
A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): concepções de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

The Multifunctional Resource Room (SRM): concepts of Special Education from the perspective of Inclusive Education

Sibeli Pachevitch

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-0642>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

E-mail: sibelipf10@yahoo.com.br

Edivânia Floro Nicácio Almeida

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9444-0642>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

E-mail: vaniauepb@gmail.com

Ilma Rodrigues de Sozua Fausto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3850-5066>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: ilmafausto@id.uff.br

Fabiana Rodrigues Leta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6210-3078>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: fabianaleta@id.uff.br

RESUMO

O presente artigo apresenta uma síntese do referencial teórico abordado na Dissertação de Mestrado em Educação desenvolvido sobre o tema: Metapesquisa de Teses e Dissertações sobre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período que compreendeu 2008-2020. O levantamento de dados ocorreu nas Planilhas de Dados Abertos da CAPES através das palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais e a sigla SRM. Fundamentada em uma perspectiva epistemológica pluralista, foram utilizadas contribuições de autores da Educação Especial Inclusiva (Garcia, 2004; Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Kassar, 2011; Mendes, 2006; Pletsch, 2009; Rodriguez, 2013; Sasaki, 2009). Nesta contextualização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na conjuntura da Educação Especial e Inclusiva no Brasil far-se-á a exposição conceitos de Educação Especial e Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Especial; Educação Inclusiva;

ABSTRACT

This article presents a synthesis of the theoretical framework covered in the Master's Dissertation in Education developed on the topic: Metaresearch of Theses and Dissertations on the Multifunctional Resource Room (SRM) in the period covering 2008-2020. Data collection took place in CAPES Open Data Spreadsheets using the keywords: Multifunctional Resource Room and the acronym SRM. Based on a pluralistic epistemological perspective, contributions from authors of Inclusive Special Education were used (Boneti, 2006; Garcia, 2004; Glat; Pletsch; Fontes, 2007; Kassar, 2011; Mendes, 2006; Pletsch, 2009; Rodriguero, 2013; Sasaki, 2009). In this context of the Multifunctional Resource Room (SRM) in the context of Special and Inclusive Education in Brazil, the concepts of Special and Inclusive Education, Specialized Educational Service and Multifunctional Resource Rooms will be exposed.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Special education; Metaresearch;

INTRODUÇÃO

O referencial teórico que evidenciou a dissertação fundamentou-se em uma perspectiva epistemológica pluralista, buscando conciliar três aspectos: as concepções de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a SRM como Política Educacional e conceitos de política, política educacional e os fundamentos da metapesquisa no campo da política educacional.

Á abordagem das concepções de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a SRM como Política Educacional baseia-se nas ideias de Garcia (2004), Boneti (2006), Mendes (2006), Glat; Pletsch e Fontes, (2007), Sasaki (2009), Kassar (2011), Pletsch (2009), Matos e Mendes (2014) e Oliveira (2022). Entre as diversas concepções de inclusão, nesta pesquisa, optou-se pelas formulações de Matos e Mendes (2014), os quais defendem que “incluir educacionalmente significa buscar a remoção de todas as barreiras, extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, que impedem ou dificultam a convivência, a participação ou o aprendizado escolar” (Matos; Mendes, 2014, p. 41-42).

Para as autoras, a inclusão escolar configura-se “como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público-alvo da Educação Especial” (Matos; Mendes, 2014, p. 41). A recente conquista da facilidade de acesso dessas pessoas à escola configura-se como um momento ímpar na história brasileira (Matos; Mendes, 2014, p. 41).

A Educação Inclusiva, defendida por Oliveira (2022), enfatiza que esta não se refere a um grupo específico, mas a todas as pessoas. Esse conceito mais amplo de Educação Inclusiva “reconhece que as diferenças fazem parte da constituição do ser

humano e que uma escola inclusiva deve respeitar a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe” (Oliveira, 2022, p. 55).

Oliveira (2022) complementa que a educação inclusiva é um processo e não uma meta que pode ser alcançada a qualquer momento. A autora menciona que “o Brasil optou pelo fortalecimento das políticas existentes voltadas especificamente ao público-alvo da Educação Especial, culminando em diversos documentos legais que dão amparo para que o processo de escolarização ocorra na escola regular” (Oliveira, 2022, p. 55-56).

Nesta perspectiva, buscou-se a realização de uma pesquisa integrada entre a perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e questões metodológicas. O enfoque epistemológico se torna evidente na articulação entre questões de pesquisa, objetivos, referencial teórico, análises e conclusões (Mainardes, 2021).

