

## **INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS<sup>1</sup>**

### ***INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORES: CON LA PALABRA, PROFESORES DE SALAS MULTIFUNCIONALES DE RECURSOS***

### ***INCLUSION AND TEACHER TRAINING: WITH THE WORD, TEACHERS OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOMS***

Rosimar Bortolini POKER<sup>2</sup>

Beatriz Aparecida Barboza do NASCIMENTO<sup>3</sup>

Claudia Regina Mosca GIROTO<sup>4</sup>

**RESUMO:** A educação especial, diante da atual política educacional brasileira, que preconiza a inclusão, não assume mais o caráter substitutivo da sala regular, mas torna-se um serviço pedagógico complementar, de suporte, para os alunos público-alvo da educação especial. Tal fato exige mudanças na formação, concepção e na ação pedagógica do professor. Subsidiada por tal ideia, esta pesquisa pretendeu, por meio da aplicação de um questionário, investigar a compreensão que professores especialistas regentes de Salas Multifuncionais têm sobre a educação inclusiva e especial e sobre a sua formação, analisando o papel que a educação especial assume na implementação desse novo projeto de escola pautado pela inclusão. Constatou-se que a maior parte dos professores conhece a diferença entre educação especial e inclusiva, aponta quais suas atribuições na Sala de Recursos Multifuncionais e identifica sua importância. Entretanto, reconhecem que sua formação é precária e enfrenta obstáculos advindos de diferentes âmbitos, o que compromete os resultados de seu trabalho em direção à educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva. Educação especial. Professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

**RESUMEN:** *La educación especial, en vista de la política educativa brasileña actual, que aboga por la inclusión, ya no asume el carácter sustitutivo del aula regular, sino que se convierte en un servicio pedagógico complementario y de apoyo para el público objetivo de educación especial. Este hecho requiere cambios en la formación, concepción y acción pedagógica del profesor. Con el apoyo de esta idea, esta investigación tuvo como objetivo,*

<sup>1</sup> Os dados aqui considerados subsidiaram, posteriormente, projeto em andamento aprovado no âmbito do Edital Universal 1/2016 (Processo nº 406241/2016-3), ao qual as autoras se encontram vinculadas.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente. Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-6506>. E-mail: [rosimar.b.poker@unesp.br](mailto:rosimar.b.poker@unesp.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6747-4476>. E-mail: [beatrizbnasc@gmail.com](mailto:beatrizbnasc@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Campus de Araraquara/SP. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>. E-mail: [claudia.mosca@unesp.br](mailto:claudia.mosca@unesp.br)

*mediante la aplicación de un cuestionario, investigar la comprensión que los principales maestros especialistas de las salas multifuncionales tienen sobre la educación inclusiva y especial y su formación, analizando el papel que juega la educación especial en la implementación. Este nuevo proyecto escolar basado en la inclusión. Se descubrió que la mayoría de los maestros saben la diferencia entre educación especial e inclusiva, señalan sus roles en la Sala de Recursos Multifuncionales e identifican su importancia. Sin embargo, reconocen que su educación es precaria y enfrenta obstáculos de diferentes orígenes, lo que compromete los resultados de su trabajo hacia la educación inclusiva.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación inclusiva. Educación especial. Profesor de la Sala de Recursos Multifuncionales.*

**ABSTRACT:** *The special education, in view of the current Brazilian educational policy, which advocates inclusion, no longer assumes the substitutive character of the regular classroom, but it becomes a pedagogical service that complements and supports the students' target group of special education. This fact demands changes in the teacher's formation, conception and pedagogical action. Supported by this idea, this research aimed to investigate the understanding that specialist teachers, of Multifunctional Resources Rooms, have about inclusive and special education and about their training, analyzing the role that special education have in the implementation of this new school project based on inclusion. It was found that most of the teachers know the difference between special and inclusive education, it points out their attributions in the Multifunctional Resources Room and identifies their importance. However, they recognize that their training is precarious and faces obstacles from different spheres, which compromises the results of their work towards inclusive education.*

