

Jéssica Danieli Ramos da Rosa

**AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO
INSTRUMENTO DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM OLHAR
DECOLONIAL**

Passo Fundo

2024

Jéssica Danieli Ramos da Rosa

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO
INSTRUMENTO DE APOIO À EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM OLHAR
DECOLONIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da prof. Dra. Rosimar Serena Esquinsani.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

R788s Rosa, Jéssica Danieli Ramos da
As salas de recursos multifuncionais como instrumento
de apoio à educação especial em perspectiva inclusiva
[recurso eletrônico] : um olhar decolonial / Jéssica Danieli
Ramos da Rosa. – 2024.
1.3 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Esquinsani.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2024.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação
multicultural. 4. Política pública. 4. Programas de recursos
(Educação). I. Esquinsani, Rosimar Serena, orientadora.
II. Título.

CDU: 376

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Jéssica Danieli Ramos da Rosa

As Salas de Recursos Multifuncionais como
instrumento de apoio à educação especial em perspectiva
inclusiva: um olhar decolonial

A banca examinadora abaixo, APROVA em 02 de setembro de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Dra. Rosimar Serena Esquinsani - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Clarissa Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Luis Francisco Fianco
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por me dar saúde e serenidade para desfrutar todos os dias do meu trabalho, estudos, família e amigos.

À minha família, pelo amor e incentivo aos estudos. Ao meu companheiro que me auxilia a aguentar os desafios diários da vida de professora de educação especial.

Aos amigos/as e colegas da turma de 2022 do Mestrado em Educação (João Carlos, Glaucia, Graziela, Jardel e Rafaela) que compartilharam deste processo formativo; foram momentos intensos, inesquecíveis e acima de tudo, de formação humana e de busca pelo conhecimento;

À minha querida orientadora Prof. Rosimar pela paciência, escuta e orientação. Ao professor Altair e Marcelo pelo auxílio nos momentos de dificuldades acadêmicas.

A minha banca, a professora Dra. Clarissa Haas, Dra. Luciane Spanhol Bordignon e o professor Dr. Luis Francisco Fianco, minha gratidão pelo aceite e pelas excelentes contribuições na construção deste estudo.

À Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, pelo espaço de construção do saber, de formação humana e de pesquisa em educação;

À CAPES, pelo financiamento, por meio da Bolsa de Estudos que arcou com os custos do curso, oportunizando-me condições necessárias para ingressar, realizar e concluir o Mestrado em Educação;

Às políticas públicas existentes, para que elas sejam sempre ampliadas para que as pessoas possam ter acesso à educação e se tornar mestres e doutores cada vez mais.

Ser grata a tudo é a melhor forma de seguir adiante com coragem para a caminhada.

Dedico esta dissertação a todos que de alguma forma, são resilientes frente a momentos e espaços de exclusão.

“Sê
Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma
colina,
Sê um arbusto no vale, mas sê
O melhor arbusto à margem do regato.
Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.
Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva
E dá alegria a algum caminho.
Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...
Mas sê o melhor no que quer que sejas”.

Pablo Neruda

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado está vinculada à linha de Pesquisa Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada na metodologia dialética, guiada pelos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A problemática é formulada do seguinte modo: as salas de recursos multifuncionais, perfiladas por força legal após a Política de 2008 (Brasil, 2008), apresentam características que permitam potencializar a inclusão escolar? Para fundamentar o trabalho são apresentados os estudos de pesquisadores da área da educação especial, tais como Baptista (2011, 2013) e Kassar (2011), da pedagogia decolonial de Walsh, das Epistemologias do Sul, de Meneses; Santos (2010), assim como os estudos de Maldonado-Torres. Tem-se como objetivo analisar o modo como a educação especial se delineou até a atualidade; identificar que espaço é esse da Sala de Recursos Multifuncional (SRM); questionar em que momentos a SRM se torna o único espaço que a pessoa com deficiência consegue se manifestar conforme suas peculiaridades; analisar se a escola possui o espaço da SRM; comparar o que é previsto na legislação e o que é vivenciado na atuação em Sala de Recursos (SR); conhecer que profissional é esse que realiza o trabalho em SR; compreender como a decolonialidade adentra a educação especial; identificar como seria uma SRM com instrumentos potencializadores de uma educação inclusiva. A dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro consiste em apresentar a pesquisa, faz uma retomada sobre a educação especial a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e os desdobramentos da escolarização das pessoas com deficiência a partir desse período para se chegar nas legislações e políticas existentes na contemporaneidade. O segundo caracteriza-se pela construção do aporte teórico a partir da análise de documentos norteadores da institucionalização das Salas de Recursos e da revisão bibliográfica com autores pertinentes desta área. No terceiro desenvolve-se uma análise sobre a educação especial que “queremos” e a que nos é apresentada, tecendo-se apontamentos para como seria uma SRM com caráter inclusivo e decolonial. Conclui-se que incorrer na repetição das estratégias de subalternização é valer-se de uma prática que caminha no sentido de conceitos cristalizados no discurso sobre as pessoas com deficiência. Por essa razão, romper com essas ações não é algo fácil, mas precisa ser realizado nas rotinas das escolas e na implementação de políticas públicas que atendam as necessidades escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncional. Inclusão. Decolonial.

ABSTRACT

The present master's research is linked to the Educational Policies line of research within the Graduate Program in Education at the University of Passo Fundo (UPF/RS). This is a qualitative investigation grounded in dialectical methodology, guided by bibliographic and documentary research procedures. The problem is formulated as follows: do multifunctional resource rooms, established by legal mandate after the 2008 Policy (Brazil, 2008), exhibit characteristics that enhance school inclusion? To support the work, studies by researchers in the field of special education are presented, such as those by Baptista (2011, 2013) and Kassir (2011), along with Walsh's decolonial pedagogy, the Epistemologies of the South by Meneses; Santos (2010), and studies by Maldonado-Torres. The objective is to analyse how special education has evolved to date; to identify what the space of the Multifunctional Resource Room (MRR) entails; to question in which instances the MRR becomes the only space where individuals with disabilities can express themselves according to their unique needs; to analyse whether the school has an MRR space; to compare what is stipulated by law with what is experienced in the operation of the Resource Room (RR); to know the professional who works in the RR; to understand how decoloniality intersects with special education; and to identify what an MRR with tools that enhance inclusive education would look like. The dissertation is structured into three chapters. The first chapter introduces the research, providing an overview of special education starting from the 1961 Law of Education Guidelines and Bases and outlining the schooling developments for people with disabilities from that period to contemporary legislation and policies. The second chapter focuses on building the theoretical framework through an analysis of guiding documents on the institutionalization of Resource Rooms and a literature review of relevant authors in this area. The third chapter develops an analysis of the special education that we "desire" versus the one currently presented, offering suggestions for what an inclusive and decolonial MRR could look like. It concludes that repeating strategies of subordination reinforces a practice rooted in crystallized concepts about people with disabilities. For this reason, breaking away from these actions is challenging but must be addressed in school routines and in implementing public policies that meet school needs.

Keywords: Special Education. Multifunctional Resource Room. Inclusion. Decolonial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação, no período correspondente de 2005 à 2013.....	26
Quadro 2 - Pesquisas realizadas no decorrer do estudo.....	33
Quadro 3 - Relação de equipamentos que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo I.....	40
Quadro 4 - Relação de equipamentos adicionais que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo II.....	41
Quadro 5 - Número de matrículas de alunos da educação especial.....	42
Quadro 6 - Percentual de matrículas da educação especial em cada etapa e modalidade da educação básica.....	42
Quadro 7 - Número de matrículas de aluno com Atendimento Educacional Especializado, sem Atendimento Educacional Especializado e em classe especial.....	43
Quadro 8 - Escolas que possuem atendimento em Sala de Recursos.....	48
Quadro 9 - Escolas com matrículas da Educação Especial e Recursos por item de acessibilidade.....	48
Quadro 10 - Síntese da SRM que possibilite a inclusão escolar.....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotos de uma SEM Estadual	65
Figura 2 – Fotos de uma SRM Municipal	66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoas de nível superior
- CID - Código Internacional de Doenças
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PAEE - Público Alvo da Educação Especial
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE - Plano Nacional de Educação (2001-2011)
- PNE - Plano Nacional de Educação (2011-2020)
- PNEE - Política Nacional de Educação Especial
- SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- SEESP - Secretaria de Educação Especial
- SR - Sala de Recursos
- SRM - Salas de Recursos Multifuncionais
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	SOBRE O PERCURSO DO ESTUDO.....	16
2.1	Caracterizando os caminhos da pesquisa.....	16
2.2	Aspectos históricos.....	18
3	TESSITURAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	30
3.1	As salas de recursos como instrumento da política de inclusão.....	30
3.2	Sala de Recursos: que espaço é este segundo a legislação?.....	39
3.2.1	<i>Qual o motivo do encaminhamento do aluno para sala de recursos multifuncionais?.....</i>	<i>45</i>
3.2.2	<i>Quem são os alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais?.....</i>	<i>45</i>
3.2.3	<i>Como é a organização do trabalho na sala de recursos multifuncionais?.....</i>	<i>46</i>
3.3	Sala de Recursos Multifuncional: que espaço é este segundo a atuação.....	
3.4	Professor de Atendimento educacional especializado um dever-ser?.....	51
4	O QUE HÁ DE DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?.....	54
4.1	A colonialidade do ser.....	59
4.2	Que Sala de Recursos é esta que possibilita a inclusão escolar?.....	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões para o momento.....	74
	REFERÊNCIAS.....	78

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos do pensamento do sentido sempre se transformam, ora de acordo com o lugar onde começa a caminhada, ora consoante o trecho percorrido pela caminhada, ora conforme o horizonte que, no caminhar, se vai abrindo no que é digno de ser questionado. (Heidegger, 1954/2001, p. 59)

De onde partimos para uma pesquisa, diz muito do que pensamos, acreditamos e do que nos instiga a querer saber mais. O enlace entre a minha trajetória acadêmica e profissional é elemento indissociável da minha trajetória pessoal. A educação especial é uma modalidade que por muito tempo foi desconhecida por mim, desde os tempos da escola pequena, do interior, víamos poucos sujeitos com deficiência¹ nos espaços escolares, e estes, quando estavam, era para socializar e conviver.

Lembro-me perfeitamente do meu primeiro ano escolar, no ano de 1995, onde convivi com uma aluna com paralisia cerebral (CID G80), na época sem entender o que significava. A professora sempre nos orientava do que a colega não fazia, mas nunca nos “provocou” do que ela poderia fazer, como se existisse um anonimato de reflexão coletiva no contexto escolar sobre a deficiência. A escolarização em outras séries, foi permeando situações de bullying e segregação, pois os que não pertenciam a um grupo na escola eram os invisíveis aos olhos dos colegas e também taxados como os que não aprendem pelos professores. Essa lacuna de entendimento sobre a educação especial permaneceu até a conclusão do Ensino Médio Normal (magistério), onde fizemos até um estágio na APAE, que pela legislação na época, era o melhor espaço para as pessoas com deficiência.

Com a conclusão de uma etapa escolar e a mudança para uma cidade com mais habitantes, passei a conviver e atuar em classes especiais. Percebi que esta realidade de “pertencer” e ao mesmo tempo “não pertencer” à escola, era uma realidade difícil, e que precisava me engajar nestes estudos para buscar uma qualidade na educação que se ofertava para este público.

Assim, surgiu o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, como uma mudança de atuação na minha vida. Iniciar a caminhada universitária motivou ainda mais o engajamento pela caminhada na educação e os estudos específicos de educação especial. Ingressar nos grupos de pesquisa e nos projetos de extensão foi fundamental para alicerçar minha prática e assim, contribuir com e nos contextos

¹ Utilizo o termo deficiente a partir do conceito trazido pelo Art. 2º da LBI “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015).

educacionais junto às pessoas com deficiência. Acredito que os projetos de extensão nas universidades são fomentadores para conhecer diferentes realidades e tentar de alguma forma modificá-las, não da forma romântica ou de senso comum, mas com o conhecimento científico que você obtém no meio acadêmico, e por ora, não entende como ele se configura na prática, até tê-lo em suas vivências.

Com o diploma de graduação em mãos, acredito que todo jovem, recém formado, vá em busca dos seus ideais de mercado de trabalho para mostrar o que aprendeu em sua trajetória formadora. Os meses iam passando e nada aparecia, para aquela profissão que todos diziam ser essencial e emergente para o momento, poucas oportunidades. Em cidades pequenas, pouco conhecimento e uma política de indicações para o trabalho, em cidades maiores a exigência de experiência ainda não obtida. Com as dificuldades sentidas no momento, houve a necessidade de ir em busca não só do emprego, para o momento, mas de mostrar que também tinha conhecimento sobre a área. Então, se inicia uma caminhada em diferentes municípios do estado, por meio de contratos e concursos públicos, deixando a minha cidade de origem para buscar a realidade perfeita da educação especial. Após onze anos de formada, posso dizer que parei essa busca, e resolvi recorrer novamente à ciência para entender o que acontece com essa realidade tão distante do possível.

Pelo interesse na pesquisa e estar em meios coletivos de questionamentos, pois agrada-me a ideia de que “Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê?” (Freire, 1979, p.116), surgiu a minha necessidade de ingressar no programa de Pós-Graduação. A minha aproximação e ingresso no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, possibilitou qualificar a minha caminhada, com estudos sistematizados, orientados e dirigidos. Apesar de entender que pesquisar faz parte da função docente, como nas palavras de Becker, "o professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimento” (2012, p.13), retomo a caminhada acadêmica.

Assim, surge a presente pesquisa que apresenta como problema: as salas de recursos multifuncionais, perfiladas por força legal após a Política de 2008 (Brasil, 2008), apresentam características que permitam potencializar a inclusão escolar? A partir das reflexões procuro analisar de modo geral no que tange as legislações atuais, como são as salas de recursos multifuncionais. Em um primeiro momento, apresentar o estudo; analisar como a educação especial se delineou até a atualidade; Após, identificar que espaço é este das SRM; Questionar em que momentos a SRM se torna o único espaço que a pessoa com deficiência consegue se manifestar conforme suas peculiaridades; Analisar se a escola possui o espaço da SRM;

Comparar o que é previsto na legislação e o que é vivenciado na atuação em SR; conhecer que profissional é este que realiza o trabalho em SR; e por fim, compreender como a decolonialidade adentra a educação especial e identificar como seria uma SRM com instrumentos potencializadores de uma educação inclusiva. Estas reflexões são essenciais na contemporaneidade para se pensar o atendimento pedagógico ao PAEE.

As análises feitas neste estudo, trazem elementos essenciais para todos que se aventuram a indagar sobre o papel das SRM em nossas instituições e assim passar a pensar criticamente sobre como estão perfiladas no contexto educacional atual.

A disposição do tema nesta pesquisa está delimitada em capítulos que estão organizados em três partes para melhor expressar os achados da pesquisa. A primeira etapa consiste em apresentar a pesquisa, conceituar educação especial e como as mudanças paradigmáticas à constituíram na contemporaneidade. A segunda etapa do estudo caracteriza-se pela construção do aporte teórico a partir da análise de documentos norteadores da institucionalização das Salas de Recursos e da revisão bibliográfica com autores pertinentes desta área; Na terceira, uma análise sobre a educação especial que “queremos” e àquela que nos é apresentada, tecendo apontamentos para como seria uma SRM com caráter plenamente inclusivo e decolonial?

Com o presente trabalho busco trazer um contexto da educação especial ao longo de seus documentos normativos a fim de problematizar, se as salas de recursos, no cenário atual, podem ser instrumentos para potencializar a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transformando a escola num espaço de ensino e aprendizagem de qualidade para todos?

O referencial metodológico desta pesquisa considerou a abordagem sobre pesquisa qualitativa de Lüdke e André (1986), a pesquisa documental de Cellard (2008) e Fávero & Centenaro (2019).

Os aspectos relacionados à definição e às concepções sobre o que está argumentado na pesquisa tiveram como referencial os trabalhos de Baptista (2011, 2013), Kassir (2011), dentre outros. A escolha por estes referenciais permitiu discutir as definições da política educacional brasileira cujos pressupostos discorrem sobre a pesquisa em Educação Especial. A análise do capítulo três sob a luz das teorias do pensamento decolonial (Mignolo, 2003, 2010; Quijano, 2005), pedagogia decolonial (Walsh) as epistemologias do sul (Meneses; Santos, 2010). Assim como os estudos de (Maldonado-Torres) sobre a colonialidade do ser.

O modelo de “Sociedade Inclusiva” proposto pela Organização das Nações Unidas - ONU, a partir da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das

Necessidades Educativas² (UNESCO, 1994), contribuiu e proporcionou novas reflexões, principalmente, na área educacional, quanto à necessidade de mudança da prática do professor face à diversidade e à diferença na sala de aula. Historicamente, o percurso delineado pela Educação Especial é marcado por três períodos principais: segregação, integração e inclusão. Esses períodos desvelam a trajetória percorrida pela Educação Especial desde a fase em que os alunos público-alvo da Educação Especial eram impedidos de frequentar as escolas regulares até o contexto atual, em que lhes é garantido por lei, o direito de acesso e permanência com qualidade nos sistemas de ensino.

As atuais tessituras garantem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recurso Multifuncional para as pessoas com deficiência visto que este tem o intuito de acompanhar e possibilitar a acessibilidade e as adaptações necessárias para a inclusão escolar. Assim, convido você a seguir a leitura, pensar e refletir comigo sobre as Salas de Recursos e sua importância na inclusão escolar, visto que isso passa longe de ser uma questão resolvida, mas é algo que demonstra múltiplas sinalizações que merecem ser problematizadas.

² Termo utilizado na declaração de Salamanca.

2 SOBRE O PERCURSO DO ESTUDO

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (Gatti, 2002, p. 9-10)

De um modo geral, todo o professor deveria ter a necessidade de pesquisar, é necessário no decorrer da atuação a busca de respaldo para pensamentos e inquietações ou até mesmo aventurar-se no desconhecido. A pesquisa é, também, um estudo pessoal, pois carrega em si marcas, inferências e atitudes investigativas de quem a faz.

