém, ainda, a formação acadêmica para lidar com a diversidade e suas particularidades; se faz necessário pensar esse processo com bases sólidas, de um lado a sensibilidade para promoção da inclusão; de outro lado a formação teórica-prática para fazê-la acontecer.

Nessa perspectiva se constrói a problemática deste estudo que busca destacar alguns problemas existentes no processo de implementação das salas de recursos multifuncionais, voltadas para o atendimento, nas escolas regulares, de aluno com necessidades educativas especiais.

De acordo com a pesquisa e experiências de inclusão nas escolas, sabe-se hoje, que receber os estudantes é um avanço. Mas, além disso é preciso garantir que eles aprendam. Ainda há poucos recursos, sendo que as instituições carecem de infraestrutura adequada e cabe às escolas se adaptarem. Mesmo que esses obstáculos façam parte da inclusão, não se pode desistir. Felizmente, iniciativas individuais de professores vêm provando que é possível para um aluno(a) com deficiência, acompanhar o grupo e aprender com os colegas. Para ajudá-los, as redes investem em formação específica, desenvolvem materiais de apoio e procuram parcerias com as escolas que prestam atendimento educacional especializado (AEE) através das salas de recursos multifuncionais.

Pelo exposto, nos indagamos: Como acontece o processo de implementação das salas de Recursos Multifuncionais no Município de Juazeiro do Norte – Estado do Ceará?

O objetivo principal do presente estudo foi analisar o processo de implementação das salas de recursos multifuncionais para educação inclusiva no município de Juazeiro do Norte – Ceará. Para isso



foi necessário também: 1. Compreender como acontece a preparação dos profissionais que lidam com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); 2. Conhecer a concepção que os educadores possuem de inclusão, bem como a percepção de sua importância; 3. Verificar como se dá a utilização dos recursos multifuncionais nas SRM e a aplicabilidade dos mesmos mediante as necessidades educativas dos alunos; 4. Conhecer o processo de planejamento pedagógico pelos profissionais que atuam nessas salas bem como as formas de acompanhamento pedagógico por parte dos gestores municipais de educação.

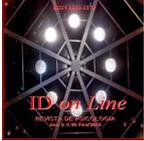
Nesta pesquisa procuramos abordar a necessidade de uma qualificação profissional para professores e demais profissionais das escolas, em função de atender as necessidades educativas especiais de todas as crianças que apresentam necessidade especial, sem qualquer tipo de exclusão dentro desta unidade escolar, independentemente de suas condições sociais, pessoais ou culturais, que respeitem e valorize a diversidade dos mesmos, promovendo a inclusão como um todo.

Considerando que o trabalho de inclusão deve começar nos primeiros anos da criança, a análise que se quer realizar pretende observar como as salas de atendimento educacional especializado atuam junto aos alunos com deficiência e sua importância para as escolas públicas, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis ao seu dia a dia, o que é essencial para incluir as crianças no processo educativo. Não basta acolher e promover a interação social, é preciso ensinar. É necessário que professores regentes e especialistas estejam aptos e preparados para acolher esses alunos na instituição na qual eles regem.

Portanto, a inclusão é uma oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem não só suas competências, mas também seus poderes e suas responsabilidades educacionais. A contribuição da inclusão também diz respeito a questões importantes e urgentes como a reestruturação das condições atuais da escola, atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, além de um esforço comum a toda comunidade escolar no sentido de responder às necessidades e especificidades de cada aluno.

Bases Legais da Educação Inclusiva

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitados, na elaboração das políticas públicas internas.



O primeiro e mais antigo documento é a Declaração universal dos direitos humanos, que assegura às pessoas com deficiência o direito à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade.

Em seus artigos 1º e 2º, a Declaração proclama que todos os homens nascem livres e iguais, em dignidade e direitos sem distinção de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. No artigo 7º, a Declaração acrescenta que, sendo iguais perante a lei, todos os homens, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Em março de 1990, os países participaram da Confederação Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, na qual foi proclamada a Declaração de Jomtien. Nesta Declaração, os países relembrou “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de sexo, idade ou nacionalidade”. Declararam também que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, constrói um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, e favorece o progresso social, econômico, cultural, a tolerância e a cooperação internacional (JOMTIEN, 1990).

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional,

[...] o compromisso de erradicar, em seu território, o analfabetismo e de universalizar o ensino fundamental no País. Para honrar esse compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas esferas municipal, estadual e federal. (JOMTIEN, 1990).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, teve como objetivo específico de discussão, a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, nela os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, declaram

[...] que todas as crianças têm o direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter um nível aceitável de conhecimento. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. (SALAMANCA, 1994).

Por isso, os sistemas educativos devem ser projetados, e os programas devem ser aplicados de modo a contemplar essas diferentes características e necessidades.

As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns e ser integradas numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender às suas necessidades.

A Declaração de Salamanca se dirige aos governos, incitando-os a dar prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças,



independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Recomenda-se que os governos adotem, em suas políticas públicas, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns. (SALAMANCA, 1994).

Na Confederação de 1994, também foi proposto.

[...] a criação de mecanismos descentralizados e participativos de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais. Para isso, considera fundamental a promoção da participação dos pais, das comunidades de pertença e das organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender alunos com necessidades educacionais especiais. (SALAMANCA, 1994).

A partir da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência os Estados Partes reafirmaram que,

[...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (GUATEMALA, 1999).

A Convenção de Guatemala definiu, no seu artigo I, o termo deficiência, como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causando ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Para os efeitos desta Convenção, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência

[...] significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência (...) que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (GUATEMALA, 1999).

Também define que não constitui discriminação “a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal os portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesmo o direito a igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação”. (GUATEMALA, 1999).

Legislação Brasileira de Educação Inclusiva

As leis constituem um sustentáculo essencial, no processo de integração das diversidades no mundo da educação, para que o ser humano esteja realmente incluído na escola e nos ambientes sociais em geral.