**KEYWORDS:** *Inclusive Education. Special Education. Multifunctional Resources Room's Teacher.*

## **Introdução**

A implementação da proposta educacional inclusiva no Brasil, a partir da década de 1990, provocou importantes mudanças no cenário da educação especial. Até então, a educação especial baseava-se no paradigma denominado “Serviços”, caracterizado, essencialmente, por adotar a ideia da *normalização*, ou seja, “[...] a necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para que, então, pudesse ser inserida, integrada, ao convívio da sociedade” (ARANHA, 2005, p. 16). Também conhecido como integracionista, tal paradigma sofreu sérias críticas de movimentos em prol dos direitos humanos e organizações internacionais que defendiam a ideia do direito igualitário e do respeito às diferenças, compreendendo-se a deficiência não como um fenômeno que atinge única e exclusivamente o sujeito individualmente, mas como um fenômeno social, fruto da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Chega-se então ao atual Paradigma da Inclusão. Nele, as pessoas com deficiência são consideradas sujeitos de direito e não podem mais ser discriminadas ou impedidas de participar de forma igualitária de todas as instâncias da vida, inclusive, e principalmente, da escola. Como consequência, é reconhecida a necessidade de oferecer suporte e apoio, como recursos e serviços especializados, para lhes garantir tal participação. São propostas ações tanto no âmbito individual, com a promoção do desenvolvimento do sujeito, quanto no ambiente social, que se modifica e se ajusta para acolher a todos respeitando suas diferenças, sob a ideia do *Desenho universal*. A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo “[...] vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender e administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada” (ARANHA, 2000, p. 20).

No âmbito educacional, essa mudança de paradigma trouxe consequências significativas para o aluno com deficiência e, conseqüentemente, para a educação especial, no que tange às atribuições do professor especialista. Até então, tal professor atuava com o aluno em uma perspectiva de normalização, ou seja, buscava adaptar o seu aluno às condições proporcionadas pela escola dentro de uma perspectiva homogeneizadora. Diferentemente, na perspectiva inclusiva há um movimento conjunto e simultâneo em que a escola, a partir das diferentes demandas educacionais de seus alunos, busca responder equitativamente a tais diferenças. A atuação do professor da educação especial não recai mais única e exclusivamente sobre o aluno, mas também sobre as diferentes instâncias que contextualizam a sua vida escolar, como o ambiente físico e arquitetônico da escola, os recursos materiais e humanos existentes, as atitudes das pessoas, as relações interpessoais, a acessibilidade curricular, a relação com os familiares, o trabalho colaborativo, os projetos desenvolvidos e os atendimentos de outros setores, entre outros. Precisa preparar o ambiente escolar para acolher o aluno de forma que ele tenha condições de participar e se beneficiar das experiências ali proporcionadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) preconiza, em seu art. 58, que a educação especial passa a ser definida como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD)<sup>5</sup> e altas habilidades ou superdotação”. Acrescenta ainda que: “[...] Haverá, quando necessário,

<sup>5</sup> Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 11). Tal nomenclatura corresponde, resguardadas as distintas caracterizações adotadas na área da saúde, aos Transtornos do Espectro Autista (DSM V, 2015).

serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Fica evidente, nessa nova proposta, que o atendimento especializado ocorrerá, preferencialmente, na escola regular e com caráter de suporte.

A inclusão também trouxe a preocupação com a formação do professor, pois a implementação desse novo projeto de escola exige mudanças na forma de pensar e de fazer a educação. Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 (BRASIL, 2001), art. 18: “Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados”. Os professores capacitados são os que atuam nas classes comuns e devem estar preparados para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais, por isso mesmo sugere-se que, em sua formação, constem conteúdos sobre educação especial. Com relação aos professores especializados, o § 2º estabelece que são

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A formação dos professores em educação especial ocorria por áreas de deficiência, no formato de habilitação, nos cursos de graduação em Pedagogia. Em 2006, com a publicação de novas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), houve a extinção das habilitações. A partir daí, procurando atender aos princípios inclusivos propostos na atual LDB, alguns conteúdos relacionados aos fundamentos da educação inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos nos cursos de licenciatura e a formação do professor especialista foi deslocada para cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização e, em algumas raras situações, para cursos de licenciatura em educação especial.

Em 2008, com a aprovação da Política Nacional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ficou clara a opção do sistema educacional brasileiro pelos princípios da inclusão. A educação especial ficou assegurada como serviço complementar transversal, presente em todo o processo de escolarização do aluno e em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Seu objetivo principal é dar o suporte necessário para promover a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, na sala comum de ensino, com os pares da mesma faixa etária. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob a responsabilidade do professor

especialista, passou a ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Tais salas, implementadas dentro de escolas regulares, propiciam recursos e atendimento pedagógico especializado, complementar ou suplementar, no período contrário ao período de aula do aluno, de forma individualizada ou em pequenos grupos.

A Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, explicita em seu art. 2.º que “[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras”.

Entre suas atribuições, conforme destacado em seu art. 9.º, o professor especialista é responsável pela elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na SRM. Tal documento, elaborado pelo professor do AEE, com o apoio do coordenador pedagógico da escola, deverá ser desenvolvido “[...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (POKER *et al.*, 2013, p. 19).

A Nota Técnica n.º 055/2013 (BRASIL, 2013), que apresenta orientações sobre o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na perspectiva da educação inclusiva, também reforça a ideia de que o AEE é de caráter não substitutivo ao ensino regular, bem como aponta que o professor especialista deve atuar em diferentes frentes: com o professor da sala regular, no acompanhamento de famílias e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. São exemplos desse ensino ofertado nas SRM:

[...] o código braile, o uso da reglete e do soroban, a Língua Brasileira de Sinais, a Comunicação Alternativa, as estratégias cognitivas diferenciadas etc. Acrescenta-se, ainda, o ensino sobre o uso de materiais e recursos pedagógicos adaptados e alternativos que favorecem a aprendizagem do cálculo, da comunicação, da leitura e da escrita (POKER *et al.*, 2013, p. 19).

Ao tratar dessa mudança provocada na educação especial pelo paradigma da inclusão, Mendes (2002, p. 13) enfatiza que se verificam no Brasil “[...] sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral quanto da própria história dessa área específica de formação”. Apesar de as políticas educacionais vigentes no Brasil (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2013) assegurarem a formação desse profissional para a oferta de suporte ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial nas salas regulares de ensino, o debate acerca do papel do professor

especialista ainda tem gerado polêmica no contexto educacional brasileiro (BRAUN, 2011; GIROTO; MILANEZ, 2013; GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019).

Isso porque a precarização da formação docente, tanto do professor que atua na sala regular quanto do professor especializado que atua nas SRM, não deve ser considerada como única barreira para a efetivação da proposta educacional inclusiva (PLETSCH, 2009; BAPTISTA, 2011; 2015). Há outros fatores relevantes relacionados à estrutura política e administrativa do sistema educacional, ao funcionamento e à organização da escola e, ainda, à grave situação econômica e social das famílias dos alunos que precisariam ser considerados.

Nesse contexto de mudanças, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão que professores especialistas que atuam em SRM têm sobre a educação inclusiva e especial. Além disso, pretendeu-se verificar como tais professores avaliam a sua formação analisando o papel que a educação especial assume na implementação desse novo projeto de escola pautado pela inclusão.

## **Metodologia**

Em uma perspectiva qualitativa (2004), este estudo (aprovado pelo Comitê de Ética da FFC/UNESP/SP – Parecer n.º 0495/2012) compreendeu a participação voluntária de 23 professores especialistas, de um total de 42 convidados a participar. Os professores atuavam como regentes de SRM em 19 escolas localizadas em cinco municípios situados na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Marília/SP. Do total, 22 eram do sexo feminino e um do sexo masculino, na faixa etária entre 31 e 52 anos.

Os professores especialistas participantes preencheram uma ficha de identificação com dados sobre sua formação e experiência profissional na educação especial e, em seguida, responderam o questionário elaborado com base nos dados da literatura compulsada, com onze perguntas abertas. Pretendeu-se identificar os conhecimentos e concepções dos sujeitos sobre a educação inclusiva e educação especial, sobre o público-alvo da Educação Especial e sobre como concebem o papel do professor para a implementação do projeto inclusivo de escola. Também buscou-se verificar como avaliam a sua própria formação em educação especial. O questionário foi respondido nas escolas individualmente, na presença do pesquisador, em sessão única, com duração aproximada de uma hora. Os professores foram nomeados utilizando-se a inicial P, seguida de número em ordem crescente, sendo apresentados dados do sujeito P1 até o sujeito P23.

