

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROFESSORES ESPECIALISTAS DE SALAS DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS: PERFIL E DEMANDAS DE FORMAÇÃO**

**TANIA MARIA APARECIDA FERNANDES BARBOSA**

Orientador (a) Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Enicéia G. Mendes  
Coorientador (a) Dr<sup>a</sup> Sabrina M. D’Affonseca

**SÃO CARLOS**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PROFESSORES ESPECIALISTAS DE SALAS DE RECURSOS**  
**MULTIFUNCIONAIS: PERFIL E DEMANDAS DE FORMAÇÃO**

TANIA MARIA APARECIDA FERNANDES BARBOSA

Trabalho de Conclusão de Curso obrigatório  
do Curso de Licenciatura em Educação  
Especial, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>  
Enicéia Gonçalves Mendes.  
Apoio PIBIC/CNPq.

SÃO CARLOS

2015

## AGRADECIMENTOS

“Agradeço a Deus todos os dias”

Meus sinceros agradecimentos a todo corpo docente do curso de Graduação e Licenciatura em Educação Especial e demais profissionais pela acolhida e compreensão que me dispensaram. Meu respeito e admiração aos nossos professores, que compartilharam conosco alguns dos seus conhecimentos: nunca esquecerei.

À turma 012, por partilharmos quatro anos intensos de nossas vidas. Foi emocionante: muitos desafios superados. Devo a alguns de vocês o fato de ter chegado a bom termo, obrigado meninas incríveis!

À minha Orientadora Dr.<sup>a</sup> Enicéia G. Mendes por ter me concedido a honra de ser parte integrante do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), e à minha coorientadora, Dr<sup>a</sup> Sabrina M. D’Affonseca. Sem palavras para descrever uma alma tão sensível.

À minha família, especialmente ao meu filho caçula, que sem a sua determinação nada teria acontecido: “Mãe, você vai sim, você pode sim”. Meu primogênito, companheiro e amigo de todas as horas, e ao meu marido, que reavaliou seus conceitos em favor da nossa união.

Quando as pessoas “saem de si” e se juntam em prol uma das outras o resultado é positivo para todos.

## RESUMO

Este projeto é parte da investigação do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), o qual visou uma avaliação multimodal da política de inclusão escolar de estudantes do público alvo da Educação Especial (PAEE) no sistema educacional público brasileiro. Foram investigadas as perspectivas de gestores da educação inclusiva das secretarias de educação, e professores das salas de recursos multifuncionais- SRM. O presente estudo é parte desse projeto mais amplo e teve como objetivo descrever e analisar o perfil e as demandas por formação dos professores que atuam nas SRM. Para tanto foi selecionada uma amostra aleatória de seis municípios integrantes da pesquisa do ONEESP: (Marabá-PA, Niterói-RJ, Araraquara-SP, Manaus-AM, Feira de Santana-BA e Cariacica-ES).A coleta de dados foi embasada na entrevista com grupos focais formados por professores de SRM de seus respectivos municípios. As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente tratadas utilizando-se o software Atlas-ti.Os dados apresentados indicam que os professores que atuavam nas SRM, em sua maioria, eram pedagogos, com cursos na área de Educação Especial, sendo que quase metade dos participantes estava atuando na área de um a cinco anos, possivelmente após a implantação das SRM, em 2009. Embora tenham participado de cursos oferecidos pelo município e pelo MEC, uma parcela considerável destacou a falta de formação como uma das suas dificuldades para a sua atuação na SRM. Somado a carência por formação para atuar na área, destacou-se a falta de tempo para realizarem cursos, uma vez que eles não eram dispensados de suas atribuições, além da falta de recursos financeiros destinados a essa qualificação profissional. Os professores especializados se queixam ainda da dificuldade de um trabalho conjunto entre os diferentes atores envolvidos com o aluno PAEE, além da indefinição do papel do professor especialista. Os professores sinalizam que não se sentem aptos a ensinar todos os alunos PAEE, ocasionando, demandas por mais cursos sobre condições específicas. Acreditam que a formação dará á eles a aptidão que buscam para ensinar a todos. Apesar das limitações da análise aqui apresentada, os resultados sinalizam aspectos importantes relativos ao perfil e a demandas de formação para atuar junto aos alunos PAEE.

Palavras-chave: Educador Especial Público Alvo da Educação Especial Sala de Recursos Multifuncionais

## **ABSTRACT**

This project is part of the investigation of the National Special Education Observatory (Oneesp), which aimed a multimodal evaluation of disabled students school inclusion in the public policy in the Brazilian public school system. The prospects for managers of inclusive education for education departments and teachers of multifunctionais resource rooms - MRR were investigated. This study is part of this broader project and aimed to describe and analyze the profile and the demands for special teachers working in MRR. A random sample of six municipalities member of ONEESP survey: (Maraba-PA, Niterói, RJ, Araraquara-SP, Manaus-AM, Santana-BA Fair and Cariacica-ES). Data collection was based on focus groups interviews with SRM teachers of their respective municipalities. Interviews were recorded, transcribed and further processed using the Atlas-ti. Results indicated that teachers who worked in SRM, were mostly educators with courses in special education, with almost half of participants were working in the area from one to five years, possibly after the implementation of SRM in 2009. Although they have participated in courses offered by the municipality and the MEC, a considerable portion highlighted the lack of training as one of its difficulties to its performance in SRM. Plus the lack of training for work in the field, highlighted the lack of time to conduct courses, since they were not relieved of their duties, besides the lack of financial resources to this professional qualification. Specialized teachers still complain about the difficulty of working together with different actors involved with disabled students, as well as blurring the specialist teacher's role. Teachers highlighted that they do not feel able to teach all disabled students, so they demanded more courses on specific conditions. They believe that training will give them the ability to teach everyone. Despite the limitations of the analysis presented here, the results indicate important aspects of profile and training needs to act together to disabled students.

**Keywords:** Special Educator Disabled student Multifunction Resource Room

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 Aspectos históricos e legais que culminaram na atualidade da Educação Especial brasileira .....	8
1.2 Formação em Educação Especial .....	11
2 METODOLOGIA.....	18
2.1 Aspectos éticos .....	19
2.2 Instrumentos .....	19
2.3 Procedimento de coleta de dados.....	19
2.4 Análise dos dados .....	20
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	22
3.1 Perfil dos professores das SRM.....	22
3.2 Demanda por formação .....	25
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
5 REFERÊNCIAS .....	37
Anexo A – Termos de consentimento livre e esclarecido .....	40
Anexo B - Roteiro de questões disparadoras para as entrevista de grupos focais de professores de salas de recursos .....	43

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de uma parcela considerável da população ter alguma deficiência, poucas são as informações disponíveis acerca do tratamento dispensado às mesmas nas sociedades ocidentais em épocas remotas, fato denunciado por Silva (2006) como o “grande silêncio na história oficial”. De modo a contribuir para esclarecer o atual debate que habita e constrói as práticas da Educação Especial, ele cita o trabalho de Amaral<sup>1</sup> (1995/1997), no qual a autora pontua três momentos históricos importantes e analisa as representações sobre o tema em cada período escolhido; e de Mazzota<sup>2</sup> (1993/1996) o qual apresenta as atitudes sociais subjacentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Relatos históricos indicam que na Grécia Antiga predominava a ideia político-filosófica-religiosa que entendia a deficiência como *deformidade* e *monstruosidade* (*teratos*=monstro), proveniente de algum desequilíbrio da ordem natural das coisas. Logo, o tratamento oferecido aos indivíduos com deficiência era a morte, pois o indivíduo monstruoso não podia conviver naquela sociedade (AMARAL, 1995; AMARAL, 1997, citado por SILVA, 2006). À esse período corresponde a atitude de *marginalização*, de descrença na possibilidade de alteração das condições das pessoas com deficiência, que resultou na total ausência de preocupação e de serviços públicos que visassem atender essa população (MAZZOTA, 1996, citado em SILVA, 2006).

Na Idade Média, período onde a hegemonia da Igreja Católica imperava através de práticas doutrinárias, a deficiência passa a ser vista como parte de uma penitência. Como o corpo ainda estava ligado à alma, uma pessoa que apresentasse alguma deformidade era vista como culpada de algo, sendo que a marca física era interpretada como a barreira que impedia o contato desse indivíduo com a divindade. Como Deus era a verdade, o apartado da divindade era alienado e, por conseguinte, desprovido da capacidade de aprender (AMARAL, 1995, citado em SILVA, 2006). A atitude social predominante dessa época histórica foi o *assistencialismo*, impulsionada pela filantropia, porém fortemente paternalista (MAZZOTA, 1996, citado em SILVA, 2006). Permanece a crença na incapacidade produtiva e intelectual do indivíduo, “acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência” (SILVA, 2006, p. 5).

