

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil

*Samuel Vinente da Silva Junior<sup>10</sup>*

*Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques<sup>11</sup>*

### RESUMO

O trabalho apresenta resultados de estudos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, da Universidade Federal do Amazonas (PIBIC/UFAM). Objetiva trazer um panorama da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil, a partir da implementação da Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A abordagem metodológica foi da pesquisa quali-quantitativa, utilizando-se o estudo comparativo dos dados apresentados pelo Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), no período de 2008 a 2013. Os resultados apontam o crescimento na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Brasil, totalizando 71.801 salas. Das cinco regiões geográficas a Nordeste lidera com 24.441, a Sudeste 18.257 e Sul 13.603, seguidas das regiões Norte, com 8.492 e Centro-Oeste com 6.970 com menor quantidade de SRMs implantadas. Observa-se que de 2005 a 2008 houve elevação na quantidade de salas implantadas nas diversas regiões, trazendo um panorama de políticas públicas configurando-se no país. Espera-se que o estudo contribua com a área da pesquisa e incentive outros estudos em diferentes regiões do país para a avaliação das políticas de inclusão no Brasil.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Políticas públicas. Salas de recursos multifuncionais.

<sup>10</sup> Acadêmico de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bolsista de Iniciação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD). E-mail: samueljunior.ns@gmail.com.

<sup>11</sup> Doutora em Ciências, Área de Psicologia pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo (ICHL/USP - Ribeirão Preto). Docente do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas (DMT). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). E-mail: mps.marques@hotmail.com.

## **EDUCATIONAL SPECIALIST CARE: a comparative study on the implementation of rooms in brazil resources multifunctional**

### **ABSTRACT**

The paper presents results of studies relating to the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships, Federal University of Amazonas (PIBIC / UFAM). Aims to bring an overview of educational inclusion of people with disabilities in Brazil, from the implementation of the National Policy for Special Education in the perspective of inclusive education (2008). The methodological approach was qualitative and quantitative research, using the comparative study of data submitted by school census published by the National Institute for Educational Studies Teixeira (INEP / MEC), in the period 2007-2012. The results show growth in the deployment of resource rooms multifunctional (SRM) in Brazil, totaling 71,801 rooms. The five geographic regions Northeast leads with 24,441, the Southeast and South 13,603 18,257, followed by the North with 8,492 and Midwest with 6,970 with smaller numbers SRM deployed. It is observed that from 2005 to 2008 there was an increase in the number of rooms deployed in different regions, bringing a panorama setting public policy in the country. It is hoped that the study will contribute to the field of research and encourage further studies in different regions of the country for the evaluation of inclusion policies in Brazil.

**Keywords:** School inclusion. Public policy. Resources multifunction rooms.

### **INTRODUÇÃO**

O artigo traz um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais nas diferentes regiões geográficas do Brasil, com base nos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), relativo aos períodos de 2008 a 2013. Objetiva-se trazer reflexões sobre a implementação da política de inclusão educacional da pessoa com deficiência, tendo em vista

as orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares da Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no país.

O estudo vincula-se a pesquisas desenvolvidas no contexto do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD/FACED/UFAM) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, intituladas: “Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: a organização pedagógica e física no contexto inclusivo”; “Políticas inclusivas: a formação do professor do aluno com paralisia cerebral nos documentos oficiais da rede municipal de Manaus” e “Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa: contribuições para a inclusão escolar de alunos com paralisia cerebral”.

As referentes pesquisas foram desenvolvidas no período compreendido entre os anos de 2011 e 2013, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM), integrante das ações do Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas (PIBIC/UFAM). A produção científica do NEPPD/FACED/UFAM, na área de Educação Especial, com enfoque na Educação Inclusiva, vem difundindo resultados relevantes no contexto amazônico no que tange à avaliação das políticas educacional de inclusão.

Os resultados apresentados derivam de uma abordagem qualitativa-quantitativa em educação, resultante de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental (LUDCKE; ANDRÉ, 1986; FAZENDA, 2008; GIL, 2010; MINAYO, 2011). Foram consultadas publicações (teses, dissertações, artigos e livros especializados) na área compreendendo o período de 2008 a 2013, bem como os dados do Censo Educacional do INEP/MEC, publicados no período supracitado.

O debate contemporâneo sobre a educação inclusiva traz em seu bojo inúmeros discursos incorporados nos documentos internacionais e nacionais e na implementação de políticas inclusivas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência (MATOS, 2008; MAGALHÃES, 2011, BAPTISTA, CAIADO, JESUS, 2010; VINENTE, 2012; MILANESI, 2012; NOZU, 2013). Sabe-se que a configuração destes discursos nas salas de ensino regulares ainda corporifica-se a passos curtos, mas vem trazendo inúmeros benefícios para a efetivação do direito de todos à educação.