Iniciaremos pela lei maior, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), em que está garantido o direito à educação para todos. Nela se afirmam as seguintes proposições. Assim percebemos que o artigo 205 da CF afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No artigo 206 do mesmo documento percebem-se claramente as formas de se ministrarem o ensino, de acordo com o mesmo o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Já no artigo 208, nota-se o dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e atendimento em creches e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1988).

No que se refere a recursos, a CF garante em seu artigo 213:

Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990, dispõe, em seu Art. 3º, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 1990).

No que se refere à educação, o ECA estabelece, em seu Art. 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

No artigo 54, diz que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (ECA, 1990).

Os municípios brasileiros receberam, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Lei nº 9.394, de 20.12.1996, assim,



[...] passou a ser responsabilidade do município formalizar a decisão política e desenvolver os passos necessários para implementar, em sua realidade sociogeográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Fundamental. (BRASIL, 1996).

A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência prevista no Decreto 3298/99 adota os seguintes princípios:

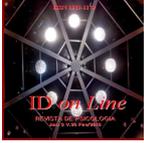
- I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural;
- II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seu bem-estar pessoal, social e econômico;
- III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (DECRETO, 1999).

O Plano Nacional de Educação estabelece objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com o desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, estabelecendo padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades especiais e a formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos com disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva (BRASIL, 2001).

Em 08 de outubro de 2001, o Brasil através do Decreto 3.956, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Ao instituir esse Decreto, o Brasil comprometeu-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (...):
 - a) Medidas das autoridades governamentais e / ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração;
2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:
 - a) Prevenção de todas as formas de deficiência;
 - b) Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
 - c) Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito



das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que manifesta o compromisso do país com “o desafio de construir coletivamente as condições para entender bem à diversidade de seus alunos”.

Esta Resolução representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos e assim declara:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (RESOLUÇÃO, 2001).

Dessa forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.

A proposição da política expressa nas Diretrizes, traduz o conceito de escola inclusiva, pois centra seu foco na discussão sobre a função social da escola e no seu projeto pedagógico.

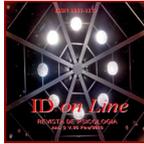
As Salas de Recursos Educacionais Especializados

Segundo Marchesi e Martin (1995), a partir dos anos 60, começou a formar-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos esses meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais para que assumissem uma atitude positiva em todo esse processo.

A adoção das salas de recursos na educação especial brasileira aconteceu em meados da década de 70 (SILVA, 2009), pois a sala de recursos compõe o sistema de integração que veio a substituir o modelo de segregação total utilizado até então.

Um dos primeiros conceitos de sala de recursos é a indicação do ensino com recursos adequados para excepcionais matriculados em turma comum que, ficava sendo a sua turma. Este ensino era conveniente para qualquer tipo de criança que pudesse ser bem sucedida em classes comuns quando auxiliada por essa assistência. (SILVA, 2009).

A definição de Kirk/Gallagher (1977, p. 56-57 apud SILVA, 2009) é o “oferecimento do ensino especial em um ambiente o mais próximo do normal que possibilite o domínio do conteúdo e



das habilidades”, assim, a sala de recursos seria “geralmente uma sala de aula pequena para a qual se indica um professor especial e para qual as crianças vão por curtos períodos diários para um trabalho especial”.

Nesta época a educação especial era definida com a função educacional de complementação e suplementação do programa escolar regular, com vistas à assistência à criança em seu desenvolvimento e em suas potencialidades, bem como na correção de suas imperfeições, com o objetivo de diminuir a distância entre desempenho e potencial. (OLIVEIRA, 2004).

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

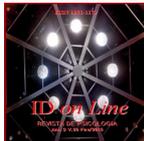
A sala de recursos teve nomenclatura diferenciada na visão de alguns autores como em Cruickshank e Johnson (1979, p. 75 apud SILVA), que a tratava como sala de auxílio a qual envolve a presença de um professor de educação especial localizado num estabelecimento escolar único. Entretanto, ele atende as crianças somente naqueles aspectos determinados em que necessitam de ajuda.

Já de acordo com os estudos de Denari (1984, p. 84 apud SILVA), recebeu o nome de sala de reforço que representa uma tentativa de intervenção nas séries elementares do 1º grau, de melhorar o padrão de desempenho dos alunos. Após cumprirem o horário regular diário, determinados alunos (os que apresentam rendimento mais baixo) retornam à escola em períodos adicionais para aulas de “reforço ou recuperação”.

As salas de recursos, assim denominadas em documento oficial (BRASIL, 1979), e incluídas entre as modalidades da educação especial como serviços destinados a apoiar o aluno deficiente mental educável, oferecendo-lhe assistência especializada para melhor desempenho cognitivo em seus estudos nas salas de aula comuns, que deveriam estar frequentando com os alunos ditos normais, de acordo com o especificado na Proposta Curricular elaborada para esse fim (BRASIL, 1979).

Notamos que nesta época o serviço da sala de recursos não era destinado a todos os alunos integrados, somente aos considerados educáveis, pois os outros considerados não educáveis ficavam presos a etapas mais segregativas da integração.

No Brasil, após a década de 70 reivindica-se, cada vez mais, o direito das pessoas estudarem em ambientes comuns. Essa reivindicação foi e é impulsionada, principalmente, pelas associações DE e PARA pessoas com deficiência e por profissionais da educação, visando a garantir que passemos da “escola para alguns” à real existência de “escola para todos”, indo além de se garantir apenas estarem “todos na escola” (PRIETO, 2000).



Conforme orientações fornecidas pelo órgão oficial da educação especial (BRASIL, 1984), as escolas comuns poderiam oferecer integração de forma gradativa aos deficientes mentais educáveis, desde o nível pré-escolar.