## Resultados e discussões

No tocante à concepção sobre a educação especial, dos 23 respondentes, 13 demonstraram compreender que a educação especial faz parte de um movimento maior de educação inclusiva, em conformidade com as políticas educacionais vigentes, conforme exemplificado na resposta de P2, que apontou que a inclusão é a “Construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistam sua cidadania, a diversidade é respeitada e há o reconhecimento político das diferenças [...]” e que a educação especial faz parte desse processo, pois “[...] amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação nas escolas de modo que estas respondam à diversidade dos alunos, inclusive aqueles com deficiência”. Assim, a educação especial, ainda segundo P2, compreende os “[...] recursos, serviços e AEE disponíveis aos alunos com deficiência”. Tal resposta vai ao encontro da política educacional vigente que estabelece que:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

E ainda:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Entretanto, dez professores ainda entendem a educação inclusiva como sinônimo de educação especial, como pode ser visto na resposta de P7, ao mencionar: “[...] entendo que a educação especial agora passou a ser educação inclusiva, não é mais para separar, então, se a escola tem matriculado alunos deficientes, é uma escola inclusiva”.

Esse excerto retrata uma visão reducionista da educação inclusiva, em que bastaria garantir a matrícula de alunos com deficiência em determinada escola para ser considerada inclusiva. Essa visão deturpada pode comprometer o fazer pedagógico do professor especialista, pois o distancia da compreensão acerca da abrangência do seu trabalho.

Giroto e Milanez (2013, p. 55) também apresentam dado semelhante em suas pesquisas e relacionam tal equívoco, entre outros fatores, à precarização da formação docente e à ausência de conteúdos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas propostas de formação inicial de professores.

Interessante notar que, apesar de dez professores apresentarem essa falta de esclarecimento, quando respondem sobre o seu papel perante os alunos público-alvo da educação especial, todos referiram compreender que integram um serviço de suporte ao processo de escolarização desses alunos inseridos nas salas regulares de ensino. Além disso, conforme aponta P9, “[...] o trabalho com o aluno deve ser feito em parceria com o professor do AEE. Se não houver a troca, perde o sentido”. A resposta está em conformidade com a Resolução n.º 4, que aponta que uma das atribuições do professor do AEE é

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Interessante verificar que, embora compreendam a importância da educação especial como serviço de suporte à inclusão em conformidade com os documentos que subsidiam a implementação da inclusão, quando questionados sobre se conseguem materializar na sua prática esse trabalho na escola, quase a totalidade, ou seja, 20 professores revelaram que há grandes obstáculos. As dificuldades vão desde a falta de envolvimento dos professores das classes comuns e dos familiares, problemas com a gestão da escola, rigidez no funcionamento e organização da escola, até problemas na estrutura do sistema de ensino como um todo. Além desses aspectos, foram relatados a falta de conhecimentos dos professores e o preconceito por parte de funcionários e de membros da comunidade escolar. P10 afirmou:

[...] Sabemos o que precisa ser feito com o aluno, mas com esse sistema do jeito que está é quase impossível fazer alguma coisa. Muitas vezes, os gestores não nos apoiam, os funcionários são preconceituosos e os próprios professores desinformados. Na lei e no papel tudo funciona, mas, na prática, fica bem difícil, a estrutura do sistema não permite. Às vezes, só resta ficar na sala com o aluno e tentar ensinar ele da melhor forma possível.

A resposta de P10 sintetiza o que a maioria dos professores apontou: não há consonância entre o que a legislação propõe e a escola vivida; a escola real. Para acolher todos os alunos e oferecer-lhes um ensino de qualidade, de acordo com o que propõe a legislação vigente, seria fundamental mudar toda a lógica da escola. Não se trata de uma questão de implementar a SRM, ou mesmo de contratar profissionais para atender determinados alunos na escola, mas sim que a escola seja concebida a partir da perspectiva inclusiva, que todos se responsabilizem e estejam preocupados em ofertar um ensino de qualidade que proporcione condições para o aluno aprender, independentemente de quaisquer demandas educacionais que apresentem. Só em uma escola em que toda a comunidade escolar se envolve e trabalha de forma colaborativa se reconhece o sentido da educação especial.



Conforme estabelece a Resolução n.º 4, em seu art. 10, a institucionalização da oferta do AEE deveria constar desde o momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nele já poderiam constar:

- I – a sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – a matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – o cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – o plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – os professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – os outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – as redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

Com relação ao trabalho colaborativo entre os professores especialistas e os professores da sala comum, 13 professores, dos 23 respondentes, enfatizaram a importância da parceria para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, quando tiveram que especificar como se realizava esse trabalho, manifestaram respostas superficiais e demasiadamente abrangentes, como descrita por P15: “O trabalho colaborativo é importante sim, porque o meu aluno é aluno do professor da classe comum também. Só que no dia a dia fica bem complicado de fazer”. Sobre como organiza e materializa tal colaboração, acrescentou: “[...] de alguma forma, conversarmos; a gente conversa quando o professor tem o mesmo horário que eu. Nem sempre isso é possível, damos aula em mais de uma escola”.