Sendo assim, o presente artigo traz num primeiro momento definições e conceituações da inclusão escolar enquanto paradigma educacional emergente na busca de

satisfação das necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência, excluídos ao longo do processo histórico. No segundo momento são resgatados aspectos do Atendimento Educacional Especializado descrito nas diretrizes nacionais e dispositivos legais contemplados na análise, e posteriormente, apresenta dados concretos sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, apontando um panorama de efetivação das políticas inclusivas no país.

## 1. INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz em seu bojo a seguinte definição de educação inclusiva: “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. E que avança em relação à ideia de equidade formal”. Partindo disso, pode-se dizer que por meio de políticas públicas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, o Estado vem implementando ações de caráter emergencial, para garantia do direito de todos à educação.

Em Nota Técnica emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/GAB/Nº 11/2010), o Ministério da Educação afirma que a educação inclusiva compreende a:

[...] mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial. (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse contexto, é a partir do entendimento da definição de educação inclusiva que as políticas públicas implantam-se no tocante à garantia do acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em igualdade de condições com os demais alunos em escolas regulares. Na perspectiva da educação inclusiva, “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2008, p. 9).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são detalhados para que os docentes e

gestores tenham conhecimento das novas diretrizes do Atendimento Educacional Especializado. Esse detalhamento é apontado abaixo:

- Pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;
- Altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Com base nisso, a partir de uma dimensão dialética, pensa-se uma Educação Inclusiva como movimento histórico e na especificidade das diferentes regiões geográficas do Brasil. Segundo Matos (2008), não se pode falar em Educação Especial sem pensar na educação de todos. Nesse sentido, o paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional para a efetivação de projetos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças, com base numa transformação histórica para os processos de exclusão ainda presentes no atual cenário da educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz dados relevantes sobre o aumento da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que serão mostrados nos outros trechos deste artigo. No que se refere aos estudos publicados sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, tal documento afirma o seguinte:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se

modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 9).

No campo jurídico, uma das maiores preocupações é a aplicação eficaz do princípio da igualdade para se alcançar a justiça. Para Matos (2008), falar de inclusão é falar de diversidade, é falar de uma escola que não somente esteja preparada para aceitar as diferenças, mas também seja capaz de se transformar numa escola de todos e para todos. Porém, se refletirmos e encararmos o processo de inclusão que vigora no Brasil, constata-se que as leis oferecem garantias para a efetivação do direito à educação, mas carecem de uma estrutura que as retirem do papel e as coloquem nas práticas institucionais e escolares.

O movimento pela inclusão da pessoa com deficiência é mundial. Vários documentos internacionais defendem o princípio da inclusão escolar: a Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia (1990), para responder às necessidades educativas fundamentais; o Regulamento das Nações Unidas para a Igualdade de Oportunidades dos Deficientes (1993) e no ápice dos documentos internacionais, a Declaração de Salamanca (1994), resultante de uma conferência realizada na Espanha.

Em relação à inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994) diz que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Em consonância com diversos instrumentos legais nacionais e internacionais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz elementos norteadores para o Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre a formação inicial e continuada dos educadores que atuam com alunos que apresentam as mais diversas necessidades educacionais especiais.

O desafio da inclusão vai de encontro ao direito de todos à educação de qualidade. Essa proposta abarca diversos aspectos no cotidiano escolar, atribuindo um significado especial à escola, como formadora de sujeitos capazes de intervir na realidade e apregoando o

respeito às diferenças, a valorização da diversidade. Os atuais estudos desenvolvidos em diferentes regiões do país (MATOS, 2008; BAPTISTA, CAIADO, JESUS, 2010; MAGALHÃES, 2011; VINENTE, 2012) nos mostram que não tem sido tão fácil fazer a transposição dos que está atrelado aos documentos normativos para a sala de aula.

Segundo Garcia (2010),

Ainda que a implantação de serviços especializados nas redes de ensino signifique um ganho em termos de oferta educacional pública para alunos com deficiência, é necessário questionar qual o papel exercido por tais serviços e como estão relacionados ao trabalho pedagógico realizado na educação básica (2010, p. 21).

O movimento pela universalização do ensino e a redemocratização das práticas escolares encontram-se respaldados nos discursos que normatizam a inclusão como paradigma educacional emergente. A educação inclusiva dissemina a ideia de que todas as crianças, jovens ou adultos com deficiência ou não, podem aprender, fazer parte da vida escolar e comunitária, gozar dos seus direitos como cidadão, ajudar a construir um mundo mais diverso e plural. A diversidade torna-se valorizada, pois a mesma tem como foco fortalecer as diferenças, proporcionando a todos amplas oportunidades para a aprendizagem.

Mudanças na forma de conceber o fenômeno da deficiência/diferença vêm possibilitando novos olhares para a aprendizagem e para o processo de escolarização dos que outrora estavam excluídos, marginalizados e longe das salas de aula tidas como comuns. Segundo Aranha (2004), a deficiência foi inicialmente considerada um fenômeno metafísico, que também era visto por muitos como uma forma de possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa que pagaria os pecados de seus pais, antepassados ou mesmo semelhantes.

