

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO ESCOLAR?

Eliaana Aparecida Carleto

Professora da Escola de Educação Básica da
Universidade Federal de Uberlândia.
Doutoranda em Educação UFU.

Ivete Cristina de Sousa

Professora da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia.
Mestranda em Educação UFU.

Renata Limongi França Coelho Silva

Mestranda em Educação UFU

Sirlei Aparecida Martins Ferreira

Mestranda em Educação UFU

RESUMO: Este trabalho visou compreender como se constituiu o programa de Educação Especial denominado Sala de Recursos Multifuncionais e seu papel no processo de inclusão de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, na medida em que essas salas têm como principal objetivo oferecer condições para que o Atendimento Educacional Especializado ocorra, de forma a contribuir para com a apropriação do conhecimento científico desses/as alunos/as e, dessa forma, contribuir para seu processo de inclusão escolar e social. Inicialmente, o trabalho traçou um breve histórico da educação especial; a seguir, buscou definir inclusão, logo após fez um histórico das legislações vigentes sobre educação especial, e explicitou sobre sala de recursos multifuncionais, contextualizando-o por meio da legislação que ampara a mesma. O estudo foi ancorado por meio de pesquisa bibliográfica se valendo das discussões teóricas, da legislação vigente sobre educação especial além das contribuições de Carvalho (2000), Mantoan (2004, 2006), Novais (2010), Paim (2005), Pérez (2004), Vygotsky (1998), dentre outros. O paradoxo exclusão/inclusão foi tratado simultaneamente para que as reflexões pudessem caminhar em busca de uma educação democrática e inclusiva. Tecemos nosso trabalho sabendo que a troca entre alunos/as, o confronto de pensamentos, metodologias interativas e o conhecimento da diversidade, possibilitam a educação inclusiva. Por fim, concluímos que se faz necessário ampliar os estudos sobre a prática pedagógica nas salas de recursos e o processo de inclusão de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Palavras-Chave: sala de recursos multifuncionais; educação inclusiva; ensino regular.

ABSTRACT: This study aimed to understand how the program called the Special Education Resource Room Multifunction and its role in the inclusion of students with special educational needs in main-

stream education, in that these rooms are primarily intended to provide SET - Specialized Education Treatment services to contribute to the appropriation of scientific knowledge of students and contribute to the process of school and social inclusion. Initially, the work has traced a brief history of special education, then sought to define inclusion, made after a history of current legislation on special education, room and explained about multifunction capabilities, contextualizing it through legislation that supports the same. The study was anchored by means of literature, theoretical discussions and the legislation on special education in addition to contributions of Carvalho (2000), Mantoan (2004, 2006), Novais (2010), Paim (2005), Perez (2004), Vygotsky (1998), among others. The paradox of inclusion/exclusion was treated simultaneously so that the reflections could walk in search of a democratic and inclusive education. We made our work knowing that the exchange between students, the confrontation of thoughts, interactive methodologies and knowledge of diversity, allow for inclusive education. Finally, we conclude that it is necessary to expand the studies on the teaching practice in resource rooms and the process of inclusion of students/those with special needs regular education.

Keywords: Special education needs; room multifunction capabilities; inclusive education; regular education.

INTRODUÇÃO

Durante vários anos, educadores/as de todo país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência no ensino regular. Hoje, conforme dados do Censo Escolar 2010 (MEC/INEP), 85.090 escolas comuns apresentam matrícula de estudantes do público alvo da Educação Especial. Dos 33.372 estudantes surdos e 37.451 com deficiência auditiva (70.823 estudantes), 52.500 estudantes estão matriculados nas escolas comuns de ensino regular, correspondendo a 74% das matrículas em escolas comuns de ensino regular.

Carvalho (2011, p.01) aponta que:

○ último ano foi o segundo em que o número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns do ensino regular superou as matrículas em escolas especiais. De acordo com o Censo Escolar 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em todos os sistemas de ensino aumentou cerca de 10% e, segundo o INEP, isso resulta de uma maior presença social através do desenvolvimento da educação inclusiva.

As ações continuam, mas agora seguida de outra questão: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. A política de inclusão precisa estar embasada no fato de que todos/as os/as alunos/as devem ser escolarizados/as em escolas regulares. Falarmos em inclusão hoje, não pode ser algo apenas no discurso e/

ou no papel, precisa realmente ser uma atitude. Todos/as deviam entender que estamos vivendo numa sociedade inclusiva, na qual cada cidadão tem seus direitos e a possibilidade de constituir-se como sujeito e como cidadão. Logo, a escola é o um lugar onde esta prática precisa ser efetivada. Mas, afinal o que significa necessidades especiais e educação inclusiva?

