

Os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais: as vozes dos professores

Angela Maria Venturini (ISERJ)

Manoella Senna (FE/UFRJ)

Eixo Temático 17: Políticas educacionais para o público alvo da Educação Especial

Categoria: Comunicação Oral

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo compreender, por meio das falas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) como eles avaliam a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), no contorno das SRMs e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, faz parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Observatório Estadual da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) que investiga a implementação do AEE e das SRMs no Estado e em particular os municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis em um trabalho de metodologia colaborativa (LIEBERMAN, 1986) com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais. O trabalho se desenvolveu com base na perspectiva omnilética de análise (SANTOS, 2013) do processo de inclusão em educação que considera os fenômenos sociais e as dimensões culturais, políticas e práticas em suas relações complexas e dialéticas. Os dados analisados foram coletados por meio da etapa de grupos focais da pesquisa cujo eixo temático foi *Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e Classes Comuns*. Os depoimentos das professoras referendaram três vertentes: possibilidades, limites e avaliação, demonstrando a complexidade e a dialeticidade das culturas, políticas e práticas em jogo no processo de inclusão em educação.

Palavras-chave: Salas de Recursos Multifuncionais; Política Educacional; Professores de SRMs

Introdução

Desde 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o movimento para inclusão de pessoas público alvo da Educação Especial que contemplam aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem se dado em relação direta com as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs),

ou seja, salas nas quais esses alunos são atendidos por um professor especializado, no chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a política, o AEE é caracterizado por um conjunto de atividades pedagógicas que se dá de forma:

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).

Em outras palavras, o AEE deve ser oferecido no contra turno escolar do aluno, de modo que ele não perca aula alguma da sala regular.

O Atendimento Educacional Especializado deve estar articulado à proposta pedagógica da escola, de modo a envolver a família do aluno atendido e a garantir seu acesso e participação dentro da escola. Entretanto, apesar de haver leis que regulamentam o AEE e o funcionamento das SRMs no país, na prática, muitas vezes esse atendimento se organiza de outras formas. Sendo assim, para melhor compreender a organização e o processo de implementação dessas salas, pesquisadores da modalidade educação especial de todo o país se reuniram e constituíram o Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) em 2010, sob a coordenação nacional da UFSCar, por meio da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes.

Cada estado participante criou um observatório estadual e no Estado do Rio de Janeiro constituiu-se do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ) em 2011, cujo foco foi investigar os municípios de Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro, diante do processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Sendo assim, a equipe foi formada por sete pesquisadores de universidades públicas do estado, a saber: UFRJ (2), UFF (3), UFRRJ (01), UERJ (01), além de pesquisadores colaboradores de outras instituições de ensino superior, graduados e alunos de graduação e pós-graduação, os quais trabalharam em diferentes etapas da pesquisa com o

objetivo geral de investigar os limites e as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado e das SRMs.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo realizar um recorte da pesquisa realizada pelo OEERJ com a intenção de responder a algumas questões propostas pelo estudo. O objetivo, portanto, é compreender, por meio das falas dos professores das referidas Salas, como eles avaliam a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contorno das SRMs e do Atendimento Educacional Especializado.

Referencial Teórico – Metodológico

A perspectiva pela qual compreendemos o presente estudo é a omnilética (SANTOS, 2013), que entende o processo de inclusão em educação como luta contínua contra qualquer tipo de exclusão, independentemente das características particulares do sujeito excluído. Omnilética, segundo sua própria idealizadora:

[...] significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (SANTOS, 2013).

Sendo assim, a constituição da perspectiva omnilética compreende o olhar dialético (KONDER, 1981) que assume a contrariedade e a complementariedade das coisas em um permanente movimento de transformação. Além disso, inclui a necessidade de um pensamento complexo (MORIN, 2011) que considera o incerto, a dúvida e a incompletude como fundamentais para eliminar uma visão reducionista dos fenômenos, ou seja, que se alimenta do processo de ordem/desordem (inclusão/exclusão, por exemplo) para se transformar e considerar as mais variadas dimensões que interferem nos processos sociais e da vida.