A sala de recursos, conforme MEC/CENESP¹ (BRASIL, 1984, p. 21-22 apud OLIVEIRA, 2004), estava orientada ao atendimento do deficiente mental educável, mas sua definição não a confirmava como um serviço essencial, pois estava prevista no referido documento, a depender da disponibilidade financeira e de recursos humanos da região, ou seja, não havia garantia quanto à implantação da sala de recursos na escola, conforme a necessidade do aluno. Posteriormente, ainda como iniciativa do CENESP, em 28 de agosto de 1986 foi publicada a Portaria nº 69, contendo normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

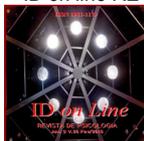
Essa Portaria voltava-se a assegurar a integração dos “educandos com necessidades especiais” em classes comuns, sendo incisiva para a ação do “especial”, garantindo qualidade e permanência, a criação do apoio pedagógico especializado e a sala de recursos. A função adjetivadora do “especial” tinha seu foco na ação do professor, no material e nos demais recursos pedagógicos. Nesse documento oficial, ainda sob a influência da Lei nº. 5.692/71, a sala de recursos aparece definida como “local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados” para atendimento complementar aos alunos com necessidades especiais que frequentassem a classe comum. (BRASIL, 1986).

A SEESP/MEC (2006) traz o conceito de salas de recursos multifuncionais que são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de 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. (ALVES, 2007).

Método

Trata-se de um estudo descritivo com uma abordagem qualitativa e quantitativa. Utilizou-se um questionário elaborado para a finalidade da pesquisa, o qual foi capaz de estabelecer relações e

¹ Na década de 70 também é criado o CENESP junto ao MEC, com o objetivo de centralizar e coordenar as ações de política educacional. Este órgão existiu até 1986 e em toda a sua trajetória manteve uma política centralizadora que priorizava o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas. Em 1986 é criada a CORDE (Coordenadoria para a integração da pessoa portadora de deficiência), junto a Presidência da República para coordenar assuntos, atividades e medidas referentes ao portador de deficiência. Extinto o CENESP, criou-se a Secretaria de Educação Especial do MEC.



causas, levando em conta mensurações. Com estes procedimentos, os resultados foram projetados para um todo.

A Pesquisa foi realizada no município de Juazeiro do Norte, Estado do Ceará. Cidade esta, situada na região do cariri, no sul do estado, a 533 km da capital Fortaleza. Sua área é de 248. 558 km, a uma altitude média de 377,3 metros. A população do município em 2012 segundo dados do IBGE², é de 255.648 habitantes, que o torna o terceiro mais populoso do Ceará, a maior do interior cearense e a centésima maior do Brasil. A taxa de urbanização é de 95, 3%.

A taxa de alfabetização do município é 76, 9%. A primeira escola normal do Brasil foi fundada em Juazeiro, hoje, Centro Educacional Professor Moreira de Sousa, inaugurado em 1934. Além das escolas públicas num total de 104, existem escolas particulares que são referencias em toda região, tendo como desta que o colégio Salesianos São João Bosco, construído a pedido do Padre Cícero e ainda os colégios Paraíso, Objetivo e na rede pública o colégio Polivalente que vem se destacando pelo o seu alto nível de ensino em toda rede pública do estado e sendo atualmente a terceira do país pela rede pública com o melhor ensino básico e infraestrutura.

O estudo se desenvolveu no período de outubro de 2014 e, envolveu dez escolas da rede pública municipal, descritas na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Escolas Municipais que fizeram parte da amostra. Juazeiro do Norte, 2014

	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO
01	Escola de Ensino Fundamental Isabel da luz	Av. Ailton Gomes s/n - Pirajá isabeldaluz.seduc.jn@gmail.com
02	Escola de Ensino Fundamental Dom Vicente de Araújo Matos	Rua Rui Barbosa s/n - Timbaúbas domvicente.seduc.jn@gmail.com
03	Escola de Ensino Fundamental João de Alencar de Figueiredo	Av. Castelo Branco s/n - Romeirão Joaoalencar.seduc.jn@gmail.com
04	Escola de Ensino Fundamental Leão Sampaio	AV. Dr Floro, 517 - Centro Leaosampaio.seduc.jn@gmail.com
05	Centro Educacional Infantil Ana Amélia Bezerra	Rua Vereador José Rodrigues, 270- Pirajá Anaamelia.seduc.jn@gmail.com
06	Escola de Ensino Fundamental Governador Manoel de Castro	Rua Ivani Feitosa s/n - Tiradentes Manoeldecastro.seduc.jn@gmail.com
07	Escola de Ensino Fundamental Padre Cícero	Av. Joviniانو Barreto, 116 - Socorro padrecicero.seduc.jn@gmail.com
08	Escola de Ensino Fundamental Lili Neri	Rua Padre Alcântara, 64 - João Cabral Lilineri.seduc.jn@gmail.com
09	EMAI- Madre Maria Vilac	Rua Tereza José Dias, 1064 - Timbaúbas Mariavilac.seduc.jn@gmail.com
10	Antonio Bezerra Monteiro	Rua Dr Sebastião Cavalcanti s/n- Timbaúbas Antoniobmonteiro.seduc.jn@gmail.com

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - CE

² Dados do Censo Demográfico de 2007. IBGE - Resultados preliminares.



A população da pesquisa foi composta por quarenta professores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais do município de Juazeiro do Norte.

A amostra foi composta por dez professores – correspondendo à população e quarenta professores (25% da população) do quadro de professores que atuam em salas especializadas no ano de 2014 na rede municipal de ensino. Os professores selecionados atuam na sede do município de Juazeiro, tendo esse fato como mecanismo de inclusão para a pesquisa.

Os dados foram coletados à partir de um questionário, com perguntas abertas e fechadas. Neste caso, algumas perguntas foram preparadas com alternativas pré-definidas e combinadas com outras perguntas abertas, onde o entrevistado respondeu com maior liberdade.

A escolha do instrumento teve o intuito de facilitar a resposta do entrevistado, além de minimizar o tempo dispensado na entrevista. O mesmo foi elaborado a partir do tema proposto e dividido em categorias de análise conforme cada objetivo específico, e aplicado aos professores.