---

<sup>1</sup>AMARAL, L. Histórias da exclusão: e de inclusão? - na escola pública. In: **Conselho Regional de Psicólogos. Educação Especial em debate.** SP: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997, p 23-34.  
AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência.** SP: Robe, 1995.

<sup>2</sup>MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** SP: Cortez, 1996. MAZZOTA, M. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** SP: EPU, 1993.

Com o Iluminismo no século XIX, marcado pelo aparecimento das ciências modernas, tem-se a adoção de uma postura que busca a compreensão do fenômeno. Com isso, o sujeito com deficiência passa a ser ‘incluído’ no rol das coisas-a-saber, sendo acompanhado da ideia de que se trata de um corpo doente e, enquanto tal, passível de estudo, tratamento e cura. Surge, assim, a ideia de que o sujeito com deficiência era capaz de ser educado e, conseqüentemente, as primeiras tentativas de tratamentos a essa população surgem (SILVA, 2006), demarcando a atitude social da *educação/reabilitação*, marcada pela crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, e as ações resultantes dessa concepção eram voltadas para a organização de serviços educacionais (MAZZOTA, 1996, citado em SILVA, 2006).

Cabe destacar que o fato de se pontuar no espaço/tempo conceitos e atitudes predominantes de uma determinada época isso não exclui a presença dos demais tipos de comportamento. De fato, comumente nota-se a concomitância de cada atitude/conceito acerca da pessoa com deficiência em um mesmo tempo/espaço. Assim,[...] “paralelamente à consolidação de uma concepção científica a respeito da deficiência, ainda hoje ocorrem atitudes sociais de marginalização das pessoas com deficiência, semelhantes àquelas vividas na Antiguidade Clássica” (SILVA, 2006, p. 5).

Durante o século XX, com as duas grandes guerras mundiais, muitos soldados enviados para a guerra voltaram aos seus países mutilados. O governo, que havia convocado os cidadãos para o combate, se viu na obrigação de reintegrá-los a uma sociedade que não estava preparada para atendê-los em suas novas realidades. Com isso, iniciou-se uma mudança na visão sobre deficiência, dando início a discussões políticas sobre a igualdade de condições para todos, culminando na década de 50, em políticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência.

No âmbito educacional essas primeiras políticas educacionais estavam orientadas pelo paradigma da “integração”, fundado na descrença na capacidade instrucional destes indivíduos, acompanhada de ações com vistas à adaptação dos alunos “excepcionais” às condições materiais oferecidas aos “normais” (SILVA, 2006), ou seja, os alunos deveriam ser integrados ao ensino comum, mas sem preocupação a respeito da aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades importantes para a independência e autonomia do mesmo na vida adulta.

Na esteira dos movimentos sociais e a luta pelos direitos civis da década de 1960, surgiu em 1975, uma proposta importante de integração nos Estados Unidos (lei pública nº 94.142), a qual abriu a possibilidade de acesso dos alunos com deficiência no ensino comum

(MRECH<sup>3</sup>, 1998, citado em SILVA, 2006). Tal abertura a essa população teve como consequência mudanças na configuração das escolas, discussões acirradas a respeito da formação dos professores do ensino comum para atender essa população e o surgimento da figura do professor especialista, o qual poderia atuar como colaborador e facilitador da inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino comum.

Mendes, Almeida e Toyoda(2011), sobre o ensino colaborativo/coensino, definem como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais.O professor especializado vai até a classe comum em que o aluno está inserido colaborar com o professor regente.O educador especial divide com o educador comum as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar todos os alunos da sala.

Como visto anteriormente, ao longo dos anos muitas mudanças ocorreram na visão que a sociedade tem a respeito do indivíduo com deficiência e, conseqüentemente, no tipo de serviço, nas expectativas, e no aparato legal que vem para amparar e garantir os direitos dessa população historicamente marginalizada socialmente.

Uma vez que a figura do professor especialista, juntamente com as SRM, surgiram a partir de aparatos legais,este panorama histórico será utilizado como fio condutor parao presente trabalho.

## **1.1 Aspectos históricos e legais que culminaram na atualidade da Educação Especial brasileira**

No Brasil, assim como em outros países, pode-se notar a dificuldade de acesso dos indivíduos com deficiência à escolaridade. As reformas educacionais ocorridas no país ao longo do século XX levaram paulatinamente a conquista de direitos dessa parcela da população na área escolar, conforme ampliaram-se as oportunidades educacionais para a população em geral (MENDES, 2006).

Nota-se assim a presença cada vez mais acentuada de alunos público alvo da educação especial (PAEE) nos bancos escolares do ensino comum, levando a debates acalorados sobre a validade e efetividade dessa política de inclusão escolar (MENDES, 2006), sendo que as polêmicas podem ser entendidas se observarmos as discussões por meio de três noções fundamentais para este universo, que trazem consigo toda uma história de lutas, conquistas e impasses na área discutidas anteriormente: *segregação*, *integração* e *inclusão*.

---

<sup>3</sup>MRECH, L. O que é educação inclusiva? **Revista Integração**. MEC: Brasília, v. 8, nº 20, p. 37-39, 1998.

Segundo Ferreira (2006), até a década de 1960, a educação especial existente em nosso território estava restrita às iniciativas particulares, compostas por instituições especializadas de ensino que, em quase sua totalidade, eram financiadas por capital privado. Havia classes especiais na rede pública, porém, o número de classe era muito reduzido e estavam atreladas ao atendimento do crescente fracasso escolar do alunado, resultado da política de expansão do ensino primário ocorrido.

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma dos 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar, (os professores dos excepcionais) e também o campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial) (FERREIRA, 2006, p. 87).

Assim, somente a partir da década de 1970, as políticas educacionais, iniciadas anteriormente, começaram a ganhar corpo na educação especial, e se até então, não existiam sequer políticas que reconhecessem a necessidade de atendimento a estes cidadãos, a Educação Especial passa a ter diretrizes, setores próprios dentro dos sistemas de ensino e carreiras de educadores especiais (MENDES, 2006).

Contudo, apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988) em seu artigo 205, tem-se a garantia legal de que “A educação é direito de todos”, reforçando o princípio de inclusão escolar que visava garantir a igualdade de direitos educacionais às crianças e jovens público-alvo da educação especial. Ainda nessa constituição, mais especificamente no artigo 208, foi prevista a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), os princípios apresentados na Constituição ganham força, mas ao empregar o termo *preferencialmente*, o texto permitiu o entendimento de que instituições especializadas poderiam contemplar os direitos previstos no mesmo texto, não se alterando, de fato, a realidade da segregação de um número considerável de jovens das classes comuns nas escolas regulares (MENDES, 2006).

Na esteira de movimentos internacionais em defesa dos direitos dos indivíduos com deficiência, elabora-se o Decreto Nº 6.571/08<sup>4</sup> (BRASIL, 2008), tal documento, além de definir os estudantes elegíveis para a Educação Especial, também reforçou os princípios e fundamentos das escolas inclusivas. Foi revogado posteriormente pelo Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011). O Decreto 7.611, dispõe sobre, a educação especial, o atendimento educacional especializado e define um sistema de apoio.

O mesmo documento também trouxe a definição do que deve ser entendido por Sala de Recursos Multifuncionais: “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011).

Ao realizar um balanço sobre as políticas de educação especial ao longo de uma década (2001-2010), Garcia (2013) concluiu que entre as mudanças ocorridas destacam-se:

- A) a inserção formal da Educação Especial na educação básica e na educação superior;
- B) a definição do público-alvo como aquele constituído por alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento;
- C) a SRM como o locus por excelência do trabalho da modalidade;
- D) as características de complementaridade e transversalidade à educação nacional;
- E) e a definição do professor especializado como professor do AEE.

Apesar do aparente ganho obtido com a promulgação das leis e decretos, há que se questionar em que medida o AEE prestado em SRM tem sido efetivo para apoiar a escolarização de crianças e jovens, público alvo da educação especial e quais limites e possibilidades as SRM oferecem. Para responder a essas questões, 22 pesquisadores de 18 estados, provenientes de 16 programas de pós-graduação, liderados por docentes da UFSCar, constituíram o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), cuja finalidade inicial foi de conduzir um estudo em rede cujo delineamento misto envolveu estudos locais nos municípios com professores de salas de recursos e gestores (MENDES, CIA, 2012a), buscando a) estimular o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e de redes de pesquisa no País que tenham a educação especial como eixo de investigação; b) fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação especial e os diversos atores envolvidos no processo educacional; c)

---

<sup>4</sup> Revogado pelo Decreto 7.611/11

estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo INEP como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade da Educação Especial brasileira; d) fomentar e apoiar projetos de estudos e pesquisas em Educação Especial relacionados aos diferentes níveis e modalidades da educação: básica, superior, profissional, à distância, continuada, especial e educação de jovens e adultos; e) divulgar a produção e os resultados encontrados, compartilhando conhecimento e boas práticas e integrando a pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas públicos de educação básica (MENDES; CIA, 2012b).

