

ABORDAGEM HISTÓRICA: DO PROCESSO DE INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ALTO SERTÃO DE ALAGOAS

Carmelita Maria Gomes;

*Universidade Federal de Alagoas – UFAL
carmen_bermanely@hotmail.com*

Resumo: O presente trabalho é um estudo de caso, recorte do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Tem por objetivo conhecer o processo de implantação de uma sala de recursos multifuncionais - SRM em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em um povoado da cidade de Pariconha, no alto sertão de Alagoas. Ao trazermos para discussão o processo de implantação da SRM em escola regular, refletimos também acerca de outras abordagens que estão envoltas desta temática, estas que se encontram configuradas nas estruturas escolhidas para organizar o caminho de ideias. Sendo em um primeiro momento a trajetória que percorre desde os contextos sociais e históricos no atendimento às pessoas com deficiências até a educação especial pensada enquanto meio de segregação, assistencialismo e posteriormente sob o paradigma inclusivo, que trouxe uma nova concepção para os alunos direcionados ao atendimento especial e toda rede de educação, de modo especial o AEE que se constitui como ferramenta fundamental para a obtenção de práticas pedagógicas que contribuam para o avanço educacional em prol de contemplar todos os alunos e suas NEE's e é ofertado através das SRM. Este trabalho possibilitou reconhecer que infelizmente ainda há uma confusão que está relacionada ao papel da SRM frente ao ensino da sala regular, sendo que esta se dá como complementação e suplementação do ensino ofertado pelos professores nas salas regulares, porém o mesmo se encontra muito bem encaminhado na busca de cada vez mais um ensino que, de fato, seja inclusivo.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência, Inclusão, Atendimento Educacional Especializado – AEE, Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, Necessidades Educativas Especiais – NEE.

INTRODUÇÃO

A educação é ferramenta primordial no processo de configuração e desenvolvimento da sociedade e isso requer dizer que é necessário que a mesma não desmereça as manifestações de diversidade que compõem a escola, sendo esta o meio onde a criança mantém, depois da família, os seus primeiros contatos e se relaciona com outras crianças, onde através disso faz a descoberta de diferenças que contrastam consigo mesma e com aqueles que convive no seio familiar. Quanto a esta situação, cobra um maior cuidado no desenvolvimento de práticas que trabalhem esse respeito.

“A escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

entender e viver a experiência da inclusão. O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo seu caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social” (MANTOAN, 2003, p.48).

Pensando essas palavras de Mantoan trazemos a discussão acerca do paradigma da inclusão, mais especificamente da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, que é um dos projetos desenvolvidos em prol de um melhor atendimento voltado aos alunos com Necessidades Educativas Especiais - NEE e de uma educação sem exclusão e igualitária, que se encarrega de oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE ao público-alvo da educação especial. O AEE é dado de forma a complementar e dar suporte à permanência desses alunos nas salas regulares, tanto que ambos os professores, da sala regular e da sala de recursos, devem relacionar conteúdos e planejamento para que o AEE não se transforme em um atendimento sem função específica para o estudante ou fuja das suas verdadeiras atribuições.

Tendo em vista todas as considerações acima, essa pesquisa objetivou conhecer o processo de implantação da SRM e seu funcionamento em uma escola localizada no interior da cidade de Pariconha no alto sertão de Alagoas. As salas de recursos foram pensadas e estruturadas na intenção de promover o desenvolvimento de educandos em comunhão com o ensino regular oferecido e com atuação de docentes especializados para tal. Com o avanço em que está se dando a implantação dessas salas nas escolas regulares e sua importância na atuação de uma educação inclusiva, é primordial buscar acompanhar de perto a implementação e o funcionamento desse dispositivo, levando em consideração as medidas legais que o oportunizam.