Este artigo portanto, pretende apresentar uma síntese do referencial teórico abordado relacionando os conceitos ao campo de análise, a Sala de Recursos Multifuncionais. O período estabelecido para a coleta de dados partiu de 2008, ano que foi promulgada a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta contextualização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na conjuntura da Educação Especial e Inclusiva no Brasil far-se-á a exposição conceitos de Educação Especial e Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais. “Muitos pensam na escola como um local onde as crianças vão apenas para aprender a ler e escrever, não conseguem pensá-la como um local de descobertas, onde vamos para ampliar nossos horizontes e aprender a compreender o próximo”. (Floro, 2020).

Sobre a conjuntura histórica da Educação Especial e sua conceptualização, Mazzotta (2005) divide a evolução da Educação Especial no Brasil em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956 e o segundo de 1957 a 1993.

Para Jannuzzi (2006), após os anos de 1970, a Educação Especial começou a tomar forma com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) extinguindo a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de

Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, pois, apresentava objetivos para os atendimentos, segundo Mazzotta (1999):

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial. (Mazzotta, 1999, p. 56).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1971, em seu Art. 9º, descrevia que para os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Em 1985, a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999, ampliaram as ações voltadas ao atendimento aos deficientes em suas especificidades.

Jannuzzi (2006) destaca que, ao se firmar o termo de Educação Especial, ocorreu o aumento da valorização da educação em função da necessidade de aumento da produtividade, no cenário educacional, ainda, segundo a autora, havia o predomínio da vinculação desta à economia. Essa contingência permite o entendimento do porquê a pessoa com deficiência continuou à margem do sistema social e educacional, uma vez que não se constitui como sujeito produtor de valor econômico.

Nesse contexto histórico, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), por meio do Decreto n. 93.613 de 1986, extinta em 1990. Ficando a Educação Especial vinculada à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) – Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas no que se refere à Educação Especial, até 1992, que, após a queda do então presidente Fernando Collor de Mello, retornou à Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Rodriguero (2013) menciona a importância da Constituição Federal do Brasil no que tange à Educação Especial:

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal (BRASIL, 2005), que, em seu Art. 205, estabelece “[...] 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”. E, no seu Art. 206, Inciso I, determina a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, finalmente, estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, Inciso III), em sintonia com um dos objetivos fundamentais da carta magna que é “[...] promover o bem estar de todos, SRM preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Estes princípios contidos na Constituição Federal sinalizam a implantação de uma educação inclusiva no Brasil (Art. 3º, Inciso IV). (Rodríguez, 2013, p. 52).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, documento que firmou a urgência de ações no sentido de transformar a realidade, objetivando promover a aprendizagem e atender às necessidades específicas, caracterizando-se como um documento sobre os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com deficiência (Unesco, 1994). Ainda, neste viés, Rodríguez (2013) destaca que a Declaração reafirma o direito de todos os indivíduos à educação, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, renovando a garantia, por parte da comunidade mundial, de assegurar este direito.

Rodríguez (2013) esclarece que, após a Declaração de Salamanca, no Brasil, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB n. 9.394/96, que estabelece, no seu Título II, Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, no Art. 3º, Inciso I, preconiza “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e, ainda no Título III, Art. 4º, Inciso III, defende o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei n. 12.796 de 2013).

Reiteramos que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB n. 9394/96, o Art. 58 apresenta a ideia do que se entende por Educação Especial:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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 de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, p. 39).

De acordo com o mesmo documento, a Educação Especial é vista como modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida preferencialmente nos espaços das escolas regulares de ensino, para estudantes com necessidades especiais, promovendo a inclusão.

Segundo Rodriguero (2013), em 1998, objetivando oferecer subsídios aos professores na tarefa de favorecer seus alunos, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial produziram o material intitulado Adaptações Curriculares que compõe o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo MEC.

O referido documento contempla experiências pedagógicas desenvolvidas no país, “[...] constituindo-se providências possíveis e recomendáveis a serem utilizadas, com êxito, pelo sistema escolar brasileiro na perspectiva de assegurar a todos os alunos educação com qualidade” (Brasil, 1998, p. 13). Neste documento, a inclusão escolar constitui:

Uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada (Brasil, 1998, p. 17).

Nesta perspectiva, a igualdade de direitos contempla que todos possam frequentar com qualidade o ensino regular comum, tendo suas necessidades específicas, no desenvolvimento, sendo atendidas pelo AEE junto às SRMs.

Em 1999, segundo Rodriguero (2013), o documento norteador é a Declaração de Washington, elaborada pelos líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente, dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio, realizada de 21 a 25 de setembro de 1999 em Washington, DC, EUA. E, nos anos 2000, foi convocado o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, momento em que foi acordado um Marco de Ação para a Educação para Todos.