Ao investigar os limites e possibilidades que as SRM oferecem como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público-alvo da Educação Especial, o projeto enfocou três eixos para avaliar essa política: (1) avaliação do aluno (para identificação, planejamento e desempenho), (2) a formação (inicial e continuada) dos professores que atuam nas SRM e (3) a organização e o funcionamento das SRM.

O presente estudo é parte desse projeto maior e foi realizado a partir de um recorte dos dados produzidos por alguns municípios participantes em relação a formação dos professores que atuavam nas SRM, mais especificamente, no que tange ao perfil destes profissionais. Para contextualizar esses dados é importante compreender quais as alternativas de formação em Educação Especial disponíveis no Brasil.

## **1.2 Formação em Educação Especial**

Não há como conceber a Educação Inclusiva sem refletir a respeito da formação do professor e em práticas educativas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos PAEE, o que implica repensar a formação do profissional de modo que ele se torne um transformador, que reconheça e aceite a diversidade e que esteja preparado para enfrentar desafios e propor soluções. (ZULIAN; FREITAS, 2001; GIROTO, POKER; OMOTE, 2012), como sinalizado em documentos oficiais:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL,2000, p.87).

Glat e Nogueira (2012) problematiza a formação inicial do professor da sala de aula comum, o qual é preparado para um processo de ensino-aprendizagem estático e universal.

Essa visão do ensino gerou dois tipos de processos de ensino-aprendizagem: o "normal" para o qual o professor foi preparado e o "especial" em que estariam os alunos que apresentam deficiências e os demais com dificuldades de aprendizagem. Logo, em um contexto de educação inclusiva, no qual temos o acesso de alunos público alvo da educação especial no ensino comum, o professor se depara cotidianamente com a necessidade de lidar com as diferenças e com a diversidade de todas as crianças, tendo que prescindir de um modelo de pensamento comum a todas.

De acordo com Glat e Nogueira (2012) para que se efetive a inclusão escolar de alunos público alvo da Educação Especial é preciso que o professor do ensino comum receba em seu cursos de formação, capacitação suficiente para que sua prática pedagógica atenda as diferentes formas de aprendizagem do seu alunado. Assim, para que haja uma diminuição da exclusão escolar, as políticas públicas para a inclusão escolar, devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, beneficiando a educação escolar como um todo, visto que os docentes passaram a ter com regularidade em suas classes alunos da educação especial.

Além dos efeitos para o professor do ensino comum, a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva tem um impacto também na ação dos professores de educação especial, os quais alteraram seu lócus de atuação de instituições especializadas, classes especiais e salas de recursos para ocorrer prioritariamente na SRM. Outra alteração relativa a esse profissional refere-se ao tipo de atendimento, o qual deixou de ser especializado (professor atuando com alunos com características comuns relacionadas à deficiência), para uma atuação mais generalista, na qual um mesmo professor atua com alunos com as mais diversas características (GARCIA, 2013).

De acordo com Bueno (1999) os professores de Educação Especial podem ser diferenciados em dois tipos: (a) professores generalistas e (b) professores especialistas. Para o autor, o professor generalista do ensino regular tem o mínimo conhecimento e prática sobre alunado diversificado. Os professores "especialistas" têm uma formação mais aprofundada a respeito de uma condição específica para o atendimento de alunos PAEE, matriculados em classes regulares de acordo com a Resolução CNE 02/2001 (BRASIL, 2001), instituiu em seu artigo 1º a lei das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica garantindo a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em todas as suas etapas e modalidades.

Refletindo sobre a formação de professores especialistas ou generalistas, Bueno (1999) considera que o problema não se encontra na oposição entre especialistas ou generalistas, isto

é, a educação inclusiva exige que o professor do ensino comum se especialize para atuar com alunos que possuam características específicas. Em contrapartida exige do professor da Educação Especial uma ampliação das suas perspectivas que se encontram centradas nessas características.

Pesquisas realizadas por autores consagrados sobre as questões da formação dos professores em geral em relação à formação do educador especial, o que se evidencia são resultados insatisfatórios seja, em relação ao fracasso escolar dos alunos em sentido amplo, seja em relação à inclusão escolar dos PAEE (BRIANT; OLIVER; 2012). Um professor de sala “comum” despreparado para enfrentar os problemas encontrados em uma escola que se pretenda inclusiva é incapaz, sequer, de diferenciar alunos com necessidades educacionais especiais de alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhando equivocadamente para o AEE.

Na perspectiva das autoras Beretta López (2010) e Borowski (2010), a formação docente na modalidade educação especial tem sido centrada em práticas, as quais não são articuladas com as teorias da área, ou seja, práticas orientadas pela solução de problemas na aplicação de atividades com os alunos da educação especial que frequentam o AEE. Tal prática pode ser vislumbrada pela preocupação em formar/certificar os professores que atuam nas SRM, muitos dos quais não têm formação inicial para atuar na educação especial, com cursos oferecidos pelo governo na modalidade a distância de modo a subsidiar sua atuação mediante tais cursos.

Assim, devido à carência de cursos específicos, pode-se notar que a formação do professor especializado ocorreu no próprio ambiente de trabalho, as escolas, sendo que a base de sua formação foi própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos. Essa formação especializada passou a assumir ares de um conceito mais relacionado à técnica do que ao conhecimento teórico, com maior incorporação de habilidades do que condições de reflexão sobre a realidade escolar (GARCIA, 2013).

Esse fato se torna ainda mais alarmante quando consideramos que a consistência de uma profissionalização se dá pela constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação (GATTI, 2013). Logo, a prática pode auxiliar a teorização, mas não pode ocorrer à revelia de uma base teórica que dê suporte as ações realizadas.

Se, por um lado, o professor é extremamente importante e estratégico para as políticas, por outro, se não estiver alinhado com tais políticas, torna-se um obstáculo. Reconverter os professores passa a ser uma estratégia política fundamental

(...) Com isso, tal reconversão ganha feições de ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão. (GARCIA, 2013, p.112).

As críticas apresentadas anteriormente nos levam a refletir sobre quais as demandas para a formação do profissional especialista, de um lado, e as possibilidades de formação existentes. Assim, serão apresentados os requisitos necessários para a formação desse profissional, para depois contrapormos as oportunidades oferecidas pelos cursos de formação existentes em âmbito nacional e, por último, propor o ensino colaborativo, como uma estratégia alternativa e/ou complementar para assegurar que os princípios de uma educação inclusiva sejam seguidos.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao professor especializado em educação especial caberá: a) ter formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; b) complementação de estudos ou pós-graduação em educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com a implementação do AEE, pode-se observar a definição do professor especializado como professor do AEE, retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca de uma multifuncionalidade (GARCIA, 2013). Como consequência, o professor da modalidade educação especial deve ser um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos (GARCIA, 2013).

Considerando a visão do professor de educação especial como um gestor dos recursos de aprendizagem dos alunos, atribui-se a esse profissional, dentre outras competências, explorar os materiais e recursos existentes nas SRM, além de elaborar materiais de modo a ajustá-los às necessidades educacionais dos alunos acompanhados no AEE e gerenciar o uso desses materiais no ambiente escolar (GIROTO, POKER, OMOTE, 2012). Como consequência, o professor especializado assume a responsabilidade, de disseminar o uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, contribuindo para que muitos desses recursos sejam aproveitados pelos professores do ensino comum com os demais alunos na otimização do aproveitamento curricular e, assim, contribuem para a implementação da pedagogia inclusiva (GIROTO, POKER, OMOTE, 2012).

Em relação as ofertas de formação profissional disponíveis, no passado os professores de Educação Especial eram formados a partir das habilitações dos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação na área. Sob impacto da LDB 9.394/96, os cursos de Pedagogia passaram por reestruturação que resultou na extinção das habilitações em Educação Especial em nível de graduação, embora se mantendo a possibilidade de especialização no nível de pós-graduação. Entretanto, essa não poderia se constituir em uma única via para a formação em Educação Especial.

Até 2008, havia um único curso de graduação em nível superior para formação professores de Educação Especial – o curso de Licenciatura Plena em Educação especial da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul (MENDES; ALMEIDA, 2010), e em 2009 o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, foi criado, como fruto da experiência e luta de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma universidade, que desde 1978 vinha se comprometendo com a formação de profissionais da Educação Especial.