Em se tratando das dimensões, a perspectiva omnilética propõe pensarmos em termos de dubiedade, complementariedade e transgressividade as dimensões culturais, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW, 2012) que se relacionam

dialética e complexamente. As culturas correspondem às nossas crenças e aos valores que orientam nossos planejamentos e ações a favor ou contra o processo de inclusão em educação. As políticas dizem respeito às intenções e aos acordos existentes, desde leis e documentos a acordos escritos e/ou falados. Já as práticas significam nossas próprias ações e execuções de estratégias nos processos de inclusão/exclusão.

Compreender os fenômenos sociais e educacionais sob a perspectiva omnilética é considerar, portanto, as culturas, políticas e práticas de inclusão em educação como imbricadas em um movimento exponencial de transformação e em relação (sempre) dialética e complexa.

Recomendações éticas

Por se tratar de um estudo realizado com seres humanos e parte de um projeto nacional coordenado pela UFSCar, a pesquisa foi submetida e aprovada pela comissão de ética da UFSCar, sob o número 291/2011. Todos os professores participantes e gestor do sistema educacional municipal do Rio de Janeiro assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido e autorizaram veiculação de imagens e de informações de forma sigilosa em ambientes científicos.

Metodologia

A pesquisa, qualitativa, baseou-se na metodologia colaborativa na qual se pesquisa com os pesquisados e não sobre eles (LIEBERMAN, 1986). Em outras palavras, essa metodologia permite ir além de investigar um caso ou tema, mas relacionar pesquisados e pesquisadores de forma colaborativa, ou seja, com envolvimento e ajuda mútua, já que a própria pesquisa não é uma via de mão única, mas uma forma pela qual troca-se informações e constrói-se conhecimento em comunhão.

Assim, as práticas de pesquisa colaborativa têm recebido, na literatura acadêmica, diferentes denominações: pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria entre outras, onde as fronteiras entre essas diferentes práticas de pesquisa e no interior de uma

mesma categoria não são estanques e nem deveriam ser, pois representam, de certa maneira, as ênfases particulares em determinados aspectos (DESGAGNÉ et alii, 2001, apud MENDES, 2010).

Já para Capellini (2004); Ibiapina (2008); Toledo e Vitaliano (2012), o procedimento metodológico da pesquisa colaborativa conduz a um trabalho coletivo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores. Traz uma aproximação entre universidade e escolas visto que a investigação se dá conjuntamente aos professores. Toledo e Vitaliano (2012), ainda, definem a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular pesquisa e desenvolvimento profissional por intermédio de aproximações entre universidades e escolas.

A pesquisa colaborativa apresenta duas vertentes: formação e pesquisa. Neste artigo, a dimensão formativa do enfoque colaborativo apoia os professores no movimento de problematização de sua prática docente nas SRMs, mobilizando-os para o enfrentamento dos desafios no cotidiano da escola. O outro aspecto, o da dimensão da pesquisa, oportuniza a aproximação entre professores do ensino superior e da educação básica; portanto, contribui para a possibilidade da superação da dicotomia entre conhecimento teórico e prático. É nesse momento que se problematizam as questões relativas à produção do conhecimento na perspectiva colaborativa, como apontam Kelman, Venturini, Santos, Morais e Rodrigues (2013).

Dessa forma, compreendendo a importância dos professores e gestores nessa investigação, a coleta de dados se deu pelas seguintes etapas: (1) Aplicação do questionário de dados administrativos e demográficos; (2) Entrevistas com os gestores da Educação Especial dos municípios participantes da pesquisa; (3) Encontro com os gestores da Educação Especial dos municípios; (4) Ciclo de Formação Continuada com os professores de SRMs; (5) Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais; e (6) Survey disponibilizada via internet.

Para o presente artigo apresentaremos os dados coletados na quarta etapa, o Ciclo de Formação Continuada com os professores de SRMs, na qual professores de SRMs participaram de três encontros em que foram divididos em seis grupos focais. Os temas dos encontros foram: formação de professores para inclusão escolar, avaliação do estudante com deficiências e organização do ensino nas SRMs e classes comuns. Para fins do presente trabalho utilizaremos, principalmente as discussões dos grupos focais do terceiro eixo, sobre a organização no ensino no AEE, com a participação de 20 professores das SRMs.