Baptista (2015) enfatiza que é preciso admitir a grande amplitude das ações que são de responsabilidade do professor especializado que abarcam não só o atendimento direto ao aluno, mas também atribuições que precisa desenvolver com os outros professores, pais e outros profissionais. Nesse sentido, aponta a necessidade de uma discussão para delimitar com maior clareza essas diferentes ações e expectativas a ele dirigidas que passam a ter extrema relevância no atual contexto educacional.

Braun (2011, p. 10) destaca que é “[...] relevante lembrar que o AEE não é o único espaço responsável pela organização das estratégias de ensino para o aluno com especificidades”, e afirma que “[...] mudar a estrutura da escola significa modificações na sua dinâmica e na postura daqueles que a organizam. Então, também terão que passar por mudanças, atitudinais e conceituais, os profissionais que atuam nesse espaço”.

No que diz respeito ao perfil dos alunos atendidos, do total de 223 alunos matriculados nas 19 SRM das escolas dos professores participantes da pesquisa, 163 alunos (73,1%) apresentaram diagnóstico confirmado de deficiência intelectual e alguns com autismo associado; 34 alunos (15,25%) tinham diagnóstico de deficiência auditiva; 15 alunos (6,72%) haviam sido identificados com deficiência visual; e 11 alunos (4,93%) com deficiência física. Embora o público-alvo da educação especial, no Brasil, tenha sido ampliado e compreenda também os alunos com altas habilidades/superdotação, estes não figuraram entre os que se encontravam matriculados. Talvez isso se explique pela inexistência de uma política explícita de atenção para esse alunado nas redes de ensino.

O perfil dos alunos atendidos revela que, de fato, os professores regentes das SRM estão atendendo toda a pluralidade de situações que compõem o público-alvo da educação especial. Entretanto, segundo eles próprios, os professores não se sentem suficientemente qualificados nem seguros para atuar pedagogicamente com tais alunos. Tanto os professores que tiveram a formação em educação especial em cursos de pós-graduação *lato sensu* em uma área específica quanto os que tiveram em curso de formação generalista, como cursos para atuação no AEE, avaliaram sua formação como insatisfatória.

Poker (2003, p. 43) refere que a transformação da escola em direção à inclusão está condicionada à qualidade da formação do professor, afinal,

Com a formação descontextualizada e limitada que os professores (generalistas e especialistas) recebem, não apresentam instrumentalização suficiente que lhes possibilite estruturar sua prática pedagógica para atender às distintas formas de aprendizagem de seu alunado. Talvez este seja o elemento mais importante a ser observado na implementação de uma proposta inclusiva. O professor não se sente capaz de lidar com a diversidade, não sabe ajustar suas intervenções pedagógicas às necessidades dos alunos, de modo que eles aprendam.

Ao detalhar ainda mais a questão da formação dos professores, particularmente sobre a formação inicial, todos os participantes apontaram que possuíam graduação em Pedagogia e, como formação especializada, a formação em curso de Pós-Graduação *lato sensu*, tendo prevalecido a especialização em Psicopedagogia, cursada por 11 professores. As outras especializações indicadas foram na área da Deficiência Intelectual, apontada por sete professores; em AEE, informada por seis professores; na área da Deficiência Auditiva, de acordo com quatro professores; como Intérprete em Libras, indicada por dois professores; e nas áreas da Deficiência Visual e da Educação Inclusiva, referenciadas por apenas um professor cada. Dentre os respondentes, nove professores tinham formação em mais de um curso.

Fica evidente que, com a extinção das habilitações, o *locus* de formação migrou para a pós-graduação *lato sensu* em cursos de especialização. Dificuldades na fiscalização e acompanhamento na criação dos cursos de especialização pelo MEC permitem a criação de cursos que não têm delimitação de critérios claros. Por isso mesmo, no caso da educação especial, tanto pode ser abrangentes envolvendo conteúdos que tratam de todas as áreas como podem focar uma única área. Esse problema pode ser verificado nos dados coletados: a maioria dos professores tem sua formação em cursos de especialização em Psicopedagogia, ou em áreas específicas: cursos na área da surdez; da deficiência intelectual; deficiência visual ou Libras. Sete fizeram um curso mais generalista sobre AEE ou sobre educação inclusiva. Essa pluralidade de possibilidades de formação no nível da especialização, sem uma definição criteriosa de conteúdos e/ou de habilidades a serem desenvolvidas, pode explicar a situação fragilizada dos professores e, conseqüentemente, da educação especial em nosso país.