2.1 Caracterizando os caminhos da pesquisa

A Educação Especial principiou uma atuação no Brasil, com características substitutivas ao ensino regular através de práticas desenvolvidas em escolas especializadas que ofertavam atendimentos clínico-terapêuticos para os alunos com deficiências, ancoradas nos preceitos dicotômicos de normalidade e anormalidade. Nestes termos, ao longo dos anos, houveram diferentes instituições de atendimentos, compreensões e terminologias, até o momento de se reconhecer a diferença e se pensar no princípio da equidade (Brasil, 2001).

Neste trabalho apresentamos um recorte de como a educação especial, ao longo dos anos, se constituiu para chegarmos a atual concepção e com as legislações e políticas que as regulamentam. Após um apanhado sobre as SRM, a inclusão, legislação e atuação, buscando um entendimento do real e do possível. Seguido de um capítulo de inquietações sobre as SRM no contexto contemporâneo. Um capítulo de reflexão acerca dos estudos decoloniais e sua relação com a educação especial.

No entanto, para adentrar a presente pesquisa precisamos compreender de onde partiu a necessidade de investigação. Segundo Fávero e Centenaro (2019) “O pesquisador não se encontra em posição de neutralidade científica, como indicava o método positivista, porque ele está implicado nos documentos, nos fatos, nos fenômenos e nas consequências do conhecimento que ajudou a estabelecer” (p. 07), assim não há como estabelecer uma separação nítida entre o pesquisador e os seus interesses de pesquisa.

Nas palavras de Nolasco (2018, p.13), compreendemos que:

Pesquisar a partir de onde se pensa faz toda a diferença para aquele pesquisador que

sabe, sente e pensa que a inserção de seu bios na origem de sua reflexão crítica faz toda a diferença. E por uma razão muito simples: o bios é histórico, assim, ou por isso mesmo, como toda e qualquer teoria não passa de um “sintoma” daquele que a pensa.

Desta forma, é importante ressaltar que o estudo realizado é a partir das vivências e inquietações de uma professora de educação especial que atua em SRM.

A Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece, no capítulo IV, no artigo 53, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que: “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. (Brasil, 1990, p. 22). Partindo desta premissa, do direito à educação e da permanência na escola é que se indagou e se chegou ao problema de pesquisa que se apresenta da seguinte forma: as salas de recursos multifuncionais, perfiladas por força legal após a Política de 2008 (Brasil, 2008), apresentam características que permitam potencializar a inclusão escolar?

O campo desta pesquisa é as SRM que foram projetadas e implantadas nas escolas públicas para a realização do AEE por meio da Portaria Ministerial de nº 13/2007 do MEC que posteriormente foi incorporada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008).

Para alcançar os objetivos, esta pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, Lüdke e André (1986, p. 18) consideram que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As Autoras também trazem que “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André, 1986, p. 05).

O estudo é fundamentado na metodologia dialética, cuja palavra advém do grego *dialeitiké*³. A dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhas com que se apresentam os fenômenos.

Através de uma revisão bibliográfica a partir de autores que exploram sobre o tema e de uma análise documental de políticas, leis, diretrizes, decretos, pareceres normativos, entre outros, pois analisamos a riqueza de informações que podemos extrair deles, possibilitando

³ Ao desmembrarmos a palavra, descobrimos que o termo dia representa interação, troca. *Letiké* possui a mesma raiz que *logos*, significando, portanto, palavra, razão ou conceito. Assim, *dialeítica* é, a rigor, uma troca de palavras, de informações que pode resultar em outra palavra ou informação. (<https://www.significados.com.br/dialeitica>).

ampliar o entendimento de acontecimentos cuja compreensão necessita de contextualização histórica. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (Cellard, 2008). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, Cellard (2008, p. 295) afirma sobre os documentos, que ele é:

evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente;

O estudo é desenvolvido com base na metodologia da análise documental, realizada a partir da apreciação de dispositivos normativos, leis, diretrizes expressas em documentos públicos e trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisa, que nos auxiliam na análise dos fenômenos estudados. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Lüdke e André, 1986, p. 38); Optou-se por leituras dos documentos escolhidos para procurar dar sentido às inquietações e articular com os objetivos gerais da investigação. Destaco que alguns documentos assumiram um papel estruturante na elaboração do estudo (Jontiem, 1990); (Salamanca, 1994); (Brasil, 2009); (Brasil, 2011); (Brasil, 1994, 2008). Segundo Fávero e Centenaro (2019, p. 172) a “pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Como fonte de dados, foram utilizados alguns microdados estatísticos do Censo Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Periódicos da CAPES; Pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado; Geralmente, os documentos mais pesquisados em políticas educacionais são “encontrados em formato eletrônico ou em papel. São materiais em grande medida oficiais e oficiosos. Estes, por sua vez, significam que mesmo não tendo caráter oficial, são produzidos por órgãos ou são oriundos de fontes governamentais” (Fávero & Centenaro, 2019, p. 175).

2.2 Aspectos históricos

Ainda, apesar de a educação ser prevista para “todos os cidadãos” desde a 1ª Constituição brasileira, em 1824, a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Portanto, a restrição à educação é constitutiva da história do Brasil (Kassar, 2011).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi a primeira a dispor sobre

o direito de estudantes “excepcionais” terem acesso à educação, reconhece a educação dos “excepcionais” quando indica sua matrícula “dentro do possível” na rede regular de ensino, mas ao mesmo tempo garante apoio financeiro às instituições especializadas. As políticas de educação especial brasileira sofreram influências consideráveis na sua iniciação e formulação de políticas externas e movimentos internacionais, no cenário brasileiro, as políticas de educação inclusiva passaram a ser discutidas nos princípios de igualdade de oportunidade, reconhecimento e respeito à diversidade após a conferência realizada em Jomtien (1990) que resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Contudo, a temática da educação inclusiva foi tratada de forma específica na Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Em 1971, a Lei Educacional n. 5.692, em seu Artigo 9º, definiu “alunos excepcionais”, como aqueles com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados.

A consideração da Educação Especial como foco de política de estado, no entanto, não dispensou, em qualquer momento, a contribuição decisiva do setor privado (Kassar, 2011). Em 1976, o II Plano Setorial da Educação e Cultura entendia que a Educação Especial representava “o resultado da ação conjugada dos poderes públicos e da iniciativa particular” (p.23). Neste documento acredita-se “entretanto ser necessário um estudo mais apurado, sendo um deles a atualização de professores a fim de capacitá-los a detectar o excepcional em sala de aula, assim como informou a deficiência de pessoal técnico para pesquisa nesta área” (Brasil, 1976, p.62). O Plano da época já evidenciava a falta de capacitação dos profissionais envolvidos na educação especial, atualmente só se evidencia que a educação especial tem passos lentos quanto a atuação para com alunos com deficiência.

Apesar de toda a intencionalidade do Plano Setorial, os alunos que necessitavam de atendimento mais especializado continuavam frequentando as instituições especiais assistenciais. Nesse momento as instituições especializadas se fortalecem no cenário brasileiro, pois são as mais capacitadas, no entendimento da política, para oferecer o serviço de educação especial.

Já na Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser apresentada como um Direito Social, a partir deste momento geram mudanças no sistema educacional, neste período se tem manifestos da necessidade de uma educação inclusiva, a partir de movimentos internacionais para com as pessoas com deficiência.

Apesar desses movimentos, a legislação referente à Educação Especial no Brasil tem na conferência de Jomtien um marco para mudanças em seu contexto sócio-histórico e cultural. O

foco principal desta conferência foi uma discussão apresentada pela UNESCO acerca do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades básicas dizem respeito aos instrumentos que são fundamentais para aprender (leitura, escrita, matemática) como também conteúdos que são básicos e relevantes para que as pessoas possam sobreviver e desenvolver suas potencialidades, ter uma vida digna e com qualidade. As pessoas com deficiência também precisam ter suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas, pois são sujeitos inseridos em um mundo diverso e multifacetado. Para Kassir (2011) os Estados criam, com auxílio da UNESCO, tais setores e as demandas de pesquisa vêm muito mais de fora do país, do que de questões internas a eles.

Em 1994, a partir da Confederação Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca na Espanha, elaborou-se um dos documentos que até o momento é um dos mais importantes quando se fala em Educação Inclusiva e direito das pessoas com deficiência. O princípio desta linha de ação é:

[...] Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes ou superdotados, crianças de rua, que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade... O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiência ou dificuldades de aprendizagem... As escolas têm de encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças... (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17 e 18).

Esta declaração ainda trás a necessidade de mudanças estruturais na escola, pois sendo as diferenças entre as pessoas uma condição normal, a aprendizagem deve ser adaptada a criança e não a criança a aprendizagem.

A partir da Declaração de Salamanca o Brasil elaborou em 1994 a primeira Política Nacional de Educação Especial através da então, na época, Secretaria de Educação Especial – MEC (SEESP). Este documento especifica que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam deficiência (mental, física, sensorial e múltiplas), condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos e neurológicos e altas habilidades ou superdotação. Essa política não provoca uma reformulação na atuação com as pessoas com deficiência, mantendo a responsabilidade deste público somente para a educação especial.

A atual LDBEN, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), define a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, oferecida *preferencialmente*⁴, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Sendo modalidade, a Educação Especial deverá ser

⁴ Termo que gera incômodo para defensores da educação inclusiva, pois deixa subjetivo seu entendimento.

transversal em todos os níveis e as modalidades de ensino previstas nesta lei.

Já em 1999, a Convenção da Guatemala promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001) afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas e define como discriminação qualquer diferença ou exclusão.

No ano de 1999, o Decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1999) que versa sobre a Política Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que, “[...] define a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino”(sp), e contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas “capazes de integrar”. A educação especial ao longo da história é de segregação, e conseqüentemente aceitar a diferença nas escolas é um condicionante de controvérsias em suas fala e em suas legislações.

Percebemos que desde a década de 90 a educação vem definindo e redefinindo conceitos e papéis com vistas na efetivação de um acesso à educação por todos. Em meio a esses preceitos vem se configurando o papel da Educação Especial enquanto transversal a todos os níveis e modalidades da educação, assumindo a nível nacional um papel na efetivação de práticas educacionais que atendam a demanda de um sistema universal com olhos voltados aos direitos humanos, previstos e embutidos por órgãos fomentadores. Assim, parece que a formulação de políticas educacionais tenha surgido com o intuito de transformar, portanto, a escola, em um espaço destinado à educação e à aprendizagem formal, e assim, oportunizar a todos o direito de todos a aprender.

Através das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica 02/2001, público alvo até então contemplado nos documentos legais tem um ampliação e passa abarcar as dificuldades acentuadas de aprendizagem.. Em seu artigo 5ª:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

Assim, toda a Legislação a posteriori amplia o público alvo e o termo necessidades educacionais especiais é encontrado na literatura especializada e nas Políticas Públicas voltadas para essa área, mesmo tendo sofrido críticas.

Em 2003 o Ministério da Educação implementou o Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino para que sejam inclusivos e garantam o acesso à educação das pessoas com deficiência.

No ano de 2006 a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 13 de dezembro de 2006 e assinada em 30 de março de 2007, em Nova York. De acordo com informações da ONU, a “convenção foi uma das mais rapidamente ratificadas de todos os tratados de direitos humanos internacionais até agora, uma vez que mais de 160 Estados assinaram o documento”, inclusive o Brasil.

Com relação ao Estado brasileiro, a Declaração foi promulgada através do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 e passou a ter o status de Emenda Constitucional por força do §3º do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, isso significa que a convenção tem poder de lei no Brasil. Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o seu propósito é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Art. 1).

Para efetivar o que firmado na Convenção deveria se assegurar a não exclusão do sistemas de ensino por motivo de deficiência, que todos tenham acesso ao ensino primário e secundário de qualidade, gratuitos e compulsórios; que sejam realizadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (Brasil, 2009).

Em 2007 foi lançado o PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional e um de seus eixos norteadores foi a formação de professores para a Educação Especial, a implementação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica de prédios escolares e o acesso e permanência das pessoas com deficiências na educação superior. Assim, para implementar este Plano foi publicado o Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007) o qual estabelece o Compromisso de Todos Pela Educação, com a garantia de acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Todos estes movimentos acerca da Educação Especial trouxeram para a área muitos constructos teóricos, sobre isso, Tambara (2013, p. 37) afirma:

[...] que se percebe são discussões acerca da inclusão carregadas de conceitos, significados e movimentos para garantir a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, lutas em defesa do direito destas pessoas a frequentarem a escola e a universidade, bem como definições e redefinições de quem seriam esses sujeitos. Afinal, quem é o alunado da Educação Especial hoje?

A resposta a essa pergunta sucinta não gera apenas discussões no campo teórico como também o que realmente fazer na prática para redefinir quem são estes sujeitos que precisam

de um olhar diferenciado e ações que efetivam realmente o atendimento destinado a eles. Essas dificuldades de entendimento do PAEE eram bem presentes visto que o próprio documento publicado pelo MEC intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado” de 2006 apresentava:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais (Brasil, 2006, p.14).

Na tentativa de responder estas questões, em janeiro de 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foi publicada e os rumos da Educação Especial no Brasil, desta forma, redimensionaram-se.

Este documento diz que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 9).

A Política de Educação Especial, assim, insere a modalidade da educação especial de forma orgânica no cotidiano da escola regular, informando ainda sobre o atendimento às necessidades especiais. Tal política também versa que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p.9).

A partir desta Política a Educação Especial delimita seu público alvo, direciona as práticas educacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e especialmente na articulação com o Ensino Comum.

O Documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado”, anterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (Brasil, p. 13, 2006).

A denominação de SRM se refere ao entendimento de que seja um espaço onde alunos com necessidades específicas no desenvolvimento das habilidades educacionais para complementações ou suplementações curriculares que vão direcionar a aprendizagem dos alunos envolvidos dentro da sala de aula regular. Contudo, essa sala de recursos é multifuncional porque é de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (Alves, 2006). Dentre todas as afirmações do documento esta é a que mais se adequa a uma educação inclusiva e frisa que o AEE não precisa ser realizado especialmente nas SRM e começam a ganhar uma urgência na articulação com a sala de aula, ainda que por meio dos documentos legais, favorecendo um trabalho articulado entre esses dois espaços, com atividades que atendam a proposta pedagógica do ensino comum. Este trabalho também é denominado nos referenciais como *bidocência e/ou ensino colaborativo*. O Ensino Colaborativo surge como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial, dividindo a responsabilidade do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos, inclusive dos alunos PAEE.

Neste sentido, a PNEE (2008), na qual é prevista que na atuação do professor de Educação Especial nas escolas, que esse possa estar auxiliando no que condiz às orientações e práticas colaborativas com os professores da classe comum, para a inclusão dos alunos com deficiência:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (Brasil, 2008, p.9)

Assim, também podemos dizer que o AEE pressupõe práticas colaborativas. A partir desta afirmação há alguns questionamentos. A SRM é o único espaço legítimo do AEE? Em que momentos a SRM se torna o único espaço que a pessoa com deficiência consegue se manifestar conforme suas peculiaridades? Estas reflexões são importantes para pensarmos nesse espaço como potencializador e não como exclusivo de atendimentos individuais.

Em 17 de setembro, foi promulgado o Decreto nº 6.571/08 (Brasil, 2008) que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007). Este Decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 de 2011 (Brasil, 2011), mas é importante aqui fazer referência a ele e ao que determinava. Este decreto considera Atendimento Educacional Especializado:

(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (s/p).

A partir deste decreto, logo em seguida, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº 4 do MEC, de 02 de Outubro 2009 (Brasil, 2009) que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo o decreto,

o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (MEC, 2009).

Este documento começou então a reger todo o trabalho da Educação Especial no Brasil, não apenas na Educação Básica como também no Ensino Superior com a formação de professores tanto para atuação no AEE como para demais cursos de licenciatura que precisam ter em sua grade disciplinas sobre Educação Inclusiva para dar conta da proposta pedagógica que deve atender a todos os alunos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) no que se refere à educação, de acordo com o Artigo 27, constitui um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas, e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o “[...] máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE–2014–2024). O PNE possui um conjunto de 20 metas que contempla os diversos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica ao Ensino Superior, bem como apresenta diversas estratégias interligadas a essas metas. Dentre elas, interessa-nos a meta 4 que trata da Educação Especial.

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Esta meta começa com a universalização da educação dos 4 aos 17 anos, faixa de escolarização obrigatória até 2016, reafirmam quem é o público já descrito na PNEE (2008), mas ao mesmo tempo garante que sejam assegurados diferentes tipos de locais de atendimentos prestados nas instituições, não prevê somente o AEE como um serviço de apoio especializado complementar ou suplementar, organizado no modelo de salas de recursos multifuncionais. Outra expressão que causa discussão nos envolvidos em movimentos de educação inclusiva é a expressão “preferencialmente” que por tempos, em diferentes legislações está presente deixando uma possibilidade de diferentes interpretações. Para consecução da meta 4, o texto prevê a execução de 19 estratégias interligadas com a meta, destaco como importante para este estudo, duas estratégias que se referem a sala de recursos, que são colocadas no Plano para auxiliar a consolidar esta meta:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Estas metas são importantes para discutirmos a atual situação das SRM. A partir da pesquisa de Fuck (2014) que realizou um levantamento da produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação, no período correspondente de 2005 a 2013, período que as Salas de Recursos Multifuncionais são implantadas.

A seguir, observamos a tabela trazida por Fuck (2014), ela nos mostra a produção acadêmica dos pós-graduandos, na área de educação, entre os anos 2005 à 2013.