O quadro apresentado anteriormente retratava a escassez de oferta de cursos para formação inicial dos professores de Educação Especial, dando indicativos que a grande maioria dos profissionais se especializam na área em cursos de pós-graduação. Contudo, tendo em vista o Decreto Nº 6.571/08<sup>5</sup> (BRASIL, 2008) que implementou o AEE e indicou o professor de Educação Especial para atuar nas SRM, questões emergiram quanto ao perfil e formação desses profissionais.

Assim o contexto atual já sinaliza a dificuldade de oportunidade de formação para profissionais especializados para atuarem frente as demandas da educação inclusiva. Com isso, novas estratégias de atuação tornam-se promissoras no sentido de viabilizar um melhor aproveitamento acadêmico de todo o alunado, seja ele PAEE ou não.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ao evidenciarem as queixas de professores do ensino comum, os quais se declaravam despreparados para lidar com alunos PAEE que passaram a frequentar os bancos escolares e que, a despeito dos muitos cursos que haviam realizado, ainda descreviam a sensação de isolamento, impotência e incompetência para trabalhar com as crianças inseridas em suas salas de aula, propuseram a colaboração entre profissionais da Educação Especial e do Ensino Regular como alternativa para os desafios que o processo inclusivo demandava.

---

<sup>5</sup> Revogado pelo Decreto 7.611/11.

Embasadas na literatura sobre educação inclusiva de outros países, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) defendem o princípio de que os professores da classe comum e do ensino especial não devem trabalhar sozinhos e isolados, pois o êxito das equipes colaborativas estaria na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades para promoção de apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. Enfatizando a importância de sistemas de colaboração entre professores, pais e demais profissionais das escolas, instituindo o fortalecimento uma rede de apoio com resultados positivos,

Dentre as formas de trabalho colaborativo na escola são encontrados dois modelos: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), os primeiros a descreverem uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearem essa relação de ensino colaborativo foram Bauwens, Hourcade e Friend (1989, citados em MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011), sendo o termo abreviado para coensino por Cook e Friend (1995, citados em MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011). De acordo com as autoras coensino é a inserção de dois ou mais profissionais ensinando um grupo de alunos em num único espaço.

A consultoria colaborativa, segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011), consiste em um processo durante o qual, o consultor assiste o professor de sala de aula para a resolução de um problema pontual e para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. O processo se diferenciadas supervisões e do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, com destaque para o papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema, estando o consultado livre para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

Vale destacar que tanto no ensino colaborativo/coensino, quanto na consultoria colaborativa, os indivíduos encontram-se envolvidas em interações grupais, o que lhes proporciona tornar público o que cada um pensa a respeito da situação, e assim, podem explicar e defender seu ponto de vista. Durante o diálogo podem superar situações que não seriam capazes de perceber estando sozinho, o que, em última análise levaria a uma oferta de serviço mais adequada as necessidades dos alunos (MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Vale a pena reiterar que, ao restringir a educação especial à ação das salas de recursos multifuncionais, fica dificultado o trabalho colaborativo junto do professor de ensino comum, uma vez que o professor especialista executa suas atribuições em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, com uma atuação mais centrada no aluno PAEE inserido em salas de aula do ensino regular e muito secundariamente, no trabalho colaborativo (BUENO, 2012).

Assim diante de um contexto onde faltam oportunidades de formação inicial e no qual a formação continuada na área é difusa e pouco conhecida e no qual outras alternativas de atuação foram dificultadas pelos dispositivos dos serviços que foram criados, a presente pesquisa objetiva descrever e analisar o perfil e a demanda por formação dos professores que atuavam nas SRM de uma amostra de seis municípios integrantes do ONEESP, entre 2012-2013. Quem são os professores que estão assumindo os serviços de AEE atuando nas SRM?

## 2 METODOLOGIA

Para se investigar o perfil dos professores das SRM, os pesquisadores do Oneesp desenvolveram um estudo baseado na pesquisado tipo colaborativa, que em sua acepção original, significa fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986). A pesquisa colaborativa se insere no conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo e tem dois ângulos. De uma parte, tem-se a ênfase no desenvolvimento profissional dos professores, especificamente de formação continuada para encorajar os professores a examinarem suaspráticas, refiná-las, e se mobilizar em torno dos problemas que enfrentam na realidade escolar contemporânea, etc. De outra parte, reaproximar professores universitários e professores práticos, colocando lado a lado teoria e prática, conhecimentos acadêmicos e conhecimentos para a ação.

Os dados que serviram de base para o presente estudo foram obtidos nos encontros com grupos focais formados por professores de SRM acerca do eixo temático da formação. A partir de uma amostra aleatória de alguns municípios integrantes do Oneesp, a saber; Marabá-PA, Niterói-RJ, Araraquara-SP, Manaus-AM, Feira de Santana-BA e Cariacica-ES. Mais detalhes sobre a metodologia completa do Projeto Oneesp podem ser obtidos no site <http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>.

O trabalho demandou da pesquisadora um exercício que consistia em interpretar as emoções dos professores, as entrevistas eram carregadas de sentimentos. O eixo de formação (eixo três) consistia em analisar qualitativamente a parte que se refere aos relatos de professores especializados atuantes nas SRM. Os professores falavam sobre a própria formação traduzida em uma prática diária relativamente nova, sem modelos prontos a serem seguidos. As questões que foram levadas a pauta para as reuniões pelos pesquisadores, nem sempre obtinham resposta referentes ao foco do tema (formação) da reunião. Os professores demonstravam ter necessidade de falar sobre suas experiências diárias suas demandas, sentimentos dificuldades e etc.

Suas emoções ficaram registradas, pois as reuniões foram gravadas e transcritas. Essas transcrições foram analisadas e selecionadas minuciosamente pela pesquisadora, com o objetivo de traduzir com fidelidade a carga de intencionalidade dos que a proferiram. O pesquisador agrupou as ideias a partir de suas temáticas, formando categorias denominadas de Família. Essas categorias foram criadas a partir das falas dos professores, a repetição dessas falas é que foram organizadas em tabelas apresentadas nos resultados da pesquisas e posterior

discussão sobre os dados obtidos. É importante frisar que traduzir emoções com o devido respeito a quem as proferiu é um trabalho que exige sutileza de raciocínio.

## **2.1 Aspectos éticos**

O projeto ao qual este estudo está vinculado foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, através dos pareceres 382/2011 e 291/2011. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a gravação das sessões do grupo focal.

## **2.2 Instrumentos**

Foi utilizado um roteiro de questões disparadoras, desenvolvido pelos pesquisadores do Oneesp, no qual se questionou as motivações para o ingresso na área da Educação Especial, a formação inicial e continuada, as demandas que surgiram com a política de inclusão escolar, a necessidade de formação continuada, a opinião dos mesmos quanto ao tipo de formação necessária para os professores SRM. Além disso, foram feitas questões sobre se eles se consideravam aptos a oferecer AEE em SRM para alunos de qualquer nível de ensino e para os PAEE (com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), se consideravam que o papel do professor de SRM estava politicamente definido, se eles sentiam necessidade de aprender mais sobre o trabalho desenvolvido por eles e se estavam satisfeitos com a escolha profissional (ver o roteiro completo com as questões disparadoras em anexo).

## **2.3 Procedimento de coleta de dados**

A coleta de dados se deu nos municípios envolvidos pelos pesquisadores do Oneesp a partir de encontros com os professores de SRM, para realização de grupos focais sobre os eixos temáticos contemplados no projeto. Cabe destacar que apesar de seguirem a mesma metodologia, os grupos focais tiveram duração e frequência diferenciadas em cada localidade, de acordo com a disponibilidade dos participantes e concessões das redes de ensino.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pelos pesquisadores responsáveis pela coleta de dados. Posteriormente todos os arquivos eletrônicos foram encaminhados para a UFSCar que mantém o acervo do projeto.

## **2.4 Análise dos dados**

Os dados coletados foram analisados qualitativamente com a utilização do software *Atlas.Ti*. Em um primeiro momento os arquivos de texto selecionados foram importados para o software. Em seguida os mesmos foram lidos na íntegra. Ao longo da leitura, eram selecionados trechos considerados significativos e aos mesmos era atribuído um código definido, pelo pesquisador que resumisse a ideia central daquela passagem.

Após a codificação dos excertos dos textos, a lista de códigos foi analisada, sendo os mesmos agrupados em famílias de acordo com a categorização semântica dos códigos. No total foram criadas 15 famílias, a saber:

- (1) apoio para execução do trabalho na SRM;
- (2) atuação profissional;
- (3) competência profissional;
- (4) demandas do professor da SRM;
- (5) demandas dos professores do ensino comum;
- (6) dificuldades de atuação do professor da SRM;
- (7) escola;
- (8) família,
- (9) formação inicial;
- (10) formação continuada;
- (11) motivação para atuar na área de educação especial;
- (12) organização;
- (13) queixas dos professores SRM;
- (14) sentimentos e
- (15) outros (no qual eram inseridos os códigos que não se enquadravam em nenhuma das famílias anteriores).