Este trabalho refere-se à inclusão do/a aluno/a que necessita de atendimento educacional especializado (AEE), portanto, público da educação especial no ensino regular. O estudo foi realizado a partir de discussões provenientes da disciplina de Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Deste modo, foi produzido por meio de uma pesquisa bibliográfica que abrangeu a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, textos legais, artigos online, dentre outros. Para maior inserção do leitor na temática será descrito uma breve retrospectiva histórica da Educação Especial e da legislação brasileira sobre a inclusão, além de um estudo sobre sala de recursos multifuncionais, as possíveis formas de se trabalhar a inclusão de alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, bem como, nossas considerações sobre as leituras realizadas.

1- UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Se fizermos uma retrospectiva da Educação Especial, veremos que, durante séculos, as pessoas consideradas *deficientes* foram deixadas à margem dos grupos sociais. Elas eram vistas conforme a sociedade em que estavam inseridas, dessa forma os valores sociais, morais e as crenças inerentes à cultura desta mesma sociedade fazia com que as pessoas com deficiência ficassem a revelia da própria sorte.

Conforme Correia apud Cardoso (2004, p. 15):

A história assinala, desde a Idade Antiga, as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes. Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma foram atiradas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas.

Com o advento da idade moderna, houve maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas, houve um novo olhar para a criança diferente e, conseqüentemente, para as pessoas com deficiência. Deu-se início aos estudos e

experiências sobre a problemática das deficiências associadas à hereditariedade, caracterização de quadros típicos, etiologia, dentre outros. Jean Itard (1774-1838), na França, foi considerado pai da Educação Especial, pois, como explica Cardoso (2004, p. 16):

Itard investiu parte de sua vida na recuperação de Vitor (um menino portador de deficiência mental profunda). Com Vitor (o menino lobo), nasce talvez a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo, devendo-se a Itard o primeiro esforço e estudo sistemático de reabilitação de uma criança diferente.

É preciso, também, destacar Pestalozzi (1746-1827), Edouard Séguin (1812-1880), Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952), dentre outros, que contribuíram, para a expansão de um tratamento mais humano às pessoas consideradas *diferentes*. Por meio deles foi possível, “chegar ao século XX com preocupações assistencialistas e com enfoque médico-terapêutico, entretanto esboçando-se o interesse pela educação dos excepcionais não só com sua proteção, porém ainda em instituições segregadas” (RIBEIRO, 2003, p. 42).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial – MEC¹¹⁸ (2007), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61¹¹⁹.

Ao longo da década de 60, ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, segundo dados da Secretaria da Educação Especial, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para o atendimento de

118 Desde 2011 a Secretaria de Educação Especial (SEESP), passou a ser uma divisão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais.

119 Esta Lei, como os demais documentos legais que dispõem sobre a Educação Especial serão analisados em um tópico especial.

peessoas com deficiência mental.

Já na década de 70, aconteceu a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Este centro era responsável pela gerência da educação especial no Brasil.

Por sua vez, a década de 1980 representou um tempo marcado por muitas lutas sociais empreendidas pela população marginalizada (prática da integração social no cenário mundial e reflexo dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência). Neste período podemos citar a Constituição Federal de 1988 que serviu de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, se consolidando como um avanço na garantia dos direitos dos cidadãos. O texto também reflete avanços em relação aos direitos sociais como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros.

A década de 1990 teve seu início com o impacto dos efeitos das conquistas firmadas na Constituição Federal do Brasil de 1988 que, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos/as, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Também, nesta década aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que passaram a exercer influência sobre a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 preconiza a educação de pessoas com necessidades especiais, hoje denominadas, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

No que diz respeito ao século XXI percebemos cada vez mais textos e publicações falando de inclusão, seus benefícios, seus sucessos quer sejam no âmbito da educação, no mundo do trabalho ou nas relações entre pessoas, dentre eles Correia (2008), Rodrigues (2006), Sant'Ana (2005). Mesmo com estas publicações, ainda carecemos de mudanças que caminham, até então, a passos curtos. O paradoxo exclusão/inclusão deve ser tratado simultaneamente para que as reflexões não caiam no otimismo ou no pessimismo pedagógico, mas que as reais condições e os melhores caminhos para se chegar a uma educação inclusiva sejam alcançados. A inclusão é um dos princípios essenciais para a transformação humanizadora da sociedade, desta forma, a seguir, registraremos um breve histórico sobre a legislação que regulamentou a educação inclusiva no Brasil.

2-INCLUSÃO NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES

A Educação Inclusiva é atualmente um dos maiores desafios do sistema educacional. O Brasil demonstrou traços de uma política educacional inclusiva já na promulgação da Constituição Federal em 1988, porém desde 1961 foi elucidado o caminho percorrido pela legislação a qual prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro.

Faremos uma trajetória da legislação que regulamentou a educação inclusiva no Brasil a partir de dados coletados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Não há a pretensão de fazermos uma análise dos avanços e lacunas no conjunto de normas, mas simplesmente apresentar a legislação brasileira, que busca alternativas que viabilizem a inclusão de alunos/as com deficiências no ensino regular.