Quadro 1- produção acadêmica dos pós-graduandos da área de Educação, no período correspondente de 2005 à 2013

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD				
Anos	Nº de Trabalhos - Expressão pesquisada			
	Atendimento Educacional Especializado	Sala de Recursos Multifuncionais	Salas de Recursos/apoio	Total Ano - Trabalho/trabalhos selecionados
2013	16	7	14	37/3
2012	6	3	2	11/0
2011	9	1	5	15/0
2010	6	0	6	12/1
2009	1	1	4	6/0
2008	2	1	4	7/0
2007	0	0	3	3/0
2006	3	0	1	4/0
2005	0	0	0	0/0
Total	43	13	39	95/4

Fonte: FUCK, 2014.

O aumento gradativo de pesquisas a partir de 2008, ano que é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como outros documentos que norteiam a atuação em SRM, do modo que se ampliam em todo o país o número de salas implementadas nas escolas, fomentam a necessidade de discutir os rumos deste atendimento no contexto escolar. Sendo assim, espera-se que, com o aumento do número de matrículas no ensino regular, o AEE, por intermédio das SRM, também acompanhe essa trajetória e crie condições suficientes para atender as crianças do público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar que de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios brasileiros (portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-multifuncionais).

No ano de 2014, a SECADI publicou no site do MEC um novo documento orientador “Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais” que apresenta novas definições:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (MEC, 2014, p. 6)

Para Baptista (2011), enquanto o trabalho do educador especializado estiver centrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência, dificilmente haverá uma ação em rede. O autor

questiona, desta forma, a possibilidade de a sala de recursos tornar-se um novo espaço de exclusão do aluno com deficiência.

Outro laboratório importante de pesquisa é a ANPEd Nacional, os trabalhos publicados entre os anos de 2013 a 2023 mostram que neste período houve três trabalhos que fazem referência a SRM. Para esta pesquisa foi filtrada como “Sala de Recursos” para se chegar aos achados que são relacionados a este tema de estudo. Isto mostra que a educação especial está mais relacionada às pesquisas no AEE, com foco maior no atendimento do que nas SRM. Como já mencionado o AEE pode ser realizado em qualquer espaço, mas nem sempre toda escola possui um local adequado, muitas vezes, se adere a implementação das SRM e depois se vê qualquer espaço inativo na escola.

No final do mês de setembro de 2020, tem-se a publicação do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, apresentado como o documento que “institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida” (Brasil, 2020). Nas primeiras semanas que se seguiram à publicação do Decreto, houve diversas manifestações, veiculadas de distintas configurações envolvidas nos debates acerca da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Mais de 30 entidades, associações e organizações da sociedade civil manifestaram sua oposição ao decreto, apontando uma série de fatores que o faziam incorpóreo ao período em que vivemos frente à educação especial, como o financiamento da educação, retrocessos de direitos, não promover a cidadania e instigar a segregação das pessoas com deficiência. Segundo Esquinsani (2023) “as associações que se manifestam em resistência ao Decreto apontam, como ponto fundamental, a possível ilegalidade do texto, o que violaria tanto a Constituição brasileira quanto às leis internacionais que o Brasil tem tomado como indicadores para desenvolver a política interna de inclusão”. Esse decreto apontava vários caminhos que deixavam duvidosas as formas de entendimento da educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva, um deles se apresenta no artigo 2º onde cita sobre as classes especializadas:

VII- classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020).

Observa-se que o Decreto aponta uma série de retrocesso no sentido de garantia dos direitos das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva, abre possibilidades para debates, confrontos e indefinições desnecessárias sobre os rumos da educação especial.

Após um apanhado geral das legislações acerca da educação especial ao longo dos anos, precisamos frisar que ela possui forte ligação com o campo médico⁵, mas que no decorrer do trabalho procuramos mostrar a importância deste desvinculamento para adentrar nas questões pertinentes para pensar na inclusão de um sujeito que não é medido por suas deficiências, mas por suas potencialidades.

⁵ Vincula-se aos trabalhos de Jean-Marc Gaspard Itard (1800), o qual desenvolveu uma experiência médico-pedagógica com Victor, conhecido como o "Selvagem de Aveyron".

3 TESSITURAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial ao longo dos anos perpassou distintas concepções quanto à educação das pessoas com deficiência e sua escolarização. Busco apresentar no capítulo a seguir uma análise das SRM diante deste processo, como ela se propaga na inclusão das pessoas com deficiência, sua implementação frente às legislações que perpassam em diferentes épocas, os estudos feitos que apontam algumas dificuldades e potencialidades deste espaço, e como se configura atualmente este espaço de atuação que, por muitas vezes, se mostra distante das legislações.

Também é feita uma análise sobre o papel do professor de AEE frente a todo esse processo e como a sua atuação é fundamental para impulsionar mudanças. Skliar (2001) adverte para o fato de que todas as mudanças educacionais pelas quais estamos passando podem não se constituir verdadeiras, visto que são construídas tendo por base as velhas concepções de oposições binárias e o conhecido modelo clínico terapêutico. Somente o surgimento de outros olhares, que questionem esses antigos padrões e conceitos, pode criar ações que apontem para verdadeiras mudanças.

3.1 As salas de recursos como instrumento da política de inclusão

Diante de todo o exposto da história da educação especial ao longo dos anos, que por sua vez é marcado pela exclusão, acompanhado por segregação e diferentes justificativas, dependendo do momento histórico focalizado, inicio minha escrita sob o espaço que, atualmente, instrumentaliza a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), a Sala de Recursos. Frente a isso, primeiramente vamos definir que espaço é este, o que a atual legislação nos diz, como está configurado e para que público é destinado.

No Brasil, os movimentos internacionais, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), são marcos legais que impulsionaram o movimento inclusivo no Brasil. Ao assinar a Declaração de Salamanca, o Brasil comprometeu-se a alcançar os objetivos propostos, dentre eles, o de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. A mesma Declaração propõe que: “as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capazes de atender a essas necessidades”. (UNESCO, 1994, p. 1). Brizolla (2007) explica que foi nesse período que o conceito inclusão entra no cenário das

políticas de Educação Especial, não estando, todavia, limitado a esse setor. A concepção de escola inclusiva que vem nestes documentos traz ao sistema de ensino uma nova organização, que atenda a todos, reconhecendo e valorizando a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional.

Segundo Baptista (2019, p. 13):

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade teve início em 2003. Tinha como meta disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos. Esse programa era organizado para instituir uma dinâmica de multiplicação dos percursos de formação, envolvendo a ação de municípios-polo, estimulando um amplo processo de formação de gestores e educadores com vistas à intensificação da escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Assim, inicia-se a implementação da sala de recurso como uma das possibilidades para se ter o atendimento educacional especializado, pois o aluno poderia permanecer na sala de aula regular durante seu período de aula e no contraturno, receber aula especializada para complementar e/ou suplementar a sua aprendizagem.

Quando nos debruçamos nas legislações atuais, elas nos trazem a educação especial concomitante à educação inclusiva, deixando subentendido que, por se tratar de uma política, ela, por si só abrange toda essa modalidade de ensino. A educação especial, possui legislações próprias, mas que em si não fundamentam a totalidade que é esta modalidade. Do ponto de vista conceitual mais complexo, não há conhecimentos teórico-metodológicos para a abrangência deste serviço, quanto mais, os necessários para que a Sala de Recursos seja compreendida e funcione como apoio educacional no acesso curricular de alunos com deficiência. É possível perceber que os documentos oficiais apresentam orientações superficiais quanto ao seu funcionamento, pouco contribuindo para que os profissionais da área a compreendam.

Cabe ressaltar que a educação especial possuía mais espaço quando havia uma secretaria no Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tratava desta modalidade de ensino. A partir da extinção desta, os assuntos ligados à educação especial foram incluídos em outras secretarias até “perder o seu devido espaço de destaque”. Pensamentos sutis de quem observa a educação inclusiva tomar a frente das discussões da educação especial, observando que não há políticas públicas suficientes para a educação especial, quem dirá para a educação inclusiva, que é algo ainda mais abrangente.

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar que se realiza mediante o atendimento educacional especializado, também se constitui como um trabalho educativo específico, mas complementar à Educação Básica (Brasil, 2008, 2009, 2011), articulado à

especificidade de cada uma das etapas/modalidades da Educação Básica.

Pensar na educação especial é vislumbrar o ambiente escolar como espaço de vivência das diferenças e, como tal, oportunizando para que cada um, a seu modo, vivencie as suas experiências. Rubem Alves (2001) em seu livro “A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que ela pudesse existir” relata sua vivência ao conhecer a Escola da Ponte e suas experiências com aquele modo de ensino. Em um certo momento, faz referência ao ensino das pessoas com deficiência quando observa uma menina trabalhando concentrada em um grupo na mesinha, percebe que sua presença é uma presença igual à de todas as demais crianças: “alguém que não sabe muitas coisas, que pode aprender muitas coisas. Acima de tudo, ela aprende que ela tem um lugar importante na vida” (Alves, 2001, p.41).

Assim está o serviço das salas de recursos, como essencial para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e que possam se desenvolver ao máximo em um ambiente educacional inclusivo, que possam viver e conviver neste espaço sem que suas diferenças sejam destacadas como impedimento para aprender.

Conforme Baptista (2011, p. 59), “nos últimos vinte anos temos vivenciado, no Brasil, um fortalecimento [das propostas] de Inclusão escolar como organizadoras das metas para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação”. Assim, é necessário que as escolas se comprometam ao novo alunado, já que a implementação das salas de recursos faz parte de uma abordagem inclusiva, que busca eliminar barreiras no ensino regular e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao oferecer suporte especializado e promover a plena participação de alunos com e sem deficiência, as aulas se constituem como espaços para a construção de um ambiente escolar inclusivo e com equidade⁶.

Diferentes materiais didáticos elaborados para o AEE, artigos e pesquisas mencionam que a atuação nas salas de recursos multifuncionais implantadas pelo MEC tem sido um imperativo na área da educação, ao considerá-la como espaço físico que possibilita a criação e desenvolvimento de práticas inclusivas que favorecem a aprendizagem. Ao pararmos para analisar, no nosso dia a dia, que práticas inclusivas são essas que favorecem o aluno na sua aprendizagem? Utilizar um recurso que muitas vezes, só é de domínio do professor de AEE, ter sua voz ativa em um espaço em que somente o aluno prevalece? Esse é papel inclusivo das SRM?

⁶ Neste estudo, o conceito de equidade é utilizado como parte do princípio da justiça social supõe o respeito às diferenças como condição para se adquirir a igualdade (SPOSATI, 2010, p.2).

Uma reflexão importante é que as SRM já estavam presentes lá atrás quando as pessoas com deficiência eram orientadas a receber um atendimento em instituições especializadas, estando embutido o entendimento de ser o melhor para seu desenvolvimento. Com o passar do tempo, esse espaço só é legitimado com legislações que definem como esse atendimento deve ser, mas essa visão reducionista de espaço multifuncional não restringe ao uso de procedimentos didáticos e recursos pedagógicos para continuar segregando os alunos dentro dos espaços escolares?

[...] a sala de recursos, como o ensino itinerante, é uma modalidade classificada como auxílio especial. Como o próprio nome diz, consiste em uma sala da escola, provida com materiais e equipamentos especiais, na qual um professor especializado, sediado na escola, auxilia os alunos excepcionais naqueles aspectos específicos em que precisam de ajuda para se manter na classe comum. O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. Mediante esta modalidade de atendimento educacional, o aluno é matriculado na classe comum correspondente ao seu nível de escolaridade. Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver o seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum (Mazzotta, 1982, p. 45).

De acordo com as inúmeras atribuições do professor de AEE frente a um ensino itinerante - que apesar de ser mencionado na década de oitenta ainda faz parte de um atual contexto de atuação- quando todo o desenvolvimento global de um estudante é caracterizado em um único espaço da escola, esquecendo-se dos outros espaços escolares - é que devemos começar a analisar a aplicabilidade da inclusão escolar por meio das SRM.

A SRM poderá continuar a ser apenas um espaço físico nos educandários, caso não haja reflexões sobre o seu papel na escola, para que não se torne um local de acomodação da pessoa com deficiência e apenas a atenção às necessidades básicas para a aprendizagem do seu alunado. Assim, as pesquisas sobre este espaço devem ser cada vez mais realizadas, a fim de mostrar que o serviço de AEE também necessita ser feito em local adequado, com um espaço de voz e participação.

Afim de aprofundar nossa discussão, adentramos nas pesquisas na plataforma da Capes⁷ onde encontramos setecentos e quinze pesquisas ao utilizar o descritor “sala de recursos”. Após realizar uma triagem, somente nos trabalhos que fizessem referência às SR, selecionamos trinta pesquisas, mas nenhuma se aproxima do nosso objeto de estudo e, de maneira geral, centraliza as discussões sobre outros assuntos relacionados ao AEE. Os trabalhos escolhidos concentram suas análises no período de 2020 a 2022. As publicações encontradas são as seguintes:

⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 20 de novembro de 2023.

O quadro 2 apresenta as pesquisadas realizadas no decorrer do estudo.

Quadro 2 – pesquisadas realizadas no decorrer do estudo.

ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTOR
2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	Educação especial e o direito à educação: um estudo sobre alfabetização em salas de recursos multifuncionais na escola do Campo	ADRIANA CRISTINA MORAIS ELOY
2020	FACULDADE DE MEDICINA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Realidade da sala de recursos utilizada no aprendizado de crianças com deficiência: percepção dos pais e professores	DENISE CAROLINE FEITOSA
2020	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	As salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Sorocaba: a ótica das famílias dos alunos com Deficiência	LUCIMEIRE PRESTES DE OLIVEIRA TOME
2020	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista	PAOLA SALES SPESSOTTO CARVALHO
2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Formação de professores para o ensino de libras da sala de recursos multifuncionais em Capanema/PA	ANA KEILA CASTRO GARCIA
2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul	FLAVIA TELES GONCALVES
2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	Perfil dos estudantes que frequentam as salas de recursos multifuncionais das escolas estaduais do Amazonas	MARCOS LAZARO PEREIRA DE ALCANTARA
2020	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contexto amazônico	DORIMAR GOMES FERREIRA
2020	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	“[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado	VANESSA SUZANI DA SILVA BANDEIRA
2020	UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	A sala de recurso com atendimento educacional especializado da escola estadual Homero Silva em Diadema/SP: um estudo interdisciplinar	ELIANA FONSECA LEMES
2020	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Narrativas de professores das salas de recursos multifuncionais sobre suas experiências com alunos em situação de inclusão salvador	DAIANA ARAUJO DE LIMA DAS MERCES
2021	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR	Reflexões de uma experiência com uso da ferramenta classroom para atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais no período de isolamento social ocasionado pela pandemia covid-19	DANIELA VON STEIN
2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	Análise ergonômica de salas de recursos multifuncionais (SRM) para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA)	SHEILA RODRIGUES DE ALBUQUERQUE

2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT.	JULIANE ROGONNI FERRARI BERNACKI
2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	Caracterização do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual nas salas de recursos multifuncionais	LUCIENE BARBOSA VITOR LIMA
2021	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	ANDRISE TEIXEIRA
2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Tecnologias assistivas nas salas de recursos multifuncionais: análise das ações da rede municipal de ensino de Belém para a garantia de mecanismos de acessibilidade curricular aos alunos com deficiência	ANGELA COSTA DE SOUSA
2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Notas sobre o trabalho docente em sala de recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação	ROBERTO CARLOS MACHADO
2021	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	Salas de recursos no atendimento à deficiência intelectual: realidade ou utopia?	LUCY MARY PADILHA DOMINGOS
2021	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	A sala de recursos multifuncionais na percepção dos estudantes com deficiência	FRANCISKELY ELOY ALMEIDA
2022	UNIVERSIDADE FEEVALE	Transtorno do espectro do autismo (TEA) e tecnologia assistiva: uso de um jogo digital para auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica nas salas de Recursos	JULCEIA VERIDIANA TEIXEIRA LAMBERTY
2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	A educação de alunos com cegueira e com baixa visão em escolas do ensino médio da rede estadual de Pernambuco: desafios para a constituição de práticas docentes inclusivas na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais	RENATO PEREIRA DA SILVA JUNIOR
2022	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	A aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na visão do professor de sala de recurso multifuncional: uma análise sob a perspectiva histórico-cultural	BRATISLENE ASSUNCAO DE MORAIS
2022	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	Sala de recursos multifuncionais tipo i na perspectiva do trabalho colaborativo: vozes dos professores e alunos	JUSSARA SANT ANA DE MELO
2022	UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	Barreiras atitudinais na educação especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas do município de Ilhéus- Bahia	ALESSANDRA SANTANA MIDLEJ CAFÉ
2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	O trabalho do professor de sala de recursos multifuncional e o ensino não presencial no Brasil (2020)	ALYNE CRISTINE DOMENE MARTINS DE LIMA
2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	A política do atendimento educacional especializado: concepções e práticas docentes na sala de recursos Multifuncionais	ALYSSON VINICIUS PACIFICO BARBOSA

2022	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	Conhecimento sobre discalculia ou sobre matemática? Manifestações de duas professoras que atuam na sala de recursos multifuncional de uma escola do estado do Paraná	MARY PETRY STEC
2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	A sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico curricular para o atendimento dos alunos com deficiência nas escolas da rede estadual do Pará	MARA NUBIA DE SOUSA MAUES
2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	A atuação do coordenador pedagógico junto às salas de recursos multifuncionais	SUELY ALVES DOS SANTOS

Fonte: Organização autoral, 2024.

Diante dos trabalhos mencionados na tabela, todos estão relacionados ao serviço (AEE), fazendo diferentes estudos acerca do que é proposto para uma interlocução do PAEE nos educandários. No entanto, pensar no espaço físico e como ele se propaga em sua efetivação na escola, nenhum trabalho apontou.