O questionário foi aplicado aos professores responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais, no próprio local de trabalho dos mesmos e, em momento de intervalo das aulas.

A amostra contou com 25% dos professores municipais contratados para esta finalidade.

Com relação às idades dos sujeitos, estas variaram de 39 a 50 anos, sendo a média de 45 anos.

Quanto ao nível de escolaridade, todos os depoentes possuíam nível superior, sendo que nove deles já possuíam curso de especialização na área da educação especial.

Em se tratando de anos de atuação na instituição atual, percebeu-se que variou de 1 (um) a 15 (quinze) anos, sendo a média de 4,6 anos.

Quanto se trata de anos de atuação na área da educação, houve uma variação entre 12(doze) a 32(trinta e dois) anos de atuação na área, sendo a média de 20,9 anos. Portanto professores com bastante experiência docente.

Buscou-se ainda, no primeiro momento, entender o processo de instalação das salas de recursos multifuncionais no município de Juazeiro do Norte – Ceará. Para isso, Indagou-se aos depoentes de quem foi à iniciativa da implementação de tais salas. Dos sujeitos, 30% afirmaram que a iniciativa partiu do município e 70% que fora responsabilidade do governo federal, como é demonstrado no gráfico 1, a seguir.

Também foi perguntado se a implementação das salas de recursos multifuncionais ocorreram em todas as escolas. A resposta é que as mesmas foram implantadas somente em algumas escolas municipais.

Por fim, questionou-se se as mesmas tiveram início simultâneo em todas as escolas onde foram implementadas. Os depoentes também afirmaram que não. Que o funcionamento das salas ocorreram em momentos diferentes nas escolas onde forma implementadas.

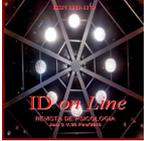
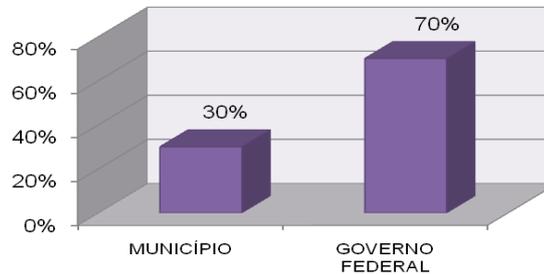


GRÁFICO 1 – Iniciativa da implementação das salas de recursos Especializados, Juazeiro do Norte – 2014.

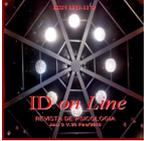


É importante sinalizar que, nos últimos dez anos, muitos avanços importantes ocorreram quanto a formação de professores no Brasil. Não somente em termos de legislação, mas em se tratando da produção do conhecimento acadêmico voltado para tal temática.

Com relação à legislação, destaca-se como marco jurídico importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Esta teve o objetivo de iniciar o processo de mudanças em todas as dimensões da educação no país, realinhados em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e, ensino superior. A LDB apresenta um capítulo especial, destinado a formação de professores, demarcando os fundamentos metodológicos, tipos e modalidades de ensino possíveis, bem como as instituições que serão responsáveis pelos cursos de formação dos professores. No seu artigo 13, a Lei estabelece as atribuições dos professores, independentemente de qual etapa escolar atuam.

Dentre todas as outras inovações, a Proposta em termos de Diretrizes para a Formação dos Professores da Educação Básica, explicita as exigências que se colocam no desempenho do docente ante às novas concepções de educação., quais sejam: a) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; b) responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; c) incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; d) utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5).

Estudos recentes têm reafirmado a importância da melhoria na formação de professores, como uma condição essencial para uma eficaz promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente na rede regular de ensino (NOGUEIRA, 2003; FERREIRA et al, 2003; BRAUN; SODRÉ; PLETSCH, 2003; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH, 2005; GLAT; PLETSCH, OLIVEIRA; ANTUNES, 2006; PLETSCH; FONTES, 2006). Outra pesquisa no âmbito nacional demonstrou que os professores, de maneira geral, nem sempre estão preparados para receber alunos especiais (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003).

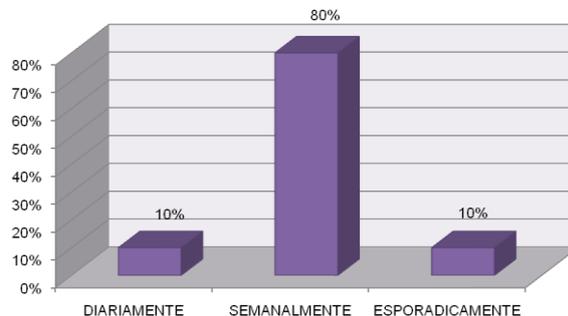


Portanto, o atual grande desafio que se apresenta é uma formação de professores permanente, que produza conhecimentos que venham a desencadear novas atitudes, permitindo uma maior compreensão das complexas situações de ensino, de forma que tais atores possam desempenhar sua função docente, de maneira responsável e satisfatória, bem como aprender para a diversidade.

Preparação dos Profissionais que Lidam com Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais

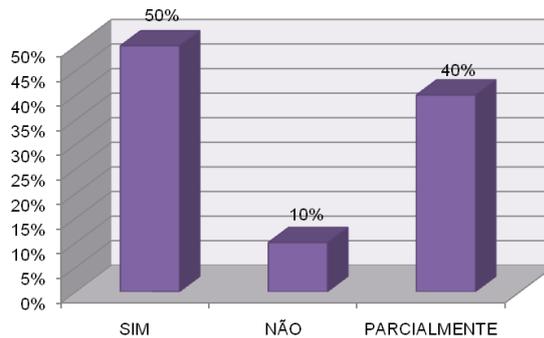
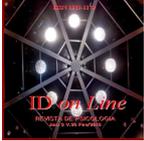
Na sequência foi indagado sobre se os professores participam ou já participaram de alguma capacitação profissional para atuar nas salas multifuncionais. Todos afirmaram que sim. Indagados ainda sobre a periodicidade do acompanhamento profissional dos docentes nas salas onde atuam, 10% afirmaram que o acompanhamento ocorre diariamente, 80% afirmaram que ocorre semanalmente e 10% afirmaram que ocorre esporadicamente, conforme é demonstrado no gráfico 2 a seguir:

GRÁFICO 2 – Incidência no acompanhamento dos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais – Juazeiro do Norte, 2014.