Importante destacar que esse tipo de formação atende plenamente a legislação vigente, ou seja, conforme disposto no art. 12 da Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), a formação exigida para o exercício da docência nas SRM prevê “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Essa formação específica em educação especial pode ser contemplada tanto em cursos que se aprofundam em uma única área da educação especial quanto em cursos mais abrangentes que tratam de todas as áreas atendidas pelo AEE, tendo como foco estratégias pedagógicas e recursos diferenciados.

Uma possível justificativa para a presença de 16, num total de 23 professores, com especialização em áreas específicas, inclusive em Psicopedagogia, que, de acordo com a atual legislação, não constitui uma área da educação especial, pode ser a escassez de profissionais formados ou mesmo a falta de oferta de cursos. Vale lembrar que só em raríssimas ocasiões cursos de especialização na área da educação especial são oferecidos gratuitamente por instituições públicas.

Ao serem perguntados se a formação no âmbito da especialização tem sido suficiente para respaldar a atuação na SRM, merece destaque o fato de que, dos 23 professores, 12 mencionaram grande insatisfação com a formação recebida em nível de pós-graduação *lato sensu*. Consideraram que tal formação não condiz com a realidade educacional enfrentada na regência da SRM. Alguns trechos das respostas obtidas exemplificam tal insatisfação:

Fiz a especialização em Psicopedagogia e depois em DI, mas achei que não me acrescentou muito, porque repetiu muita coisa que eu já tinha tido na graduação. Para eu saber mesmo como ensinar o aluno que tem deficiência, o curso ofereceu muito pouco (P17).

Recentemente eu terminei a especialização em educação especial, faz uns dois anos mais ou menos. Eu achei que teriam conteúdos mais específicos de cada área, mas foi um curso muito geral, nada teve de específico mesmo. Tive que aprender por conta própria. Não valeu a pena (P12).

No tocante a essa fragilidade observada na formação, todos os participantes referiram a necessidade de inserção de conteúdos sobre educação inclusiva, desde a formação inicial, no curso de licenciatura em Pedagogia. Alguns exemplos de respostas corroboraram tal declaração: “[...] a Educação Especial é muito complexa e é preciso de mais tempo e conteúdos na nossa formação desde o curso de Pedagogia. A especialização não consegue trabalhar com tudo” (P18); e “[...] não tem como esperar para saber sobre Educação Especial só na especialização, além do mais, é muito difícil trabalhar com o professor do ensino regular que não sabe quase nada sobre como atuar com alunos com deficiência na classe comum” (P21).

No que tange à formação continuada em serviço, do total de 23 professores, apenas 16 mencionaram a participação em cursos de extensão e de palestras e eventos científicos relacionados com a educação especial ou com a educação inclusiva. Sete professores alegaram que não participam porque não têm tempo nem recursos financeiros para investir em cursos de formação continuada. Acrescentaram que os baixos salários pagos obrigam-nos a uma sobrecarga de trabalho, conforme apontado por P19, ao mencionar que “Eu participo quando dá, só nos casos que a própria Diretoria promove esse tipo de formação, porque com meu salário não tenho condições de pagar”, e exemplificado na resposta a seguir:

[...] já foi muito difícil conseguir fazer a especialização porque sempre trabalhei dois turnos no ensino regular e eu fiz aquela especialização por área, no meu caso foi DI. Agora tem sido muito complicado participar dos cursos de formação porque a maioria ocorre em horário que eu não posso ir e ainda é pago (P13).

Diante das colocações dos professores, parece que a política de formação continuada para o aperfeiçoamento do professor regente da SRM é incipiente e, em algumas situações, inexistente. Na maioria das vezes, cursos que tratam de conteúdos específicos vinculados à educação especial são pagos e oferecidos em grandes centros, o que também inviabiliza a participação dos professores. Tal situação foi também constatada nos estudos de Giroto e Milanez (2013), ao identificarem que “[...] os professores, em muitas situações, em razão dos baixos salários, se veem obrigados a enfrentar dupla jornada de trabalho, o que compromete o seu aperfeiçoamento profissional”.