Pensar em inclusão e sala de recursos é pensar em tudo que é feito pela gestão da escola para o atendimento dos alunos, público deste espaço, para que frequentem com todos os seus direitos garantidos. Almeida (2013) faz apontamentos em sua pesquisa sobre as salas de recursos: “Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Quais as Experiências das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Públicas de Niterói/RJ”, em que apresenta relatos dos participantes da pesquisa sobre as dificuldades em atender os estudantes no contraturno, conforme indicado em documento do Ministério da Educação (Brasil, 2010). Além de estar descumprindo uma diretriz do MEC, existe o descumprimento de leis (art.205, 206 e 208 da CF) que colocam a pessoa com deficiência em condição de igualdade em relação aos demais estudantes, no sentido de garantir o direito à educação, com carga horária de 800 horas e 200 dias letivos, conforme assegura a LDB 9.394/1996, artigo 24, inciso I. Tal caráter passou a ser previsto com a Lei 7.611 de 2011, Art. 2º, § 1º, em que utiliza-se os termos complementar e suplementar, para especificar os atendimentos para pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação a serem atendidos nas SR. Deste modo, a SRM está lá para oferecer um serviço (AEE), que já se inicia contraditório ao que diz a legislação.

Outro fator pertinente é pensar no que um atendimento individualizado ou em pequenos grupos pode favorecer o aluno, o professor geralmente atende às demandas do aluno a partir de sua avaliação pedagógica, mas por o atendimento ser em contraturno e ter que movimentar-se por outras escolas, durante o turno em que o aluno está em aula, nem sempre consegue realizar um trabalho de bidocência e/ou ensino colaborativo, ficando sem compreender como é o aluno na sala de aula regular. Por ser de itinerância, nem sempre possui encontros para trocas com o professor da sala de aula regular, não conseguindo propor os recursos e as adequações

necessárias para favorecer a plena participação do aluno.

A colaboração entre os envolvidos nas salas de ensino regular e na SRM deve ocorrer no sentido apontado por Friend e Cook (1990, p. 69-86) quando afirmam que a colaboração é uma interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. Conforme afirmam Braun e Vianna (2011, p. 29), as SRM devem ser pensadas e desenvolvidas “como espaços de interlocução sobre o processo de aprendizagem do aluno, sobre as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, e não como responsáveis exclusivos por todo o percurso [...]”, ademais, por meio do trabalho colaborativo, os professores têm a possibilidade de ampliar suas capacidades profissionais em um ambiente de cooperação, auxílio pedagógico e suporte de apoio entre colegas. Para Baptista (2022, p.07), “às atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O quê devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos?”. Considera-se a SRM como ambiente pedagógico prioritário para conhecer as potencialidades de seu público e compartilhar com aqueles que passam maior tempo com o alunado, os professores do ensino regular.

Outra premissa que merece ser destacada é a trazida por Bernacki (2021, p. 76):

Enquanto as crianças sem deficiência crescem com a expectativa de se tornarem alguém, e, conseqüentemente, recebem do Estado Nação, da família e da escola investimentos neste ser que elas podem “vir a ser”, as crianças com deficiência são subjugadas e colocadas em cubículos sociais que tornam as suas vidas inexistentes, que não merecem o investimento para que possam desenvolver suas habilidades e, conseqüentemente, ficam excluídas do sistema educacional, pois não irão gerar capital.

Essa é uma importante reflexão na educação especial, pois todo reducionismo feito para ressaltar o discurso de que a inclusão não pode atrapalhar o rendimento dos demais alunos, acaba fazendo da SR o espaço mais adequado para os alunos com deficiência. As frases prontas: “Ele não acompanha”; “O passeio será cansativo”; “A turma se agita, quando ele está agitado”; Só desvelam o quanto não se é pensado de maneira coletiva para proporcionar a todos um conviver com as diferenças, de forma que elas não assustem, mas sejam analisadas como um desenvolvimento singular de cada sujeito.

As SRM devem, ainda, estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, prevendo a oferta do AEE e como será a sua organização. Esse material deve dispor sobre espaço físico, mobiliário, materiais e recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade. Nele

precisa constar, também, sobre a matrícula desses alunos, o cronograma de atendimento, o plano de atendimento, o professor capacitado para o atendimento, os demais profissionais atuantes, quando necessário, e as redes de apoio que poderão participar desse processo (Brasil, 2009). Esse conjunto de serviços pode ser disponibilizado ao aluno assim que identificadas as características que o designam ser PAEE, mesmo não possuindo laudo médico, como prevê a Nota Técnica MEC n.º 4/2014. Muitas escolas não possuem clareza sobre esse atendimento e acabam priorizando um atendimento clínico, fazendo com que as crianças passem por uma avaliação de capacidades que acaba mostrando suas fragilidades aos conteúdos escolares.

Assim, a SRM não é o espaço para classificar o aluno conforme seu rendimento, mas muitas instituições utilizam-se deste argumento para não investirem tanto na aprendizagem daquele sujeito.

A Educação Especial está cada vez mais presente em todas as etapas escolares, bem como na educação infantil, e se constitui um ponto necessário de investimento pela importância da atuação precoce e por ser a fase inicial de escolarização das crianças. Essa temática é abordada por Bernacki (2021), que demonstrou em sua pesquisa que o serviço de AEE oportuniza a realização da inclusão através dos seus elementos como: materiais diversificados, adaptações (arquitetônicas, materiais e metodológicas), planejamento, atendimentos e espaços (SRMs), que têm o objetivo principal de eliminar barreiras, sejam elas físicas ou atitudinais. É necessário, também, um olhar para a SRM no ambiente da educação infantil e o que este espaço tem a oferecer para a inclusão dos pequenos nas salas de aula, onde eles estão inseridos em constante experimentação de estímulos.

O aumento das matrículas nas classes comuns tem sido celebrado pelo Ministério da Educação como indicador do sucesso da política de inclusão escolar, [...] mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência. (Brasil, 2014, p. 25). A afirmação de sucesso da política de educação inclusiva remete ao diagnóstico dos dados existentes. No entanto, somente números elevados de matrículas não garantem a permanência e, muito menos, apresentam o sucesso na prática da educação inclusiva. Para mostrar a atual realidade da inclusão no Brasil, precisamos nos debruçar nas pesquisas no campo da educação (Emer, 2011; Michels; Garcia, 2010); Jordão, 2013; Melo, 2008; Albuquerque, 2008; Araruna, 2013; Arnal, 2007), de diferentes estados que mostram realidades pontuais e que nos apresentam suas fragilidades e potencialidades à frente da educação inclusiva. Cabe ressaltar que os estudos não acentuam a SRM como atuante na inclusão dos alunos com deficiência nos espaços escolares, e sim o serviço de AEE. Se ao certo não se sabe o que este

espaço possibilita na escola, pouco se pensa sobre ele, pois ele raramente é colocado como destaque nas escolas, de certa forma superficial e até desnecessário, pois pode ser suprido por qualquer outro espaço vago da escola ou que seja pouco ocupado.

Vislumbrar a SRM como espaço potente, impulsionador, de conquistas das pessoas com deficiências é abandonar o conceito de “o lugar que sobra” e “o local dos que não aprendem”.

Passamos a uma importante análise de que este espaço possui um percurso histórico para se chegar nas normativas que possui atualmente.

3.2 Sala de Recursos: que espaço é este segundo a legislação?

[...] um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado (...) consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz (Foucault, 2008, p. 74).

O espaço das SRM é descrito conforme os discursos legislativos, priorizando compreender o que as normativas nos dizem, a primeira menção às SRM aconteceu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, que traçava uma série de metas para todos os níveis educacionais e que adotava uma visão sistêmica, derrubando as barreiras entre educação regular e especial, voltada a pessoas com deficiência.

Em 2007, o governo federal estabeleceu o Plano Nacional de Educação, com objetivo de oferecer aos governos estaduais e municipais instrumentos de avaliação e implementação de políticas buscando promover a qualidade da educação. O Plano Nacional de Educação acolheu a quase todos os programas do MEC, entre eles podemos citar: o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) que traz em sua vertente três eixos: financeiro, gestão e avaliação o; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - responsável pela execução de planos concretos políticos e financeiros voltados ao desenvolvimento da educação básica; e o Plano de Ações Articuladas (PAR) que garante em suas ações o cumprimento do Plano de Metas (Brasil, MEC 2008).

Dentre os programas acolhidos pelo PDE, o que vem recebendo um maior destaque desde 2008, é o da Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que ganha força com Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, intitulada Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº13/2007, sendo parte constituinte do Plano de

Desenvolvimento da Educação – PDE, o qual se destina ao apoio financeiro e técnico ao sistema público de ensino para garantia do acesso de alunos público alvo da Educação Especial.

Em 2007, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, tornaria público o Edital nº 01 (Brasil, 2007), que convocava as Secretarias de Educação dos Estados, dos municípios e o Distrito Federal, para o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. De acordo com o estabelecido no Edital, o objetivo geral do Programa é:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007).

Desta forma, os Estados e municípios se organizam para se inscrever no Programa e assim serem contemplados com a SR nos ambientes públicos educacionais. Destaca-se que há a opção clara da escola pública como locus do programa: "a escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme o Censo Escolar MEC/Inep (escola comum)" (Brasil, 2012, p. 10), mesmo com a aprovação do Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011), que garantiu o AEE em instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico.

Conforme o documento Norteador (2014) das SRM apresentado pela SECADI, no período de 2005 a 2012, a composição das Salas de Recursos Multifuncionais foi alterada, visando atender às demandas dos sistemas de ensino. A tipologia da sala é definida com base nos dados do Censo escolar, têm-se salas do tipo I e do tipo II, sala do tipo II preferencialmente é destinada para as escolas onde há presença de alunos com deficiência visual.

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do AEE, aos estudantes público alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, devidamente registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

Segundo o Decreto nº 7611/2011 às Salas de Recursos Multifuncionais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. São, portanto, espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE), devendo ser providas de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. De acordo com Brasil (2010) às salas de recursos multifuncionais ainda são definidas mediante duas categorias, sendo elas, salas de recursos multifuncionais tipo I e salas de recursos multifuncionais tipo II. As salas de tipo II

contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

O quadro 3 mostra a relação de equipamentos que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo I.

Quadro 3- Relação de equipamentos que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo I

Especificações do itens da Sala de Tipo I	
Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora a laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software de Comunicação Alternativa
01 Acionador de Pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa Eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa Redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para Impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro Branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para Computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: SACADI (portal MEC, 2012).

O quadro 4 mostra a relação de equipamentos adicionais que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo II.

Quadro 4- Relação de equipamentos adicionais que compõe as salas de recursos multifuncionais do Tipo II

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille

01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

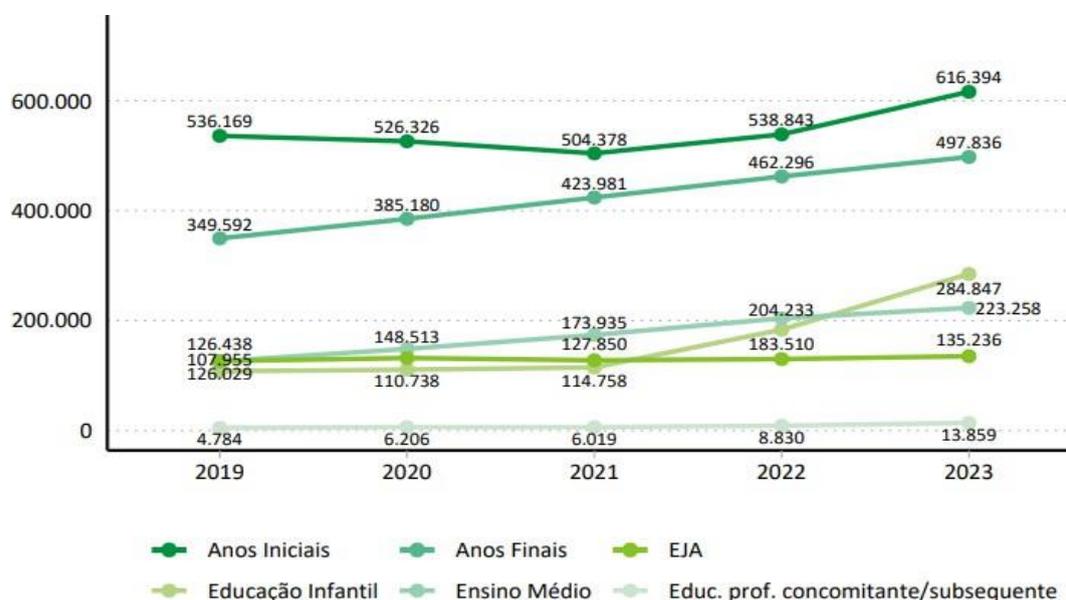
Fonte: SACADI (portal MEC, 2012).

A Sala de Recursos Multifuncionais passa a ser o lócus desse serviço especializado. Com isso, a fim de garantir a disponibilização do AEE por meio dessas salas, é criado em 2007 o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007). Esse programa tem como objetivo “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007, p. 1).

A partir deste programa de implementação podemos perceber o avanço das ações para a migração das classes especiais para o processo de inclusão e conseqüentemente a matrícula no ensino regular, sugere-se que esta mudança seja em virtude das mudanças conceituais de cada época, “O número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014. Considerando o foco da política educacional de universalização da educação no país, esse aumento é promissor” (Rebello & Cassar, 2018, p. 16).

O quadro 5 apresenta o número de matrículas de alunos da Educação Especial entre os anos de 2019 a 2023.

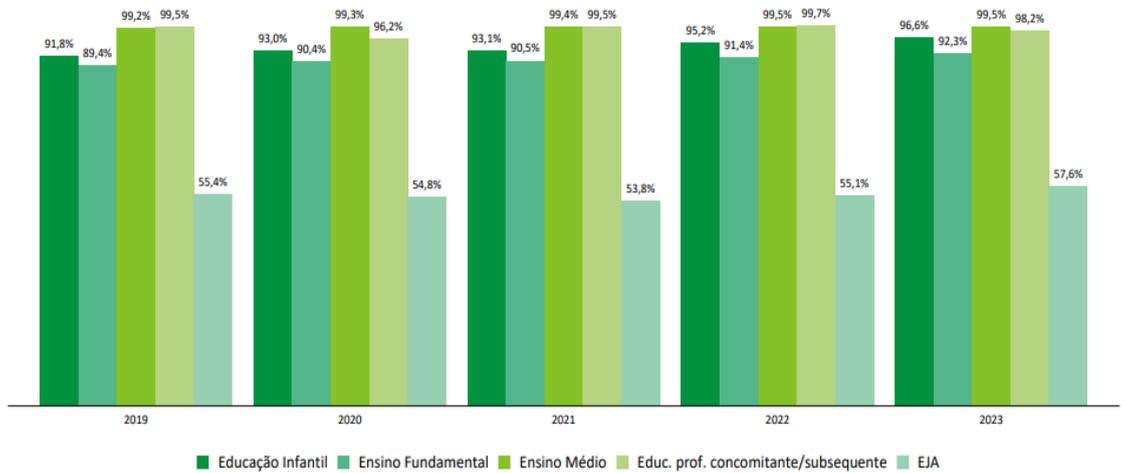
Quadro 5 - número de matrículas de alunos da Educação Especial



Fonte: Brasil, Inep, 2024.

O gráfico a seguir, nos mostra o percentual de matrículas em cada etapa e modalidade.

Quadro 6 – percentual de matrículas da educação especial em cada etapa e modalidade da educação básica

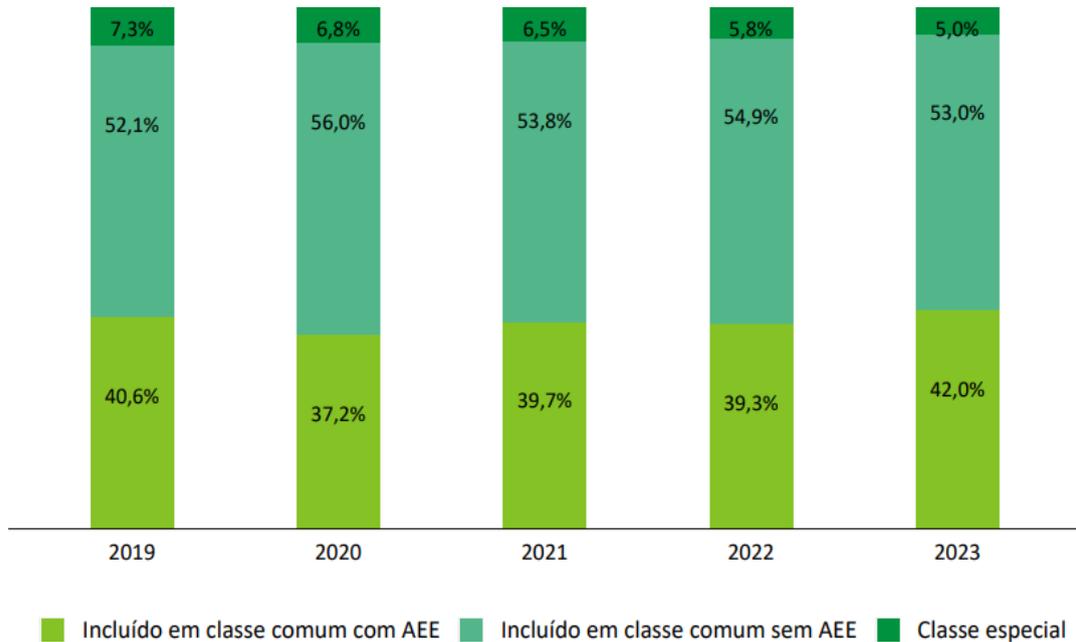


Fonte: Brasil, Inep, 2024.

Observamos que o maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na educação infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola (Brasil, Inep, Jan. 2023, p. 50).

O próximo gráfico apresenta o número de matrículas de alunos da Educação Especial com AEE, sem AEE e em classe especial entre os anos de 2019 a 2023.

Quadro 7 - número de matrículas de alunos da Educação Especial com AEE, sem AEE e em classe especial.



Fonte: Brasil, Inep, 2024.