De forma complementar, indagou-se ainda se os depoentes acreditam que a maneira como ocorre o acompanhamento profissional é suficiente para sua atuação nesses ambientes. 50% afirmaram que sim, 10% afirmaram que não e 40% afirmaram que, parcialmente. As respostas estão demonstradas no gráfico 3 abaixo.

GRÁFICO 3 – Suficiência ou não do acompanhamento dos profissionais que atuam nas salas de recursos especializados, Juazeiro do Norte – 2014.



De acordo com Pimenta (2005) além de fornecer a habilitação legal para o exercício da docência, espera-se que o curso realmente forme o professor.

Castro (2002), em uma pesquisa na rede municipal de educação de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, analisou as representações e os sentimentos dos professores da rede regular sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais. Os professores, de uma maneira geral, não se mostraram capacitados para receber alunos com deficiência, mesmo acreditando nos méritos da inclusão.

É oportuno lembrar que a própria LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

Diante do exposto, passamos a refletir: até que ponto os cursos de especialização promovem a adequada formação dos docentes? Os cursos de licenciatura, muitas vezes, deixam a desejar no que se refere à preparação pedagógica de seus alunos, não os capacita para a docência em seu sentido pleno, formando apenas professores à “moda antiga” – agentes transmissores de informação, profissionais mecanicistas?. Outro fato, é que o contato com a experiência docente durante a graduação, em muitos casos, é feito de forma inadequada e por um tempo insuficiente.

É fundamental investir e avaliar permanentemente os cursos de licenciatura, pois o que se percebe é que muito tempo é perdido com doutrinas ultrapassadas, preparando inadequadamente estes alunos para ensinar; sendo importante também rever os conteúdos destes cursos.

Outro tema relevante trata-se da formação contínua dos professores, que deve ser incentivada já no ensino superior, em que os mesmos têm sua formação inicial, porém esta formação não deve



terminar ao fim da graduação; ela precisa ser constante, periódica, obtendo lugar durante toda a carreira profissional do docente, objetivando o desenvolvimento e a melhoria da profissão docente.

Concepção de Inclusão

Indagou-se se os depoentes acreditam que o funcionamento das salas de recursos multifuncionais reforça a inclusão de crianças com deficiência, ao que todos afirmaram que sim. Indagou-se também, se eles acreditam que a escola promove a participação dos professores na formação continuada, visando o trabalho com a educação inclusiva, ao que todos também afirmaram que sim.

Por fim solicitou-se aos depoentes que apresentassem um conceito para educação inclusiva. As respostas foram organizadas em duas categorias:

Categoria 1 – POSSIBILIDADE. Neste caso a inclusão foi vista como uma possibilidade por 30% dos sujeitos. Uma oportunidade para a conquista da autonomia, respeitando-se a individualidade. Observe-se as falas a seguir:

“[...] uma possibilidade de atender pessoas com deficiências, respeitado suas individualidades, ajudando na sua autonomia e aproveitando o máximo possível da sociedade.” (DEPOENTE A);

“[...] Uma possibilidade para que as pessoas com deficiências possam participar mais atividade da vida social em sua comunidade.” (DEPOENTE B);

“[...] É um processo de interação que possibilita tingir o desenvolvimento conjunto de forma democrática, percebendo o aluno em sua singularidade, mediando para que atinja suas potencialidades.” (DEPOENTE J).

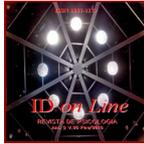
Categoria 2 – DIREITO. Neste caso a inclusão foi reconhecida como um Direito adquirido socialmente para o exercício da cidadania por 40% dos respondentes. Observe-se as falas a seguir:

“[...] Sendo a educação um direito de todos, a educação inclusiva busca retirar barreiras impostas ao alunos com deficiência respeitando as suas especificidades.” (DEPOENTE C).

“[...] É uma educação voltada para todos, onde todos têm o direito de aprender juntos.” (DEPOENTE D).

“[...] São cursos que acontecem no decorrer do ano letivo, que venham a contribuir para a educação de todos em um mesmo contexto escolar.” (DEPOENTE E).

“[...] É a escola receber o aluno com deficiência inserindo-o numa sala de aula comum, colocando-se a disposição do aluno, possibilitando-o dentro das suas limitações que atinja os objetivos propostos para o seu desenvolvimento.” (DEPOENTE F).



Categoria 3 – ÉTICA. Neste caso a inclusão foi reconhecida por 30% dos entrevistados, como uma questão Ética e Humana, calcada no respeito ao ser humano.. Observe-se as falas a seguir:

“[...] A educação inclusiva é fundamental nos princípios: éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.” (DEPOENTE G).
“[...] É a inserção de crianças e adultos com deficiências em escolas regulares oferecendo-lhes suportes para que a inclusão se efetive e que assim a escola torne-se um espaço democrático, dialógico e dinâmico.” (DEPOENTE H).
“[...] Crianças com deficiências sejam incluídas em escolas de ensino comum para o desenvolvimento de sua aprendizagem e que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade.” (DEPOENTE I).

Três foram as categorias eliciadas à partir das percepções dos sujeitos: Inclusão percebida como Possibilidade, como um Direito e como um princípio Ético, que deve funcionar como um princípio guia, norteador de ações para com todas as pessoas. Estão, pois, de acordo com a proposta de educação inclusiva, calcada em valores humanos fundamentais.

