



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE RECURSOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: A TRIÁDE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Osni Oliveira Noberto da Silva²
Theresinha Guimarães Miranda³
Miguel Angel Garcia Bordas⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir nas discussões acerca da importância da Educação inclusiva, materializada em três elementos principais e inter-relacionados entre si: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de recursos e as Tecnologias Assistivas. Percebe-se que as condições físicas e materiais representadas pelas salas de recursos, além da oferta e domínio, por partes dos professores, das Tecnologias Assistivas e cursos de formação para o AEE em suas especificidades, são alguns dos elementos considerados imprescindíveis para uma política de Educação Inclusiva efetiva.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado. Sala de recursos. Tecnologias Assistivas.

SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE, RESOURCE ROOM AND ASSISTIVE TECHNOLOGIES: THE INCLUSIVE EDUCATION TRIAD

ABSTRACT

The objective of this paper is to contribute to the discussions about the importance of Inclusive Education, materialized in three main and interrelated elements: Specialized Educational Assistance (SEA), Resource Room and Assistive Technologies. It can be seen that the physical and material conditions represented by the resource rooms, in addition to the offer and mastery, by parts of the teachers, on Assistive Technologies and training courses for the SEA in their specificities are some of the elements considered essential for an effective policy for Inclusive Education.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Resource room. Assistive Technologies.

ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALA DE RECURSOS Y TECNOLOGÍAS ASSISTIVAS: LA TRIÁDE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

¹ Este texto é parte integrante de pesquisa em nível de Doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiada com bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia.

² Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: <osni_edfisica@yahoo.com.br>

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: <tmiranda@ufba.br>

⁴ Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: <magbordas@gmail.com>



RESUMEN

El objetivo de este artículo es contribuir en las discusiones acerca de la importancia de la educación inclusiva, materializada en tres elementos principales e interrelacionados entre sí: el Servicio Educativo Especializado (SEE), la Sala de recursos y las Tecnologías Asistivas. Se percibe que las condiciones físicas y materiales representadas por las salas de recursos, además de la oferta y dominio, por parte de los profesores, de las Tecnologías Asistivas y cursos de formación para la SEE en sus especificidades, son algunos de los elementos considerados imprescindibles para una política de Educación Inclusiva efectiva.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada. Sala de recursos. Tecnologías asistivas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a discussão acerca da importância da Educação inclusiva, materializada em três elementos principais e inter-relacionados entre si: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Sala de recursos e as Tecnologias Assistivas.

Segundo Mendes e Schmidt (2016), mesmo que a legislação assegure o acesso do aluno com deficiência ao ensino regular, na prática, requer “um conjunto de ações e tomadas de decisão que ultrapassam o acesso à escola. São necessárias condições de infraestrutura, de trabalho e de formação para o professor e de recursos didáticos” (MENES; SCHMIDT, 2016, p. 495).

Assim, a compreensão e domínio destes três elementos, por parte de professores e gestores educacionais, é de fundamental importância para que o paradigma da Educação Inclusiva⁵ tenha êxito.

Fundamentos acerca do Atendimento Educacional Especializado

Nesta discussão trazemos, inicialmente, os documentos internacionais considerados marcos históricos, como a Conferência Mundial sobre necessidades educativas realizada pela UNESCO, que aconteceu em junho de 1994, na Espanha, e que teve como produto final a *Declaração de Salamanca*. Este documento dá ênfase à importância de um

⁵ O paradigma da Educação inclusiva tem como proposta principal uma série de alterações, no que diz respeito ao conhecimento que é produzido, selecionado e materializado através do currículo das escolas. Este currículo, tradicionalmente fechado e rígido, precisa ser bastante flexível para que garanta aos alunos, independentemente de sua deficiência, a acessibilidade ao conhecimento. Isto demanda um novo tipo de organização escolar e um novo tipo de formação para os educadores.

contínuo apoio a alunos com necessidades especiais através de programas pedagógicos complementares, docentes especializados, além de pesquisas de níveis regionais e nacionais para auxiliar na elaboração de tecnologias que venham a dar apoio adequado às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1997).