Pereira (2020) explica que o papel da Educação Especial foi se modificando conforme os movimentos sociais, as concepções educacionais e as necessidades históricas de cada período. Para a autora (2020, p. 4), “uma das mudanças conceituais e práticas, na qual a educação especial se distanciou da concepção organicista e médica, ocorreu no período da integração”. Nesse período, as pessoas deficientes e/ou com quadros de TGD foram integradas às escolas comuns que tinha como pressuposto sua “normalização”. A autora esclarece:

Nesse contexto, a Educação Especial se vê às voltas com novos sentidos, no momento em que é entendida como modalidade de ensino, portanto como AEE. De uma perspectiva de isolamento e de segregação, a educação especial passa a transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem substituí-los, constituindo-se como serviço especializado complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência, quadros de TGD e altas habilidades/superdotação (Pereira, 2020, p. 5).

De acordo com Pereira (2020), para que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial seja efetiva na escola comum, é necessário que todos os envolvidos nesse processo (os educadores, familiares e/ou responsáveis, especialistas, agentes do poder público e outros atores sociais) se comprometam em assumir riscos e desafios para formar novas competências e construir uma rede de apoio solidária e eficiente.

Em 2008, no Brasil, tem-se a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), na qual apresenta o caráter inclusivo das escolas regulares e fortalece o AEE para o público-alvo da Educação Especial. Essa descrição histórica justifica as fases da Educação Especial em três momentos distintos: pré-história da Educação Especial, a era das instituições e época atual (Carmo, 1991). A última e atual exposta pela Educação Inclusiva será elucidada na seção a seguir.

De acordo com Mendes (2006), o conceito de inclusão escolar é ambíguo, pois ele “assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá se efetivar” (Mendes, 2006, p. 401).

O movimento inclusivo, tem destaque a partir da Declaração de Salamanca (Brasil (1994). Mendes (2006) utiliza o termo inclusão escolar para se referir a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial (EPAEE). Para ela, a inclusão é um

conceito multidimensional (filosófico, político, etc.), neste contexto, Educação Inclusiva é um paradigma, uma política de ação afirmativa que se viabiliza a partir das SRM e se fortalece no cenário didático considerando-se o Ensino Colaborativo como ferramenta da aprendizagem.

Para Matos e Mendes (2014), a educação inclusiva significa reconhecer que as diferenças só passam a ser percebidas como tais porque sujeitos sociais, na cultura em que estão inseridos, assim os identificam e nomeiam. As autoras destacam que na literatura, refletindo os movimentos educacionais dos EUA, constata-se duas posições extremistas: os “inclusivistas” e os “inclusivistas totais” (Matos e Mendes, 2014, p. 38).

A primeira posição defende que a capacidade de mudança da escola e da classe comum é finita e que o principal objetivo da escola é garantir aos alunos conhecimentos e habilidades para a vida dentro e fora dela; enquanto na segunda: acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana. Mendes (2006) enfatiza com relação a inclusão escolar:

Em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (Mendes, 2006, p. 402).

A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático. (...) Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática (Matos; Mendes, 2014, p. 39).

Para Matos e Mendes (2014, p. 40), o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política.

Sobre a ética na inclusão, as autoras destacam:

A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. A meta é alcançar a realização e o desenvolvimento de todas as pessoas, segundo suas particularidades, limitações e potencialidades, fugindo das concepções

advogadas pela ordem social e econômica vigente (Matos; Mendes, 2014, p. 40).

Baseados nos documentos a nível mundial, para a Educação Inclusiva, temos um marco importante de 1994, a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. De acordo com o movimento de inclusão social,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Unesco, 1994, p. 11-12).

Compreende-se, nesse princípio, que a totalidade da palavra “juntos” ressignifica a concepção de inclusão, uma vez que não separa ninguém, seja por sua cor, gênero, opção religiosa, condição física, econômico, social, cultural ou mesmo deficiência, transtornos e altas habilidades. O mesmo documento anteriormente citado ainda esclarece:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 21).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 1).

Sobre a segregação, Mendes (2006, p. 387) esclarece: “era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

De acordo com a autora, a facilidade de acesso à escola regular e à classe comum, mesmo que restrita ao âmbito legal, configura-se como um momento “ímpar na história”, ela não pode ser descartada como estratégia de democratização do acesso. “Além disso,

não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas” (Mendes, 2006, p. 401).