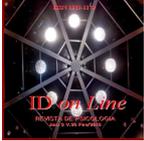
As falas dos sujeitos reafirmam o princípio da Educação Inclusiva, onde se concebe que todas as pessoas têm direito à educação e, principalmente, a uma educação com qualidade. Esse também é um princípio ético, pois, em nome da justiça, garante direitos iguais para todos, indistintamente. Daí, as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre essas, as que possuem alguma deficiência, têm direito à mesma educação de qualidade, o que exige um atendimento diferenciado, associado às suas necessidades individuais.

O reforço a dignidade humana através das leis, dá aos indivíduos o direito de constituir e reconhecer sua identidade própria. Dessa forma, se fortalece a idéia do respeito às diferenças, assegurando oportunidades a todos indistintamente. “O princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional”. (BRASIL/MEC, 2001, p. 18)

No que tange ao âmbito escolar, as afirmações de Pasolini são bastante esclarecedoras, quando ele supõe que ainda hoje se uma ideia de que a pessoa com necessidades educacionais especiais seria um indivíduo que não teria a condição de atingir um maior grau de desenvolvimento intelectual.

De modo geral, parte-se do pressuposto de que seu desenvolvimento se caracteriza pela limitação. Assim, a limitação era e continua sendo a base construída sobre a vida dessas pessoas e, em termos educacionais, tais indivíduos nunca alcançavam maiores níveis de escolarização. (PASOLINI, 2008, p.100).

Conclui-se portanto que, para a implementação de uma educação inclusiva é necessário antes, uma escola com educação de qualidade para todos os alunos, isto é, que possa acomodar estilos e ritmos de aprendizagem, independentemente de suas compleições ou condições físicas, sociais,

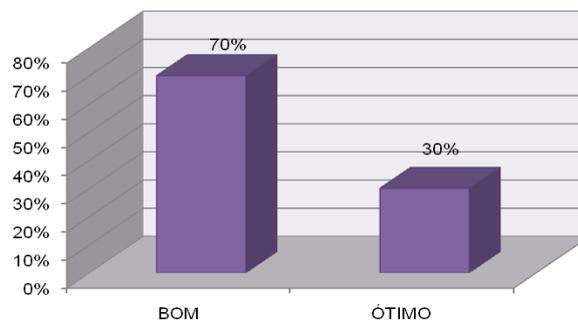


intelectuais, linguísticas ou emocionais. Que, principalmente, leve em consideração o contexto sociocultural da comunidade, onde os sujeitos estão inseridos.

Utilização dos Recursos Multifuncionais

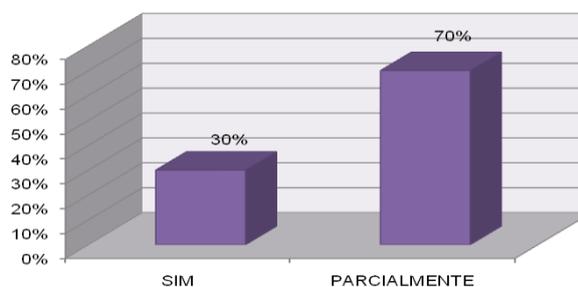
Solicitou-se aos depoentes que avaliassem a utilização dos recursos nas salas de atendimento junto aos alunos com necessidades educativas especiais. O resultado está disponibilizado no gráfico 4, a seguir:

GRÁFICO 4 – Avaliação quanto à utilização dos recursos nas SRM



Foi indagado adicionalmente, se a aplicabilidade metodológica dos recursos suprem as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos. O gráfico 5, a seguir, apresenta os resultados.

GRÁFICO 5 – Respostas sobre se a aplicabilidade dos recursos supre as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos atendidos nesses ambientes. Juazeiro do Norte, 2014.





No caso em pauta, 30% dos sujeitos afirmaram que sim, os recursos suprem as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos que são atendidos nessas salas. Outros 70% afirmaram que supre apenas parcialmente a necessidade de tais alunos.

É relevante destacar especialmente que, de uma maneira geral, a formação recebida pelos professores tende a influenciar diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). No caso específico da educação especial a aquisição de competências e de habilidades pelo aluno com necessidades especiais, parece ter no próprio educador o indispensável apoio para o seu desenvolvimento (MEC/SEESP 2003). Porém é necessário que o próprio professor alimente sua capacidade reflexiva através do trabalho em equipe. Como salienta Ainscow (1997), uma reflexão crítica realizada em equipe, é elemento fundamental para se criar as condições mais propícias a implementação da educação inclusiva.

Na conclusão dos estudos empreendidos por Freitas “a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania”. (FREITAS, 2006, p. 167). O princípio fundamental da escola ou ensino inclusivo é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos.

Percepção da Importância das Salas Multifuncionais

Solicitou-se ainda aos depoentes que afirmassem qual a importância das salas multifuncionais no fomento a educação inclusiva. Obteve-se diferentes respostas, conforme estão apresentadas a seguir:

Categoria 1 – PRESTAR APOIO. Que pode ser inferido a partir das seguintes falas:

“[...] É uma parte entre a família e a escola.” (DEPOENTE B);

“[...] Apoiar de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizado.”

(DEPOENTE C);

“[...] O subsídio que ela oferece tanto para os alunos quanto para os professores da sala regular.” (DEPOENTE D).

“[...] Proporcionar apoio imprescindível aos alunos com deficiências, beneficiando a construção e desenvolvimento do conhecimento, ajudando a formar sua própria identidade.” (DEPOENTE F).

“[...] O AEE tem grande importância no processo de inclusão tendo como função principal identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade objetivando minimizar barreiras complementar ou suplementar à formação do aluno no ensino



regular, com vistas a sua autonomia e independência na escola e fora dela.” (DEPOENTE G).

“[...] As salas de recursos multifuncionais vem apoiar o aluno oferecendo o suporte necessário para maior rendimento e aprendizagem.” (DEPOENTE J).