Apesar de existirem outros documentos mais atuais, Salamanca é o marco mais importante, pois foi o elemento-chave para a criação de políticas de inclusão de alunos com deficiência no Brasil. Isto porque, na declaração, tem embutida a ideia de inclusão escolar como ponto de partida, de forma a avançar para o surgimento de uma sociedade solidária e verdadeiramente inclusiva (BAUMEL; CASTRO, 2002).

A partir de então começam a se fortalecer as discussões sobre as escolas inclusivas, baseadas no princípio de que todos os alunos devem estudar juntos, independente das diferenças e das dificuldades que apresentam, como esclarece Sasaki (1997, p. 17):

O movimento da inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

No Brasil, a proposta da declaração foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, norteando as ações educacionais e oferecendo a base legal para a propagação da escola inclusiva. A partir de então, ela não poderia mais ser entendida como um sistema educacional a parte, mas como um conjunto de medidas oferecidas pela escola regular, a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Um dos grandes desafios da educação inclusiva é resolver o problema de como ensinar os alunos com deficiência lado a lado com os alunos sem deficiência, “pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Assim, pensar em uma educação realmente inclusiva é mudar toda a concepção de Educação que tradicionalmente permeava as escolas no Brasil, garantindo todos os meios estruturais, curriculares e atitudinais para assegurar a aprendizagem dos alunos com deficiência, como explica Miranda (2006, p. 6):

(...) enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- por exemplo.

Para Carmo (2001, p. 71), o paradigma da inclusão gerou uma grande confusão nos dirigentes educacionais, “diante da obrigação de ter que trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida”. O mesmo autor ainda completa:

O velho e desgastado ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico. Estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores (CARMO, 2001, p. 71).

Segundo Zerbato *et al.* (2013), além dos documentos já citados, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 (BRASIL, 2001), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, criado pelo MEC em 2003 (BRASIL, 2003,) e o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) para implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, que estabelece o *Compromisso Todos pela Educação*, ajudaram no fortalecimento de políticas educacionais para a inclusão escolar e implicam a concordância de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012), percebeu-se, de 2007 a 2011, um expressivo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns do Ensino Fundamental, um acréscimo de aproximadamente 82%.

No Brasil, atualmente, a legislação é farta, no que diz respeito à garantia do processo de escolarização do aluno com deficiência prioritariamente dentro das classes das escolas regulares. Especificamente, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) assegura, aos alunos com deficiência, serviços de apoio para a inclusão escolar, conhecido como Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontecem nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial é conceituada como

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Como as políticas brasileiras de Educação Especial são majoritariamente orientadas dentro do paradigma da inclusão, suas ações são voltadas para a utilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como elemento central, no que diz respeito às ações de escolarização do aluno com deficiência, que deve estar matriculado na escola regular. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011, no artigo 2º, § 1º, conceitua o Atendimento Educacional Especializado como

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - 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; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Na LDB (BRASIL, 1996), o artigo 59 apresenta o direito ao apoio à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁶ no ensino regular através do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

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

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

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que

⁶ Atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013.

apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) prevê a oferta do AEE em escolas de ensino regular no contra turno, e o acesso do aluno com deficiência na rede de ensino comum, não podendo ser um substituto das classes comuns. Assim, para que ocorra um aprendizado significativo, além da oferta do AEE, é importante que haja uma articulação entre os profissionais envolvidos, especialmente com o trabalho realizado em sala comum, com o grupo da classe (ZERBATO *et al.*, 2013). Ideia também corroborada por Miranda (2015, p. 83):

[...] o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

Ropoli *et al.* (2010, p. 19) apresentam cinco elementos centrais para que esta articulação exista:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

Claro que uma reorganização é necessária, mas se estes elementos de colaboração e articulação pedagógica entre os dois sistemas (regular e AEE) forem cumpridos, os ganhos educacionais serão muito grandes, como afirma Miranda (2015, p. 97):

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem

evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e em seu capítulo IV no item III e VII do artigo 28, afirma que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar”:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

De fato, a Lei parece representar um avanço no que diz respeito à efetividade da educação de alunos com deficiência no Brasil, ao ratificar a importância do AEE. Entretanto, ela não apresenta nenhum elemento que dê importância à condição de trabalho do professor que atuará com esta modalidade.