Figueira (2011) detalha o processo de exclusão que predominou no Brasil antes mesmo de seu “descobrimento”, narrando a triste situação que as crianças indígenas que nasciam com alguma deformidade vivenciavam, onde eram abandonadas nas matas, ou mesmo mortas. Durante muito tempo, como por exemplo, na Idade Média, as pessoas com deficiências eram tratadas como personificação do mal, sujeitas a castigos humanos, olhares desprezíveis, castigos, torturas ou mesmo à morte.

Atualmente, esses processos de exclusão já foram desmistificados, mas ainda perdura neste contexto de sociedade a qual todos estamos inseridos, a exclusão e a falta de acesso aos bens comuns produzidos social e historicamente. Segundo Matos (2008, p. 28-29)



[...] o sistema capitalista é excludente em sua raiz, dada a exploração do trabalho humano e a apropriação dos bens produzidos coletivamente por uma determinada classe social, detentora do controle dos meios de produção ou da circulação do capital. Para sustentar-se no poder e perpetuar a exploração, essa classe cria mecanismos políticos, jurídicos e ideológicos que lhe asseguram esse lugar e que instauram ou perpetuam desigualdades.

Com um olhar voltado para as desigualdades sociais que não deixam de “criar” processos de exclusão dentro e fora da escola, Gramsci (1989) nos concede uma nova perspectiva de observar essas desigualdades, apreendendo a política como ação permanente que propõe movimento, dinamismo, contradição e de certo modo, antagonismo (GARCIA, 2010). Nesse sentido, estudos e pesquisas para identificação das necessidades dos docentes, dos gestores e dos discentes que compõem os sistemas de ensino, tornam-se necessários para avaliação das políticas de inclusão no cenário brasileiro.

## **2. A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A escola se caracterizou historicamente com uma visão que a delimitou a partir de um privilégio de um grupo minoritário, situado nas classes elitizadas, deixando à margem milhares de crianças e adolescentes das classes menos favorecidas (BRASIL, 2008; SAVIANI, 2009). Longe da escola, foi legitimado nas políticas públicas e práticas educacionais uma exclusão que desconsiderou as necessidades educacionais especiais de indígenas, deficientes, negros e mulheres.

Os novos desafios em tempos de inclusão trazem a necessidade de repensar a formação dos educadores que atuam com estes alunos, bem como o cumprimento do que diz a legislação sobre a formação específica na área de educação inclusiva, tendo em vista o Atendimento Educacional Especializado e o apoio pedagógico de caráter complementar e suplementar (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2011) previsto na legislação brasileira para que sejam assegurados direitos e deveres de alunos com deficiência.

A educação básica como um direito e como um conceito ainda é recente em nosso país. Jamil Cury (2008, p. 294) afirma que o conceito de educação básica é novo, além de tratar-se de um direito e uma nova forma de organização da educacional nacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9394/1996). Como lei maior da



Educação, a LDB assegura no capítulo V, artigos 58, 59 e 60 a inclusão escolar de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Um dos entraves se dá no parágrafo 1º quando esta Lei delibera que deverá haver “quando necessário”, serviços de apoio especializado para que a clientela da educação especial possa ser atendida. Desse modo, fica exposto nas entrelinhas que o Atendimento Educacional Especializado não é tão necessário, e neste sentido, não há porque especializar o professor da escola regular para atender esses educandos. Porém, mais adiante, detalha-se quando essa modalidade de ensino tem início: na educação infantil, de zero a seis anos (BRASIL, 2010, p. 44)

O direito à educação é assegurado em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado, mediante oferta qualificada (CURY, 2008). Para o autor, o conceito de educação ganha força, ao firmar que a Constituição Federal (1988) se nutre da democracia, do amplo acesso, da participação de todos, texto este cujo teor se transpõe do universalismo de vários direitos, tais como escola, trabalho, alimentação, segurança etc. Mediante o exposto, para Chauí (1989, p. 20)

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

A partir da afirmação de Marilena Chauí, não precisamos ir longe para constatar que muitas pessoas sabem que têm direitos, mas não sabem como efetivá-los, ou até mesmo nem conhecem a maioria de seus direitos e/ou deveres (SAVIANI, 2009). O acesso e permanência na escola é um direito do Estado, mas nem todos sabem e usufruem dele, ficando à margem da escola e da sociedade. É o caso de muitas crianças com necessidades educacionais especiais, que por desconhecimento da cidadania plena ou até mesmo imposição dos pais ficam escondidos em casa, por terem sua deficiência vista como doença incurável e/ou transmissível.

Para Alves (2009), o educador inclusivo precisa ter uma clara preocupação do caminho que terá que percorrer para conseguir alcançar os objetivos, talvez o maior destes

seja a aprendizagem destas crianças propiciadas por diversas condições que devem ser favoráveis.