Fica destacado que, em sua grande maioria, as professoras foram convidadas a ingressar na Educação Especial por terem lecionado em classes comuns, bem sucedidas na dinâmica ensino/aprendizagem de seus alunos público alvo ou não dessa modalidade de ensino. Então, receberam outro convite para comporem as SRMs, a partir das políticas públicas brasileiras de 2008 e 2011, citadas anteriormente neste artigo.

Resultados e Discussões

O terceiro eixo, denominado *‘Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e Classes Comuns’* possuía vinte e três perguntas, das quais foi selecionada a de nº 14: *‘Que limites e possibilidades oferecem as SRMs como serviço de apoio aos diferentes tipos de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos?’*

A análise do presente artigo baseou-se nas respostas dadas por 19 das 20 participantes dos quatro municípios, focando, objetivamente, nos seguintes aspectos, assim distribuídas:

a) Possibilidade:

Percebe-se nas colocações de quatro docentes, possibilidades distintas, tais como: a SRM apresenta possibilidades; vai além do atendimento ao público alvo da EE; e articulada com a escola eliminará barreiras, como apontam Booth e Ainscow (2012, p. 40), que ao conceituar barreiras à aprendizagem e à

participação consideram que para removê-las devemos focar naquelas “sobre as quais os professores, as crianças e suas famílias podem fazer alguma coisa, especialmente quando trabalham juntos”; e a criatividade da dinâmica de ensino nas SRMs.

As falas abaixo representam essas quatro possibilidades:

Limite nenhum, né? A gente não limita porque a sala de recursos é exatamente... Existe pra isso, né? Pra gente possibilitar infinitas... A gente multiplica, a gente se reinventa, a gente vai criando caminhos, possibilidades pra que ele construa os conceitos e atinja os objetivos na faixa que ele estiver cursando, né? Agora, limite? (Professora 1 do RJ). Nós já tivemos situações de atendimentos temporários, por exemplo, tivemos um aluno que sofreu um acidente e estava impossibilitado fisicamente, eu tive que realizar uma prova de forma escrita, então, nos dias de prova ele foi pra sala de recurso e foi feito, utilizado. Já colocamos quem usa tampão, principalmente, a gente coloca leitor de texto para aquela criança, que ele tá impossibilitado, ele não é público alvo, né? Mas naquele momento ali ele precisou do AEE. Então, a sala de recursos atende, já aconteceu dessas duas formas; um síndrome de Down que já era atendido mesmo, mas utilizou outros apoios tecnológicos pra poder sanar o tampão, e outro que sofreu esse acidente e, inclusive, nós temos um no hospital, um que está no hospital, ele é atendido pela sala de recursos no hospital (Professora 1 Petrópolis).

Como possibilidades, aí a gente entra nesse outro lado: as possibilidades da SRM já vir quebrando algumas barreiras como a inserção desses alunos na escola. A SRM, ela traz, talvez de uma maneira ainda insipiente, mas traz pro professor um olhar... pro professor da turma regular um olhar diferenciado para esse aluno (Professora 2 Petrópolis).

A gente tem a possibilidade de fazer determinadas atividades, por exemplo, com as crianças em relação ao conteúdo mais dinâmicas, mais interessantes do que numa sala regular, que eles vão achar mais interessantes e vão aprender. (Professora 3 Petrópolis)

b) Limites:

Nos 09 depoimentos dos docentes, abaixo, aparecem como causas dos limites das SRMs: a) a inexistência da interdisciplinaridade com profissionais de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, na área médica; b) a desatenção das famílias, c) a inexistência do contato e de cooperação entre as professoras regente e da SRM; d) a exclusão/inexistência da dislexia do público alvo da EE pela política pública de 2008 e 2011; e) a ausência de articulação entre todos os profissionais da Educação que atuam na escola.

A limitação que eu vejo na sala de recursos é talvez essa troca com outras especialidades que trabalham com este aluno; foi o que a gente acabou de falar, eu acho que esta troca entre a parte da saúde é muito importante pra que a gente possa estar buscando enriquecer o trabalho e desenvolver de uma forma prazerosa o objetivo que a gente tem com aquele aluno, mas eu sinto que ainda existe uma limitação essa troca, ainda é difícil, por parte do tempo e também por parte dos especialistas (Professora 1 Nova Iguaçu).