O AEE, salas de recursos multifuncionais e as Tecnologias Assistivas

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é determinada como um dos ambientes de trabalho exclusivos do professor de Educação Especial, e o profissional que atua no AEE, segundo a resolução do CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009a), deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência, como uma graduação em qualquer licenciatura e formação específica, no caso uma especialização para atuar na Educação Especial.

Segundo Alves *et al.* (2006, p.15), a SRM “é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”.

É nessas salas que se potencializa um novo fazer pedagógico, através de uma série de estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem e a construção de conhecimentos pelos alunos com deficiência ou NEE, preparando-os tanto para currículo da classe regular quanto para toda a vida escolar (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012).

Alguns elementos frequentemente presentes na sala de recursos multifuncional e que servem de importante auxílio para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do aluno são as chamadas Tecnologias Assistivas (TA). Nesta discussão, consideramos o conceito de TA baseado no Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que pontua:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 9).

O Instituto Uruguaio de Normas Técnicas, através da quinta edição da Norma Internacional ISO 9999:2011, publicada em 2012, conceitua o termo *productos assistivos* como:

*cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, y software), utilizado por personas con discapacidad - para la participación, para proteger, apoyar, entrenar, medir o sustituir a funciones corporales, estructuras corporales y actividades; o para prevenir deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación*⁷(INSTITUTO URUGUAYO DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 2).

No que diz respeito aos produtos de Tecnologia Assistiva, o mesmo documento apresenta a seguinte classificação sobre os tipos de ajudas técnicas para pessoas com deficiência (código e tipo do produto):

04 Productos de apoyo para tratamiento médico personalizado
05 Productos de apoyo para el entrenamiento de habilidades
06 Ortesis y prótesis
09 Productos de apoyo para el cuidado y la protección personal
12 Productos de apoyo para la movilidad personal
15 Productos de apoyo para actividades domésticas

⁷ Tradução nossa: “qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos e software) utilizados por pessoas com deficiência - para a participação, para proteger, apoiar, treinar, medir ou substituir as funções corporais, estruturas corporais e atividades; ou para prevenir deficiências, limitações de atividade ou restrições de participação”.

18 *Mobiliario y adaptaciones para viviendas y otros inmuebles*
22 *Productos de apoyo para la comunicación y la información*
24 *Productos de apoyo para la manipulación de objetos y dispositivos*
27 *Productos de apoyo y equipos para mejorar el ambiente, herramientas y máquinas*
28 *Productos de apoyo para el empleo y la formación profesional*
30 *Productos de apoyo para el esparcimiento*⁸(INSTITUTO URUGUAYO DE NORMAS TÉCNICAS, 2012, p. 6).

Para Galvão e Damasceno (2008) pode ser considerado Tecnologia Assistiva, desde utensílios mais simples, considerados de baixa tecnologia, como uma colher ou lápis adaptado, até sofisticados de *softwares* para computador.

Das várias categorizações existentes de Tecnologias Assistivas, e da variação a depender do autor, Silva (2015) apresenta uma classificação baseada na *American with Disabilities Act*⁹ (ADA), lei norte americana referente aos direitos das pessoas com deficiência, publicada em 1990, e sintetizou aquelas categorias consideradas mais próximas às necessidades dos alunos com deficiência no ambiente escolar, que são:

Projetos arquitetônicos para acessibilidade: São as adaptações estruturais como criação de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, no sentido de facilitar a locomoção dos alunos com pouca mobilidade.

Tecnologias de auxílios para a vida diária: São compostas de materiais que servem de auxílio nas tarefas rotineiras como comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais entre outros.

Comunicação suplementar e alternativa: São os recursos que ajudam os alunos incapazes de falar ou com alguma limitação da mesma. Podem ser eletrônicas ou não. Podemos citar como exemplo as pranchas de comunicação, os vocalizadores e os programas de computador.

Recursos de acessibilidade ao computador: Podem ser auxílios alternativos de acesso como ponteiras de cabeça, teclados modificados, softwares especiais de reconhecimento de voz entre outros recursos que permitem o aluno com pouca mobilidade acessar o computador.