O movimento pela universalização do ensino e entrada de alunos com diversas deficiências na Educação Básica suscitou o debate se esse atendimento deveria ser oferecido em salas regulares junto com os demais alunos sem necessidades especiais, ou em classes especiais juntos aos alunos com necessidades específicas (MATOS, 2008; MANTOAN, 2011; MAGALHÃES, 2011). Este processo vem se efetivando ainda, em alguns lugares a passos curtos. Dependendo do lócus da pesquisa, os dados coletados e apresentados nos eventos que os pesquisadores têm participado, vêm mostrando resultados diferentes, porém que trazem as mesmas reflexões.

O Atendimento Educacional Especializado pode ser compreendido no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 1). O mesmo Decreto traz as seguintes formas relacionadas abaixo para o oferecimento desse atendimento:

- Deve ser complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;
- Deve ser suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação;
- Deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e da comunidade;
- Deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Tal Decreto revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispondo sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dando outras providências. Esse documento é analisado por Vinente e Matos (2012; 2013), ao problematizarem o cumprimento do que é posto nos dispositivos legais e a implementação das políticas de inclusão na cidade de Manaus. Nestes estudos são trazidos aspectos da formação inicial/contínua dos educadores que atuam nas salas de recursos, bem como a questão da ausência de acessibilidade nas escolas municipais que ainda dificulta o acesso e permanência dos educandos com deficiência.

Na literatura regional é possível identificar estudos que avaliam a inclusão de alunos com Paralisa Cerebral, Síndrome de Down e Autismo nas salas de ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais (MATOS, 2012, 2013; VINENTE, 2012, 2013), tendo em vista a organização pedagógica e física no contexto inclusivo. Tais pesquisas de caráter colaborativo desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) apontam inúmeros desafios para a concretização no cotidiano escolar das políticas públicas postas nos documentos oficiais.

Em 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aprovam o projeto *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais na escolas comuns*. Tal estudo é um dos pioneiros no que se refere à pesquisa colaborativa na área, envolvendo aproximadamente 25 pesquisadores provenientes de 16 de programas de pós-graduação de 22 universidades. No contexto atual, este projeto é um dos que se consolidam no estudo sobre a implantação destas salas, bem como dos profissionais que atuam com os alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

A primeira dissertação de mestrado publicada vinculada a esse projeto (projeto 039, edital nº 38/2010/CAPES/INEP), resulta de um estudo realizado na cidade de Águas Claras/SP. Objetivou-se nesta pesquisa descrever e analisar, juntamente com profissionais da educação, os serviços das salas de recursos multifuncionais tendo em vista os dispositivos legais e as políticas de inclusão ainda recentes no país. Para Milanesi (2012), nem sempre os dispositivos legais “conseguem ser implementados na prática, em virtude da realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares” (2012, p. 9).

Neste estudo, Milaesi (2012) afirma que “[...] o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC [...]” (2012, p. 9). Essas dificuldades estão relacionadas à organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, aos requisitos de formação do professor especializado para atuação nestas salas e também à avaliação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Almeida (2013) traz um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino da cidade de Niterói/RJ. Em sua pesquisa, a autora traz um panorama das narrativas e experiência docentes no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na

rede pública de ensino de Niterói. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a autora utilizou observações no cotidiano escolar, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Os dados apresentados no estudo de Almeida (2013) apontam a necessidade de formação e qualificação de docentes para atuação junto a alunos com deficiência na Educação Básica. Há também a necessidade das escolas que atendem esses educandos contemplarem metas e estratégias em seus projetos políticos-pedagógicos para melhor Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como também é explicitado nos estudos de Matos (2008), Milanesi (2012) e Vinente (2012).

Na pesquisa desenvolvida por Nozu (2013), percebeu-se que “os resultados evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de aproximação e distanciamento entre o atendimento educacional especializado nas redes estadual e municipal” do Rio de Janeiro (p. 10). Para o autor, no cenário nacional em 2011, 178.612 alunos pertencentes ao público alvo da educação estavam matriculados na rede estadual de ensino. Além disso, 32.611 alunos estavam matriculados na rede privada e 346.299 encontravam-se na rede municipal de ensino. Para o pesquisador, estes dados corroboram “a tendência da política educacional brasileira para a municipalização do ensino” (p. 77).

Os estudos de Silva (2013) concentram-se no município de Petrópolis/RJ e problematizam as políticas de formação docente para atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados obtidos revelam que a necessidade de efetivação no cotidiano escolar das políticas inclusivas, “mesmo considerando os limites e contradições sociais impostas à escola contemporânea, pela organização da sociedade de classes, constatou-se, por parte das professoras, [...] um movimento propício ao enfrentamento das condições sociais vigentes no cotidiano da escola pública” (2013, p. 8).

Para a autora (SILVA, 2013), em 2006 a cidade de Petrópolis tinha 112 alunos em classes especiais, 217 em escolas especiais e 415 alunos incluídos em classes regulares. Em dados de 2008, é possível verificar no trabalho da autora que há um crescimento no número de matrículas de alunos nas classes de ensino regular. Nesse sentido, os dados apontam 20 alunos matriculados em centros de educação infantil, 119 em classes especiais, 245 em escolas especiais e 975 discentes em classes de ensino regular.