Mas será que existe um modelo ideal de formação de professores para atuar na educação especial? Marins e Matsukura (2009) observam que, mesmo que haja oferta de

cursos de formação continuada, estes podem ainda não ser suficientes, no sentido de abranger toda a dimensão presente na educação especial. Isso pode ser constatado na fala de alguns professores que tiveram a formação baseada na antiga habilitação em educação especial, em que tinham a oportunidade de conhecer de forma aprofundada uma determinada área. Também eles não demonstraram que se sentem preparados. Ao contrário dos que reclamam pelo fato de a formação ser muito geral, professores com habilitação apontaram que não conseguem atuar em todas as áreas da educação especial, pois sua formação é demasiadamente específica. Tal situação pode ser claramente observada na fala de P7, quando mencionou:

Porque agora as salas tornaram-se multifuncionais, e no meu tempo, quando tinha habilitação, a formação não abrangia todas as áreas, escolhíamos uma específica, o que nos torna defasados no conhecimento das outras áreas [...] a especialização por área também não ajuda muito porque tenho alunos com diferentes deficiências e o curso não me preparou.

Para Pletsch (2009, p. 148), o atual desafio colocado para a formação de professores é o de “[...] produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade”.

De fato, não haverá um curso, seja ele qual for, capaz de preparar o professor para atender toda a complexa demanda presente na escola, ainda que se apoie em recursos tecnológicos, pois

[...] deve-se destacar que toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo. Vale dizer que não é o uso em si que se constitui na meta. A capacitação de professores não pode limitar-se ao aprendizado competente das ferramentas das TICs. Ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que esses professores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 22)

Um curso que trata da formação em educação especial poderia tratar dos princípios filosóficos, políticos e legais da educação especial na perspectiva da inclusão, bem como fundamentar o trabalho pedagógico na SRM tendo como base a discussão sobre a complexidade e a abrangência da educação especial. Com base na ideia do trabalho colaborativo, um curso de formação em educação especial poderia promover o acesso a diferentes modos de ensinar e favorecer a articulação de diferentes estratégias pedagógicas, a organização de atividades, conteúdos e metodologias diferenciadas de ensino e a construção e

uso de recursos e materiais alternativos para o aluno que considerem suas reais condições de aprendizagem.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos o papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sob a ótica dos professores regentes das SRM, observamos um fenômeno que retrata a forma pela qual nosso país comumente instaura suas “novas políticas”. Verificamos que, “na teoria”, a maioria dos professores sabe qual é abrangência da educação especial em uma escola denominada “inclusiva”, ou seja, compreendem que o seu trabalho é fundamental para o modelo dar certo. O que isso significa? Que os professores conhecem os documentos que fundamentam a política educacional vigente, concordam com os princípios “inclusivos” e reconhecem como poderiam contribuir para a efetivação do direito à igualdade de oportunidades do alunado que faz parte do público-alvo da educação especial. Entretanto, mesmo reconhecendo esse novo papel de suporte assumido pela educação especial, têm consciência das fragilidades do sistema educacional e, conseqüentemente, dos obstáculos existentes que dificultam ou mesmo impedem a sua implementação. Apontam que nem mesmo o trabalho colaborativo entre professor da sala regular e o professor especializado, tão importante para a materialização desse novo modelo, acontece, dadas as condições da organização das escolas, que não comportam a colaboração entre esses profissionais.

Fica então a educação do aluno da educação especial restrita, única e exclusivamente, ao ensino proposto na SRM. Diferentemente do que consta na proposta da escola inclusiva, o professor especializado tem assumido assim, sozinho, a responsabilidade pela escolarização dos alunos com limitações sensoriais, físicas, motoras, comportamentais e intelectuais. Tem ele a incumbência de produzir e utilizar recursos e materiais, criar estratégias e metodologias específicas que vão proporcionar a aprendizagem escolar, bem como orientar, na medida do possível, os gestores, professores e familiares. Mas será que esse professor tem condições de desempenhar todas essas tarefas? Sua formação, inicial e continuada, bem como as condições do sistema educacional e da escola, propriamente dita, permitem tal feito?

Os professores sabem que não. Identificam claramente a lacuna ou “abismo” existente entre as recomendações e determinações legais, as propostas de formação inicial e/ou continuada e a realidade concreta vivida no cotidiano da escola. E tal situação pode ser explicada por várias razões, entre outras, que o sistema educacional é arcaico, a equipe escolar é pouco ou nada acolhedora, o envolvimento da família e o trabalho colaborativo é inexistente e as parcerias com outros setores são escassas. Acrescenta-se, ainda, que a formação inicial e continuada do professor, suas condições de trabalho, seu salário, ou seja, suas condições de

vida dificultam ou mesmo impossibilitam-no de exercer de forma plena sua atividade profissional.