VAMOS FALAR DA HISTÓRIA: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Muito se discute atualmente sobre a inclusão, se tratando do contexto nacional, e houve um avanço com relação aos debates que giram em torno dessa temática, assim como também foram tomadas medidas que contribuíram para a concretização de ações inclusivas no âmbito da educação, porém há toda uma história que antecede o paradigma da inclusão e é importante antes de falar de procedimentos, pensamentos e ações inclusivas trazer um pouco da trajetória de superações pelas quais a Educação de pessoas com necessidades especiais, que nem sempre foram denominadas assim, teve de enfrentar, pois tanto a história inclusiva quanto a inserção dos alunos com

deficiência no mundo da educação garantida por lei foram frutos de muita luta, manifestações e pressão social sobre o Estado, enfatizando assim, que nem sempre os alunos com deficiência, transtornos e/ou dificuldades tiveram acesso ao ensino institucionalizado.

A educação sempre esteve ligada aos trâmites do interesse econômico e no nosso cenário nacional não seria diferente. Em relação aos deficientes o interesse no Brasil por sua escolarização somente surgiu quando esta passou a ser vista historicamente como campo que também poderia cumprir com as necessidades de crescimento econômico. Porém até chegar a esse momento, as pessoas com deficiência eram discriminadas e segregadas da sociedade, Januzzi (2012).

A princípio, o atendimento às pessoas com deficiências veio marcado pela intenção de segregação/exclusão destes da sociedade, por meio de asilos, cadeias; assim como também da filantropia e assistencialismo, com acolhimento em hospitais, associações de caridade, Santas Casas de Misericórdia ou outras instituições que se constituíram apenas sob estas concepções de separá-los do convívio social. Essa trajetória Januzzi retrata de maneira muito bem detalhada desde os tempos do Brasil colônia em seu livro “A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI”. Porém, no século XIX a educação brasileira se encontrava em situação desfavorável quanto ao seu desenvolvimento. Sua organização estava ligada apenas à elite e a ascensão desta. O número de analfabetos era muito grande e, segundo Ferraro e Kreidlow (2004), no ano de 1872 o primeiro censo revelou que “a taxa de analfabetismo para o conjunto do País é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais” (FERRARO e KREIDLOW, 2004. P. 182). Os autores acrescentam que este resultado se manteve congelado até o segundo censo, realizado no ano de 1890, levando o Brasil a ser considerado líder em analfabetismo.

Porém, foi neste cenário que:

Em relação à educação do deficiente, nota-se também a atuação de vultos próximos ao imperador e, assim sendo, embora a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar para todos prescritas pela Reforma Couto Ferraz ou Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 (MIRANDA, 1975, p. 52) não fossem cumpridas (XAVIER et al., p.84), é criado no município da corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo decreto n. 1.428 de 12 de setembro de 1854 (CHAIA, 1963, p.148; LEMOS, 1981, anexo 1), e alguns anos depois o instituto dos Surdos-Mudos (ISM), ambos sob a manutenção e administração do poder central (JANUZZI, 2012, p. 10).

Mesmo estando em um momento onde a educação se via em resultados alfabetizadores decepcionantes, os deficientes visuais e auditivos

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

www.cintedi.com.br

obtiveram a implantação de institutos específicos para atender pessoas com ambas deficiências. Moacyr (1939 apud JANUZZI, 2012) nos apresenta que já antes dessa medida, foi apresentado um projeto que visava formar professores para o ensino das primeiras letras para os surdos-mudos, pelo então deputado Cornélio França. Já se podia notar, então, neste período um pequeno movimento sobre o interesse da educação dos surdos-mudos, isso porque, segundo Januzzi (2012), havia uma internalização das ideias por parte dos filhos da elite que estudavam na França e assim traziam de lá suas influências e essa instalação em território nacional teria sido a abertura da possibilidade de discussão sobre essa área da educação, porém ainda de maneira excludente e com atendimento difícil.

Os dois institutos implementados durante o império foram pioneiros dos caminhos na trajetória de educação das pessoas com deficiência, porém as décadas posteriores pouco foi realizado em prol de novas conquistas a outras deficiências, havendo apenas um pequeno investimento sobre ambas deficiências contempladas e ainda assim sobre a perspectiva segregativa. Ainda na década de 30 do século XX havia uma ausência de medidas por parte do governo ao atendimento de pessoas com deficiência, e apenas uma expansão daquelas já existentes de forma muito lenta e contemplando poucos, a partir disso a sociedade civil sentiu a necessidade de mobilização e criação de novos meios e condições de atendimento para os respectivos e começaram a surgir as associações. Com isso surgem a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), leva-se em consideração que encoberto sobre essas novas associações estavam ainda o sentimento de discriminação e protecionismo por parte dos familiares das pessoas com deficiência.

PENSAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PROCESSO HISTÓRICO-CULTURAL NO CENÁRIO BRASILEIRO

O processo histórico-cultural da educação especial no cenário brasileiro foi contemplado por momentos de total discriminação, segregação, assistencialismo, filantropia, cuidados médicos e psicológicos até a chegada da educação sobre a perspectiva de colaboradora no processo de “normalização” do sujeito deficiente, já que, como afirma Goés, “(...) a educação escolar deve ser considerada uma das instâncias fundantes no processo formativo do sujeito(...)” (GOÉS, 2015, p 40), por sinal muito importante no desenvolvimento deste tanto no aspecto social quanto

cultural e individual. A princípio as crianças eram submetidas ao diagnóstico de observação dos professores, posteriormente do profissional de psicologia e aquelas que apresentassem suas deficiências seriam direcionadas às escolas especiais.

Esse encaminhamento das crianças consideradas anormais ao ensino da escola especial se dava de maneira segregativa, Januzzi (2012), voltada ao objetivo de separar esses alunos daqueles tidos como normais, a fim de não prejudicar o desenvolvimento destes e trabalhasse com aqueles as práticas que os levassem a se normalizarem e voltarem ao convívio social, sendo que em alguns dos casos havia confusão e as crianças não tinham nenhum tipo de deficiência, mas sim dificuldades na aprendizagem, então a escola regular para não se encarregar disso as tomavam como fracassadas e tornou essencial uma escola somente para elas, na forma de excluí-las do ambiente da escola regular e “lavar as mãos”. Somente quando o foco deixa de ser a deficiência que é considerada impedimento, e passa a ser a necessidade particular que requer o aluno dentro das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, com vista aos fins de seu aprendizado, a educação toma uma nova visão sobre a aprendizagem desses sujeitos, daí emprega-se o termo Necessidades Educativas Especiais - NEE, Marchesi (2004).

Com esse novo conceito passou a ser reconhecido o aluno, mas não apenas estes com deficiência, mas todos os que apresentam dificuldades no desenvolvimento do ensino-aprendizagem ou na permanência dentro do ensino educacional, fossem elas causadas por quaisquer aspectos vindos desde o ambiente familiar aos reflexos sociais e culturais, esses discursos abriram caminhos para a reflexão acerca do paradigma da inclusão, pregando uma educação que de fato estivesse compromissada com o desenvolvimento educacional de todos os alunos, considerando também suas particularidades.

O PARADIGMA INCLUSIVO E O AEE

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade; ocorrida em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 a 10 de junho, deu vida ao documento intitulado Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, UNESCO - 1994. Esse documento trata, assim como a conferência, de uma nova perspectiva para a educação especial, assim como também, mais particularmente, do atendimento educacional aos alunos com NEE, agindo sobre a garantia de inserção destes não em ensinos segregados de educação ou salas especiais, mas sim, dentro do ensino regular, assim também como a sua permanência e uma melhor forma de proporcionar seu desenvolvimento, em todos seus aspectos, levando em

consideração a adaptação da educação enquanto responsável pelo aluno e suas particularidades e não mais o aluno com o dever de se adequar aos trâmites da educação.

O trabalho realizado dentro do meio escolar deve estar pautado na perspectiva de igualdade onde todos sejam respeitados, contemplados, incentivados e educados, isso é inclusão. As resistências e inquietações que foram causadas pelo paradigma da inclusão surgiram e continuam incomodando, segundo o pensamento de Mantoan (2003), pelo simples fato de estarem sendo denunciados os males que o conservadorismo escolar espalha pela comunidade de alunos, tornando como consequência também do social, necessitando de uma transformação e modificação das estratégias educacionais.