### 3. A IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL

Diversos estudos vêm contribuindo para avaliação e implementação das políticas públicas no Brasil (CURY, 1987; FREITAG, 1986; CASTRO; SILVA, 2003; SAVIANI, 2009). Na área específica das políticas inclusivas (MAZOTTA, 2005; MATOS, 2008; ALVES, 2009; BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2010; MAGALHÃES, 2011; VINENTE, 2012) a literatura mostra os avanços desencadeados na educação e na implantação de políticas sociais que assegurem o acesso e permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos sistemas de ensino.

A implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil é ainda recente, partindo principalmente do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, lançado em 2010 pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e à Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). Posteriormente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lança o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para melhor operacionalização da proposta inclusiva.

Tais documentos trazem uma retrospectiva das políticas de inclusão que vem se implementando no país, principalmente a partir da década de 1990, oriunda de inúmeros movimentos sociais e conquistas históricas na luta do direito de todos à educação. São retomados aspectos da Constituição Federal (1988), da Declaração de Salamanca (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611 (2011).

**Tabela 1 – Panorama da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - SRM no Brasil entre 2008 e 2013.**

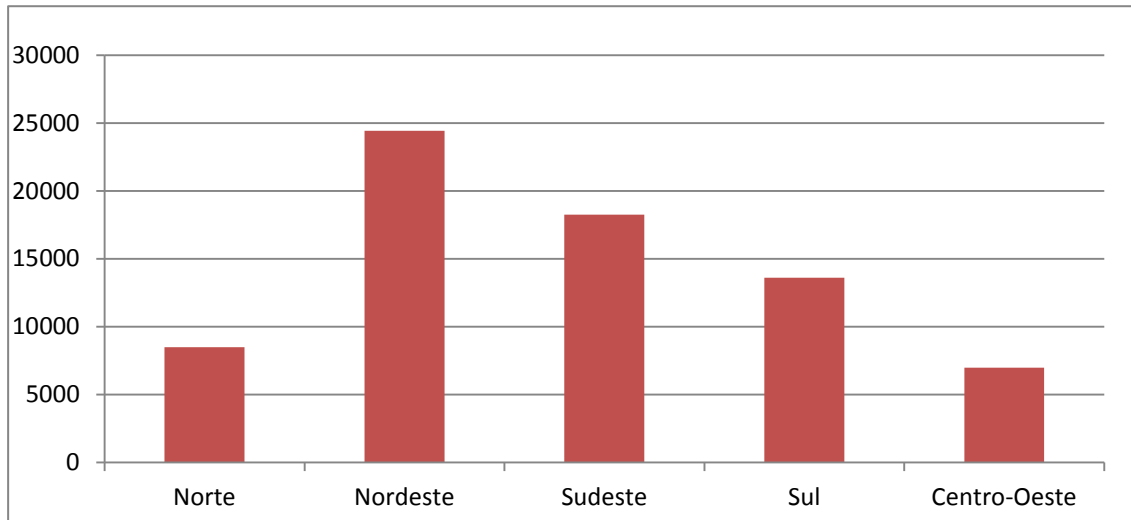
Ano	Número de Escolas	Número de Salas
2008	4.299	4.300
2009	14.999	15.000
2010	3.750	3.750
2011	14.431	15.000
2012	13.500	13.500
2013	19.000	19.000

Em dados disponíveis pelo INEP/MEC, através do censo Escolar, no período de 2008 a 2013, observa-se o crescimento na implantação das salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. De acordo com a Tabela 1, pode-se perceber que o crescimento foi bastante acentuado, passando de 4.330 salas de recursos multifuncionais, em 2008 para 15.000 em 2009, um ano após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2008-2013.

Com base na tabela 1, é possível observar um crescimento significativo na implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. Ao analisar a implantação de salas de recursos multifuncionais por região demográfica no Brasil, o gráfico 1, constata que a região nordeste foi a que mais implantou essas salas com 24.441, seguida pela região sudeste com 18.257 e região sul com 13.603, diferentemente das regiões norte com 8.492 e centro-Oeste com 6.970.