- a) 1961 – LEI Nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
- b) 1971 – LEI Nº 5.692/71- Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- c) 1988 – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA - Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todo.
- d) 1989 – LEI Nº 7.853/89- Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de estudante por causa de sua deficiência. A pena pode variar de um a quatro anos de prisão.
- e) 1990 – DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien.
- f) 1990 – LEI Nº 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto, proteção integral, da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- g) 1994 – DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (Não tem efeito de lei) Devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por diversos motivos.
- h) 1996 – LEI Nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
- i) 2000 – LEI Nº 10.048/00 – Institui prioridade de atendimento às pessoas

com deficiência em locais públicos.

- a) 2000 – LEI Nº 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
- b) 2001 – DECRETO Nº 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala).
- c) 2001 – RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/01 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- d) 2001 – LEI Nº 10.172/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação.
- e) 2002 – LEI Nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
- f) 2003 – RESOLUÇÃO CEE Nº 451/03 - O CEE/MG regulamenta a Educação Especial em MG. Regulamenta os serviços – Salas de Recursos.
- g) 2004 – DECRETO Nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nos 10.048/00 e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- h) 2005 – DECRETO Nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
- i) 2005 – ORIENTAÇÃO SD Nº 01/05 - A SEE/MG orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.
- j) 2007 – PORTARIA NORMATIVA Nº 13/07 - Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.
- k) 2008 – DECRETO Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/07 (FUNDEB).
- l) 2009 – RESOLUÇÃO Nº 04/09 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- m) 2010 – NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/10 - Orientações para a Institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas comuns.

- n) 2011 – RESOLUÇÃO Nº 27/11 - Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integram o Programa Escola Acessível em 2011.

Entendemos que a vasta legislação existente sobre a Educação Inclusiva que permeia todos os níveis de educação escolar: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação indígena, ainda tem que avançar em suas determinações. Tomemos por exemplo a Constituição Federal de 1988, que tem uma seção destinada à educação, em seu artigo 205, assegurando 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.

Ainda, no artigo 208, inciso III, essa Lei faz referência ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, quando declara que o dever do Estado em garantir a educação será efetivado mediante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Esse dever é, conseqüentemente, da conscientização, cada vez maior, da importância de se pensar sobre as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades. Sendo assim, o referido inciso é o resultado de uma crescente evolução no tratamento que a sociedade vem dispensando as pessoas com deficiências, incluindo-se aí os superdotados.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 possibilitou o compromisso com a formação do cidadão, apontando que a Educação Especial perpassa todos os níveis e modalidades da Educação. Esse princípio advoga “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” Conforme Capítulo V da Educação Especial:

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.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

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 de apoio técnico e financeiro pelo Poder

público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Assim, o atendimento educacional especializado não se destina ao atendimento clínico, separando os/as alunos/as, ele é complementar ao ensino regular e garante aos/as alunos/as com deficiência as condições que lhes são essenciais para que tenham acesso e frequência à escolaridade no ensino regular. A acessibilidade aos saberes escolares requer uma verdadeira transformação no interior da escola. As redes de ensino e as políticas públicas têm como metas criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender. É necessário facilitar a aproximação dos educandos, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola. Conforme as Leis não é o aluno *deficiente* que tem que se adaptar para ter acesso ao conhecimento, mas é a escola que precisa se adaptar e adaptar seus materiais e métodos para que o aluno deficiente tenha acesso ao conhecimento. Os serviços de apoio especializado podem ser as salas multifuncionais, a sala de recursos. Para tanto, algumas redes de ensino têm se organizado para tornar isso realidade, como veremos a seguir.

4-INCLUSÃO: TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

A legislação educacional brasileira determina que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, indicando, claramente, a concretização de uma política de inclusão, porém, é necessário indagarmos o conceito de inclusão.

Segundo Sacconi (2010, p. 1148) inclusão é “ato ou efeito de incluir (-se); adição, acréscimo, introdução, inserção// *Inclusão social*: estado daquele que tem garantido o acesso aos direitos e benefícios da cidadania”. Os vários significados, todos eles, têm o sentido de algo ou alguém inserido entre outras coisas e/ou pessoas. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.

O termo inclusão não se refere ao ato de integrar, na opinião de Mantoan (2006, p.18-19)

O uso da palavra integração refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiências, ou mesmo em classes especiais [...] O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

Entendemos que o objetivo fundamental da inclusão é não deixar ninguém fora da escola comum, incluir tanto do ponto de vista educativo, físico, como social. Na inclusão não há condicionantes, todos têm o direito de estar participando, cada qual dentro de suas potencialidades que devem ser compreendidas e ampliadas, a responsabilidade é social, institucional e não individual. Nessa perspectiva, destacamos que a inclusão exige transformações, pois traz para dentro das instituições escolares o grupo de *excluídos* e, paralelamente, transforma estas instituições para que se torne de qualidade para todos/as. Amplia a responsabilidade da equipe de profissionais da escola, uma vez que se faz necessário dar atendimento às necessidades de todos/as e a cada um/a de seus/suas alunos/as.