Mantoan (2013) ressalta que a exclusão na escola se faz presente no momento em que o aluno com dificuldades especiais é “colocado” dentro do ensino institucionalizado regular mas tem que se adaptar a ele, pois não há uma estruturação que repense a didática e os conteúdos para que acolha de forma completa a responsabilidade sobre a educação e o desenvolvimento deste aluno. De forma muito revolucionária, a ideia de inclusão, por sua vez, não objetiva somente a escolarização de alunos com deficiências e dificuldades especiais, ela vem tratar de todos num geral e de forma que se leve pensar em uma proposta que de fato busque e concretize a inclusão de todos os alunos em um só ambiente, sem segregação de qualquer ordem que seja.

O movimento inclusivo, como denomina a autora, vem tomar posse de uma posição educacional que busca inibir atitudes de segmentação, as quais tornam a escola um local hierárquico e excludente. É nessa perspectiva que devemos pensar a inclusão, como uma forma de transformar a educação de maneira a se desenvolver meios para que as futuras gerações não reproduzam o preconceito e nem enxerguem as diferenças com olhar discriminatório e que o respeito seja reproduzido de tal forma que o leve a vir através da espontaneidade sem necessidade de cobrança.

Pensando nisso, o AEE é modelo de grande avanço dentro do nosso sistema de ensino. Promulgado no Decreto 6.571/2008, revogado pelo 7.611/2011, o AEE objetiva fornecer aos alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais ou superdotação, que estão matriculados na rede de ensino regular, um melhor desenvolvimento com a ajuda de recursos didáticos apropriados para as necessidades do educando, de forma que o aluno seja atendido especificamente nas áreas que sentir mais dificuldade, sendo este atendimento oferecido nas

escolas regulares através, principalmente, das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

A SRM, como ferramenta da educação inclusiva, atende alunos identificados pelo 1º parágrafo do inciso VIII do Artigo 1º no Decreto 7.611/2011: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo parte fundamental da pauta inclusiva, a SRM mantém uma grande responsabilidade dentro do processo de transformação da educação e também da sociedade em relação ao ensino inclusivo, pois estamos em contato com o diferente a todo momento, é um erro gravíssimo as escolas insistirem em um padrão de ensino que idealiza o aluno, sem considerar toda a diversidade que recebe em seu espaço.

Não adianta matricular esses alunos e não favorecer práticas de desenvolvimento que contemplem a todos em suas diferenças e particularidades. Por isso a responsabilidade por conta do professor da SRM não somente sobre seus alunos com NEEs, mas também com todo o ensino regular, de forma a se pensar numa mudança educacional geral e de qualidade, evitando haver uma quebra entre o ensino especial e o regular.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Deslandes (2016 *apud* SANTOS, 2004) afirma que, para desenvolver uma pesquisa é necessário levar em consideração os estudos teóricos na área, se o mesmo desperta um interesse e instiga o pesquisador, além de ser pertinente tanto no meio social quanto no acadêmico. A respeito disso, os estudos realizados para este trabalho iniciaram na disciplina de educação especial ofertada no quinto período da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que serviram de caminho teórico para o entendimento de que a SRM está vinculada à educação especial, confirmando para nós a importância deste atendimento com o desenvolvimento dos alunos que precisam desse suporte especializado.

Sendo assim, pensamos esta pesquisa enquanto caráter qualitativo, já que “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), por meio do estudo de caso, a partir também da - observação do espaço; - entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo AEE na instituição pesquisada. A entrevista foi elaborada com a perspectiva semiestruturada, realizada por meio de perguntas formuladas de forma mais aberta e espontânea, considerando os estudos teóricos realizados anteriormente, podendo contemplar novas informações que não tenham sido consideradas e

utilização de gravador de voz, sendo depois transcrita na íntegra para utilização na coleta de dados.

A IMPLEMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA SRM EM UMA ESCOLA DA CIDADE DE PARICONHA, ALTO SERTÃO DE ALAGOAS

Iniciamos essa seção com algumas fotos do ambiente da SRM que compõem o campo de pesquisa deste trabalho, e por questões éticas o nome da instituição não será revelado nem tampouco o da professora entrevistada, sendo substituído seu nome pelas iniciais G.M.L (2018).