É nesse contexto que se dissemina a ideia equivocada de que o oferecimento dos serviços da educação especial garante, por si só, a implementação da “educação inclusiva” na escola. A SRM, a contratação de profissionais como o intérprete de Libras e o cuidador escolar, a aquisição de recursos e materiais alternativos e a elaboração de documentos como o PDI dão a entender que a escola mudou, que se tornou “inclusiva”. De fato, a escola, na realidade, ainda está muito distante de alcançar o almejado modelo inclusivo. Permanece fincada num modelo homogeneizador de estrutura, organização e funcionamento voltado para um modelo idealizado e universal de aluno e de professor, alheia à heterogeneidade que a constitui. Conseqüentemente, as práticas de ensino e aprendizagem, submetidas a esse modelo, buscam a adaptação a padrões de normalidade, seletivistas, categoriais e normalizadores, em detrimento do reconhecimento das diferenças e dos distintos modos de constituição desses sujeitos.

Assim, não cabe única e exclusivamente ao professor especialista em educação especial, ou professor regente da SRM, a responsabilidade pela implementação desse novo projeto de escola que, ao ter continuidade nos moldes como vem se constituindo, parece ser fadado ao fracasso, pois parece caminhar muito mais para a legitimação de uma política de baixo custo, revestida de equívocos sobre educação inclusiva e os papéis da educação especial e do especialista nessa perspectiva. Também não é ele o único responsável pela educação dos alunos lá atendidos. O tamanho do lugar ocupado pela Educação Especial na Educação Inclusiva é inversamente proporcional à sua impossibilidade de realizar tal feito.

Nessa direção, cabe ao sistema educacional vigente rever e reavaliar a maneira como as ações em prol da educação inclusiva têm sido implementadas. Há necessidade de investir fortemente nas condições para a transformação da organização e estrutura da escola, não só no sentido físico, mas também nas mudanças atitudinais e conceituais de toda a comunidade escolar.

Um novo conceito de educação especial está atrelado a esse novo conceito de escola. Isso significa que há necessidade de sérias mudanças em diferentes âmbitos que abrangem desde o modelo de formação do professor até a maneira como as escolas se organizam e a práxis pedagógica dos seus professores.

Só assim poderá ser resgatado o sentido da educação especial para que proporcione ao seu público-alvo as melhores oportunidades possíveis para efetivar seu processo de escolarização em ambientes regulares de ensino. Não é mais possível aceitar que a burocracia, a legislação ou mesmo o funcionamento de determinados serviços, por si só, constituam os

elementos comprobatórios de que a inclusão está acontecendo nas escolas. É preciso ir muito mais longe e atingir as pessoas e suas formas de pensar e agir, rever a maneira de conceber a escola e, conseqüentemente, o lugar do professor nesse novo projeto de sociedade que ainda está por vir.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. de Ed. Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BAPTISTA, C. R. Educação especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência [recurso eletrônico]**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marqueline & Manzini; ABPEE, 2015. p. 17-30.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001**. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 10 dez. 2012.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 11 out. 2011.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 11 maio 2012.
- BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. 2009. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em: 12 jun. 2012.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.611**. 2011. 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: 20 out. 2012.
- BRASIL. **Nota Técnica n.º 055/2013**. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.



BRAUN, P. O atendimento educacional especializado e a escola básica: pontos e contrapontos da proposta. *In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*. 2011. Nova Almeida-Serra/ES. **Anais...** Nova Almeida-Serra/ES, 2011.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿qué ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil? *In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. (Org.). La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013. v. 1, p. 5-218.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusiva. *In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica/FEU/Unesp, 2012. p. 11-23.

GIROTO, C. R. M.; SABELLA, N. M. M.; LIMA, J. M. R. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Rev. Bras. de Ed. Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, 2002.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

### Como referenciar este artigo

POKER, Rosimar Bortolini; NASCIMENTO, Beatriz Aparecida Barboza do; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297-313, jul./dez. 2019. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i2.13102>

**Submetido em:** 20/02/2019

**Aprovado em:** 20/07/2019

**Publicado em:** 01/08/2019