Mantoan (2004, p.80) ressalta que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência. Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral”.

Para desenvolver uma educação que garanta o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, se faz necessário, entender que para se ter uma escola inclusiva é preciso, como afirma Mantoan (2006, p.16), “que seus planos se redefinem para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Acrescentaríamos ser preciso acreditar que todos/as os/as alunos/as são capazes de aprender, tornando-se essencial oferecer-lhes uma escola acessível, o qual significa fazer adaptações físicas e pedagógicas, pois todos/as sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Por sua vez a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresenta uma estrutura de escolas inclusivas, afirmando que estas escolas:

Deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.

Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Destacamos que, em alguns momentos, acreditamos que estamos incluindo ou excluindo, em outros momentos tratamos a exclusão e a inclusão como inseparáveis. Este movimento contraditório nos parece ser fruto de uma prática pedagógica inovadora. De fato, ao analisarmos nossas vidas escolares, as quais se concretizaram com a lógica da homogeneidade, elas procederam de acordo com ideias de nível e sem variação ou mudança, impondo-nos a necessidade de nos adaptarmos às imposições do sistema. Era proposto um ensino igual para todos/as, a escola colocava à margem da sociedade e separava aqueles tidos como diferentes, e esta prática ainda é comum em algumas escolas. Era o caso, por exemplo, dos/as alunos/as com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como afirma *Sánchez (2010, p.01)*

Poder-se-ia dizer que o termo inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração; como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração. Em segundo lugar, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates. E, em terceiro lugar, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

A educação inclusiva precisa, portanto, ser uma questão prioritária para aqueles/as que defendem a educação para todos/as. Com *todos/as* significando realmente *todos/as* e não apenas alguns indivíduos têm direito de ser parte de todo o grupo, enquanto outros precisam demonstrar seu valor porque são julgados diferentes. Todos os indivíduos aprendem juntos e uns com os outros, pois como demonstrou Vygotsky (1998) a interação social é uma fonte de conhecimentos. Segundo ele, por meio da zona de desenvolvimento proximal o sujeito poderá construir novos conhecimentos com o auxílio do outro. Aprendemos na diversidade, ou seja, na interação das diferenças numa unidade a qual uma não anula a outra. Concordamos com Carvalho (2000, p.23)

[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar.

Enfim, a definição subjacente a conceitos tais como educação inclusiva, ou inclusão; dificuldades de aprendizagem e/ou dificuldades severas de aprendizagem; crianças com deficiência e/ou com deficiência de aprendizagem; necessidades educacionais especiais são, a nosso ver, além de terminologias (às vezes confusão de terminologias), um direito. Direito este que retrata a nossa individualidade, pois somos diferentes e precisamos lutar para que enquanto diferentes não sejamos tratados como iguais. Isso significa que a pessoa com *deficiência* tem o direito de ter acesso à educação no ensino regular, e sua formação deverá ser adaptada às suas necessidades específicas. São necessárias a ampliação e a construção de condições de aprendizagem escolar para muitos estudantes com deficiência, por exemplo, *transtornos globais do desenvolvimento* (TGD) e altas habilidades. A legislação e os planos nacionais relativos à educação geral evidenciam uma gradativa evolução de uma política educacional com vistas à inclusão escolar: matrícula de todos/as os/as alunos/as na escola comum. Porém, as mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte das responsabilidades, tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois se, por um lado, garantir educação de qualidade para todos sugere incluir atuações de várias instâncias e setores, por outro, seus resultados poderão ser usufruídos por todos, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na direção da melhoria da qualidade de vida da população.

3-SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Os movimentos de reformas sociais e educacionais proporcionaram um avanço na educação, ao destacar o direito da criança com deficiência de frequentar a escola regular e de nela progredir, dentro de seus limites e possibilidades. Porém, garantir um espaço na sala de aula e promover a integração entre os/as alunos/as não é suficiente para garantir a escolarização deste/a aluno/a. É preciso ensinar e dar sentido aos conteúdos. Essa é uma tarefa para o/a professor/a de diferentes níveis de ensino.

Pensar em práticas que provocam mudanças e que possibilitem o aprendizado e o convívio social de alunos/as e professores/as com e sem *deficiência* não é uma tarefa fácil. Acreditamos que todos/as são capazes de aprender e isto requer reconhecer que cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio. Compreender a diversidade significa dar oportunidades para todos/as aprenderem os mesmos conteúdos, construindo propostas curriculares flexíveis que atendam as diferenças. Lembra-se que a

declaração de Salamanca (1994) estabelece “dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]” e não apenas uma educação que priorize os aspectos cognitivos. Segundo Novais (2010, p. 187) “a exclusão no interior da escola é compreendida como uma suposta falta ao sujeito; a escola continuava celebrada como um lugar de práticas educativas pautadas na capacidade cognitiva, onde ocorriam processos de avaliações sustentadas pela ideia de mérito pessoal [...]”.