Com suporte nos dados estatísticos do Censo⁸ da Educação Básica de 2023, verifica-se que o percentual de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular, apesar de algumas variações, tem gradativamente progredido, em todas as etapas de ensino. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019 (Brasil, 2024, p. 50). Esse acréscimo de matrículas é proposital ao engajamento da educação inclusiva nas políticas públicas e dos diferentes grupos da sociedade civil que debruçam seus estudos sobre a educação inclusiva. No entanto, podemos perceber que a porcentagem de alunos do ensino regular que possuem AEE ainda é inferior àqueles que não possuem, visando a inacessibilidade das escolas quanto ao cumprimento das leis do AEE, requerendo a implementação soamente de uma política que é a de garantia de vaga.

O aumento do número de matrículas é promissor e enriquecedor para todos que convivem com a diferença em sala de aula e aprendem a respeitar cada sujeito como sendo único e com as suas singularidades. Mas ao mesmo tempo temos que pensar que esta expansão não deve ser frenética ao ponto de não oferecer equidade aos envolvidos, pois somente a oferta não garante uma qualidade no espaço escolar. De acordo com Garcia (2017, p. 29), o “[...] dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de Educação Especial para as classes comuns do ensino regular”. A autora ressalta ainda que “As condições necessárias ao desenvolvimento humano exigem ‘muito mais’ do que a transferência das matrículas e dos estudantes para as escolas regulares” (Garcia, 2017, p. 48). Podemos citar dificuldades de relacionamento com os colegas, aceitação por parte dos familiares dos demais alunos, acesso ao currículo com adaptações, participação nas atividades em outros ambientes, convites para buscar no meio da tarde, entre outros vários motivos que a escola relata para não conseguir incluir o aluno PAEE em seu cotidiano.

Em meio a tudo isso ainda temos a SRM que está lá na escola, para o que mesmo? Nem todos os profissionais da escola possuem certeza sobre este atendimento. Clareza sobre a sua importância. Precisão sobre seu público.

⁸ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

3.2.1 *Qual o motivo do encaminhamento do aluno para sala de recursos multifuncionais?*

Oliveira e Manzini (2016), em seu estudo, demonstraram que os encaminhamentos dos alunos para o AEE são feitos pelos professores da sala de aula regular, por instituições ou médicos, caso o aluno tivesse laudo; os motivos para o encaminhamento decorriam do baixo rendimento do aluno na sala de ensino regular, do fato de não estarem alfabetizados e/ou de terem alguma deficiência. Cabe ressaltar, que a partir da nota técnica nº 04 de 2014 não se é imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, para frequentar a SRM uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Segundo esta nota, “O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (Brasil, 2014,p. 03).

3.2.2 *Quem são os alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais?*

Nos anos 2000, o público da Educação Especial eram os alunos com necessidades educacionais especiais, alguns dos quais não tinham, necessariamente, deficiência por causa orgânica, conforme a definição da Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), restringiu essa população a “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2008, p. 6).

Segundo a Resolução nº 04 de 2009, no seu Art. 4º

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. (Resolução Nº 04, 2009, p. 01)

Um estudo elaborado por Dias (2014) aponta que a probabilidade de acontecerem erros ao direcionar o aluno ao atendimento especializado ou cadastrar alunos no censo escolar é frequente. A autora afirma em sua pesquisa que a escola relaciona diversas condições (dificuldade de aprendizagem, diabetes, problemas psiquiátricos) como deficiência. o que

não só altera o resultado do Censo como também rotula o aluno como sendo da Educação Especial. Os cadernos de instruções para o preenchimento do Censo Escolar têm orientado da seguinte forma:

Para a declaração dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar, a escola deverá valer-se das informações contidas em, pelo menos, um dos seguintes documentos comprobatórios:

- Avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão).
- Plano de AEE: documento que reúne informações sobre os estudantes público da Educação Especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE.
- Plano Educacional Individualizado (PEI): instrumento escrito, elaborado por professor da sala de aula comum/regular, com intuito de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.
- Laudo médico: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista (TEA) ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos. (Brasil, 2021a, p. 9, grifos meus).

Como já mencionado, em consonância com a Nota Técnica nº 4, de 2014, o referido caderno de instruções ressalta ainda que a ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, e nem ao AEE, no entanto essa avaliação biopsicossocial precisa ser problematizada em vários aspectos, por exemplo, quais são os profissionais que irão realizar esta avaliação? Que viés terá essa avaliação? Após avaliação, mesmo com a possibilidade de um documento pedagógico como será a inserção dessas pessoas ao Censo Escolar, visto que o próprio censo, utiliza padrões classificatórios internacionais e específicos.

3.2.3 *Como é a organização do trabalho na sala de recursos multifuncionais?*

O atendimento em SRM ocorre no contraturno escolar, podendo ter duração de até uma hora, dependendo de cada realidade ele pode ser ofertado mais de uma vez na semana. A partir de cada necessidade o atendimento pode ser individualizado, em dupla e/ou pequenos grupos. O que não deve ser substitutivo ao ensino regular. Conforme a Resolução, Nº 4 de 2009

no art. 13º, inciso III, apresenta que o professor especializado tem autonomia para organizar o tipo e número de atendimentos que cada aluno necessitará ter durante o AEE no serviço oferecido na sala de recursos multifuncionais. O AEE condiciona a uma dupla matrícula, cujo repasse de verbas é feito pelo governo federal (Resolução 04/2009 do CNE- CEB), o artigo 8º indica que “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE”.

Cabe ressaltar que oportunizar o AEE é obrigatório, mas a família não é obrigada a aderir ao serviço.

3.3 Sala de Recursos Multifuncional: que espaço é este segundo a atuação

O mais importante é a mudança, o movimento, o dinamismo, a energia. Só o que está morto não muda. (Mudança, Clarice Lispector)

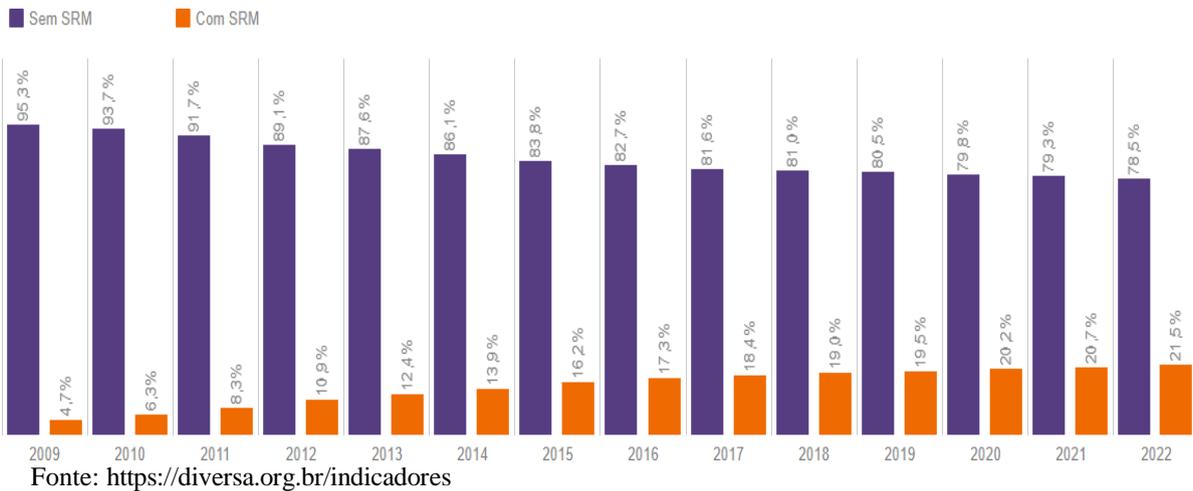
Pensar na atuação em SRM é ter consciência que é um desalinho do que a política designa. Cada gestor realiza conforme suas necessidades políticas para suprir as suas demandas, ou seja, se há desejo de diminuição de gastos com professor de AEE, se realiza o ensino itinerante, se há pouco entendimento da importância do AEE nas escolas, se destina qualquer professor para esta função, se não há comprometimento com a inclusão dos alunos PAEE destina-se as melhores verbas as escolas especializadas, deixando elas responsáveis pelo AEE. Assim, apesar do que descrito legalmente há muitas interpretações e ações diferenciadas sobre as SRM.

A Educação Especial ainda possui características da visão clínica, perfil que se tinha nas legislações anteriores (Portaria Interministerial nº 186/78), onde se iniciava uma educação para reabilitar, corrigir ou consertar as pessoas com deficiência e assim possibilitar a sua integração social. Somente em 1990 com influência de ações internacionais (UNESCO), percebe-se a necessidade de vislumbrar a educação especial com um olhar pedagógico, mas somente com a nota técnica nº 04/2014 é que se dispensa o laudo médico para o atendimento educacional especializado. Analisando esses aspectos ressaltamos que o espaço da SR é ainda considerado essencial para o “melhoramento” do alunado para acompanhar no ensino regular. “O discente tem de se integrar ao contexto escolar e essa integração depende de sua adaptação, enquanto indivíduo, ao modelo escolar estabelecido”. (Oliveira, 2004, p. 195). Nos documentos atuais encontramos dois tipos de alunado, os que seriam educados e os que seriam reabilitados (definição na década de 1970), mas mesmo assim não se pode mensurar como é realizado cada

atendimento em sala de recursos.

No gráfico a seguir trazemos um dado após a política de educação especial na perspectiva inclusiva (2008) sobre as escolas de educação básica que possuem atendimento em SR.

Quadro 8 – escolas que possuem atendimento em SR

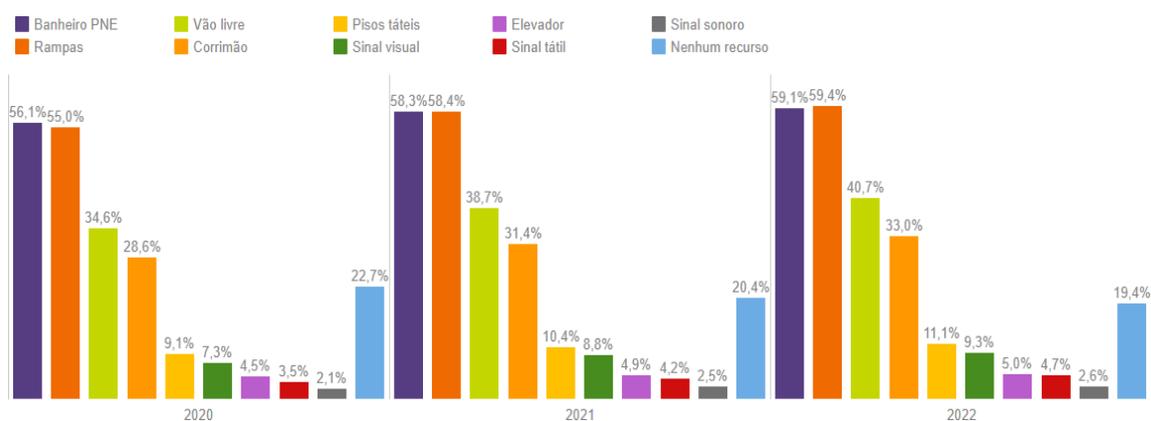


Vemos um constante crescimento em implantar as SRM, mas ainda assim, será que é suficiente para a demanda crescente de matrículas do PAEE em escolas regulares? E aquelas que possuem SR, pensam este espaço como disseminador de práticas especializadas que atenda o PAEE nas suas especificidades? Que proporcione ao seu alunado ter um percurso escolar desafiador e ao mesmo tempo satisfatório, mas que não seja o único espaço que o conheça realmente é bastante desafiador. Nas palavras da escritora supracitada no início deste subtítulo, é veementemente urgente iniciar a mudança, as SR devem ser espaços visíveis nas escolas, as práticas inclusivas devem ser rotineiras e não a cargo da professora de AEE, condizer o conhecimento a um profissional exclusivo é uma herança das práticas integracionistas, nas palavras de Baptista (2013, p. 56) “talvez seja necessário reconhecemos que toda aprendizagem complexa exige **ação**⁹ como motor primordial”.

O gráfico a seguir nos apresenta os recursos de acessibilidade presentes nas escolas de todo o Brasil.

⁹ Grifo da autora para enfatizar a palavra na citação.

Quadro 9- Escolas com matrículas da Educação Especial e Recursos por ítems de acessibilidade



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores>

Os recursos de acessibilidade são fomentadores da inclusão, pois conceber a inclusão associada a SR como espaço isolado da escola, da professora itinerante que atende uma vez na semana é perigoso e de certa forma tendencioso a repetir práticas conservadoras de uma proposta de integração que já não nos cabe mais.

O modelo médico se baseia na busca de homogeneização, prática que já não é mais possível por seu caráter classificatório, baseado em índices, sem levar em conta as potencialidades dos alunos, sendo os alunos PAEE responsabilidade somente do professor do AEE, que muitas vezes já é conhecido na escola como o “especial”, pois é responsável por conduzir todos os casos da escola, como se eles não fossem pertencentes a uma rede.

Em sua grande maioria o “multifuncional” da SR acaba sendo “restrito”, deixando de se conceber como um espaço polivalente para a aprendizagem e passa a focar somente em uma determinada deficiência, o que não deixa de ser os tipos de salas que o próprio MEC oferece em seu processo de implementação. Neste momento também cabe o questionamento, se este espaço possui essa versatilidade para atender, com qualidade, toda a demanda do espaço escolar?

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. (...) A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. (Alves, 2006, p. 14).

Portanto, pode ser explorado outra dimensão do termo “multifuncional”, pois ela somente como espaço físico de recursos, não dá conta da totalidade do serviço ofertado. Pensamos então, no conjunto de ações que o professor da SR realiza no âmbito escolar, desde

as trocas com os professores da sala de aula regular, contato com familiares e outros profissionais,

Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (Baptista, 2011, p. 13)

Ainda podemos analisar como o espaço para discussão da inclusão escolar, o fato é que se nos debruçarmos somente na leitura de oferta de serviço e devolução de sujeitos que evoluem em sua aprendizagem, talvez não nos damos conta de toda a complexidade que é o atendimento ofertado ao PAEE nas SR. Desse modo, conforme Fontes (2009, p. 42), é necessário ter clareza que não há dúvidas de que a legislação e as políticas públicas educacionais pró-inclusivas no Brasil, quando analisadas nos últimos quinze anos, apresentam avanços. Todavia, ainda persiste a distância entre o que pregam os dispositivos legais e o que acontece nas práticas cotidianas. Assim, as salas de recursos não devem ser um espaço isolado, mas sim um ambiente onde os alunos possam desenvolver as habilidades e a confiança necessárias para participar plenamente das salas de aula regulares.

As salas de recursos são espaços nas escolas projetados para oferecer suporte educacional adicional, ou deveria ser, a alunos com deficiência. Essas salas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de que os alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação recebam a atenção e os recursos necessários para alcançar seu potencial máximo. No entanto, se pouco se avança em nível de implementação, quanto irá se avançar em nível de entendimento e práticas em SRM. Os principais pontos sobre a importância das SRM nas escolas são: Atendimento Individualizado e Especializado; Adaptação de Conteúdo e do currículo; Desenvolvimento de Habilidades; Preparação para a Inclusão; Colaboração com Professores Regulares; Atendimento às Diferenças Individuais.

Segundo Glat (2007, p. 43):

A inclusão em classes regulares de alunos com deficiências ou outras condições que afetam a aprendizagem não pode ser um processo "espontâneo", ao contrário, exige reflexão e planejamento para que sejam identificadas as necessidades de aprendizagem específicas que ele apresenta em sua interação com o contexto educacional, que as formas tradicionais de ensino não podem contemplar.

É preciso se preocupar com a ideia de estar preparado para a inclusão, sem ao menos

saber mencionar o que é “estar preparado”, de que só aceitar o aluno é incluir, e que só amar o que se faz ou ter carinho pelo aluno com deficiência fará com que esteja incluído, na verdade este discurso é preocupante pois acaba passando a visão de que ele estando feliz na sala de aula seja suficiente para garantir aprendizagem, autonomia, vivências e bons relacionamentos entre os colegas. Para Glat (2007) a educação inclusiva representa mais que uma proposta educacional, ela considera uma concepção de escola que busca por respostas educativas que respondam às “necessidades apresentadas por seus alunos dentro do grupo e a cada um deles em particular” (p.16).

Para pensar uma atuação em SR é necessário pensar em um local que não seja um à parte na escola, baseado na idealização de “normalização” do sujeito, é uma busca constante de superação e mudanças de paradigmas. Nas palavras de Plaisance “É preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão “de fachada” (2010, p.38). Não se trata de reproduzir mecanismos, na crença na neutralidade, para simplesmente murmurar que “Não deu certo”, repetindo o ato de Pilatos de lavar as mãos, transferindo responsabilidades. Acredita-se na ação e no sonho, não na utopia, em não deixar nunca de acreditar na mudança. “O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva” (Mia Couto).

3.4 Professor de Atendimento educacional especializado um dever-ser?

“Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.” (Arroyo,2013)

Os cursos de AEE subsidiados pelo Ministério da Educação, pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e a atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) vem desde o ano de 2005, formando professores para atuar no AEE. Ao nos depararmos com cursos de formação, sejam eles oferecidos por Universidades Federais ou particulares, os cursistas apresentam a demanda de contar sobre a sua realidade, seus anseios e dificuldades nos processos de aplicação da legislação e até mesmo no processo de inclusão. O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promoveu cursos de formação continuada para gestores e educadores dos municípios de abrangência. Esse programa formou, entre 2004 e 2015, 183.815 professores e gestores (Brasil, 2016).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva ressalta

que o professor de AEE deve ter:

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior [...]. (Brasil, 2008).

A Resolução nº 04/2009, Art. 13, define e esclarece as atribuições do professor especialista que atua no atendimento educacional especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 3).

Observa-se que o trabalho desenvolvido pelo professor especializado se configura de forma complexa, porque não envolve trabalhar somente com o aluno com deficiência, e sim com toda comunidade escolar, a fim de contribuir para a inclusão escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes atendidos pelo AEE. Ainda assim, desenvolver um trabalho colaborativo com os professores da sala regular, o que o ensino itinerante não proporciona, neste contexto afirma-se a importância do profissional especializado em educação especial para que propicie ao aluno com deficiência um percurso escolar eficiente.

Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O quê devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões (Baptista, 2011, p. 17).