Cabe destacar que, durante a leitura e organização dos dados, notou-se uma abrangência de assuntos maior do que esperado no início, sendo selecionados para análise apenas os dados referentes as famílias que contemplassem os objetivos da presente pesquisa.

Em seguida, foi gerado pelo software um documento para cada família com a descrição de todos os excertos selecionados e codificados. Foi realizada nova leitura desses documentos e reagrupamento das citações em subcategorias, as quais foram elaboradas com base na análise temática das mesmas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando o objetivo da presente pesquisa de descrever e analisar o perfil e a demanda por formação dos professores que atuavam nas SRM, optou-se por apresentar os resultados divididos em duas partes. Na primeira apresentam-se os dados relativos ao perfil dos professores que atuavam nas SRM dos municípios investigados quanto à formação inicial, tempo de atuação e motivação para atuar na área. Na segunda parte, os dados refletem a opinião dos participantes quanto à demanda por formação, apoios necessários para execução do trabalho na SRM, dificuldades vivenciadas pelos participantes e sentimentos acerca do ser professor do AEE em SRM.

#### **3.1 Perfil dos professores das SRM**

Devido ao fato de a pesquisa ter sido realizada utilizando a mesma metodologia em diferentes municípios, desconsiderando, assim, seu contexto social e cultural, não foi possível ter uma uniformização dos dados obtidos. Logo, os dados analisados apresentaram lacunas quanto a algumas informações a respeito do perfil dos profissionais. Por exemplo, nem todos os municípios apresentaram dados sobre a formação inicial dos participantes e tempo de atuação na área.

Em relação a formação inicial, observou-se que a maioria (75%) dos participantes relataram ter graduação em Pedagogia. Dentre as participantes que relataram ter cursado outra graduação (25%), destaca-se as graduações em Educação Especial, Educação Física e Letras.

Algumas participantes relataram ter realizado cursos de pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Contudo, pode-se notar que a formação continuada das participantes era, em uma parcela considerável dos casos, realizada por cursos oferecidos pelos municípios e cursos à distância oferecidos pelo MEC. Esses cursos foram elaborados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o intuito de adequar os professores diante do processo inclusivo em exercício em escolas públicas que não possuíam a formação adequada prevista pela LDB utilizando metodologias de Educação a Distância (EaD) (GATTI, 2013). O excerto descrito a seguir ilustra isso:

a gente participa mesmo estando com a escola em recesso, a comunicação via e-mail, telefone, então a gente procura estar sempre participando das formações ofertadas pelo CMEI, porque é perceptível que a maioria desses assuntos relacionados a educação especial é o CMEI que oferta (9:2338-10:152)<sup>6</sup>.

Considerando que a formação continuada é uma adequação profissional dos professores que pretendem fazer frente a realidade inclusiva, acredita-se que por meio dessa formação os professores buscam a superação de obstáculos por eles encontrados em sua prática profissional para ter uma atuação mais efetiva (POSSA; NAUJORKS, 2014). Além disso, para que seja possível atuar na área da educação especial os professores sentem que necessitam buscar novos conhecimentos que favoreçam que eles empreguem estratégias e práticas que maximizem as capacidades desse alunado, aprendendo a reconhecer suas dificuldades e suas especificidades e passe a focar em suas capacidades, garantindo aos alunos PAEE seu direito constitucional de acesso à educação.

Pode-se notar, a partir das falas das participantes, um consenso das mesmas sobre a complexidade que é atuar dentro do contexto inclusivo. De modo geral, as participantes identificam que a inclusão escolar está permeada por grandes desafios, sendo a formação dos profissionais um deles. Parte dessa dificuldade pode ser atribuída ao perfil desses professores, já que (75%) deles relatam ter graduação em Pedagogia, o que pode justificar o fato desse professor se sentir despreparado e desafiado a buscar por conhecimentos a que não tiveram acesso em sua formação inicial (GATTI, 2013). Para os participantes a formação continuada “demanda” uma busca por novos conhecimentos, contudo, eles relataram a falta de tempo disponível para se dedicar a essa busca, e a escassez de oportunidades de formação bem como de recursos financeiros, uma vez que em alguns casos eram eles que tinham que arcar com os custos da formação continuada, como ilustrado nos excertos abaixo. Além disso, a qualidade insuficiente dos cursos oferecidos foi outro aspecto que surgiu ao longo dos grupos focais.

“Então, tem sido desafiador porque as formações estão sendo no mesmo horário do meu trabalho, tem dia que eu vou, tem dia que eu não posso ir” (6:2449-6:2592).

“Dentro desse desafio que foi colocado pra gente eu procurei estar lendo, estar buscando algo a mais. Então, assim mesmo que dentro das formações a gente no dia a dia não encontra, mas assim o desafio foi lançado, que você busque novos conhecimentos”.(6:463-6:717).

---

<sup>6</sup>O número entre parênteses refere-se a parâmetros de localização do excerto no arquivo, que são fornecidos pelo próprio software usado na análise de dados, e que indicam o número do documento, as páginas e as respectivas linhas onde os excertos podem ser encontrados.

“Mas de qualquer forma a gente estuda as deficiências como um todo”(9:943-9:1016).

“acho que exige muito e não está oferecendo tempo e nenhuma condição para que o professor do AEE tenha todo esse conhecimento, saiba trabalhar com todas as exigências que tem aí”.(6:1039-6:1222).

“Entrei para fazer uma pós numa instituição dessa Particular” (7:1359-7:141).

“então, se precisa investir nisso já que existe essa demanda, então o MEC tem sim que oferecer formação para esse professor, mas formação com qualidade” (9:262-9:412).

“teve também o Congresso em São Carlos que a busca foi nossa, a gente foi até São Carlos com o custo todo nosso, tudo isso”.(8:52-8:177).

Cumpramos destacar que um dos pontos mais discutidos entre os participantes relativos a formação do professor da SRM foi quanto ao tipo de formação mais adequada, se generalista ou especialista, em nível da formação inicial, não havendo um consenso a respeito desse aspecto. Entretanto, cabe destacar que o número de professores com graduação na área era mínimo, e a maioria dos professores entrevistados tem, portanto, uma formação generalista, com licenciatura para o ensino comum.

Além disso, cumpre destacar que formação específica em nível de graduação no tempo das habilitações em Pedagogia eram categoriais, sendo que o professor se formava para atuar em uma categoria específica de deficiência, tendo, portanto, um tipo de formação bem específica. Nos cursos de licenciaturas em Educação Especial a tendência tem sido de se criar cursos que formem o professor para atuar com todo o espectro do público alvo da Educação Especial.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os dados relativos ao tempo de atuação das participantes na área de Educação Especial.

Tabela 1. Tempo de atuação das participantes na área de Educação Especial

	N	%
1 - 5 anos	7	50
5 – 10 anos	3	21,4

10 – 15 anos	4	28,6
<b>TOTAL</b>	<b>14<sup>7</sup></b>	<b>100</b>

---

De acordo com a tabela 1 o tempo de participação variou de 1 a 15 anos, sendo que a maioria (50%) atuava de um a cinco anos. Acredita-se que tal dado seja um reflexo da política de implementação das SRM (BRASIL, 2011), indicando que em alguns municípios a presença desse profissional na escola não existia anteriormente.

Ao serem questionadas a respeito do que as levaram a atuar nas SRM, as participantes destacaram que o convite foi realizado devido a formação das mesmas na área:

Fui escolhida pela minha formação que é normal superior e eu tinha feito um curso na formação, em parceria com a SEMED, de educação inclusiva, e isso contou muito para eu ser escolhida, além também da minha facilidade com artes manuais (3:1495-3:1853)

o professor, ele já tinha me convidado para assumir a sala de recursos da escola, pelo motivo de eu ser a única professora da escola que tinha pós-graduação em psicopedagogia (4:954-4:1167)

Meu ingresso para o trabalho com este público foi por forma de convite da gestora da escola à qual sou lotada, pois demonstrei habilidades em comunicação com Libras (6:2115-6:2283)

E assim, eu fui lá conversei com ela e o gestor já tinha conversado sobre a sala de recursos, quem estava frente; quando nos voltamos das férias foi a transição e ela veio conversar comigo e disse que ia continuar com meu trabalho; e desde então eu estou na sala de recursos (5:135-5:414)

### 3.2 Demanda por formação

Quando questionadas se sentiam aptas a realizar as atividades propostas na SRM, notou-se que algumas professoras consideraram que tinham as habilidades necessárias, e, portanto, se sentiam aptas, para atender uma população diversa ou específica, como pode ser visto no excerto abaixo:

eu não necessito, eu falo por mim, de ter nenhum curso de deficiência intelectual essa questão de autismo, TGD nenhum... (9:2732-9:2856)

Eu me considero preparada para LIBRAS. Atendimento de surdos, certo? (2:2038-2:2110)

---

<sup>7</sup>Cabe destacar que a maioria das entrevistas transcritas não continham essa informação o que justifica o número pequeno de participantes.