Partindo-se do pressuposto de que todos/as nós já vivenciamos, em alguma situação de nossa trajetória de vida escolar, momentos nos quais fomos incluídos, ou não, em determinada situação. Pensamos que os/as profissionais que atuam na escola só ensinam todos/as quando ficam atentos à necessidade de compreender o ritmo de aprendizagem de cada aluno/a enquanto sujeito singular, que possui facilidades e dificuldades. Por isso, é necessário rever conceitos e práticas educativas, para tal é fato questionarmos: como ocorre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais? O que é sala de recursos multifuncionais? Quem são os/as profissionais que atuam nesta sala? De que modo esta sala contribui com a inclusão? Afinal, sala de recursos multifuncionais inclui e/ou exclui?

Uma forma discutida pelas Superintendências de Educação para minimizar a lacuna encontrada nas salas de aula envolve o atendimento especializado, já que se acredita que com um trabalho mais focado às necessidades educacionais de cada aluno/a, eles/as possam ter reconhecidos e, conseqüentemente, atendidas suas particularidades. Este atendimento pode ser contemplado em salas de recursos multifuncionais, que visam a um trabalho de natureza complementar e suplementar, ou seja, neste espaço serão desenvolvidas atividades que contemplem as áreas cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas, de raciocínio lógico-matemático que possam contribuir para que os/as alunos/as tenham condições de acompanhar o trabalho realizado na sala de aula do ensino regular. Essas salas foram criadas com vistas à inclusão do/a aluno/a com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, salas de recursos são “salas localizadas em escola comum ou especial, com professor capacitado a oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns” (ORIENTAÇÃO SD, Nº 01/05). Elas têm, entre outras finalidades: apoiar o/a professor/a da escola de origem do/a aluno/a; atender alunos/as de várias escolas da região (bairros); permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

O público alvo do AEE é definido no:

Artigo 4º: Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009).

Tendo em vista o disposto na documentação, precisamos pensar no/a professor/a que atuará nas salas de recursos e, também, no/a aluno/a que irá frequentá-la. Entre as diversas atribuições do/a professor/a do AEE, segundo a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) está a de produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as público da Educação Especial; além de que deverão registrar os desafios apresentados no ensino regular, estando em evidência os objetivos propostos para o desenvolvimento das atividades contidas na proposta curricular. Também, é preciso que este/a professor/a esteja em constante diálogo com os/as professores/as das salas de aula do ensino regular e com os/as demais profissionais da escola. Orientar os familiares e os/as demais professores/as quanto às ações que possam auxiliar os/as alunos/as em outros espaços que não o da sala de recursos é outra atribuição do/a professor/a do AEE. Segundo Santos (2011, c.5), “o diálogo entre quem faz o atendimento no contraturno e o professor que está na sala de aula é outro nó a ser desatado para o sucesso do modelo de incluir alunos com deficiência na escola regular.”

Reorganizar as práticas escolares quer seja nos planejamentos, currículos, avaliação, dentre outros, implica numa mudança de paradigma educacional. Precisamos ter sempre em mente que aprendemos de uma maneira individualizada, heterogênea (aprendo com o/a outro/a) e regulada pelo sujeito da aprendizagem. Ensinar, por sua vez, é uma conduta coletiva e homogênea, no qual o/a professor/a realiza oferecendo a todos/as um mesmo conhecimento, ele/a é um/a facilitador/a da aprendizagem.

Para a realização do trabalho AEE, os/as professores/as precisam utilizar como

afirma Tedesco (1999, p. 30):

[...] las estrategias de acción, se dirigen a superar la idea de el docente, en singular, para comenzar a trabajar sobre el concepto de equipo docente. [...] Una de las posibles líneas de acción para el futuro se basa en la hipótesis del ejercicio de la docencia como profesionalismo colectivo.

Além do trabalho coletivo, ressaltamos o olhar sobre o fazer-se professor/a. Corroboramos com Paim (2005, p.144)

[...] precisamos deixar de pensar a formação para ou sobre o professor. A construção o fazer-se dos professores e professoras dá-se num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com os outros, i.é, com os professores universitários, os colegas de trabalho, os alunos, com os autores dos livros, com a comunidade escolar, ou ainda, outros situados em diferentes loci da produção profissional do professor. Este processo, portanto, dá-se de maneira social e nunca individual; e, em sendo social, não pode ser homogêneo.