Figura 1: Imagem do objeto deste estudo



Figura 2: Imagem do objeto deste estudo



Figura 3: Imagem do objeto deste estudo



Figura 4: Imagens do objeto deste estudo



As imagens retratam o ambiente onde são realizados os atendimentos aos alunos matriculados na SRM da instituição pesquisada, que de acordo com o *Documento orientador: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais* “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2007 p. 5), assim como também este documento estabelece função da escola “disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e

mobiliários e o sistema de ensino deve disponibilizar professor para atuação no AEE” (BRASIL, 2007 p. 10).

Quanto à implementação do AEE nesta instituição, durante a entrevista a professora nos informou ter sido uma iniciativa do MEC que por três anos mandou “*computadores, jogos didáticos, materiais daqueles de montagem, ele foi mandando*” (G.M.L, 2018), isso eles estavam mandando para a secretaria da educação na cidade, exigindo um espaço para que pudessem ser implantados estes materiais e matriculados os alunos, que segundo a mesma, foram sendo identificados dentro das salas regulares, por orientação da secretária da educação, e essa identificação “*era apenas a percepção do professor*” (G.M.L, 2018), e eram considerados aqueles alunos que “*não ouvia bem, não enxergava bem, que tinha dificuldade de aprendizagem*” (G.M.L, 2018), e mesmo com alunos com deficiência nas salas regulares os professores não tinham conhecimento sobre o trabalho nas SRM’s até a chegada do atendimento na instituição, podemos notar isso na fala da professora quando questionada sobre: “*a escola nem tinha conhecimento em relação a isso*” (G.M.L, 2018).

Em 2012 o espaço físico na instituição foi construído pela responsabilidade da prefeitura e encaminhado para ser realizado o AEE, ao mesmo tempo que foi estruturado com os equipamentos já adquiridos pelo MEC. Nesse momento surgiu a questão relacionada ao professor que poderia assumir a responsabilidade pelo atendimento, G.M.L nos conta que:

Eu sei que foi uma coisa muito rápida. Eu estava na direção da escola e estava prestes a sair e a coordenadora ela me indicou para a secretária, que ela disse que só via eu, assim tendo, não capacidade, que eu não tinha cursos essas coisas, mas assim, sensibilidade, ela me falou. Ai a secretaria me chamou e eu disse ‘oxente, como eu vou trabalhar se eu estou na direção?’ ai ela ‘você combine com suas parceiras para você trabalhar na sala de atendimento no horário que você não estiver na direção’ ai isso eu fiz né. (G.M.L 2018)

Neste primeiro momento a professora admite que não havia sido preparada para a atuação no AEE, não havia participado de nenhuma formação que contemplasse em específico a área, a não ser um curso virtual de educação inclusiva que utilizou como horas complementares para sua graduação enquanto pedagoga – que por sinal justificou ter sido o motivo de ser indicada à vaga e ainda ressaltou acreditar que “*elas confiaram em mim, nessa parte do meu empenho, sabe, tudo que eu peguei e as funções que hoje tive e não tinha trabalhado ainda, eu sempre busquei conhecimento*” (G.M.L, 2018). Fazendo uma união com esta fala dela, podemos perceber que não houve uma

preocupação quanto à divisão de funções que se daria o trabalho da professora, já que estava à frente da direção da escola. Notamos isso também na fala da secretária quando orientou que a professora entrasse em consenso para trabalhar no atendimento quando não estivesse nas atribuições da direção.

Com relação à formação, após assumir a docência da SRM, a professora G.M.L foi direcionada pela secretaria da cidade para participar de seminários e congressos sobre a área, fora isso apenas as reuniões com a coordenadora do AEE da secretaria que é formada em Educação Especial. Por isso nos conta G.M.L que sentiu bastante dificuldades, *“por que tipo, não tem uma receita pronta para você trabalhar com esses alunos, eles são únicos e têm suas problemáticas e a gente tem que trabalhar segundo essas problemáticas deles”* (G.M.L, 2018), ressalta ainda a sua pretensão em realizar uma especialização na área de Atendimento Especial.