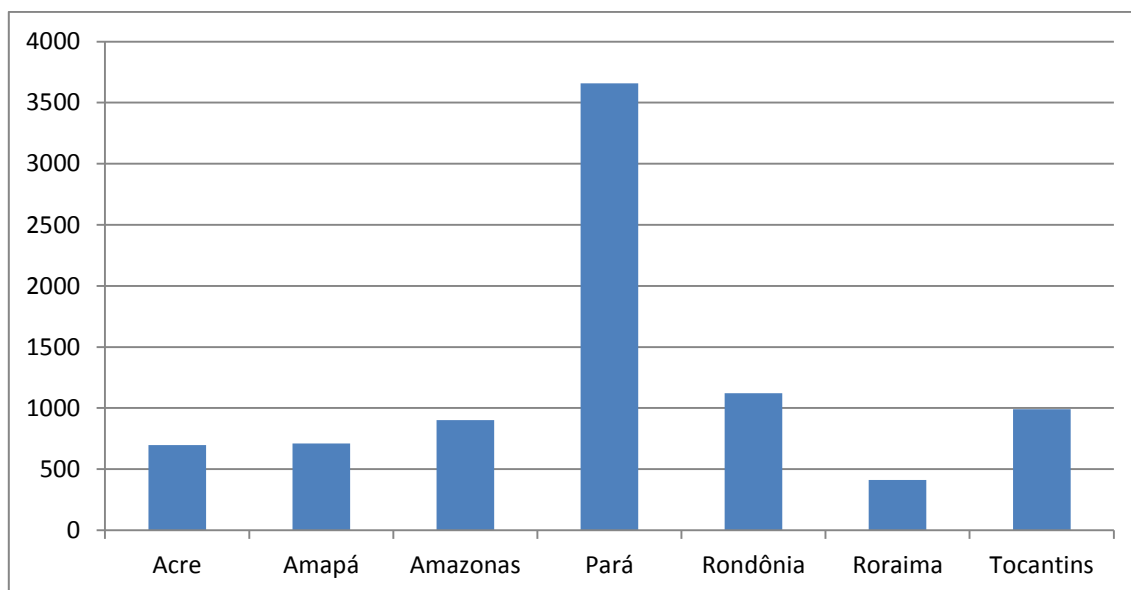
**Gráfico 1 – Panorama do número de salas de recursos multifuncionais implantadas no Brasil por regiões geográficas.**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2013.

Quando analisa-se a especificamente a região norte, percebe-se que o Estado do Pará foi o que implantou mais salas de recursos multifuncionais – SRM, seguidos pelos estados de Rondônia, Tocantins, Amazonas, Acre, Amapá e Roraima.

**Gráfico 1 – Panorama do Número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas na Região Norte.**

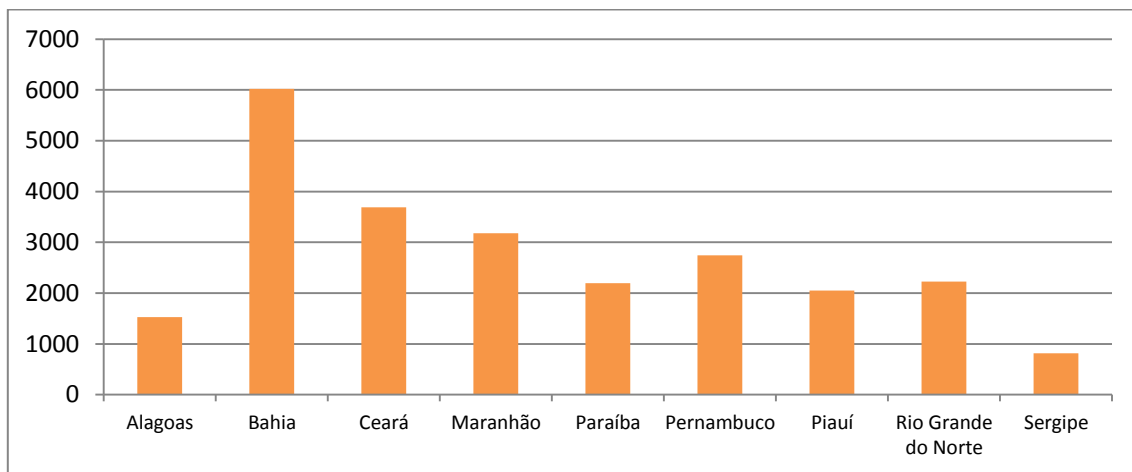


Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2013.



Quando analisa-se a especificamente a região nordeste, percebe-se que o Estado da Bahia foi o que implantou mais salas de recursos multifuncionais – SRM , seguidos pelos estados de Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Alagoas e Sergipe.

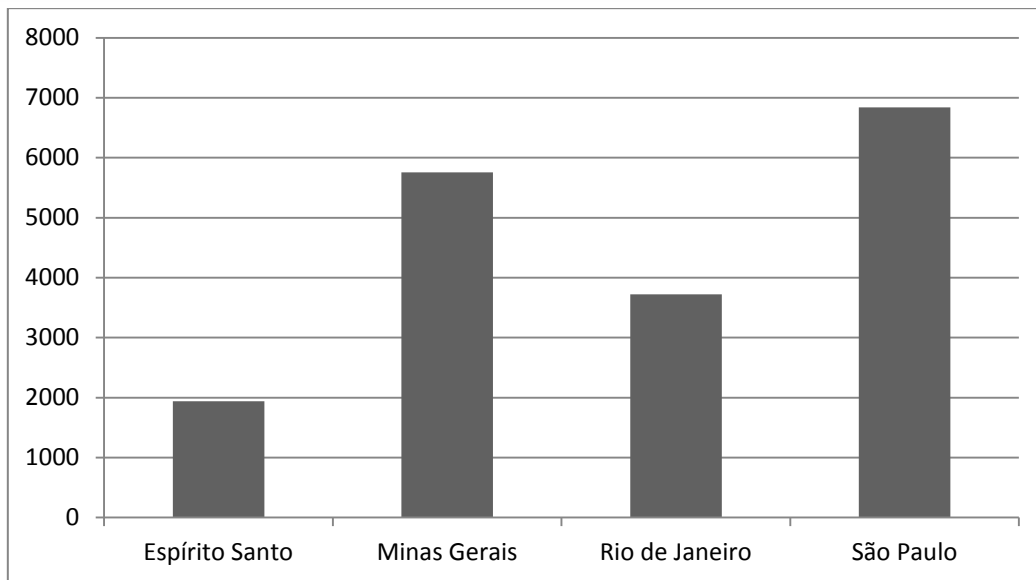
**Gráfico 2 – Panorama das salas de recursos multifuncionais implantadas na Região Nordeste.**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2013.