Por outro lado, algumas professoras discutiram a respeito da falta de formação inicial para a execução do trabalho na SRM, o que é justificável, já que a maioria (75%) dos participantes da pesquisa, relataram ter graduação em Pedagogia, portanto, não encontraram em sua formação inicial uma preparação adequada, ajustada a sua prática dentro do contexto inclusivo. O professor sente-se então, despreparado e desafiado a buscar por conhecimentos ao qual não tiveram acesso em sua formação inicial. “[...] Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados as formas de ação” (GATTI, 2013, p. 60).

O meu curso eu fiz em 2006 e nem libras a gente tem, somente educação especial (13:1462-13:1550)

Os dados apresentados anteriormente demonstraram que, embora algumas participantes sentiam-se aptas a lidar com uma condição específica, por exemplo, deficiência auditiva, algumas denunciaram as lacunas da formação inicial. Contudo, notou-se que alguns municípios, cientes dessa carência de formação adequada dos profissionais para atender os alunos PAEE no AEE, ofereciam cursos para os mesmos, Esses cursos foram elaborados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o intuito de adequar os professores diante do processo inclusivo em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB utilizando metodologias de Educação a Distância (EaD) (GATTI, 2013). Como podemos observar no relato a seguir:

Ano passado começou o Sensibilizar pra Incluir, que é a visita da equipe do CMEI que vai na escola, no caso todos os funcionários mesmo vão conhecer participam da formação durante dois dias que é a teoria, conversar (10:155-10:389)

Iniciativas como essa são importantes e necessárias, mas há que se destacar que as mesmas são paliativas e não levará a resultados satisfatórios se ocorrerem desvinculadas de uma mudança na cultura escolar e de uma avaliação contínua do trabalho nas SRM. Afinal, como alertam Borges et al.(2013), o processo educacional e a construção de uma escola inclusiva passa pela mudança e adaptação de todos os sujeitos envolvidos, governantes, gestores, professores, alunos, familiares, enfim, da sociedade como um todo. Dentro deste contexto está o professor (sujeito com a responsabilidade pela formação da consciência e pensamento de pessoas) e o mesmo precisa se preparar para lidar com situações diferentes e plurais, por meio de uma formação polivalente e ética.

A Tabela 2 a seguir apresenta os resultados referentes à opinião das participantes quanto aos apoios que deveriam ocorrer no contexto da SRM de modo a maximizar os resultados positivos.

Tabela 2. Tipos de apoio descritos pelas participantes necessários para execução do trabalho na SRM

	N	%
Trabalho em conjunto	17	44,7
Formação	12	31,6
Tecnologia	4	10,5
Literatura	3	7,9
Materiais adaptados	2	5,3
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Os dados da Tabela 2 demonstram que quase metade das citações das participantes (44,7%) foram relativas a necessidade do trabalho em conjunto com as professoras do Ensino Comum e a SRM, para que o mesmo fosse significativo e trouxesse resultados positivos e duradouros ao processo de escolarização do aluno PAEE. Acredita-se que as atividades realizadas dentro do AEE não podem estar divorciadas daquelas realizadas na sala de aula do ensino comum. Logo, do planejamento até a adaptação dos materiais para atividades específicas, deveriam ser realizadas em um trabalho conjunto, colaborativo, permeado por trocas que visassem o melhor aproveitamento do aluno. Segundo Bueno (2012) a realização de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especializado, enriquece ambas as atuações, o professor regente tem a experiência em ministrar aulas já o especialista tem a experiência em trabalhar com deficiências específicas e a colaboração entre os dois deve contribuir para o aprimoramento de ambos.

Logo adiante, se destacam relatos que deixa implícita a importância desse tipo de apoio para os professores que iniciam sua atuação com alunos PAEE. Em um deles os professores exemplificam como essa articulação proporciona ao aluno o acesso adequado para o seu aprendizado.s

Você é única de nós que esta conseguindo lidar com aluno surdo e você vai ser a pessoa que vai fazer esse intercambio entre a gente para conseguir ensinar (2:1392-2:1607).

Além disso, 31,6% das citações destacaram que formação na área seria um apoio necessário para saber como trabalhar com os casos específicos que elas deveriam atender na SRM, pois, em alguns casos, considerados desafiantes, exigem um conhecimento específico, o qual as professoras avaliavam que não tiveram acesso na formação inicial. Há que se destacar que no Brasil ainda são poucos as licenciaturas em Educação Especial. No passado havia apenas o curso da Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, sendo que com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) possibilitou a criação de licenciaturas em educação especial em algumas universidades públicas do país, destacando-se o curso da Universidade Federal de São Carlos criado em 2009 (GARCIA, 2013).

Cabe ainda citar que, como visto no perfil das participantes, que algumas das profissionais que passaram a atuar na SRM foram designadas a essa atuação após a política da implementação das SRM nas escolas brasileiras, por terem tido alguma formação ao longo da sua carreira profissional, embora não atuassem na área. Destacam-se, a seguir, alguns relatos a respeito da formação continuada oferecidas pelos municípios, assim como outras estratégias adotadas pelas profissionais para fundamentar a prática.

São essas as formações que nos tem ajudado a trabalhar com as crianças na sala de recursos (8:2271-8:2363).

Os planejamentos, acontece na SEME, acontecem uma vez a cada dois meses mais ou menos, acontece então pelo menos de uma a duas vezes por mês nas sextas-feiras a gente se reúne né? Tem também os textos que um vai levando alguma coisa que leu e acha importante o outro lê aí coloca lá na pasta, a gente tem a pasta pra isso e os cursos que a gente faz, ele faz um curso de pós-graduação em altas habilidades, eu estou fazendo esse curso, mas, em agosto setembro vou iniciar a pós-graduação pra ter um curso sólido também (2:1224-2:1802).

A Tabela 3, a seguir, descreve as dificuldades relatadas pelas participantes quanto a formação das mesmas.

Tabela 3. Dificuldades relatadas pelos professores da SRM quanto a formação

	N	%
Demanda por formação continuada	22	42,3
Especificidade do caso	9	17,3
Atender todas as deficiências	7	13,5
Ter um diagnóstico do caso	6	11,5

Alunos com problema de comportamento	3	5,8
Formação geral e específica	3	5,8
Avaliação dos alunos	2	3,8
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

---

Entre os resultados da tabela 3, a dificuldade mais citada pelos professores em relação a formação consiste na formação continuada, condição primordial para a realização de uma atuação com os resultados esperados por ele no atendimento prestado ao PAEE na SRM.

Se eu conhecer um pouco mais da deficiência eu vou saber o que eu vou cobrar do aluno e o que eu posso optar por ele. Então, assim, um aluno autista, por exemplo, eu não vou querer que esse menino fique sentado, que ele vá interagir comigo, porque eu sei que ele tem essa limitação. Então, eu acho que deveria conhecer mais um pouquinho de cada deficiência, saber o que acontece (9:544-9:939).

A demanda por formação continuada foi citada em 42,3% das falas dos participantes, sendo uma das dificuldades encontradas pelo professor para a realização do seu trabalho. Como citado anteriormente, o professor considera que, “*deveria conhecer mais um pouquinho de cada deficiência, saber o que acontece*”, de tal modo que esse conhecimento propiciaria, na visão das participantes, condições necessárias para acompanhar a evolução do seu aluno.

Cabe aqui uma reflexão sobre qual formação responde às demandas geradas a partir do processo de inclusão escolar, a especialista ou a generalista? O assunto tem despertado o interesse dos pesquisadores. Em artigo publicado na revista de educação especial, Bueno (1999) relata não acreditar em uma oposição entre esses professores, e considera que a construção de uma trajetória de formação que coloque em prática os princípios de educação para todos, trará contribuições para dentro do âmbito da ação educativa ampliando as oportunidades educacionais para toda criança PAEE ou não.

A troca de experiências que ocorre no trabalho conjunto dissemina entre as profissionais informações relevantes para sua atuação profissional o que vem reforçar o resultado anterior (Tabela 2) que aponta o trabalho em colaboração como o tipo de apoio necessário para a atuação em SRM.