Como já registramos, as atribuições dos/as professores/as das salas de recursos são várias, como são, também, as da escola comum, porém, ninguém pode se eximir da responsabilidade de ensinar só porque existe um espaço estruturado para atender exclusivamente as necessidades educacionais especiais de um grupo de estudantes. Além de que a presença de um/a aluno/a com deficiência em classe leva o/a professor/a comprometido a rever suas estratégias pedagógicas. Assim, cabe destacar que não é possível, segundo Novais (2010, p. 204-205)

[...] continuar exigindo que alguém ensine de um jeito que não aprendeu e permaneça conivente com a preservação e a celebração de um tipo de formação docente, cujo paradigma colabora para a exclusão significativa de pessoas do ensino regular, em todos os níveis de ensino. Por outro lado, afirmar que o modo de organizar e desenvolver a docência não pode contribuir para fortalecer a ilusão de que a formação, em qualquer nível de ensino, deixa o sujeito pronto para o exercício profissional.

Professores/as do ensino regular afirmam estar despreparados para o processo

de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as com deficiências. Como afirma Carvalho (2000, p. 113)

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto da turma de alunos mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico. Aí, exatamente aí, reside mais um obstáculo, pois muitos de nossos professores do ensino fundamental alegam que não se sentem preparados (grifos do autor) e motivados para a docência de grupos tão diversificados.

A educação regular e educação especial nos remetem ao fato de que as recomendações da Declaração de Salamanca não se referem, especialmente, às pessoas com deficiência, mas a todas as crianças:

As escolas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.35).

Porém, estes dados não nos parece que estão sendo analisados por autores/as e pelos/as professores/as do ensino regular. Destaca Pérez (2004, p. 237)

Seja por erros terminológicos ou conceituais, seja por preconceitos de caráter político-ideológico, ou seja, simplesmente, por carência de informações, a inclusão dos chamados alunos com necessidades educativas especiais (grifo da autora) encerra no seu seio a exclusão de outros alunos, dentre eles os alunos com altas habilidades (grifo da autora).

Quanto ao ser professor/a de educação especial, Carvalho (2000, p. 168) expõe:

Não podemos perder de vista que a condição de professor de educação especial não elimina ou exclui a condição básica de professor. Na verdade, o especial da educação especial está muito menos nas características dos alunos e muito mais na diversidade das ofertas educativas que as escolas devem dispor para todos, por direito de cidadania. Es-

peciais devem ser considerados todos os alunos, reconhecidos em suas individualidades, o que significa que todo professor, como profissional da aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e de informações.

Como a escolarização de quaisquer alunos/as precisa ter como objetivo sua formação integral as atividades dos/as professores/as precisam ser contextualizadas de acordo com as necessidades dos/as alunos/as, ou seja, devem possibilitar a aquisição do conhecimento mediada pelas ações dos/as professores/as. Quanto ao atendimento das salas de recursos, que não podem ser confundidas com reforço escolar e nem como repetição de atividades e conteúdos desenvolvidos na sala de aula comum, mas precisam constituir-se em um processo de apropriação e produção de conhecimentos, demarcar-se ser preciso pensar se as escolas têm infraestruturas adequadas para a implementação de tais salas.

O Governo Federal, com o objetivo de apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizou aos sistemas públicos de ensino equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para as Salas de Recursos. Conforme dados do Ministério da Educação de 2005 a 2010, foram implantadas 24.301 Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público alvo da educação especial. As salas, contendo equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, já contemplam 83% dos municípios brasileiros, atingindo 42% das escolas com matrícula de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular (BRASIL, 2011, p.01).

De acordo com o Ministério da Educação, as salas de recursos podem ser classificadas em Tipo I e II. As Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I são para atendimentos dos/as alunos/as que apresentam deficiências e condutas típicas. São compostas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, como por exemplo: microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal, fones de ouvido e microfones, teclado com colméia, bandinha rítmica, material dourado, dominó com textura, software para comunicação alternativa, conjunto de lupas manuais (aumento de 3x, 4x e 6x), dentre outros. Já as salas do Tipo II, são iguais às salas do tipo I, mas acrescidas de outros recursos e materiais didáticos e pedagógicos. São para atendimentos dos/as alunos/as com deficiência visual (cegueira e baixa visão), dentre os materiais citamos: impressora Braille, máquina Braille, lupa eletrônica, reglete de mesa, soroban, globo terrestre adaptado, kit de desenho geométrico adaptado, calculadora sonora.

Nas práticas educativas, as salas de recursos estão se propagando enquanto pos-

sibilidades para atendimento de alunos/as com *deficiência*, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Pensar a sala de recursos requer atender a alteridade do sujeito. Tomamos como exemplo uma escola da Rede Estadual de Ensino da cidade de Uberlândia-MG. Ela foi pioneira na educação inclusiva, atendendo desde o ano de 2002 alunos/as com diversas deficiências (físicas e/ou cognitivas) na sala de aula comum. Nesta escola são atendidos alunos/as do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino. Observando a sala de recursos multifuncional desta instituição, percebemos a existência de alguns dos recursos e materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação. As imagens abaixo exemplificam este dado.