Na região Sudeste, percebe-se que o Estado de São Paulo foi o que implantou mais salas de recursos multifuncionais – SRM, seguidos pelos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

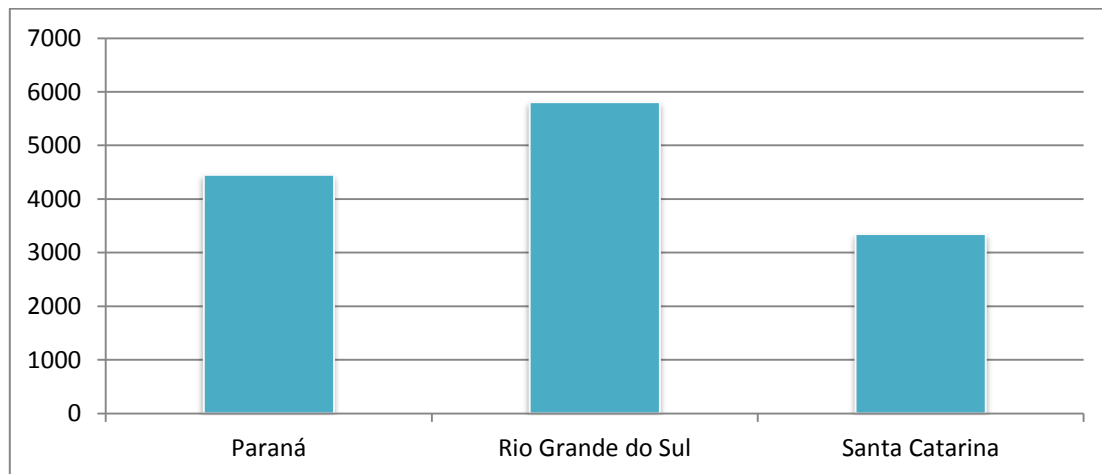
**Gráfico 3 – Panorama das salas de recursos multifuncionais implantadas na Região Sudeste.**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2013.

Na região Sul, percebe-se que o Estado do Rio Grande do Sul foi o que implantou mais salas de recursos multifuncionais – SRM, seguido pelos estados do Paraná e de Santa Catarina.

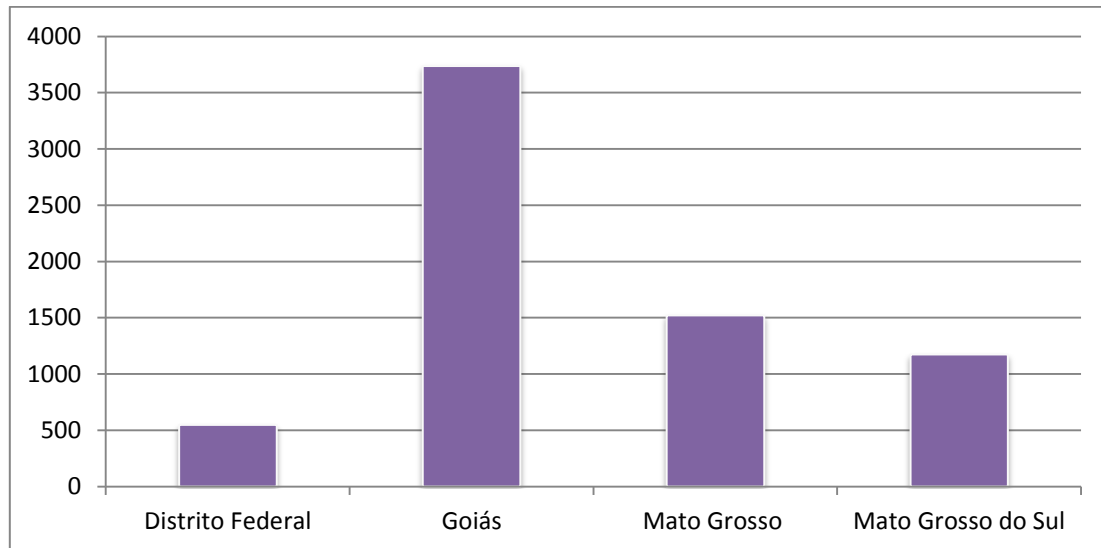
**Gráfico 4 – Panorama das salas de recursos multifuncionais implantadas na Região Sul.**



Fonte: Censo Escolar, INEP/MEC, 2013.