A mesma resolução afirma que “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12), deixando as informações de modo superficial, pois há inúmeros cursos na área da educação especial, que possam habilitar para função e mesmo assim não capacitar para atuação.

Percebe-se que muito do processo de garantia da inclusão dos alunos PAEE está sobrecarregado no profissional que é responsável pelo AEE, que possui um abrangente de funções e pouco espaço de atuação. Que por vezes é chamado para substituir outros professores da sala regular (Melo, 2010) ou indagado pelos outros professores que possui um serviço fácil, pois atende um aluno por vez.

Se constituir como mestre e construir um percurso formativo na área de educação especial está longe de reduzir a sua atuação ao domínio de técnicas, tão presentes nas propostas de formações pedagógicas, sem refletir sobre a sua prática pedagógica, sua atuação, os desafios diários que a educação e a educação especial apresentam, sem espaços de fala e escuta.

Na maioria das vezes há pouca discussão nos ambientes escolares, sobre as práticas docentes, principalmente com profissionais do AEE, deixando de valorizar a importância da sua reflexão para a atuação docente e conseqüentemente a sua formação em serviço por que esta formação também deve ser construída dentro da profissão. “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58). Nestas múltiplas atribuições dever-ser não pode estar minimamente ligado ao ato de atender sujeitos, mas de ser responsável por todo um processo.

Para dar seqüência a este estudo, no próximo capítulo, se apresenta uma discussão de como seria uma sala de recursos para impulsionar e propagar a inclusão das pessoas com deficiência nas suas condições físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais, fazendo que os espaços escolares não reduzem a participação na escola como espera de “normalização” do sujeito, para estar de acordo com os padrões escolares pré-estabelecidos, pois quanto mais se reforça o discurso multiculturalista conservador de identidades fechadas mais cristaliza a sociedade capacitista. A partir das nuances da colonialidade do ser deficiente apresenta-se a necessidade de trazer para o centro do debate a urgência de uma pedagogia decolonial.

4 O QUE HÁ DE DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL?

[...] há cinco tipos de viajantes: (1) os que querem mais ser vistos do que ver nas viagens; (2) os que realmente veem algo no mundo; (3) os que vivenciam alguma coisa em função do que é visto; (4) os que incorporam e carregam consigo as vivências da viagem; e (5) finalmente os de maior força, aqueles que colocam as experiências incorporadas de novo para fora, através de ações e de obras, tão logo retornam a casa. O segredo da filosofia e de toda viagem está, portanto, na capacidade de deixar-se atravessar por aquilo que atravessamos pelo caminho (Friedrich Nietzsche).

Vivenciar o trabalho em SRM é um atravessar-se contante por experiências que atravessamos no caminho, com as famílias, alunos, acontecimentos, colegas, formações, estudos, atuação e assim pôr em prática o essencial deste atravessamento, pensando em singularidades, equidade e inclusão.

Viajar pelo ofício de ser professor de AEE não é somente saberes teóricos e práticos, mas também humanos, que luta por causas, que para muitos, parece utópicas, acreditando que a normalidade é uma ilusão, que a diversidade deve ser celebrada e aceita nos espaços escolares, não somente em discursos, mas em práticas, pois a escola é lugar de sonhos e todos nós sonhamos.

Assim, continuando as reflexões deste estudo, lembrando que no discorrer deste capítulo, não se tem o intuito de criticar realidades ou levantar juízo de valor a partir do senso comum vivenciado nas SRM, mas trazer a partir do conceito de decolonial as questões que precisamos urgentemente superar para oferecer um ensino para o PAEE com qualidade e equidade. As discussões decoloniais podem trazer possibilidades para uma educação plural que reconheça outras formas de ser e pensar, assim, possibilitar a ressignificação de experiências, combater as desigualdades e contribuir para a formação de uma sociedade mais humanizada.

A perspectiva decolonial surge em territórios latinos, através de estudos realizados por intelectuais latino-americanos, de diversas áreas, espalhados pelas universidades a partir da década de 90, de acordo com o contexto em que é entendido neste estudo, para tanto, utilizaremos a expressão decolonial¹⁰ (Ballestrin, 2013). No Brasil vem sendo lido, estudado e dialogando com diversas pesquisas na área das ciências sociais, educação e com poucas referências na área de educação especial.

¹⁰ trata-se da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão “decolonização” –com ou sem hífen– e não “descolonização” como sugerem outros intelectuais. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria (Ballestrin, 2013, p. 108). Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2013, p. 24-25).

Cabe ressaltar que pesquisas (Oliveira; Moraes Junior, 2019) apontam que apesar do pensamento decolonial ser um campo epistêmico, relativamente recente, apresenta significativa produção em pesquisas com diversos grupos subalternizados. Os estudos de Joaquim e Oliveira (2021) identifica que alguns elementos da pedagogia decolonial já estavam em debate por Freire ao final da década de 1960. A relação entre o pensamento de Paulo Freire e a corrente Modernidade/Colonialidade é identificada por diversos estudos recentes, a exemplo de Walsh (2009), Penna (2014) e Mota Neto (2018). Para os autores supra citados, há um conjunto de contribuições do pensamento freiriano para a constituição da pedagogia decolonial.

Tanto na pedagogia decolonial quanto no pensamento freiriano se identificam elementos comuns, como o reconhecimento do ato de educar como um ato político; o desenvolvimento de uma ética humana contrária às opressões; a crítica à neutralidade da ciência; a crítica à hierarquização do saber e o preconceito epistêmico; a perspectiva de humanização do homem por meio da ação consciente; a rebeldia como práxis política-pedagógica de existência; a invasão cultural como ação de silenciamento dos oprimidos; o papel do educador como agente de empoderamento e transformação social; e o papel do colonialismo no sistema de opressão (Joaquim e Oliveira, 2021, p.05)

Apontamos aqui esta correlação, não a fim de trazer a ideia de que a pedagogia decolonial é simplesmente uma leitura atualizada da pedagogia crítica freiriana, mas ambas trazem suas especificidades, associadas aos contextos históricos e lugar de fala de seus autores. No entanto, é importante que se reconheça que a pedagogia decolonial é parte de um arcabouço teórico-intelectual que vem se constituindo nos movimentos sociais e culturais de resistência à colonialidade e à opressão. Esta análise referenda a ideia de que o conhecimento não se dá de forma isolada, mas de modo contextual, relacional (em rede) e histórico e que estes são bem representados por Freire, autor reconhecido mundialmente.

É pertinente, para os fins deste trabalho, conceituar e distinguir a compreensão dos termos descolonização e decolonialidade. “Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade” (Mansberg & Silva, 2018, p.145). Faz-se necessário, também, esclarecer os conceitos de colonialismo e colonialidade:

Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (Mansberg &

Silva, p. 144).

Trazendo este pensamento para os espaços escolares, mais especificamente para o PAEE, é veemente que a escola, como espaço social que pode ser impulsionador de novas formas de ressignificar práticas, também pode ser o espaço de naturalização de práticas discriminatórias, perpetuando ainda mais desigualdades. Abandonar o olhar colonial, não é idealismo, é necessidade e, principalmente, é possível.

Para Walsh (2007, p. 09):

desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade.

Avançando as considerações, salientamos que não é uma tarefa fácil compreender os atravessamentos dessa epistemologia no campo educativo. Para Quijano (2005) a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição da raça como instrumento de classificação, dominação e controle da estrutura social (Quijano, 2005, p. 87), nos permitindo a compreender a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo após o fim das administrações coloniais, reproduzindo pensamentos do sistema capitalista moderno/colonial”.

Uma educação baseada nos princípios de inclusão, pressupõe superar os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias ofertando espaço para um trabalho colaborativo, reflexivo e dialógico, pensando nas diferenças, mas acolhendo a heterogeneidade presentes nos educandários.

Pensando neste aspecto, trazemos à tona as SRM criadas para auxiliar o PAEE em sua totalidade, de acordo com a Nota Técnica nº 11/2010, a organização da prática pedagógica na SRM deve acontecer a fim de assegurar aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, o direito à educação plena e participativa, em igualdade com os demais alunos. Façamos aqui uma pausa para pensar, mas afinal, que práticas pedagógicas seriam essas que asseguram a educação plena e participativa? Abordando a partir do pensamento decolonial, compreendemos o quanto o modelo de modernidade elege os corpos de maneira hierarquizada que subalterniza as pessoas com deficiência mesmo em vista do direito universal à educação, assegura legalmente o acesso, mas mascara suas próprias vivência e experiências para ser quem realmente deseja ser, assim a educação especial na perspectiva inclusiva necessita estar à frente dos cânones estéticos e morais.

Segundo Candau (2008, p. 53):

Reconstruir o que consideramos "comum" a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar”

Os estudos decoloniais nos oferecem ferramentas para pensar criticamente nas estruturas no que se refere à educação especial em uma perspectiva inclusiva, tendo em vista que, no transcorrer das décadas, ocorreu a reprodução de práticas de dominação e controle dos corpos baseada em uma ideologia de “normalidade”. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis geopolítica hegemônica monocultural, mas é necessário visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica de disseminação de práticas coloniais, voltadas para aceitação (prática comum nas escolas ditas inclusivas), desde que os sujeitos se enquadrem nos padrões estabelecidos, traçando o escamoteamento das diferenças.

A colonialidade se apresenta em suas diversas formas como a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmogônica ou da natureza (Quijano, 2010; Mignolo, 2008; Walsh, 2009). Souza Santos (2011, p. 35) ao propor uma Epistemologia do Sul, reivindica a relevância de buscar novos processos de produção e validação para os conhecimentos científicos e não científicos e de estabelecer novas relações entre os diferentes tipos de conhecimento, tendo presentes as práticas das classes e dos grupos sociais que, sistematicamente, têm sofrido desigualdades e discriminações geradas pelo capitalismo e pelo colonialismo. Em nossa próxima análise nos permitimos dialogar sobre este “ser” da educação especial.

Assim, compreende-se que as Epistemologias do Sul (Santos, 2011) são nada mais que as experiências sociais formadas por sujeitos-indivíduos reflexivos e críticos, dotados de conhecimento local, bem como de experiências da vida urbana e campesina, que se utilizam de suas condições preestabelecidas enquanto território de reflexão de sua realidade. Nessa acepção as epistemologias do sul são as experiências de vida e lutas sociais que operaram contra a submissão, a opressão e a marginalização, que são e foram produzidas por três marcadores, “o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (Santos, 2020).

Analisamos que uma ação decolonial enquanto pedagogia implica,

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o

aprendido paravoltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade –estruturas até agora permanentes –que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24)

Para a referida autora, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades, etc. Devemos pensar então, em uma educação inclusiva, se fazendo no dia a dia das escolas com práticas do fortalecimento da diversidade e o fim de discursos homogêneos, disseminadores de pensamentos capacitistas, com projetos políticos pedagógicos pensados no coletivo, com ideias de respeito as diferenças e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, pensando em seu desenvolvimento enquanto sujeitos no mundo, e não só como sujeitos da falta, que necessitam conhecer o básico de conteúdos escolares.

Não estamos a ignorar que as escolas e a educação como um todo, será isolada das incidências da colonialidade, [...] os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais [...]” (Freire, 1974, p. 151), mas práticas pedagógicas podem e devem fugir do colonialismo e da reprodução de pensamentos e atitudes coloniais, Walsh (2010, p. 585) propõe que, ainda que não haja um estado nulo de colonialidade, é possível sim identificar práticas pedagógicas orientadas por “posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear y incidir” e, portanto, decoloniais”. Pensando na educação inclusiva, percebe-se que esta atuação pode parecer uma luta solitária e ainda com muitos paradigmas para mudar, mas que ao mesmo tempo são urgentes e necessários para que não tornemos a educação especial uma prática de classificação e homogeneização de sujeitos, que por suas singularidades sejam vistos pela modernidade como incapazes.

Segundo Sasaki (1997, 169):

[...] uma sociedade inclusiva vai além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Percebemos que o autor supracitado traz esta afirmação a aproximadamente vinte e sete anos, e ainda caminhamos nos mesmos preceitos para a garantia de uma educação inclusiva, do mesmo modo, o fim do período colonial na América Latina não significou o fim do colonialismo, já que seus traços persistiram ao tempo, chegando até os dias de hoje. Uma

educação inclusiva prevê a aplicabilidade de medidas equitativas, trazendo o título inicial deste capítulo para a discussão entendemos que há muito do decolonial no constituinte da educação especial e no entender as SRM enquanto espaço do colonizador e do colonizado. E o fato ainda é indagar-se o que este espaço, da SRM está fazendo para ressignificar a inclusão do PAEE nos ambientes escolares?

A modernidade é um período histórico caracterizado pelo avanço do desenvolvimento tecnológico, industrial, econômico e da sociedade como um todo. A modernidade é entendida como uma verdade universal, mas pouco se é falado sobre o outro lado da moeda da modernidade: a colonialidade. Maldonado-Torres (2007) sustenta que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. Assim, a colonialidade foi concebida e explorada por Mignolo (2017) como “o lado mais escuro da modernidade”.

Novamente apontamos Walsh (2008, p. 136), sobre a colonialidade concentrar sua autoridade em quatro áreas ou eixos entrelaçados: do poder, do conhecimento, do ser, e, por fim, da mãe natureza e da própria vida. Assim, a seguir faremos uma análise sobre a colonialidade do ser, o surgimento deste conceito é importante para compreender de que modo um se impõe sobre outros, há controle sobre os seres através da tradição e senso comum, assim “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 96). Com este entendimento discutir quem é este “ser” da educação especial é fundamental para entendermos quem pode ser este ser presente nas SRM.

4.1 A colonialidade do ser

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos, ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras (Bondía, 2014).

Ao longo dos anos as nomenclaturas utilizadas para definir pessoas com deficiência também foram se modificando, este nomear traz muito um entendimento de uma época, de (pré)conceitos, dotado de percepções que respaldam aspectos coloniais. Este ser PAEE é mais do que sujeito de não aprender, da adaptação, da SRM, é um ser que existe, e

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo

pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (...) Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens [...] (Freire, 2005, p. 90).

O conceito de colonialidade do Ser surgiu a partir de diálogos entre um grupo¹¹ de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, acerca da relação entre a modernidade e a experiência colonial. A colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades (Maldonado-Torres, 2008, p. 96). Sob essa ótica, a identidade não pode ser entendida como algo puramente individual, ou como uma forma cristalizada de ser. Ela é formada e transformada no interior dos discursos, que dão significado às lutas sociais e marcadas por relações de poder.

É importante lembrar que no capítulo inicial deste estudo, mostrou-se o caminho de dor, invisibilidade e luta que perpassa ao longo dos séculos a vida das pessoas com deficiência. O percurso histórico da pessoa com deficiência é marcado por esta trajetória de exclusão e marginalização devido à suposta improdutividade desses corpos, que, a partir de uma concepção “evolutiva”, determinou o entendimento de capacidade nos conceitos de “normalidade”.

Entendemos, assim, a deficiência como parte de uma produção social diretamente ligada com o processo de produção em que está inserida a sociedade moderna globalizada, visto que a educação é considerada um modelo formal que atende as necessidades do mercado. Logo, o processo de globalização classifica e atribui valor às pessoas.

o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como portador das falhas sociais. Esse tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema da aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído (Duschatzky; Skliar, 2011, p. 124).

O outro deficiente é constituído simbolicamente no discurso da incapacidade tendo sido nomeado como anormal por seu corpo, seu intelecto, da sua fala e de sua identidade. Adentramos em um diálogo de estereótipos das pessoas com deficiência, onde a deficiência representa a falta e não a diferença. Onde o conceito de normalidade é ainda utilizado, ente aspas, nas conversas, mas totalmente reproduzido em ações. Para Skliar (2003, p. 169)

¹¹ Entre os acadêmicos que participaram nestas conversas contam-se Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwiy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo foi o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do ser. Nem todos os participantes nas referidas conversas partilham o mesmo entusiasmo em relação a este conceito (Maldonado-Torres, 2008, p. 84).

normalidade vem da norma e tem um significado latino “[...] que demarca uma arte de seguir preceitos e corrigir erros”, preceitos coloniais de uma cultura normal, de um corpo normal, à identidade normal. E afinal, o que é este ser normal?

Temos marcos que medem um desenvolvimento típico, temos tempos para a alfabetização, temos conceitos necessários para uma autonomia nas atividades diárias, mas e a normalidade como saber se temos? Como adquirir este padrão de normalidade socialmente aceito? Não adentrar nestes padrões socialmente preestabelecidos é estar fora da normalidade? Quem somos dentro desta racionalidade de compreensão do sujeito?

Na obra *O normal e o patológico*, do autor Georges Canguilhem, a norma significa esquadro, apontador para direção que se desenvolve a concepção do correto e da média. Assim, a colonialidade faz uso da normalidade para estabelecer a aceitação do ser, mas nos tempos atuais o corpo do sujeito com deficiência, então, é narrado pela teoria médica e pelo senso comum, pela oposição frente a norma do corpo sem deficiência. A colonialidade do corpo normativo não reconhece as nuances do corpo da pessoa com deficiência e busca medidas reparativas para organizar a desordem que o corpo deficiente apresenta a norma-padrão estabelecida pela sociedade (Oliveira, 2021).

Para essas reflexões é importante deixar claro que é a partir de uma concepção de “(re)existência¹²” e objeção aos discursos capacitistas¹³ de modo que os sujeitos, o espaço e o currículo, respeitem as singularidades das PcD presentes nos ambientes escolares. Nesse sentido Walsh (2017), defende que a busca pela decolonialidade sugere uma forma de vida, em que viver o decolonial é refletir na prática cotidiana a busca de novas formas de (re)existências, ou seja, o fazer diferente entre gretas e fissuras dentro da sociedade, e ousamos a dizer que dentro dos espaços escolares se entrelaça boa parte dos movimentos de (re)existência das PcD, pois mostrar novas estruturas de pensamentos, diferentes aquelas que fomos treinados a reproduzir, desmitificar práticas hegemônicas, oferecer bases para uma educação plural, que reconheça outras formas de ser, possibilitando a ressignificação de experiências não é tarefa fácil. Assim, acreditamos que a (re)existência é inerente as lutas e ao pensamento decolonial.