Órteses e próteses: São aparelhos que tem por finalidade substituir ou ajustar partes do corpo que estão em falta ou que apresentam comprometimento em sua funcionalidade. Geralmente são encontrados em forma de membros artificiais, talas, apoios etc.

Adequação Postural: São usados para melhorar o conforto e auxiliar na distribuição equilibrada do peso, a fim de proporcionar maior estabilidade

⁸ Tradução nossa: “04 produtos assistivos para tratamento médico pessoal; 05 produtos assistivos para treinamento de habilidades; 06 órteses e próteses; 09 produtos assistivos para cuidados pessoais e proteção; 12 produtos assistivos para mobilidade pessoal; 15 produtos assistivos para atividades domésticas; 18 Mobiliário e adaptações para residências e outras propriedades; 22 produtos assistivos para comunicação e informação; 24 produtos assistivos para objetos e dispositivos de manipulação; 27 produtos e equipamentos de assistência para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas; 28 produtos assistivos para o emprego e a formação profissional; 30 produtos assistivos para recreação”.

⁹ Tradução nossa: Lei americanos com deficiência.

do corpo do indivíduo na cadeira. Alguns exemplos são as almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos etc.

Auxílios para cegos ou com visão subnormal: Nestes estão incluídas as lupas e lentes, o método Braille, equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc.

Auxílios para surdos ou com déficit auditivo: Os principais são os aparelhos para surdez, os telefones com teclado, os sistemas com alerta tátil-visual, entre outros.

Auxílios de mobilidade: São os recursos utilizados para facilitar a mobilidade do indivíduo. Nesta categoria estão incluídas a bengala, a cadeiras de rodas, os andadores entre outros (SILVA, 2015, p. 49-50).

Segundo Galvão Filho (2013), a Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um elemento de mediação instrumental, o qual entra de forma relacional com os processos que auxiliam, compensam e potencializam as funções motoras, visuais, auditivas e de comunicação afetadas pela deficiência.

A ideia de TA como elemento mediador, defendida pelo autor, está enraizada na concepção de Mediação atribuída a Vygotsky (1998), que a conceitua como um dos principais elementos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, assim explicado por ele:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY (1998, p. 73).

Para Mendes e Schmidt (2016), a mediação que os outros membros do ambiente escolar (professores, colegas, funcionários da escola) exercem, além dos elementos culturais presentes na escola têm grande contribuição na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares.

Assim, as TA podem e devem extrapolar o espaço da SRM, tendo sua utilização também nas salas regulares como apoio a seu aprendizado, e ainda junto à família e os outros espaços frequentados pelo aluno. Cabe aos professores da sala de recursos avaliarem, adaptar e ensinar ao aluno o domínio da TA específicos para atender suas necessidades. Assim, a Tecnologia Assistiva pode ser usada dentro da perspectiva da educação inclusiva, com vistas a beneficiar o aluno com deficiência, garantindo sua participação nas diversas atividades do cotidiano escolar (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012). Os autores ainda completam:

A Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência. No entanto, o emprego das tecnologias, por mais promissor que possa ser, está invariavelmente sujeito as restrições de ordem cultural, econômica, social e convém examinar com realismo. Existe uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia (elas próprias em mutação constante) e as condições de sua aplicação: o sistema social e educacional e os modos de gestão devem abrir espaço à tecnologia em um determinado nível de desempenho (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 1-2).

Segundo Bersch (2013), as tecnologias assistivas, incluídas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conferem ao professor do AEE a importante função de conhecer as necessidades pedagógicas dos alunos e o recurso de TA específico para cada caso, para que este tenha o melhor auxílio durante seus estudos na sala de aula regular.

Para Deimling (2013), a atuação com alunos com deficiência e/ou necessidades especiais exige várias adaptações do local da aula, inserção de serviços de apoio e de material pedagógico apropriado, além de maior atenção por parte do professor, no que diz respeito a sua intervenção.