Outra questão que merece destaque refere-se às especificidades das deficiências, pois cada aluno dentro da sua deficiência é único, ou seja, cada aluno apresenta características próprias e níveis diferenciados, mesmo de uma mesma condição, que o torna específico e isso ocorre dentro de todos os tipos de deficiências.

A demanda é grande e variedade também (11:1294-11:1333).

A gente olha o aluno como único. Ele é único (3:135-3:181).

E nisso a gente vai direcionar o nosso atendimento, o nosso plano de ação, eu tenho quatro alunos surdos, cada um com um diferencial (3:183-3:318).

Além disso, devemos ainda considerar o fato de haver deficiências associadas, como, por exemplo o caso dos alunos com surdocegueira. (BRASIL, 2010), definido por Lagati (1995, p. 306), a

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo.

Na Tabela 4, a seguir, apresentam-se as dificuldades relatadas pelas participantes para atuarem na SRM.

Tabela 4. Dificuldades da atuação do professor SRM

	N	%
Falta de formação adequada	40	27,6
Falta de apoio	29	20,0
Falta de um período de adaptação na atividade	17	11,7
Teoria sem a prática e vice-versa	13	9,0
Especificidade dos casos atendidos	11	7,6
Sentimento de sobrecarga	10	6,9
Falta de diálogo entre profissionais	5	3,4
Professores não sabem usar tecnologias inclusivas	5	3,4
Experiências iniciais	4	2,8
Contexto social do aluno	3	2,1
Preconceito	3	2,1
Conteúdo curricular	2	1,4
Avaliação	2	1,4
Aluno sem diagnóstico	1	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>145</b>	<b>100</b>

De acordo com a tabela 4 dentre as dificuldades que o professor especialista enfrentava para a sua atuação na SRM, 27,6% das citações descreviam a falta de formação adequada, fato denunciado por Gatti (2013).

Isso é muito fácil de dizer e eu na sala de aula tentando passar o trabalho para esse professor tentando ajudá-lo quando eu não sei a língua? Porque é uma língua (referência a libras) (7:320-7:483).

mas a deficiência auditiva é a mais difícil (por que você precisa saber libras), eu tenho muita dificuldade de trabalhar o conteúdo de português, eu confesso que eu não desenvolvo um bom trabalho (9:1281-9:1480).

porque quando é uma formação mais geral assim, a gente pega um pouquinho de tudo e não pega nada (1:2412-1:2509).

Os professores consideraram que o apoio para melhoria da sua atuação deveria vir com a oferta de cursos de formação na área, porém relatam carência de formação em várias áreas da educação especial e, por esta razão, alguns colegas buscavam por formação na rede particular de ensino.

Eu ainda não estou fazendo particular, mas as minhas colegas estão fazendo particular, porque ainda não é oferecido, hum... e várias outras áreas que eu não estou lembrando e que deveria ter oferecido (6:1441-6:1647).

Se existe a demanda, o ideal seria que existissem os cursos em todas as áreas, já que a gente tem que estar preparada para todas elas (7:829-7:964).

Nós estamos lá perdidas eu e ela, mas vamos encontrar uma maneira de trabalhar com esse aluno (8:1220-8:1310).

Além das dificuldades anteriores, os professores relataram sobre o “período de adaptação”, o qual, segundo eles era escasso, embora necessário para que tanto o professor quanto o aluno se adaptassem ao ambiente da SRM.

Então não tem muito que expor, eu estou conhecendo a criança. (7:33-7:94).

quando eu vim pra, pra salade recursos eu estava passando por um processo de readaptação, e nisso tudo eu não queria me readaptar, eu me considerava jovem então a diretora falou que a sala de recursos iria sair e se eu aceitava o desafio de ficar com a sala (3:442-3:830).

E por fim, há um consenso em torno de uma questão, os professores falam que a teoria sem a atividade prática é pouco formativa e vice-versa, a prática precisa de uma base teórica que a oriente, visto que a prática pode auxiliar a teorização, mas não pode ocorrer à revelia de

uma base teórica que dê suporte as ações realizadas. Essa perspectiva está alinhada com a visão de Beretta López (2010), Borowski (2010) e Garcia (2013) que discutem que a formação dos professores especialistas tem sido centrada em práticas, sem articulação com as teorias da área.

Em relação a essa questão de atender todas as modalidades eu acredito que, até porque quando o professor tem dúvida e nos perguntamos alguma coisa, você quase não lembra. Eu no meu caso já tinha braile também já estava entrando nesse processo de alfabetizar a Aluna c. Só que de repente eu já não estou mais próxima da Aluna c, por mais que tenha coisas que eu fique procurando, tem coisas que eu também vou esquecer(8:1705-8:2130).

Deficiências você pode estar estudando tendo uma convivência com a criança, você está se desenvolvendo, está aprendendo a ver qual a necessidade dele e ir avançando, estudando (9:1094-9:1279).

A Tabela 5 apresenta as queixas dos professores de SRM em relação ao trabalho deles.

Tabela 5. Queixa dos professores

	N	%
Falta de condições gerais adequadas	36	45
Indefinição das funções	23	29
Se sentem desrespeitados	6	8
Dispensa para participar dos cursos de formação	5	6
Cursos não atendem as expectativas	4	5
Falta do diagnóstico	3	4
Cursos caros	2	3
Pouca oferta de formação	1	1
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Quase metade das citações (45%) apontou a falta de condições gerais adequadas como uma variável que interferia na sua atuação na SRM. Pode-se notar que essa condição gerou uma discussão em torno da política de inclusão. Na citação apresentada a seguir os professores se expressam dizendo que o processo de inclusão é relativamente novo, sendo, portanto, um modelo que está em processo de construção, justificando assim as queixas em torno da falta de condições adequadas para a realização do trabalho.

Eu acho que é aquilo que você falou na reunião passada de tá passando por um processo que é como a reforma da casa só que você tá dentro, por isso dá a sensação dessa bagunça, tudo vem pra gente sem dar um tempo pra gente se preparar para um monte de coisas(4:1501-4:1771).

A falta de condições perpassa por vários setores que compõe o cenário de atuação desses professores.

Eu considero humanamente impossível entender todas as necessidades especiais (2:1179-2:1256).

Eu não estou preparada pra receber todas, nenhuma delas (2:616-2:672).

Você ver que tem fonoaudiólogo, tem otorrino, tem psicólogo, tem psicopedagogo, cada um na sua área, neurologista e etc. e nós da sala de recursos temos que ter um “mix” de tudo isso (2:1259-2:1444).

tem o computador... computador de toque, os programas, só que como não temos necessidade o computador está numa caixa guardado, nunca nem abri, nem sei... (7:296-7:682).

Outro ponto de tensão que surgiu ao longo da coleta de dados referiu-se a definição das atribuições do professor da SRM. De acordo com as participantes, não havia uma definição clara do papel do professor de SRM, o que gerava expectativas irrealistas dos atores envolvidos com essa figura, como se pode ver nos excertos a seguir:

depende da situação, de repente o professor tem que ser psicólogo, tem problema na fala, tem problema com os pais... Para mim eu acho que ele foge das funções deles (2:2073-2:2252).

Bom, algumas habilidades do professor da educação especial, migraram para os professores regulares, atuando em contextos inclusivos, o que aumentou um extenso já em si um grande leque de solicitações. Enquanto o professor da sala regular não entender que ele está junto com o professor da educação especial, ele não se sente parte, ele pega o telefone e liga para o que ele acha que é o especialista, só que temos que começar a dizer que as respostas tem que sair (5:1028-5:1711).

O aspecto destacado pelas participantes vai ao encontro das colocações de Possa e Naujourks(2014):

[...] Por isso, não basta para o nosso tempo pensar somente na formação inicial do professor para o campo da Educação Especial, pois para que ele, subjetivado pela formação, possa se responsabilizar pela educação de todos e de cada um é necessário que assuma a polivalência, ou seja, a generalidade ao mesmo tempo que a especialidade de cada uma das áreas que compõem a diversidade de alunos que chegam à escola. Neste sentido, este que, em formação, seja subjetivado para manter-se em constante formação, consinta ser “alvo de uma ininterrupta captura pelas redes de poder/saber movimentadas pelos processos de formação”

(MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN<sup>8</sup>, 2009, p. 7, citados em POSSA; NAUJOURKS, 2014, p. 8).

Os professores, tanto do ensino comum quanto o especializado, sentem a falta do *status* que a profissão teve no passado e se queixam da desvalorização da profissão e o desrespeito com que segundo eles, são tratados.

O comportamento... antigamente tinha o respeito, hoje em dia não tem mais isso, antes falava e era expulso (3:928-3:1037).

porque o profissional ele tem que ser reconhecido não só na questão do status, por eles estarem fazendo esses cursos de formação, mas também na questão financeira (9:1711-9:1875).