[...] um entrave muito grande porque aí a gente não consegue o sucesso, porque de repente a gente pode obter com aquele aluno ali não é suficiente, a gente teria que ter estas parcerias; não sei, não acredito que dentro da escola, porque são áreas distintas, mas que houvesse uma parceria bem definida, educação, saúde todos estes atendimentos que esses alunos precisam, suportes que o aluno precisa pra que ele avance na sua escolaridade (Professora 4 de Petrópolis).

[...] muito mais em relação à família do que o aluno, porque o aluno, eu sempre falei isso, o aluno tá ali na nossa frente e a gente vai fazendo, a gente vai estimulando, a gente vai tentando, seja qual for a limitação ele vai dar resposta. Como você falou, levou 2 anos, mas a menina deu a resposta e você tá ali, o aluno naquele momento te pertence, né? É seu domínio, é todo, então depende da gente, do esforço que a gente faz, as estratégias. Agora, quando a coisa chega na família é mais, é muito mais complicado, porque não é que não possa, que a escola não possa fazer um trabalho com a família, pode e deve, mas tem coisas que estão além das nossas possibilidades, a gente recebe mães às vezes com histórias assim, muito complicadas (Professora 1 Niterói).

[...] você ter uma criança, por exemplo, com dislexia, mas pelo MEC ele não pode ser atendido, então nós do município, em um consenso, achamos importante, e nós estamos atendendo. Assim, outras crianças que precisam ser atendidas, nós estamos vendo o que a criança tem, algum tipo de deficiência, mas a família não leva, não corre atrás pra descobrir o que a criança está aprendendo, qual a necessidade que ela tem e a família simplesmente não leva. Então assim, eu acho que a gente acaba ficando presa a determinadas coisas que a gente quer fazer e não pode porque [...] (Professora 5 Petrópolis).

[...] eu acho que um limite não só como professor, mas como gestor de escola também, o ECA é um dos instrumentos a família que negligencia essa criança que a gente não exige, também fica a margem de não exigir, nós estamos tão negligentes quanto essa família. Então se tem lá, tem uma sinalização daquela criança, você tem onde caminhar, tudo amarradinho, só pra levar e ir com ela. Por que que a escola tem que ser o único lugar que ele pode ir? Por que é um depósito, é um... muita das vezes a gente também tá contribuindo pra que essa família também fique na sua acomodação não querendo enxergar aquilo que é real. E a gente tem feito isso lá e tem dado resultado (Professora 2 Niterói).

Bom, eu acho que ele sozinho não dá conta de tudo não. Precisa de várias parcerias porque é uma engrenagem. Tem que ter parceria com a saúde, com a família, eu acho isso fundamental. Tem que ter uma boa parceria com a professora de turma, tem que ter mediadores, intérpretes, o instrutor. Todo mundo tem que tá trabalhando junto, é uma engrenagem. Sozinha não dá conta não.' (Professora 2 RJ).

[...] uma visão da educação no seu todo, ou seja, enquanto nós estivermos dividindo a escola entre educação especial e não especial, nós não estamos falando de inclusão. Nós estamos ainda continuando com uma educação segregada, com uma educação apartada. Então, se existem alunos com ou sem necessidades especiais, quando na verdade, pelo que eu percebo, a cultura escolar deveria ser uma cultura de inclusão de todos. Porque assim como a sala de recursos veio pra dar conta de uma parcela, será que daqui a pouco eu vou ter que ter uma outra instância dentro da escola pra dar conta do déficit social dos alunos, pra dar conta do aluno negro, pra dar conta do aluno é... enfim, violento. Então eu acho, eu percebo que a sala de recursos sozinha não dá conta, porque a educação tem que ser pensada para muito além da sala de recursos. Tem que ser pensada a educação como um todo (Professora 6 Petrópolis).