Em seus estudos¹⁴ Elder & Kuja (2018) trazem a importância de rejeitar a noção de que

¹² Ao pesquisarmos no dicionário o significado da palavra “Resistência” é definido como o “Ato ou efeito de resistir. Capacidade que uma força tem de se opor a outra. Não aceitação da opressão. Qualidade de quem é persistente”. Já a palavra “Existência” é definida como “O fato de estar vivo. O tempo de vida, desde o nascimento até a morte. Forma de existir”. Procuramos trazer estes conceitos por utilizar neste estudo a palavra “reexistência” como algo que envolve resistir as dificuldades e existir em plenitude o que a vida nos oferece.

¹³ “Se traduz como capacitismo a palavra inglesa ableism, que significa a discriminação por motivo de deficiência” (Dias, 2013, p. 5).

¹⁴ Estudo realizado a partir de um projeto na segunda região do oeste do Quênia sobre a formação de comitês de inclusão e a formação de professores para a educação inclusiva possibilitou que pessoas com deficiência

a deficiência é negativa, de que a pessoa necessita de soluções médicas e de como perceber a partir desta perspectiva permitiu identificar barreiras sociais como causas potenciais de deficiência.

A sociedade capacitista modela-se em uma narrativa de compaixão, dos sujeitos que merecem atenção por serem especiais, da proteção pela fragilidade, mas não de dignidade e autonomia ao sujeito com deficiência. Para Dias (2013, p. 2) “o capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a própria vida [...] a deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano”. O capacitismo transforma a diferença em desigualdade e materializa-se como instrumento/dispositivo colonial de exclusão. O capacitismo retira a capacidade e impede as pessoas com deficiências de ser, viver e intervir no e com o mundo; materializa atitudes e ações preconceituosas. Há vários exemplos de falas capacitistas que corroboram para materializar pré-conceitos existentes em nossa sociedade, uma fala bem atual é “Você parece meio autista”, se referindo à algumas características do transtorno a uma pessoa que se comportou de um modo específico, reafirmando uma lógica colonial de pensamento.

Na redução do sujeito a um ser de incapacidades, de fazer a folhinha, de copiar a matéria, marcam a existência de sujeitos calcificados, que nada fazem na escola, que pouco aprendem, apostando somente nas perspectivas de que estão lá para socializar. Nesses discursos reducionistas que estofam o campo da educação especial, levando o sujeito a ser considerado pelo viés patológico, como sujeito da falta.

A discrepância existente entre o prescrito na legislação e o real é inegavelmente presente nos espaços educacionais (Figueiredo & Silva, 2022) trazem algumas destas questões discrepantes (legislação e atuação) em seu estudo, mencionando que “O trabalho que é prescrito para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRM) não condiz totalmente com o trabalho realizado, ou seja, existe um fosso entre aquilo que é externamente determinado e a realidade vivenciada pelos docentes nas SRM” (p. 03, 2022). No entanto a *reexistência* frente a todos os processos de enfrentamento do trabalho diário em SRM, apesar de exaustiva e de reafirmação constante, é necessária, pois acreditamos que a inclusão da PcD “vai além de um aceitabilidade na escola e da adequação de um plano de atendimento educacional; ela visa antes de tudo o respeito à cidadania, o que torna necessária a interligação dos diferentes contextos sociais” (Figueiredo & Silva, 2022, p. 04). Todas as ações que envolvem por em prática o que é de direito do aluno é sim, necessária, mas a burocracia do AEE para com o aluno com

acesassem a escola pela primeira vez. Para reconhecer o contexto pós-colonial do Quênia, teve bases na teoria cultural crítica, bem como em estudos pós-coloniais e decoloniais (Elder & Kuja, 2018).

deficiência não garante qualidade de permanência e nem vislumbra que o PAEE tenha seus direitos respeitados e garantidos na escola após ultrapassarem a porta da SRM.

Assim, a decolonialidade, colocada em pauta no ambiente escolar, visa dismantlar as influências do pensamento colonial que permeiam os sistemas de ensino, os currículos e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a Pedagogia Decolonial é uma abordagem educacional e política que visa descolonizar o conhecimento, reconhecer a diversidade cultural, e lutar contra as desigualdades e injustiças que persistem na sociedade contemporânea. Ela busca empoderar as vozes e as perspectivas marginalizadas e desafiar as estruturas de poder que perpetuam a colonialidade.

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos [culturais], nos quais as pessoas encontram sua identidade; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber, engendra, então, a colonialidade do ser (Mignolo 2004, 669).

Assim, o conceito de colonialidade do ser responde, portanto, à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida nos corpos dissidentes e não apenas na mente desses sujeitos subalternos ((Maldonado-Torres, 2008), ao analisarmos muitos processos de entendimentos individuais e coletivos, estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Precisamos entender que estamos imersos em processos de colonialidade e que os processos educacionais também reforçam esta lógica promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento, validando a classificação como mérito de destaque e medindo a capacidade do sujeito a partir de domínio de conteúdo, da produção e eficiência, ciranda ininterrupta que, aliás, foi bem retratada por Charles Chaplin em *Tempos Modernos*¹⁵. Desconstruir culturas baseadas nesta perspectiva supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade.

A sociedade política global está constituída não por milhares, mas por milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir. Isto já é não só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao

¹⁵ Como se libertar das restrições da vida moderna? Chaplin oferece uma visão crítica da produtividade no início do século 20. <https://www.charliechaplin.com/en/films/6-modern-times>

vazio criador da vida plena e harmônica (Mignolo, 2017, p. 31).

Haverá um tempo, onde a opção decolonial não será só uma opção de conhecimento ou acadêmica, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e conviver com quem percebe necessário termos um entendimento de sujeito das diferenças, zelando para não disseminar práticas que a lógica colonial alastrou.

4.2 Que Sala de Recursos é esta que possibilita a inclusão escolar?

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Paulo Freire, 1974).

O trabalho em sala de recursos ainda é visto por muitos como reforçador de conteúdos escolares, com a preocupação do aprimoramento de habilidades e competências abrangentes ao que a escola necessita, esquecendo que este sujeito é um ser no mundo, com potencialidades e desejos e principalmente com necessidades que ultrapassam o que é prescrito no currículo.

Há cerca de 15 anos, em 2009, o Brasil se comprometeu a garantir o direito à educação inclusiva, dando status de emenda constitucional à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, proposta pela ONU. Em meio a esse cenário se construiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), até o momento, podemos afirmar que houve pouca evoluções em ações para garantir a implementação da política na prática, tivemos diversos decretos e resoluções para tentar orientar o AEE, enquanto isso, muitos movimentos sociais afrente de determinadas causas ampliaram o olhar para certos grupos PAEE, fazendo assim, criar outras leis afim de atender necessidades específicas de determinado grupo com deficiência. Com o passar dos anos e alguns avanços em políticas públicas, as causas e garantia de direitos ainda são a partir de muita luta e engajamento de certos movimentos sociais.

Em entrevista concedida em 08 de janeiro de 2024, Décio Nascimento Guimarães¹⁶, diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da SACADI, relata que até 2026 “o objetivo é retomar o que foi descontinuado nos últimos anos pelo governo federal, tanto na forma de investimento, quanto na ampliação do que está contido na PNEEPEI. “O maior desafio é garantir direitos de acesso, permanência, participação e aprendizagem com qualidade

¹⁶ Diretor até fevereiro de 2024.

e na urgência que a população precisa”¹⁷.

Muito se vê que as SR foram esquecidas por parte dos gestores, pois uma vez implementadas acabaram recebendo o básico conforme o tipo solicitado (tipo I ou II) e após não se manteve a manutenção conforme as demandas ou a aquisição de novos materiais para melhor atender o PAEE.

Para certos gestores, as SRM acabam sendo vista como um local que atende pouca demanda, em relação a outros espaços da escola, desta forma os materiais novos acabam parando em lugares utilizados por todos os alunos, assim como jogos e outros recursos, os próprios notebooks recebidos com a abertura da sala, para muitas escolas, foi um recurso para a gestão, que até então não possuía desta tecnologia para utilizar enquanto escola. Deste modo, em muitas realidades, quem inicia um trabalho em SR, adentra um local com o que “sobra” da escola.

Assim, o resistir não é somente frente a questões de abandonar o pensamento colonial ou oferecer o que a legislação prevê para este alunado, mas também de conquistar o seu espaço para atuação. O fato é que a Educação Especial, como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e todas as etapas da educação, tem sua história marcada por diversas lutas que evidenciam a busca pelo direito da escolarização de pessoas com deficiência (Thoma; Kramer, 2017). De tal modo, diversas vezes o professor deve utilizar de sua capacidade criativa para driblar os contratempos causados pelo espaço que deveria ser, pela legislação vigente, exclusivo do AEE, conforme os achados da pesquisa de Figueiredo & Sila (2022, p. 07) “algumas das SRM eram situadas em locais de grande interferência externa, dividindo espaço com almoxarifado escolar ou sala de leitura, fato potencialmente impeditivo da atividade”. Abaixo trazemos fotos de algumas salas de recursos afim de observarmos e discutirmos aspectos que podem ser irrelevantes quando não se observa pelas lentes da educação especial, mas que se fazem necessário.

A Figura 1 apresenta quatro fotos, lado a lado, para exemplificar a organização de uma SRM.

¹⁷ (<https://diversa.org.br/noticias/2024-comeca-com-expectativa-sobre-avanco-das-aco-es-para-fortalecer-a-educacao-inclusiva/>).

Figura 1 - Fotos de uma SRM Estadual



Fonte: acervo pessoal

A Figura 2 apresenta cinco fotos, lado a lado, para exemplificar a organização de uma SRM.

Figura 2 - Fotos de SRM Municipal



Fonte: acervo pessoal

Com estas imagens, podemos perceber que pouco se tem do que enviado pelo MEC de acordo com a política de implementação das SRM. Ainda se tem espaços arranjados, provavelmente não são os mesmos indicados no momento de adesão as SRM. Além disso, as escadas para se chegar à sala, mostra que aparentemente a escola não possui alunos cadeirantes, mas no momento que se tiver, este será o primeiro empecilho para a plena participação no AEE, serviço e local que se é pensado e organizado para o PAEE nos ambientes escolares.

Esse “agir” sutil de se oferecer um espaço para se dizer SRM oculta uma série de processos que silenciam desigualdades e práticas não inclusivas que se configuram numa prática colonial de local de fala subordinada, subalterna e inferiorizada, de acordo com os fundamentos daquilo que se entende como modernidade não é permitido que os povos colonizados, ou subalternos, possam produzir conhecimento, visto que pela sua natureza, seriam inferiores. Sabemos que o serviço de AEE se desenvolve em qualquer local da escola, mas se o AEE é percebido desta forma no espaço escolar quanto terá que ser o engajamento, esforço e reesistência do professor de AEE para possibilitar sua atuação?

Além do espaço físico, a localização das SR também diz muito sobre o entendimento da importância que se dá para a oferta deste atendimento, conforme o documento orientador para o programa de implementação de sala de recursos multifuncionais “a escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala” (2012, p. 10) e quando se solicita a adesão este é um dos critérios estabelecidos, mas que por vezes é pensado somente no momento de adesão, o estudo de Figueiredo & Sila (2022, p.7) aponta que os atendimentos se exerciam “em meio a ruídos, amontoados de materiais e entrada e saída de outros profissionais do espaço de ensino-aprendizagem”. Não que a SR seja um espaço intocável, restrito e isolado, pelo contrário, ela deve ser um local de vida, de movimento e de conhecimento de toda a escola, mas porque este espaço não consegue se manter conforme a prescrição legal para seu funcionamento? Salas que são espaços de depósito de materiais, divididas com diferentes profissionais, em locais sem acessibilidade, mas que perante a legislação estão plenamente compostas para o atendimento do PAEE.

Perceber que não é o espaço que faz a ação de inclusão é um passo importante, entender que enquanto serviço o AEE pode e deve ocorrer em todos os espaços da escola é necessário, mas quando se tem uma política voltada em pensar um espaço, legitimado legalmente como local de equipamentos e recursos específicos e estes, a partir de uma própria adesão da escola, não serem respeitados, significados e fomentados com investimentos ao passar do tempo é constrangedor.

Esse reforçar e reafirmar o que previsto em lei é um constante nos profissionais que

atuam em SR, pois quem não vivencia o trabalho diário tem presente a atuação como algo fácil, por se tratar de um atendimento individualizado, como se este único atendimento fosse abranger a totalidade que é o serviço de AEE. O trabalho quanto mais colaborativo mais evidente a qualidade das ações para a inclusão dos alunos no ambiente escolar [...] embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum (Baptista, 2011, p. 65). Essas práticas de ensino colaborativo são fundamentais para as trocas entre os profissionais e estreitar as ações que se configuram essenciais para práticas inclusivas, de acesso ao currículo, de ativa participação em sala, socialização e de recursos acessíveis que podem fazer a diferença na rotina do aluno PAEE, a fim de compartilhamento de ideias e de interlocução reforçando a unificação da realidade da sala de aula com o que o aluno necessita. Ainda, o trabalho em sala de recursos, necessita de interlocução entre diferentes profissionais da saúde e educação e entre a família que também necessita de orientações frente a determinada deficiência ou um conduzir adequado frente a questões específicas apresentadas. Conforme a Art. 13 da resolução nº 04/2009 são atribuições do professor do AEE: “estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno (2009, p. 03). Para tal, muito se espera do docente na SRM a fim de colocar em prática suas diretrizes.

Adensando a discussão, o professor de AEE, na maioria das vezes, principal profissional que articula as políticas educacionais, visando a inclusão escolar, nesse viés, aparenta que os demais profissionais que atuam na escola não possuem compromisso com a aprendizagem, participação e envolvimento do aluno com deficiência na aula, no recreio, nos passeios, na escola, que poucas ações fazem para que o aluno seja da escola e não somente do professor de AEE. Assim,

la cultura de la diversidad(...). Es, sencillamente, otra manera de entender ao ser humano y, por tanto, a la sociedad; donde se una la cultura de la diversidad y la calidad de vida en un compromiso permanente que exija a la escuela pública y a su profesorado cambios y transformaciones en su práctica educativa como una nueva axiología y en un nuevo mundo de valores, donde las personas sean respetadas por eso mismo, por ser personas, y no por el lugar que ocupen en la sociedad ni por el nivel de producción. Sólo desde este punto de vista se entenderá la expresión que ser diferente es un valor y non un defecto (Vallejo, 1998.p. 15).

A cultura da normalidade, ainda impõe aos corpos seus limites de atuação, experiências

e vivências, ser aluno com deficiência na escola ainda se configura na cultura do medo de agir, de invisibilidade e de contemplação de uma política, deixando de requer, no mínimo, uma posição ética em face a deficiência, Plaisance afirma que, (2010, p. 38) “é preciso situar-se claramente no quadro de uma ética da responsabilidade, indagando-se sobre as medidas concretas que favorecem um verdadeiro pertencimento, e não uma inclusão ‘de fachada’”.

Milton Ribeiro, ex-ministro da educação, em 2021 afirmou que a presença dos alunos com deficiência “atrapalha” os outros na sala de aula, essas declarações repercutiram negativamente e o mesmo foi amplamente criticado pela comunidade educacional, familiares e grupos ativistas na causa. Este discurso apesar de não escancarado nos ambientes escolares é proposto quando se escuta do professor regente da turma que ele não pode deixar que um aluno atrapalhe a turma toda com determinado comportamento. Oliveira (2008, p. 132) destaca que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”. Assim, desconsidera-se todo um contexto e culpabiliza somente o indivíduo por sua deficiência.

O discurso colonial reforça a classificação dos estudantes em grupos de acordo com os diagnósticos médicos que recebem e a partir daí determinam, muitas vezes, as estratégias inclusivas que são adotadas pela escola, como se determinada deficiência existisse uma lista de atitudes e recursos que devem ser colocados em prática para adequar o PAEE aquele espaço, isto revela que há uma compreensão generalizada e superficial do sujeito. É necessário apontar que as discussões aqui apresentadas, não se moldam a assinalar que não é necessário pensar em atitudes, recursos, manejos, entre outras práticas para auxiliar o aluno PAEE, mas isso deve ser realizado de maneira singular, com toda a escola, que é responsável por todo o processo educacional do aluno. Práticas engendradas na repetição, com protocolos fixos e determinantes continuará perpetuando um discurso colonial e de colonialidade do ser. Assim, é fundamental abandonar o olhar colonial de “criança da seinclusão escolar ou “aluno da inclusão”, baseadas na ideia de conhecimentos gerais, que as vezes nada diz sobre a criança que está em sala de aula, e sim, sobre a sua deficiência. Talvez, seja o momento de outra questão dúbia nos estudos referentes ao AEE é o atendimento no contraturno escolar, muitas escolas possuem limitações sobre esta oferta, apresentando inviabilidades como a indisponibilidade de deslocamento dos alunos, não possuir transporte escolar, ter um professor que realiza atendimento de itinerância, outro fator pode ser a falta de conhecimento por parte dos responsáveis na importância de os alunos estarem nos atendimentos, e principalmente, fora da carga horária letiva exigida no ensino regular.

Embora exista a norma legal do contraturno, várias foram as questões impeditivas apresentadas nos dados para que ela seja cumprida. “Muitos pais e/ou responsáveis se mostram resistentes por não terem como retornar à escola no outro horário por ser custoso financeiramente ou por dificuldades de acesso do trajeto pelas próprias características das crianças, como por exemplo, as cadeirantes” (Figueiredo & Sila, 2022, p. 05).