Além disso dizem não ter tempo para se dedicar aos cursos de formação, a maioria trabalho por dois períodos e gostariam de conseguir dispensa para estudar.

estudar mesmo que seja fora de horário, porque nos não somos dispensados do trabalho (7:632-7:720).

A Tabela 6 apresenta os sentimentos relatados pelos professores da SRM ao longo dos grupos focais a respeito da atuação dos mesmos na SRM.

Tabela 6. Sentimentos dos professores que atuavam na SRM a respeito de sua atuação

<i>Positivos</i>	N	%
Satisfação com a atuação profissional	7	23
Identificação pessoal com a área	5	16
Desafio	3	10
Curiosidade	1	3
<i>TOTAL</i>	<i>16</i>	<i>52</i>
<i>Negativos</i>		
Medo	6	19

<sup>8</sup> MACHADO, F. C; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva. In: 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, GT Educação Especial. **Anais Eletrônicos**, 2009, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT15-5418--Int.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

Despreparada	5	16
Angustia	4	13
<i>TOTAL</i>	<i>15</i>	<i>48</i>
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Os dados da Tabela 6 indicam que a maioria (52%) das citações indica sentimentos positivos a respeito de sua atuação. Vinte e três por cento das citações referem-se a satisfação com a atuação profissional, isto é, apesar dos desafios, das queixas e das dificuldades vivenciadas, os professores gostavam de atuar na área. Dezesesseis por cento das citações traziam relatos de que os professores se identificavam com a área e 13% das mesmas demonstravam traziam discursos nos quais os professores relatavam se sentir desafiados e curiosos, o que pode ser uma mola impulsadora para uma atuação efetiva.

Há, porém, que se destacar que quase metade das citações (48%) foram relativas a sentimentos negativos relacionados a profissão. Dentre eles destaca-se o medo (19%), a sensação de despreparo (16%) e a angústia (13%). A seguir alguns excertos a respeito dos sentimentos:

A classe especial; pra mim foi um choque porque eu não tinha trabalhado com classe especial (3:2133-3:2224).

mas ai veio um sentimento de querer tentar (2:2037-2:2078).

então é uma nova descoberta, eu tinha curiosidade de saber como é que eles aprendiam (2:2084-2:2168).

Atualmente na escola que eu trabalho eu costumo dizer que é o lugar da gente se humanizar porque a gente vê muita coisa de perto assim... que... sinceramente a gente sai de lá meio que assim cambaleando. (4:579-4:789).

Eu acredito que me tornei bem mais sensível (4:103-4:145).

É uma coisa assim que eu gosto muito, vou sentir saudade quando me aposentar é isso. (4:2084-4:2169).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados indicam que os professores que atuavam nas SRM, em sua maioria, eram pedagogos, com cursos na área de Educação Especial, sendo que quase metade dos participantes estavam atuando na área de 1 a 5 anos, ou seja, possivelmente ingressaram depois do programa do MEC de implantação das SRM em 2009. Embora as participantes tenham participado de cursos oferecidos pelo município e pelo MEC, uma parcela considerável destacou a falta de formação como uma das maiores dificuldades para a sua atuação na SRM. Somado a carência percebida pelas participantes a respeito da formação para atuar na área, destacou-se a falta de tempo para as participantes realizarem os cursos, uma vez que elas não eram dispensadas de suas atribuições, além da falta de recursos financeiros destinado a essa qualificação profissional.

Cumpram destacar que houve denúncias de dificuldade de um trabalho conjunto entre os diferentes atores envolvidos com o aluno PAEE, além da indefinição do papel do professor especialista, o que parece gerar demandas e expectativas que não condiziam com a função. Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores sentiam satisfação no desempenho de suas funções e desafiados a continuar buscando estratégias e formação para atuar com os alunos.

Os professores sinalizam que não se sentem aptos a ensinar todos os tipos de alunos do público alvo da Educação Especial. Entretanto, eles demandam por mais cursos sobre condições específicas, e parecem achar que a formação irá um dia torná-los aptos a ensinar a qualquer tipo de aluno. Entretanto, como essa é uma experiência relativamente nova de trabalho para eles só o tempo dirá se a formação vai confirmar essas certezas que eles tem que o que lhes falta é formação e melhores condições de trabalho.

Apesar das limitações do presente estudo, referente ao número restrito de municípios pesquisados e participantes, acredita-se que o presente trabalho sinalize aspectos importantes relativos a formação dos professores que atuavam nas SRM, assim como as dificuldades e demandas para uma atuação mais efetiva.

## 5 REFERÊNCIAS

BERETTA, Graziela Maria. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOROWSKI, Fabíola. **Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BORGES, Adriana Costa et al. Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. **Anais do VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. Londrina, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988)**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.571/08**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 8 mai. 2014

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo 428 estratégias e ações. **Revista brasileira de educação especial**. [Online], 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. In: **Distúrb Comun**, São Paulo, 24(3): 285-297, dezembro, 2012

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D.(org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, p. 86-113, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GIROTO, Cláudia Regina Mosca, POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 238p.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Brasil, v. 10, dec. 2012. Disponível em: <[www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055](http://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1647/1055)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LIEBERMAN, A. *Collaborative research: Working with, not working on...* **Educational Leadership**, 43 (5), 29-32, 1989.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 09 jun. 2015.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Especial**. São Carlos, 2010. Disponível em: <[http://www.cech.ufscar.br/eesp/index\\_arquivos/projeto-politico-pedagogico.pdf](http://www.cech.ufscar.br/eesp/index_arquivos/projeto-politico-pedagogico.pdf)>. Acesso em 09 jun. 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25003/16750>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma rede colaborativa de pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, p. 13-29, 2012.

MENDES, E. G.; CIA, F. **ONEESP**: um observatório nacional para a comunidade da de educação especial. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Org.). *A Pesquisa Sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Políticas e Formação*. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012, v. 1, p. 363-382

POSSA, L.B.; NAUJORKS, M.I. Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 2014, v.27, n.49, pp.447-458.

SILVA, A. F. da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, pp 67.

ZULIAN, Margaret Simone, FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista do Centro de Educação**, nº 18. Ed. 2001.

## ANEXOS

### Anexo A – Termos de consentimento livre e esclarecido



**OBSERVATÓRIO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL  
ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE  
AS SALAS DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS  
COMUNS**

---

**TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Para os professores)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO EM REDE NACIONAL SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS COMUNS**, sob responsabilidade da Profa Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é que apesar do crescimento expressivo da produção científica na área de Educação Especial, o conhecimento que vem sendo produzido tem tido pouco ou nenhum impacto na definição dos caminhos que as políticas educacionais para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais têm assumido no país. Assim, o objetivo da pesquisa será o de avaliar no âmbito nacional o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs) da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor (regular ou de salas de recursos multifuncionais) em escola municipal da cidade onde será realizada a pesquisa e possui um ou mais alunos com necessidades

educacionais especiais. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual você trabalha.

Se durante a participação na pesquisa, você tiver qualquer tipo de desconforto, a mesma poderá ser interrompida no momento, podendo ou não continuá-la posteriormente. Além disso, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, assim como para dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis desconfortos no preenchimento do instrumento.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre a estruturação e a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais, por meio de discussões em grupo. No total serão 14 encontros, de aproximadamente duas horas de duração. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

---

Profa Dra. Enicéia Golçalves Mendes

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz,

Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

São Carlos, \_\_\_31\_\_\_ de \_\_\_Agosto\_\_\_\_\_ de \_\_\_2012

---

Assinatura do Sujeito de Pesquisa

Tânia Maria Aparecida Fernandes Barbosa

Graduanda em Educação Especial

Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

Pesquisadora responsável pelo projeto

Departamento de Psicologia – UFSCar

Curso de Licenciatura em Educação Especial

Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil

Telefone: (16) 3351-8858

E-mail: [egmendes@power.ufscar.br](mailto:egmendes@power.ufscar.br)

## **Anexo B - Roteiro de questões disparadoras para as entrevista de grupos focais de professores de salas de recursos**

### **PERGUNTAS DISPARADORAS – GRUPOS FOCALIS**

#### **TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR**

1 - Como podem os professores ser ajudados a organizar as suas salas de aula de modo a assegurarem a aprendizagem a todos os seus alunos?

2 - Como podem as escolas serem reestruturadas de forma a apoiarem os professores neste esforço?

3 - Que políticas públicas precisam ser instituídas para garantir o direito à educação de qualidade para todos?

4 - Que política pública de formação de educadores é necessária para que esse sistema garanta a educação de qualidade social para todos?

5 - Que formação temos?

6 - Que formação precisamos?

7 - Vocês se sentem aptos para oferecer o AEE, com toda a complexidade preconizada pela atual política de Educação Especial?