[...] não é suficiente; pra mim isso é indiscutível, não é suficiente, né o AEE. Eu acho que deveria ser... também acontecer. Também. na própria casa do aluno, na comunidade onde o aluno também frequenta. Não só na escola, eu acho que este atendimento educacional especializado também deveria ser levado pra dentro da casa do aluno, porque ali é onde ele passa a maior parte do tempo e a maioria das pessoas que tem uma criança especial em casa acaba ela não sabendo lidar com essas circunstâncias e precisam também de orientações pra saber como lidar, né, qual é o limite que pode ser estabelecido para aquele aluno, para aquela criança, o que que pode fazer isso com relação a atendimento educacional especializado (Professora 2 Nova Iguaçu).

[...] Mas eu acredito que a sala de recursos ainda não é o suficiente pra atender um aluno. Não da forma em que nós esperamos, que é uma inclusão com eficiência. Eu acredito que - já falei e repito - que é necessário uma equipe, uma equipe onde se vai constituir a escola, os profissionais da área da saúde, a família e todos os outros que cercam esta criança, né, eu acho que isto é importante. (Professora 3 RJ).

c) Avaliação

Nos 06 depoimentos abaixo sobre avaliação, as docentes apontam, contraditoriamente, a positividade e o déficit das políticas públicas, comparam qual dos municípios apresenta a melhor performance, mas, criticamente, declaram que a inclusão se encontra em processo e que necessita trilhar caminhos que permitam que as SRMs melhorem para atender às demandas dos alunos, demonstrando o caráter omnilético do processo de inclusão em

educação, ou seja, dialético e complexo em termos culturais, políticos e práticos.

Se eu pensar no serviço de AEE como um atendimento que proporciona possibilidade ao aluno com necessidades especiais de aprendizagem, é claro que ele é positivo. Mas, eu tenho que pensar também em quem está ministrando esse serviço, aí eu penso na avaliação da instância pública como um todo. O que é que essa instância pública está oferecendo de condições a esse profissional para ele estar dentro de uma sala ministrando o AEE? Que tipo de formação é oferecido a esse profissional? Então, a avaliação do AEE, ela é bem ampla. Ela é ampla porque ela tem que partir de diferentes instâncias. Eu tenho que avaliar a política pública que está sendo implantada, eu tenho que avaliar a formação que está sendo oferecida para o professor, eu tenho que avaliar o espaço em que esse aluno está inserido, que espaço é esse, se é um espaço aberto com visão à inclusão ou é um espaço que simplesmente está cumprindo uma lei, uma imposição legal? Então, eu tenho que avaliar o serviço que está sendo oferecido, se ele está atendendo às necessidades daquele alunado, como que está a relação [...] (Professora 7 Petrópolis).

[...] estava fazendo as contas aqui – em 86. Aí eu trabalhei na gestão de uma escola especial. E se você analisar de lá pra cá o quanto a gente já evoluiu vai perceber que estamos aquém, entendeu, porque de lá pra cá muita coisa mudou e a gente ainda tá anos luz atrás, né, atrasados. Mas aí eu não posso parar e ficar chorando. A gente também tem que ter outro olhar. Eu acho que a gente caminhou bastante, melhorou bastante. Agora, com relação ao AEE em especial, bem, assim, eu acredito que a gente esteja no caminho, mas o que eu acho que ainda é um grande empecilho é as deficiências todas serem trabalhadas por uma mesma pessoa. Eu acho isso muito complicado. Por outro lado, como a gente vai colocar polos por modalidade (Professora 3 RJ).

Bem eu acho deficitário, porque, como eu não consigo acho que é porque eu tenho aquela ansiedade de trabalhar dessa forma, eu vejo a necessidade de trabalhar dessa forma, de ir até a casa, de conhecer um pouco mais, de estar fazendo a troca, as orientações que são necessárias, eu acabo achando que é muito pouco o que eu faço e que poderia ser feito mais aí, quando eu atendo aluno com dificuldade de aprendizagem (Professora 3 Nova Iguaçu).

Olha, é de acordo com que vem se conseguindo do que a gente tinha, do que a gente vem conseguindo na área da inclusão. Eu acredito que o Rio de Janeiro esteja bem, porém, ainda, digamos assim, ainda engatinhando, ainda falta muito pra que a gente possa atingir o objetivo de uma inclusão eficiente e uma inclusão positiva (Professora 4 RJ).