Categoria 2 – EVITAR A SEGREGAÇÃO. As falas a seguir demonstram a eliciação desta categoria:

“[...] Retirar a pessoa com deficiência da segregação familiar e social. Ajudar o aluno com deficiência a desenvolver suas habilidades cognitivas.” (DEPOENTE A).

“[...] É importante para o acesso e inclusão dos alunos com deficiências e que esses alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum ultrapassando barreiras impostas pelas deficiências.” (DEPOENTE I).

Categoria 3 – POTENCIALIZAR POSSIBILIDADES, observe-se nas seguintes falas dos sujeitos:

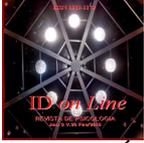
“[...] Oferecer um espaço para atendimento educacional especializado, sendo uma ação do sistema de ensino no sentido de oferecer o suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias.” (DEPOENTE E);

“[...] Potencializar as possibilidades dos alunos com deficiências buscando autonomia na escola e fora dela, visando a melhoria na qualidade das respostas educativas que a escola pode oferecer e facilitando assim o processo de aprendizagem.” (DEPOENTE H);

Observe-se que, quanto a percepção da importância das salas multifuncionais, 60% as percebeu como um recurso para PRESTAR APOIO, 20% acredita que sua importância está em EVITAR A SEGREGAÇÃO e, 20% acredita ser estes ambientes importantes por POTENCIALIZAR POSSIBILIDADES. Portanto, ainda há que se refletir muito com tais educadores, para que possam perceber os alunos com Necessidades especiais, como pessoas com potencial latente e não apenas alguém que somente precisa de apoio.

Como destacou Vygotsky, é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). O acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).



É sabido que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999).

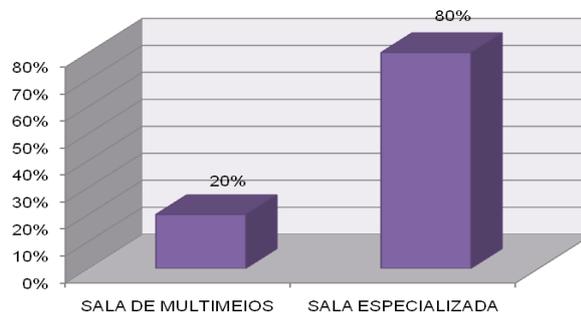
O ensino oferecido no atendimento educacional especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. São exemplos práticos de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível, entre outros.

De acordo com a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), tecnologia assistiva, trata-se de uma área do conhecimento, com características interdisciplinares, que engloba recursos, produtos, metodologias, práticas, estratégias e serviços, que objetivam a promoção de uma maior funcionalidade, voltada à atividade e participação das pessoas com deficiência, permitindo sua autonomia e inclusão social. (CAT, 2007).

Planejamento Pedagógico e Formas de Acompanhamento

Indagou-se adicionalmente, como ocorre o acompanhamento das aulas pelos gestores educacionais. 20% dos depoentes afirmaram que esse acompanhamento ocorre em salas de multimeios e 80% afirmaram que ocorre na sala especializada. Observe-se o gráfico 6, a seguir.

GRÁFICO 6 – Onde ocorre o acompanhamento das aulas. Juazeiro do Norte, 2014.



Por fim indagou-se aos depoentes se o município realiza intervenções pedagógicas, nas escolas onde os profissionais especializados em educação inclusiva atuam. As respostas estão dispostas no gráfico 7.

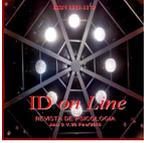
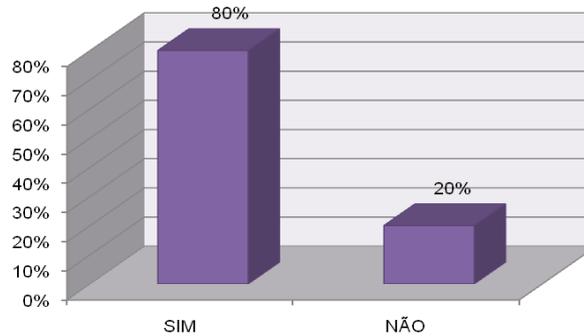


GRÁFICO 7 – Respostas dos sujeitos sobre se o município realiza intervenções pedagógicas nas escolas onde os profissionais de educação especializada atuam. Juazeiro do Norte, 2014.



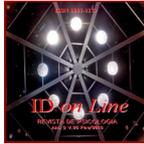
No presente estudo, 80% afirmaram que sim, que o município faz intervenções pedagógicas com relação à Educação Especial, enquanto que 20% afirmaram que não, que não percebem o município fazendo intervenções no âmbito da Educação especial.

É importante esclarecer que a ideia de que a escola precisava se adaptar às necessidades das crianças, ficou clara somente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Esta define que: todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular.

Contudo, para que o aluno aprenda, não basta que ele esteja matriculado. É primordial que a escola, as salas de aula e os profissionais que ali trabalham sejam preparados para que o ensino aconteça. Quando a perspectiva ainda era a da segregação, o foco parecia estar nas dificuldades das crianças. Os professores buscavam checar o que elas não sabiam.

A tendência atual é o desaparecimento paulatino das escolas e turmas especiais. Os profissionais e as instituições especializadas passam assim a dar apoio às escolas regulares, orientando gestores, coordenadores pedagógicos e professores nas adaptações nas atividades curriculares, bem como na aquisição de recursos didáticos específicos e na busca de parcerias externas.

As políticas públicas inclusivas representam possibilidades objetivas de modificações do panorama social excludente, exigindo condições de muito investimento pessoal, sensibilidade, capacidade de indignação, compromisso social e profissional, envolvimento afetivo e apropriação de conhecimentos. (SANTIAGO, 2011).



Considerações Finais

Conclui-se que a implementação das salas de recursos educacionais especializados não partiram da iniciativa municipal e sim, faz parte de um programa do governo federal ligado à educação inclusiva, embora nem todas as escolas do município analisado tenham de fato recebido esse recursos, pois esse processo não ocorre de modo geral, tampouco ao mesmo tempo, sendo ainda uma proposta em processo de implementação.