Foto 1 – Mesa alfabeto



Foto 2 – Material pedagógico para uso do aluno



Foto 3 – Mesa para atendimento individualizado



Foto 4- Visão geral da sala



Fonte: Acervo das autoras.

O trabalho desta escola tem como foco assegurar aqueles alunos que apresentam alguma *deficiência* os mesmos direitos de aprendizagem que os de uma escola comum. Esse trabalho é feito de forma democrática, colegiada, solidária e dialógica, objetivando o desenvolvimento das habilidades e competências fundamentais para uma educação mais justa e humanitária. A escola favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, estimulando-os à capacidade de viver e aprender com o diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de produção deste texto, resgatamos nosso percurso profissional, detendo sobre a prática referente à educação de alunos/as com AEE em salas de recursos multifuncionais. Tivemos oportunidades significativas e questionamentos que nos permitiram uma análise de nossa prática quer como alunas de pós-graduação, quer como profissionais da educação.

A escola para todos/as, na lógica da heterogeneidade, as diferenças individuais e entre alunos/as não apenas são reconhecidas e aceitas como, também, precisam estruturar a base para a construção da abordagem pedagógica. Nesta abordagem, o currículo precisa ser flexível para abarcar e atender à situação e as necessidades específicas dos seus/suas alunos/as; as escolas precisam munir-se de recursos físicos, pedagógicos, didáticos, humanos, para atender as especificidades dos/as alunos/as.

A Declaração de Salamanca (1994) destaca a possibilidade e a vantagem da convivência entre os diferentes, que têm direito a uma educação unificada para alcançarem a cidadania com qualidade de vida. Porém, ainda temos muito a caminhar para que esta proposta seja concretizada.

O pressuposto da inclusão é que a escola regular ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, compreendam a diversidade de sua clientela. Aos poucos, a perplexidade inicial incitada pela ideia da radicalidade da inclusão foi atenuando e a escola passou a repensar as condições da prática docente em suas diferentes dimensões e em suas repercussões na organização curricular e nas práticas pedagógicas.

Contudo, na educação inclusiva é importante identificar o tipo de necessidade que os/as alunos/as de uma determinada sala apresentam para, então, utilizar meios que auxiliem no seu aprendizado, visando alcançar a cada um/a em sua individualidade, bem como, a cada um/a em seu conjunto. Após começar a compreender o tipo de necessidade educativa que o/a aluno/a possui ficará mais fácil para o/a professor/a interagir com o grupo e ajudá-lo/a no seu desempenho e melhor aproveitamento educacional em sala.

Para que a educação inclusiva realmente se aplique é necessário uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam às diferenças dos/as alunos/as. É uma abordagem que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos/as.

Neste âmbito, o/a professor/a tem um papel fundamental para a formação de cidadãos/ãs conscientes de sua funcionalidade na transformação do espaço, oferecendo meios para que estas pessoas se auto conheçam e se percebam com habilidades e, assim, possam se realizar plenamente seu desenvolvimento, o que poderá ocorrer por meio de programas de Atendimento Educacional Especializado como as salas de recursos.

Nós, profissionais da educação, estamos assumindo a convicção de que todos/as são capazes de aprender e de que a suposição de sua aprendizagem é a interação com o mundo e sua ação sobre os objetos. Desse modo, os/as alunos/as precisam de ambientes estimuladores, quem sabe as salas de recursos não poderão se tornar um destes ambientes? Todavia, se faz necessário lembrar que os/as profissionais da educação especial e os que atuam em classes comuns, precisam de formação para as respectivas funções, principalmente os que atuam em serviços de apoio pedagógico especializado, no nosso caso: sala de recursos.

Segundo Kern (2004, p.156)

O fato de haver um conhecimento teórico sobre a importância da inclusão não vai determinar, mecanicamente, o agir dos praticantes. Cada praticante implicado nesse processo terá uma forma singular de agir, no qual o conflito e a contradição estarão sempre presente. O que é comum, ainda, nas práticas educativas, é a negação dessa tensão, do conflito e da contradição.

A forma como cada professor/a vai lidar com suas implicações sobre a utilidade ou não das salas de recursos multifuncionais vai depender de sua singularidade. A inclusão de alunos/as que requerem AEE não pode depender apenas de documentos que a reconheçam como autêntico e lhe deem suporte legal, é necessário que nós profissionais da educação, nos sintamos capazes de responder às tarefas que decorrem dessa inclusão.

Como descreve Mantoan (2004, p.94) “cumprir o direito de todo aluno ser incluído em uma turma escolar depende do que conseguirmos avançar nesses novos

caminhos pedagógicos e do que formos deixando para trás, na caminhada”. Acrescentaríamos, a sala de aula é o espaço em que o cotidiano, as pessoas e as necessidades convivem, no qual a diferença é a absoluta confirmação da realidade. É preciso, pois, levar em conta a diferença para que a visão sobre a realidade se complete.