Entretanto, Glat e Oliveira (2003) alertam para o fato de que, apenas garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência dentro da escola não se traduz em garantia para um ensino e conseqüente aprendizado de qualidade, pois uma simples inclusão física deste aluno, sem um processo pedagógico sólido, pode agravar a exclusão, gerando fracasso e, conseqüentemente, evasão do aluno. Concordando com os autores, é preciso que os professores que atuam no AEE tenham uma formação qualificada, tanto inicial quanto continuada, que esteja de acordo ao tamanho da responsabilidade que lhe é imputada.

Segundo Felício, Fantacini e Torezan. (2016), a formação deve direcionar para um tipo de profissional que tenha competências para atuar nas várias modalidades de atendimento. Porém, na realidade atual, isto ainda é controverso, pois, segundo os mesmos autores,

[...] em geral, professores apresentam formação específica em apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial, mas assumem, em seus municípios, a sala de recursos multifuncionais para atender a todos os alunos pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (FELICIO; FANTACINI; TOREZAN, 2016, p. 144).

Entretanto, Bridi (2011) alerta que é necessário pensar em uma política de formação continuada em Educação Especial, trazendo a discussão para a garantia da ampliação de oferta e acesso a esses cursos, incluindo a diminuição dos custos e a possibilidade de ofertas na modalidade a distância.

Considerações finais

Percebe-se que as condições físicas e materiais representadas pelas salas de recursos, além da oferta e domínio, por partes dos professores, das Tecnologias Assistivas e cursos de formação para o AEE em suas especificidades, são alguns dos elementos considerados imprescindíveis para uma política de Educação Inclusiva efetiva.

Ainda assim, Pimentel (2012) alerta que, do contrário, a falta de estrutura física, de valorização dos professores e a degradação das suas condições de trabalho, além de não garantir a inclusão escolar em sua plenitude, acabariam por criar uma falsa inclusão, reforçando as dificuldades históricas que os alunos com deficiência atravessam, e suas terríveis consequências. A autora ainda enfatiza:

[...] não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença (PIMENTEL, 2012, p. 151).

Assim, o caminho para uma sociedade inclusiva, partindo de uma escola inclusiva, é longo, tortuoso e muitas vezes cheio de obstáculos. Vivemos atualmente um período de transição entre o histórico excludente e assistencialista, que permeou a história da Educação de alunos com deficiência e o futuro em que possivelmente os termos Educação Inclusiva, ou até Educação Especial, fiquem em desuso, já que, ao nascer de uma escola de todos, sua principal característica será reconhecer que a única coisa que torna as pessoas iguais é a capacidade de interagirem com o mundo de forma diferente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 36p, 2006.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; CASTRO, Adriano Monteiro de. **Formação de professores e a escola inclusiva – questões atuais.** *Integração, Brasília*, v.14, n.24, p.6-11, 2002.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001,** 2001.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade,** 2003.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007,** 2007.

BRASIL. **CNE/CEB nº4/2009,** 2009.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência,** 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2.ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis,** Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

CARMO. Apolônio Abadio do. **Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho.** In: Revista Integração, no 23, MEC/Seesp, 2001, pp. 43-48.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013.

FELICIO, Natália Costa de, FANTACINI, Renata Andrea Fernandes, TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. Programa InfoEsp: Premio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración. In: **Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad**, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid, Espanha. n. 63, p. 14-23, ISSN: 1696-0998, abril/2008.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves.; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003.
Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

INSTITUTO URUGUAYO DE NORMAS TÉCNICAS. **Productos de apoyo para personas con discapacidad** — Clasificación y terminología. ISO 9999:2011. Norma Internacional; classificação. Uruguay, 2012.

MENDES, Jacira Amadeu; SCHMIDT, Leonete Luzia. Alfabetização de crianças com deficiência matriculadas na rede regular de ensino. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.18, p. 494- 510, Jun/Dez 2016.
Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100 | jan-jul 2015.

MIRANDA. Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: **Anais do seminário de pesquisa em educação especial**, Vitória: UFES, 2006.

PIMENTEL, Susana Couto: Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO. Teófilo Alves (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Inclusão nas aulas de Educação Física**: Concepções de professores na Educação Básica. Saarbrücken: Verlag, 2015.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência**, São Paulo, 2013.

RECEBIDO EM 20 DE JUNHO DE 2017.

ACEITO EM 1º DE JULHO DE 2018.