Cabe a nós refletirmos se as atribuições que seriam concedidas à professora como responsável pelo AEE foram consideradas, já que são muitas e de suma importância para um trabalho reflexivo e que objetive bons resultados. Funções essas que segundo o Documento orientador são:

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante; Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2007 p. 8-9)

Quantas atribuições e responsabilidades a professora recebeu quando aceitou a oferta da docência na SRM, isto porque não iremos aqui, e nem nos cabe, trazer as ocupações que ela já tinha enquanto diretora da escola. É importante ressaltar também que a citação acima nos mostra a necessidade de uma orientação por parte do professor da SRM para com os professores das salas regulares, portanto, a responsabilidade por conta do professor da SRM não é somente sobre seus alunos com NEE, mas também com todo o ensino regular, de forma a se pensar numa mudança educacional geral e de qualidade, evitando haver uma quebra entre o ensino especial e o regular.

Com relação à instituição pesquisada, a realidade da visão dos professores das salas regulares vinculada aos seus alunos com NEE pode ser refletida na frase que a professora G.M.L nos diz ser a forma que retrata como eles trabalham “*ah, eu não me importo muito com eles aqui, por que eles têm a sala de recursos para estudar*” (G.L.M, 2018), então este é um exemplo da confusão que se tem sobre o objetivo da SRM, como se ela sozinha recebesse essa responsabilidade sobre os alunos com NEE. Para trabalhar em conjunto com o ensino ofertado nas salas regulares a professora do AEE diz participar dos encontros do htpc, que é para socialização das práticas e planejamento, assim como também orienta quando os professores reclamam da falta de conhecimento para lidar com alguma situação em sala.

Entende-se que o professor responsável pelos alunos com NEE deve levar em consideração toda a reponsabilidade que lhe é atribuída, por isso é tida como importante uma formação específica para tal, de maneira que sejam contempladas as especificidades requeridas no atendimento desses alunos, em prol do seu desenvolvimento e aprendizado, tomando consciência da importância da conexão entre o professor da sala de recursos e sala regular. Porém, não se pode confundir e tomar a SRM como ferramenta única no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Quanto a isso a professora G.M.L mostrou ter consciência quando diz não ser “*obrigada a alfabetizar. Eu sou o complemento, tipo, eu vou complementar as aulas do regular*” (G.M.L, 2018), mas lembrando que deve se considerar sempre as necessidades de cada aluno e suas especificidades, ou será que não estamos realmente falando de inclusão?

CONSIDERAÇÕES PARA DESFECHO

O presente trabalho nos possibilitou refletir o processo histórico das pessoas com deficiência e sua inserção na educação, que por anos disseminou a exclusão e segregação destas do seio da sociedade. A educação hoje é pensada sob a perspectiva inclusiva e o projeto de Sala de Recursos Multifuncionais é fruto dessa luta em prol da igualdade de direitos, porém com objetivos ainda tão confundidos e distorcidos.

Ter dado este passo não requer dizer que não há mais o que ser feito, por isso este trabalho foi pensado e realizado enquanto objeto de reflexão acerca da maneira como se dá na prática as medidas que são tidas como mecanismos inclusivos da educação. Qual a visão que ainda se mantém, ou se houve transformação na

perspectiva das particularidades com as quais nos deparamos na área educacional, e quais os meios que estão sendo buscados para um melhor desenvolvimento do trabalho docente voltado à essas problemáticas.

É importante ressaltar que não é apenas a SRM responsável pela inclusão e pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Todo o conjunto de atores envolvidos com a educação devem estar comprometidos com a inclusão de cada um dos alunos, em especial das pessoas com NEE, já que quando falamos de inclusão estamos falando da educação em sua totalidade. Esta pesquisa nos trouxe uma realidade em meio a diversas outras, assim como também abriu, ou dá continuidade, a caminhos para possibilidades de conhecer outras realidades voltadas ao objetivo educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov 2011.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 29 – 55. (Série Manuais Acadêmicos).

JANUZZI, Gilberta de Martinho. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. - 3. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano escolar).

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15 – 30. (Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais; 3).

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz G. Classificação da pesquisa. In: _____. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-93.

UNESCO. Ministério da Educação e da Ciência de Espanha. *Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994