A prática de incluir alunos/as do AEE no ensino regular, por ser relativamente nova, é um desafio para nós professores/as receber estes/as alunos/as. Nossa prática, enquanto professores/as de formação inicial carentes de disciplinas que tratavam da educação especial, se torna permeada por envolvimento, interesses, contradições, conflitos, sentimentos confusos, inseguranças e medos. Experiências estas provenientes de uma formação calcada no modelo positivista em que alguma coisa é isto ou aquilo.

Sabemos que é possível trabalhar de forma diferenciada, proporcionar o atendimento necessário a cada aluno/a, e cabe aos/as professores/as incluir os/as alunos/as no processo ensino e aprendizagem. Ainda, é importante que as escolas façam uma revisão cuidadosa de sua organização e suas formas de ensino, tendo como objetivo a individualidade de seus/suas alunos/as

Estamos cientes que a exclusão é parte inerente de uma sociedade dividida em classes e a escola, como parte integrante desta sociedade, também é excludente. Na realidade a escola exclui mais e pouco consegue contribuir para minimizar a fragilidade de seus/suas alunos/as e, nem é este o seu papel, pois, na escola, o processo de escolarização, precisa contribuir para a melhoria das condições de vida de todos/as os/as seus/suas aluno/as por meio de uma educação de qualidade.

Assim, temos muito a caminhar para que iniciativas como as salas de recursos multifuncionais se concretizem para que amenizemos as desigualdades sociais, lembrando que a inclusão não é apenas para os/as alunos/as com deficiência (física ou cognitiva), mas para toda a comunidade escolar.

Enfim, a inclusão escolar de alunos com *deficiência*, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no ensino regular não deve apenas garantir a socialização, mas também a possibilidade do acesso ao conhecimento. Reafirmamos: a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 19. Maio. 2011.

BRASIL. **Lei nº 8.069** de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente no Brasil. Presidência da República. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em: 19. Maio. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer 017/2001**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado**. Brasília: 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria para a Integração social da pessoa portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SICORDE, 2007.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 19 de maio, 2011.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 19. Maio. 2011.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais

para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC. **MEC: números revelam avanço da política de educação inclusiva no Brasil**. Disponível em <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/14-lista-de-noticias/504-mec-numeros-revelam-avanco-da-politica-de-educacao-inclusiva-no-brasil>>. Acesso em: 28 de maio, 2011.

BRASIL. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_70.php> Acesso em 19 de maio de 2011.

CARDOSO, Marilene Teresa Eglér. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação Especial: em direção à Educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 15-26.

CARVALHO, Lúcio. **Educação e inclusão: ano velho ou ano novo**. Disponível em: <<http://www.advivo.com.br/blog/antonio-ateu/educacao-e-inclusao-ano-velho-ou-ano-novo>>. Acesso em: 20 de maio 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Medicação, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 19. Maio. 2011.

CORREIA, Luis Miranda. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

FERREIRA, Windyz e AINSCOW, Mel. Compreendendo a Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Coleção Educação Especial. Porto -Portugal: Porto Editora, 2003. p.103-116.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>
Acesso em: 22 de maio, 2011.

KERN, Elisa. O processo de inclusão/exclusão: uma possibilidade de (re)significar práticas. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (org.). **Educação Especial: em direito à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 147-176.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (organizadoras.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial** – 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.79-94.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.apaeminas.org.br/arquivo.phtml?a=10470>. Acesso em: 19 de maio, 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 451**, de 27 de maio de 2003. **Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino**. Conselho Estadual da Educação. Belo Horizonte, 2003.

NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araquara, SP: Junqueira &Martins; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010. p. 185- 208.

PAIM, Elison Antonio. Mapeando cânones contemporâneos de formação de professores. In. _____: **Memórias e experiências do fazer-se professor(a) de História**. TESE (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP, 2005, p. 82-145.

PÉREZ, Susana Graciela Barrera Pérez. O aluno com altas habilidades/superdotado: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Org.). **Educação Especial: em direito à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 237-250.

Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão Revista da Educação Especial** – Edição Especial, Secretaria De Educação Especial/ MEC v.4, n.1. Janeiro/Junho 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf> Acesso em 05/04/2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri, Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: _____ e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 41- 51.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.299-318.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **Educação inclusiva um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Disponível em <<http://www.deficienteciente.com.br/2010/07/educacao-inclusiva-um-meio-de-construir.html> > Acesso em 02/07/2011

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>> Acesso em 05/07/2011

SANTOS, Vanessa Costa. Todos juntos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 de maio. 2011. Caderno Cotidiano, c.5.

TEDESCO, Huan Carlos. Fortalecimiento del rol de los docentes: visión internacional. In: AVALOS, B e NORDENFLYCHT, M. E. (Org.). **La formación de profesores - perspectivas e experiências**. Santiago, Chile:Santillana, 1999. p. 14-40.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.