Eu acredito que a gente se encontra em um processo mesmo. Acho que dentro desse processo a gente está buscando, é... aprendendo no trabalho, no serviço, no dia a dia, buscando novas estratégias, a gente sempre quer fazer mais, a gente sempre quer melhorar. A gente quer sempre o desenvolvimento maior do aluno, mas acredito

que a gente está caminhando. Não é o ideal, com certeza, mas acredito que a gente já deu um grande passo e assim, só voltando à questão da pergunta anterior, onde mais pode ser ofertado o AEE? Eu não penso assim: outras possibilidades em outro local (Professora 4 Nova Iguaçu) Eu acho muito bom, mas nada que não possa melhorar. Eu acho que tem que continuar aperfeiçoando. Eu estou sempre buscando. Tudo que eu estudo, eu acho eficaz, ajuda muito, eu acho que se conseguem resultados muito bons, em cima de tudo que está sendo feito, mas eu acho que é uma coisa que tem que melhorar cada vez mais. Tem que aperfeiçoar, no meu trabalho, eu sinto isso. A gente tem que cada vez mais ler, correr atrás, ouvir experiências (Professora 3 Niterói).

Tecendo algumas considerações finais

Os depoimentos referendaram três tipos de respostas: em torno das possibilidades; de limites e em termos da necessidade de se fazer uma reflexão, ou avaliação. Assim, algumas das falas demonstram, ainda, o desconhecimento das professoras de classes comuns sobre os alunos público alvo da Educação Especial, apontando a desarticulação entre as professoras regentes e das SRMs. Outros depoimentos sugerem a articulação entre todos os profissionais da Educação da escola para que o atendimento da SRM seja exitoso com este público alvo.

Algumas falas concentram-se em como a SRM apresenta possibilidades que vão além do atendimento ao público alvo da EE e demonstrando que as barreiras deverão ser eliminadas através da articulação da escola. Referendam, ainda, a necessidade da aproximação entre docentes e profissionais de outras áreas do conhecimento, em especial, a da área médica. Levanta-se aqui a necessidade de incentivo a estudos aprofundados para a troca de saberes interdisciplinares.

Além disso, é importante destacar que os dados coletados e analisados denunciam a desatenção das famílias demonstrando a necessidade de estratégias de aproximação com este grupo tão importante para que o processo de inclusão se dê continuamente. As professoras das SRMs, também, necessitam de estratégias de aproximação tanto com as professoras regentes quanto com os demais membros da escola. E, finalmente, a ausência de políticas públicas que incluam outras demandas do alunado.

Quanto à avaliação, consideramos que as professoras das SRMs foram críticas com relação à realidade que vivem nos quatro municípios do Estado do RJ envolvidos, além de exporem que a inclusão se faz em cada práxis e que há um longo caminho a percorrer para que essa aconteça cotidianamente.

Vale destacar, ainda, que as falas das professoras de SRMs destacadas no presente trabalho demonstram o caráter omnilético desse processo de inclusão em educação, porque ao mesmo tempo apontam para limites das salas, reconhecem suas possibilidades e apontam novas estratégias de transformação. Para além dessa dialeticidade, as falas reforçam a complexidade desse processo quando analisam seus avanços e concluem que ainda muito há de se fazer para melhorar, ou seja, em termos de inclusão em educação minimizar, continuamente, as barreiras à participação e à aprendizagem de todo e qualquer grupo que estiver e/ou sentir-se excluído.

Referências

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: UFRJ/LaPEADE, 2012.

BRASIL *Decreto Lei Federal nº 7611/2011*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 17/11/2011.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 2008. Acesso em 24 de março de 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. *A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos, SP: UFSCar, 2004.

DESGAGNÉ, S.; et alii .L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, nº 1, 2001, p. 33-64. In MENDES, Enicéia Gonçalves. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns*. São Carlos, SP: UFSCAR, 2010.

IBIAPINA, I.M.L. de. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Série Pesquisa, v. 17. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43 (5), 29-32.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; SANTOS, Mônica Pereira dos; MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; RODRIGUES, Michely Aguiar. *Formação de Professores e Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e Classes Comuns*. Londrina, PR: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 05 a 07/11/2013.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. P. dos. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n.2, p. 319-336. 2012.