Na região Centro Oeste, percebe-se que o Estado do Goiás foi o que implantou mais salas de recursos multifuncionais – SRM, seguido pelos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.

**Gráfico 5 – Panorama das salas de recursos multifuncionais implantadas na Região Centro Oeste.**



Fonte: Censo Escolar, INEP/ MEC, 2013.

Ao analisar os dados, fornecidos pelo Censo Escolar (INEP/MEC) percebe-se que nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul a distribuição é mais proporcional entre os estados, diferentemente das regiões Norte e Centro Oeste que a concentração está mais acentuada em apenas um estado, ou seja no Estado do Pará, na região Norte e no Estado de Goiás, quando evidenciamos os números de salas de recursos multifuncionais na região Centro Oeste.

Que este crescimento represente de forma significativa a inserção da pessoa com deficiência nas classes comuns da educação básica no Brasil e o Atendimento Educacional Especializado esteja contribuindo para que os alunos, crianças e jovens, tenham sucesso em sua escolaridade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implantar uma política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão no Brasil é sem dúvida nenhuma um grande desafio. A inclusão exige mudanças de atitudes, arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que possam incentivar a inserção da pessoa com deficiência no cotidiano da realidade escolar, com sucesso e com a garantia do atendimento das necessidades educacionais especializadas de cada educando.

Este estudo demonstrou os avanços na implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no país, apesar da distribuição desigual quando compara-se com o número de SRM entre as regiões demográficas e entre os próprios estados nas regiões.

A garantia do sucesso na escolaridade da pessoa com deficiência, na maioria dos casos, passa pelo atendimento complementar e suplementar eficiente que possa articular as diferentes contribuições profissionais no desenvolvimento pleno desta demanda, envolvendo a participação efetiva da família, dos professores, seja os da sala de recursos ou das classes comuns, dos colegas de turma e de todos os sujeitos escolares.

A escola para ser inclusiva precisa investir na construção do projeto político pedagógico - PPP da escola, para que este documento norteador do trabalho pedagógico esteja contemplado com mudanças necessárias para que a diversidade possa se inserir, sem preconceito ou discriminação, através das modificações arquitetônicas necessárias à garantia da mobilidade de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, ao atendimento pedagógico, visando atender as necessidades individualizadas, além da mudança atitudinal decorrente de qualquer forma inadequada de discriminação.

Os dados fornecidos pelo censo escolar (INEP/MEC) devem servir como indicadores de referências para a adequação das políticas públicas no Brasil, alimentando os sistemas municipais e estaduais com recursos financeiros, materiais e formação continuada dos professores para que as pessoas com deficiência sejam incluídas e possam concluir com sucesso sua escolaridade básica.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos (PPGE/UFAM) pelo incentivo e toda a equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD).

À Ketlen Júlia Lima da Silva pela cuidadosa revisão no texto.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e à Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio e financiamento.

**Recebido em: Janeiro de 2014**

**Aceito em: Maio de 2014**

## REFERÊNCIAS



- ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ?** Niterói, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 150 f.
- ALVES, F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto 6.571/2008.** Brasília: Senado Federal, 2008.
- BRASIL. **Decreto 7.611/2011.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9394/96.** 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CASTRO, R. da S.; SILVA, J. G. da. **Novos comentários à LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96.** Manaus: EDUA, 2003.
- CHAUÍ, M. Direitos Humanos e Medo. In: FESTER, A. C. R. (org.). **Direitos humanos e ...** São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-35.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Autores Associados, 1987.
- FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GARCIA, R. M. C. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-23.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Líber, 2011.

- MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.
- MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 229 f.
- MATOS, M. A. de S. **Cidadania, Diversidade e Educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: EDUA, 2013.
- MATOS, M. A. de S. **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012.
- MAZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MEC/INEP. **Censo Escolar: implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. Painel de Controle. Modo Público**. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/secid/11>> Acesso em: 08 de agosto de 2013.
- MEC/SEESP. **Nota Técnica n. 11/2010: Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília: SEESP/GAB, 2010.
- MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Dissertação (Mestrado). 243 f. Dourados, 2013.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SILVA, W. L. B. da. **Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da rede pública municipal de ensino de Petrópolis/RJ**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 166 f. Niterói/RJ, 2013.
- VINENTE, S. *et al.* A produção científica em educação especial na região Amazônica: um estudo com base nas publicações do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM. In: Seminário internacional Inclusão e Participação. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil. **Anais**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2013. p. 497-510.
- VINENTE, S. O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na Rede Municipal de Ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: MATOS, M.A. de S. **Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM**. Manaus: Vitória, 2012. p. 185-209.