Pensar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, configurada a partir da PNEEPEI de 2008, requer um AEE com fortalecimento do ensino colaborativo e organização dos espaços escolares para atender a diversidade e singularidades do estudante, tais como se organiza e efetiva a partir das SRMs.

De acordo com Lima (2006, p. 33), “o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial”, embora o contemple, pois a inclusão se refere numa esfera maior aos ribeirinhos, indígenas, assentados, quilombolas, população do campo e demais grupos que lutam por seus direitos de acesso e equidade na educação. Mas, em favor da Educação Especial, contemplada nos termos da inclusão, os alunos com indicativos ao AEE passaram a ter acesso às escolas regulares de ensino, assegurando seu AEE nas SRMs. Para Stainback e Stainback (1999), em seus estudos sobre o ensino inclusivo, justificam a prática educativa na inclusão de todos. Para eles,

a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

Braun (2012, p. 98) menciona que, “histórica e culturalmente, estamos habituados [...] que se leia com os olhos, se fale com a boca, que se escreva com as mãos, que um determinado conceito seja assimilado em uma determinada fase da criança”. Segundo o autor, ao padronizarmos o desenvolvimento do estudante em certa estrutura funcional específica do todo, sem de fato analisar as partes, as diferenças e as singularidades de cada indivíduo não são respeitadas. Uma escola inclusiva deve atender a todos, sem distinção, elucidando qualquer forma de ser ou se fazer excludente. De acordo com a Declaração de Salamanca:

As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Unesco, 1994, p. 21).

A Educação Inclusiva defendida por Oliveira (2022) enfatiza que esta não se refere a um grupo específico, mas a todos. Esse conceito mais amplo de Educação Inclusiva “reconhece que as diferenças fazem parte da constituição do ser humano e que

uma escola inclusiva deve respeitar a convivência com essas diferenças ao longo do processo de formação humana ao qual ela se propõe” (Oliveira, 2022, p. 55).

Para a autora, a educação inclusiva é um processo e não uma meta que pode ser alcançada a qualquer momento. A mesma autora considera que o Brasil optou pelo “fortalecimento das políticas existentes voltadas especificamente ao público-alvo da Educação Especial, culminando em diversos documentos legais que dão amparo para que o processo de escolarização ocorra na escola regular” (Oliveira, 2022, p. 55-56).

A SRM organiza o planejamento a partir do ensino colaborativo com o ensino regular para prever modificação de conteúdo, abordagens e estratégias para a aprendizagem de forma significativa às singularidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discorrermos acerca dos conceitos que fundamentaram a contextualização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na conjuntura da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, salientamos que autores conceituados no campo da Educação Especial realizam abordagens a respeito da SRM bem como, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cenário nacional.

Cabe salientar o trabalho na SRM, considerando esta como “espaços” (plural) com equipamentos e recursos voltados à aprendizagem dos alunos com indicativos ao AEE, ponderando o ensino colaborativo, articulado com todos os professores da escola a fim de evidenciar ações no ensino regular que de fato configuram a inclusão, a partir de métodos diferenciados, atividades adaptadas, uso de jogos e outros recursos que favoreçam a aprendizagem coletivamente. Portanto, a SRM não atua somente no seu espaço de sala de aula, mas, a partir da articulação com a escola, configurando que todos os espaços se voltem à diversidade e às singularidades do público atendido por meio do Ensino Colaborativo.

A ponte que causa relação entre o ensino regular e o ensino especializado requer atenção, compromisso e flexibilidade, pois o planejamento conjunto permite integração entre o trabalho e aporte necessário para o planejamento individual a ser realizado na SRM. Desse modo, articular as ideias que envolvem todo o processo educativo, planejamento, execução, avaliação dos resultados com o trabalho em equipe favorece o desenvolvimento educativo e são pilares do trabalho em colaboração.

REFERÊNCIAS

- BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- CARMO, A. A. do. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.
- ALMEIDA-NICÁCIO, F. E. **O lúdico como importante ferramenta para o ensino e aprendizado de crianças Surdas**. Revista Humanidade & Inovação v. 8 n. 66 (2021): Léxico, Toponímia e Ensino. 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5781>>Acesso: 20 de Abril de 2024.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356. 2007.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- MAINARDES, J. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias e vivências**. Curitiba: CRV, 2021a.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. (org.). **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021b.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33 set./dez. 2006.

OLIVEIRA, J. P. de. **Educação Especial: Formação de Professores para a Inclusão escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PACHEVITCH, S. **A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como política educacional: metapesquisa de teses e dissertações (2008-2020)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

PEREIRA, M. Sala de Recursos Multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-18, jan./dez. 2020.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: retratos da região sudeste do Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

STAINBACK S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.