Citamos esta questão, que precisa ser analisada pelo viés decolonial, pois muitas escolas não percebem ser esta uma questão importante, considerando a retirada da sala como um momento onde a professora regular possa trabalhar mais conteúdos com a turma ou a retirada em disciplinas menos relevantes para o aluno (Pasian; Mendes; Cia; 2017). Nos termos de Palermo (2014), entre outros aspectos, são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas, bem como a afirmação do direito à diferença de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas. Sob efeito desta afirmação é fundamental quebrar as práticas engendradas de ilusão da inclusão.

Frente a estes contratempos, da vivência e de atravessamentos na atuação em SRM necessita-se criar condições para que as demandas e as negações impeçam de fazer deste sujeito, um sujeito da falta, da incapacidade, e principalmente, de um ensino empobrecido. Fazer este trabalho a partir do contexto da educação especial, não é tarefa fácil, fazer isto a partir da política de educação inclusiva é desafiador e fazer o trabalho de AEE pensado a partir da criação de um local perfilado com base em uma legislação que estabelece um hiato enorme entre o que é prescrito e o real, damos que adjetivo?

Percebemos o quanto a educação especial, nos modelos da modernidade elege os corpos de maneira hierarquizada que subalterniza os sujeitos PAEE, não deixando as pessoas com deficiência apoderar-se de suas próprias vivências e experiências para ser quem são nos espaços escolares e não quem desejam que sejam, rompendo com o caráter da monocultura escolar (Candau, 2008). Assim, o decolonismo oportuniza os oprimidos, os subalternizados em dizer e sinalizar a sua palavra, sua leitura de mundo e suas identidades, desta forma uma SR que possibilite estes espaços de fala e de protagonismo na escola é o que o pensamento decolonial propõe.

Uma sala de recursos como espaço de somente atendimentos nas escolas, preocupada em classificar os alunos e pontuar conforme protocolos, dimensionando a apresentar somente o que o aluno precisa aprender e não pensando em suas potencialidades é a reprodução do colonialismo. Bueno (1993, p. 56) explica que na sociedade moderna houve uma classificação das pessoas com deficiência como “diferentes da espécie” a educação especial foi abreviada

como “[...] esforço da moderna sociedade democrática de integração desses ‘sujeitos intrinsecamente diferentes’ ao meio social”. Pensar e agir de um modo decolonial, neste sentido, de entendimento das SR requer evitar as generalizações e modelos universais da colonialidade que impõem condutas e sistemas segregadores.

Considerando que o pensamento decolonial emerge de uma necessidade de construção de um saber próprio dos silenciados, dos subalternos, como denominado por Santos e Meneses (2009) “Epistemologias do Sul” é necessário fazer do espaço da sala de recursos um local de dialogicidade com a escola toda, possibilitando ferramentas de transformação de ideias e práticas colonizadoras, de segregação e capacitismo “tornando os sujeitos protagonistas de suas histórias de vida e encorajados a subverter o jogo de poder entre dominantes e silenciados” (Wlash, 2009, p. 14).

Outro fator necessário de discussão é acabar com a utopia de que a educação inclusiva dá conta de toda a educação especial, e se pensar em políticas públicas que organizem e norteiem o processo educacional dos alunos PAEE nos educandários, iniciando pela quebra de diversos aspectos influenciadores dos mecanismos que colaboram para o desvelamento de situações opressivas desencadeadas pelos colonialismos do saber, do poder, do ser, perpetuada por um histórico de normalidade e medicalização do sujeito construídos em cima do sujeito da falta e da ineficiência. Essa decolonização poderá ser feita pela conscientização dessas situações opressivas e, ao mesmo tempo, pela enunciação de propostas teóricas decoloniais de uma multiplicidade de vozes, que subvertam essas situações por meio do diálogo intercultural, pois é necessário se nutrir de esperanças para alimentar a resiliência.

Quando falamos sobre esse aspecto é necessário lembrar o quanto o PAEE está cada vez mais presente nos educandários brasileiros, basta comparar os dados do censo educacional que apontam, em 2008, haviam 375.772 estudantes PAEE matriculados em escolas de todo o país; já no ano de 2023 o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão (CENSO, 2024, p. 50). Não há mais como negar a inclusão, mas principalmente não há mais como reproduzir práticas colonizadoras.

A SRM é um espaço pedagógico, neste intuito não se trata de um local para realizar um conjunto instrucional de procedimentos, nem tampouco para tentar classificar os alunos em determinadas deficiências, em hipótese alguma substituidora do ensino regular, mas sim como fomentadora de práticas que potencializam a inclusão do sujeito dentro da escola, dando suporte que tendencie contribuir para a permanência com qualidade, do aluno no ensino regular. Quando falamos em qualidade nos referimos a toda a garantia dos direitos presentes nas legislações, mas também de ações que contribuem para a quebra de visões capacitistas nos

ambientes escolares, para práticas segregadoras e preconceituosas, com um ensino pensando na singularidade presente nas salas de aulas, e principalmente, para que este sujeito este bem e feliz na rotina escolar.

Cabe ressaltar que práticas universalizadoras desvelam um ensino voltado a reprodução ao entendimento de que existe um professor detentor de um saber, que tendencia reforçar o que o aluno precisa saber, repetindo linhas, enchendo cadernos, fazendo folhinhas, pintando desenhos, sem considerar a singularidade dos sujeitos que frequentam o espaço da SR, seus desejos e necessidades e principalmente, sem considerar que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem e isso pode e dever ser feito de muitas formas.

É mais que necessário, é urgente, romper com o colonialismo e proporcionar voz e vez para o PAEE, que não precisa se normalizar para poder estar frequentando a escola e assim aproximar as SRM a sua funcionalidade no ambiente escolar e possibilitar que neste espaço sejam realizadas práticas que fortaleçam e auxiliem os estudantes com deficiência em sua totalidade.

A seguir compomos uma síntese do que abordamos ao longo deste subtítulo, sugerindo algumas proposições norteadoras de uma SRM que propicie a inclusão do PAEE, pois logo, ao vincular a educação especial ao conceito decolonial, é buscar abrir novos caminhos e construir novas possibilidades para os sujeitos, que preconize a valorização, a equidade e o respeito às diferenças.

Quadro 10 – Síntese da SRM que possibilite a inclusão escolar



Fonte: Organização autoral, 2024.

Apontar caminhos certos seria uma pretensão audaciosa, mas no decorrer deste capítulo tecemos reflexões e a elaboração de diferentes desdobramentos acerca da temática apresentada, buscando através de uma postura decolonial, uma ruptura com os modelos e ideias que retroalimentam o capacitismo e a discriminação em seus múltiplos aspectos presentes nas realidades escolares sobre o PAEE, assim como as SRM e sua referência enquanto espaço legítimo e potencializador do AEE para práticas inclusivas.

Ao concluirmos este arcabouço teórico de estudos e pesquisas em diversas fontes, no campo teórico da educação especial, da educação inclusiva e dos estudos decoloniais, convidamos o leitor a tecer algumas reflexões finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: reflexões para o momento

*“É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”
(Quijano, 2010).*

Chegando ao final da construção da dissertação, há contentamento em não haver preocupação em se manter no campo dos modelos pré-estabelecidos, não fazer de minha escrita o que não sou, também relata uma conduta discursiva que nos lembra da importância de reconhecer e valorizar a diversidade epistemológica do mundo, superando o falso universalismo que muitas vezes permeia o ensino tradicional, nas palavras de Mignolo (2017, p. 20) “epistemologicamente desobedientes”¹⁸. De acordo com Mignolo, em entrevista para Javier Lorca: “a descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos” (lorca, 2014, p. 3).

Ao longo dos capítulos tendenciou realizar um diálogo crítico com o leitor, trazendo aspectos históricos, legislativos, mas ao mesmo tempo apontando as lacunas desta caminhada da educação inclusiva e de como a educação especial não se reduz somente a uma política que mesmo com muita eficiência, está longe de abranger a totalidade de um trabalho educacional para com o PAEE.

O ciclo de historicidade e políticas ofereceu base conceitual para análise do objeto de estudo, buscando relações com teóricos da área tentando aproximar a totalidade de pesquisas que a educação especial possui para trazermos algumas para dialogar e enriquecer o estudo realizado.

À época de extermínio na Antiguidade, onde o selo da diferença conferiu a este sujeito a ausência da normalidade, mais tarde, passando na modernidade por ações de cuidado em um prisma de proteção e de caridade pela chancela filantrópica assim, estes momentos históricos, que compõe esta trajetória que marca o corpo com dano, a língua diferente e o intelecto defeituoso engendraram na pessoa com deficiência o selo da incapacidade referindo-se à condição patológica.

Esse trabalho possibilitou leituras analíticas e reflexivas. Dentre as proposições, destacam-se a produção de uma reflexão crítica sobre os efeitos da modernidade/colonialidade

¹⁸ Ser epistemologicamente desobediente equivale a não mais aceitar passivamente e repetir a exaustão as lições conceituais que migraram para as bordas do Sul por meio das teorias itinerantes que se acostumaram nessa viagem sem volta, e sem contra-retorno, do centro para a periferia, do Norte para o Sul global.

nas áreas subalternizadas, em nosso caso, a educação das PCD. A abordagem crítica decolonial se mostrou uma lente valiosa para analisar as questões da educação especial, pois nos convida a questionar as estruturas de poder que moldam a educação e a considerar as vozes e perspectivas das pessoas subalternizadas, assim como os sujeitos que constituem o espaço escolar, como ser, com direitos, principalmente de ser feliz e usufruir deste espaço com totalidade, não na busca pela normalização.

Precisamos entender que, para ser verdadeiramente inclusiva a educação precisa continuar em sua empreitada de romper com a matriz colonial e com a colonialidade do ser, quebrar o ciclo de poder e de opressão e, que nas palavras de Freire, faz com que o sonho do oprimido seja o de tornar-se o opressor (1970).

Deste modo, vivenciar as práticas em uma SRM, pensar e analisar sobre diferentes teóricos tendenciam a fazer perguntas para encontrar respostas. Entendemos que estas reflexões colocadas em ação impulsionam mudanças e rupturas necessárias.

Este estudo foi um exercício teórico-crítico que procurou engendrar, a própria prática posta em execução no ato de pensar. Não incorrer na repetição das estratégias de subalternização é valer-se de uma prática outra, que caminha no sentido de romper com aqueles conceitos modernos que já se cristalizaram no discurso sobre as pessoas com deficiência.

Retomando a questão central deste estudo e se até aqui, conseguimos responder, se as salas de recursos multifuncionais, perfiladas por força legal após a Política de 2008, apresentam características que permitam potencializar a inclusão escolar?

A partir das reflexões aqui apresentadas, reconhecendo que as transformações para a construção da inclusão na área educacional permeiam ações inerentes aos âmbitos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo, acreditamos que o principal propósito é não esperar apenas por ações externas para a efetivação das salas de recursos multifuncionais, perfiladas por força legal após a Política de 2008 (Brasil, 2008), mas iniciar reflexões/ações a partir do cenário que se apresenta. As legislações atuais, apesar de apresentar diversas interpretações acerca do serviço de AEE e das SRM, citam legalmente distintas ações que corroboram para efetivar práticas inclusivas, mas como já mencionamos, a escola, os educadores e os alunos não são um quadro branco sem história, vivências e crenças, e estas, devem ser postas em reflexão para iniciar a ruptura de (pré)conceitos e assim, iniciarmos a mudança a partir de onde estamos.

As mudanças paradigmáticas nem sempre são fáceis, mas necessárias e torna-se evidente que é importante ter a consciência de que o campo educacional é um espaço para transformação. Analisamos como urgente uma política que norteie toda a abrangência do atendimento em SRM

para tentar normatizar o que está sendo realizado a seu modo. Falar que os espaços escolares precisam urgente serem inclusivos e abandonar discursos discriminatórios ou capacitistas já não cabe mais, tornando-se um pleonasmo vicioso, “o ato de incluir, é antes de tudo uma lição de cidadania, e respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças” (Neto, 2018, p. 90).

Pensando em características, isto nos remete que são formas ou maneiras de descrever algo, e no intuito de se chegar as características do que analisamos ser pertinente para proporcionar a inclusão escolar a partir da atuação no espaço das SRM, consideramos ser bastante peculiar, depende muito do que a escola vislumbra sobre AEE, das visões coloniais que perpetuam nos discursos e ações no ambiente escolar, do profissional que está realizando o trabalho do AEE, do envolvimento das famílias dos estudantes com deficiência e do que é efetivado para pôr em prática o que é previsto pelas legislações vigentes, ou seja, muito se tem em investir e fomentar para se presumir a atuação nas SRM como potentes no sentido de possibilitar a inclusão escolar.

Diante das reflexões possíveis no âmbito desse estudo, esperamos também mostrar um contraponto teórico utilizado para referenciais sobre educação especial em perspectiva inclusiva: o decolonialismo. O trato com o decolonialismo, ainda que possa parecer inicial - o que realmente o é -, tem a justificativa de apresentar uma possibilidade de leitura e embasamento para a educação especial, trazendo-a para o universo das preocupações teóricas e das reflexões que buscam tirar o tema do senso comum que trabalha com ‘receitas’ para o cotidiano da escola. Pensar para além do que já pensamos e debatemos. Pensar de um outro ponto de referências geográfico e contextual. Eis a função inicial do decolonialismo no texto apresentado. Por conseguinte, fica o convite a todos os leitores, para pensarmos juntos em um processo de educação que seja inclusivo, no sentido mais pleno da palavra, pois assim podemos começar a vislumbrar o que Geraldo Vandré nos conclama: “Caminhando e cantando e seguindo a canção. Somos todos iguais, braços dados ou não. Nas escolas, nas ruas, campos, construções [...]”.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Claudia Helena Alvarenga.; MAZZOTTI, Bonilha. Tarso. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017.
<https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100007>
- BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n.11, p. 89-117, maio/ago., 2013.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011b, Nova Almeida-Serra. Anais. Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Claudio Roberto Baptista.pdf.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e educação especial**: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (orgs.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
Acesso em: 6 março. 2023.
- BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 set. 2023.
- BRASIL. Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do “**Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**”. 2007.
- BRASIL. Portaria n. 948 de 09 de 05 de julho de 2008. **Dispõe sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Brasília, DF, 2008. Acesso em: 6 março. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 6 março. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o**

atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/d7611.htm>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa de implantação de sala de recursos multifuncionais.** Brasília: MEC/SEESP, 2012. BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCHE, Marcia Denise; DAMASCENO, Allan (Orgs). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria de Threza Redig de C. Barrocas e Luiz Octávio F. B. Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien: UNESCO, 1990.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social.** In: Simpósio Internacional de Estudos Sobre a deficiência – SEDPcD/Diversidade/USP Legal, 1, 2013, São Paulo: Anais[...]. São Paulo, USP, jun./2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf Acesso em: 28 fev. 2024.

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no censo escolar da educação básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR.** 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la cultura y la Liberación.** México. UNAM, 2006.

ELDER, Brent. C.; KUJA, Bernard. **Going to school for the first time: inclusion committee members increasing the number of students with disabilities in primary schools in Kenya.** International Journal of Inclusive Education, v. 23, n. 3, p. 261–279, 30 jan. 2018.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-15, 2020.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. et al. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, J. B. A Pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos** (online), v. 19, p. 170-184, 2019.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. **Desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais (SRM)**. Psicologia: Ciência e Profissão, 42, 1-14. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em março de 2024.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEND, Marilyn.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform**. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. N. 1, p. 69-86, 1990.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis: NUP, 2017.

GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana.; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete letras, 2007.

HEIDEGGER, Martin. (1954/2001). **Ensaio e conferências** (Trad. E. C. Leão). Petrópolis: Vozes. 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LORCA, Javier. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução: André Langer. In: Página/12, 08 de setembro de 2014, p. 1-3. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148ocontroladoscorposedossaberesentrevistac>

omwaltermignolo?tmpl=component&print=1&page=. Acesso em: 02 out. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: <http://Revista Perspectiva 326 www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>. Acesso em: 19 de abril de 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUET, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre, 2007. p.127-167.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. SP: Papyrus, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira. 1982.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: Edgardo Lander (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acessado em 20 de abril de 2024.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 21 set. 2023.

MUNSBURG, João Alberto Steffen.; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em 10 de maio de 2024.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. et. al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, mar. 2018.

NOLASCO. Edgar César. **Cadernos de estudos culturais**. Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-21, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é pedagogia decolonial?** In: LIMA, A. R. S. et al (Org.). *Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2021, p. 23-34.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica**. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, Sadao. & GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. (p.111-126) São Paulo: Cultura Acadêmica. 2008.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de

Caso. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2016, vol.22, n.4, pp.559-576. ISSN 1413-6538. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400007>. Acesso em: 23 de novembro de 2023.

PALERMO, Zulma. **Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial.** In: Borsani, Eugenia Maria.; Quintero, Pablo. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén: Educo - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PASIAN, Mara Silvia.; MENDES, Enicéia Gonçalves.; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em revista (UFMG)**, v. 33, p. e155866, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2024.

PLAISANCE, Eric. **Ética e Inclusão.** [Tradução de Fernanda Murad Machado] Cadernos de Pesquisa, 40(139), 13-43. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari. **O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no Município de Rondonópolis- MT.** Disponível em: <https://ufr.edu.br/ppgedu/wp-content/uploads/2021/05/JULIANE-ROGONNI-FERRARI-BERNACKI.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologia do Sul.** Entrevistador: Cleyton Andrade. São Paulo: Boletim DOBRADIÇA, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://www.ebp.org.br/epistemologias-do-sul/>. Acesso em: 31 set. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão - Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial.** 5. ed. São Paulo: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos.; DUSCHATZKY, Silvia. **O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação.** In: SKLIAR, Carlos.; LARROSA, Jorge. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPOSATI, A. **Equidade.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VALLEJO, Ramon Porras. **Uma escuela para la integración educativa.** Sevilla: Publ. M.C. E. P., 1998.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.** Reflexiones Latino Americanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 131-

152, jul./dic. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 19 mar. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver**. In V. M.Candau, Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (p. 12-42). Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. In: Clivajes. **Revista de Ciencias Sociales**. Año II, n. 4, julio-diciembre. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 10, edição especial dinter, p. 94-128, 2020.