Espera-se que a escola seja a porta principal para o processo de uma educação efetivamente inclusiva não apenas voltada para alunos com essas necessidades, mas estendida a todos com qualidade e eficácia, contribuindo para a formação real de sujeitos conscientes que construíram de fato uma nação democrática.

Ainda, no que se refere às habilidades e competências necessárias para que os professores possam desenvolver sua prática com alunos especiais incluídos, o *Council for Exceptional Children – CEC*, estabelece algumas sugestões em nível internacional, tanto para a preparação, quanto para a certificação e a prática dos profissionais (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Algumas das quais merecem destaque:

- 1) valorizar-se as potencialidades de aprendizagem individuais, partindo-se da concepção de que todas as pessoas podem aprender;
- 2) reafirmar a aprendizagem como um processo individual, ativo em cada pessoa, de tal modo que o aluno possa controlar o seu próprio processo de aprendizagem, mesmo partindo de uma influência de sua história pessoal e social;
- 3) desenvolver a autoestima dos alunos, como uma das principais condições para a aprendizagem significativa, uma vez que o sentimento de pertença a um grupo social, lhes permitirá um sentimento de utilidade e valorização, que possibilita a ação e o crescimento em comunhão com o outro;
- 4) estimular-se a autonomia dos educandos mediante a construção de sua aprendizagem;
- 5) avaliar-se de forma permanente as aprendizagens;
- 6) avaliar-se cada progresso do aluno, segundo sua capacidade e seu próprio ritmo. Seja do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas ou na participação social;
- 7) desenvolver a cooperação entre os educandos através cooperação ativa entre os mesmos e na família, permitindo uma maior convivência entre eles;
- 8) envolver os alunos como parte de suas aprendizagens e mesmo em seus afazeres diários, despertando-lhes o desejo de aprender e, propondo exercícios cognitivos de maneira lúdica, prática e interessante, estimulando-lhes também a capacidade de autoavaliação;
- 9) inserir-se no universo e na cultura dos alunos (VALLE; GUEDES, 2003, p. 52-53).



Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, minimizando dessa forma, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

Referências

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1997.

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 3ª edição, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Organizadora. **Educação Inclusiva. A Fundamentação Filosófica** / Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília. Ministério da Educação. 2004

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20A7a.htm>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.07.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999, Seção 1, n.243, p.10-15. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 30 out. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001

BRASIL. **Decreto nº 6571**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Educar na Diversidade**. Módulo 2: o enfoque da educação inclusiva. Brasília: 2005.

BRASIL. Lei 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei 9394/96). Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. LEI FEDERAL 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ed. Palloti, Santa Maria, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC: SEESP, 2001.



BRASIL. MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. **Como você deve comportar-se diante de uma pessoa que....** Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças.** Brasília: 2004.

BRASIL. Presidência da República. Subchefe a para Assuntos Jurídicos. Lei 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília. MEC, 2006.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 1999.

BRAUN, P.; PLETSCH, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional - pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino.** Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CARNEIRO, R. C. A. **Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CAT, 2007. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>> Acesso em: 05 jan. 2014.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every especial education must knou:** The international standards for the teacher. EUA, 2. ed., 1996.

CRUICKSHANK, W.M.B. e JOHNSON, G.O. **A educação da criança e do jovem excepcional.** Porto Alegre: Globo, 1979, vol. 2.

DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientes de classes especiais para deficientes mentais educáveis.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DOURADO, Luíz Fernandes. **Fracasso Escolar no Brasil:** Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Brasília. 2005

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. **A necessária associação entre Educar e Cuidar.** Pátio Educação Infantil, 10-12, abr/jul, 2003.



FREITAS, M. C. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: nov./2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2005.

GLAT, R.; ANTUNES, K. V. C.; OLIVEIRA, M.; PLETSCHE, M. D. **A educação especial no paradigma da inclusão**: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença**: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7 – 23.

NAUJORKS, M. I.; NUNES SOBRINHO, F. de P. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares. **As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental**. (Dissertação de mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2004.

PASOLINI, Marcella Simonetti. **Análise do atendimento da educação especial no município de Colatina/Espírito Santo**: construindo um olhar na perspectiva inclusiva. (Dissertação de mestrado) UFES, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D., e FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña, in **Revista Educar: Revista de Educación**, n.º 37. Jalisco, México, 2006, pp. 87-97.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política educacional do município de São Paulo:** estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

SALAMANCA. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial:** 1994.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiza. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**. v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTIAGO, Kelly Nobre. **Perfil da inclusão de crianças com necessidade especiais de aprendizagem no Centro Educacional Municipal Celestino de Sousa no município de Banabuiú - Ce, entre os anos 2008 a 2010.** (monografia de pós-graduação em Saúde Pública e da Família). Faculdades Kurios – FAK, Banabuiú: Ceará, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar.** UFMS/PPGEdu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 3 de fev. 2009.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

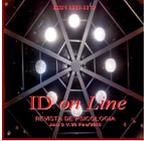
TONINE, A.; COSTAS, F. A. T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 26/02/06.

VALE, M. H. F.; GUEDES, T. R. Habilidades e competências do professor frente à inclusão. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional - pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

VIEIRA, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo, Martim Fontes, 1987.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Pesquisa qualitativa e quantitativa:** dois paradigmas, caminhos do conhecimento. [online] 2008, vol.1, no 1. Disponível em: http://www.fasev.edu.br/revista,?q=system/files/ARTIGO_CRISTINA_REVISADO_o.pdf. Acesso: 11 mai 2013.



WCEFA - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

JORGE, M.L.D.; FERREIRA, E.G.; SOUSA, E.C.; ALVES, M.A.O. Educação Inclusiva e a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. **Id on Line Revista de Psicologia**, Fevereiro de 2015, vol.9, n.25, p. 62-90. ISSN 1981-1189.

Recebido: 10/01/2015

Aceito:22/01/2015