



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E CLASSES COMUNS

Celeste Azulay Kelman FE/PPGE/UFRJ¹
Angela Maria Venturini ISERJ e LaPEADE/UFRJ²
Mônica Pereira dos Santos LaPEADE/UFRJ³
Silvilene de Barros Ribeiro Morais LaPEADE/UFRJ⁴
Michely Aguiar Rodrigues LaPEADE/UFRJ⁵

Resumo: A formação inicial e continuada dos professores referendada no Art. 61 da LDBEN, na Lei nº 11.947/2009, entre outras, tem sido trabalhada com os professores das salas de recursos multifuncionais no âmbito do ONEESP. Esse artigo aborda a organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) e classes comuns através da participação de 20 professores do município do Rio de Janeiro. Tem como objetivo descrever e analisar a articulação entre as professoras das SRMs com as professoras da classe comum e levantar a quem cabe a responsabilidade de alfabetizar o aluno que frequenta a SRM. O delineamento metodológico se dá de acordo com a pesquisa colaborativa, tendo como instrumentos a descrição dos indicadores educacionais do município, análise documental sobre a Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro, entrevista com a gestora e grupo focal. Esse último procedimento foi utilizado por se buscar conhecer os temas comuns a todas as professoras. Nesse estudo, o tema comum é a organização dos SRMs e classes comuns. Resultados apontam atitudes contraditórias, algumas pró-ativas em busca de conhecimento/formação para melhor resolver os dilemas de lidar com os diferentes alunos público alvo da Educação Especial. Algumas tensões estão envolvidas nas enunciações das participantes, no que tange ao seu empoderamento para exercer a função de professoras de salas de recursos multifuncionais, apontando para transformações em políticas públicas.

Palavras Chave: Salas de Recursos Multifuncionais. Formação de Professores. Inclusão em Educação.

¹ Professora da FE/PPGE-UFRJ. Doutorado em Psicologia pela UNB; Mestrado em Educação pela UERJ. Graduação em Psicologia pela UFRJ. Professora Colaboradora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). celeste@kelman.com.br

² Mestrado em Psicologia Social e Personalidade pela FGV-RJ; Professora do Ensino Superior do ISERJ/FAETEC; Pesquisadora externa do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). angelamaria.venturini@gmail.com

³ Professora da FE/PPGE-UFRJ. Doutorado em Psychology and Special Needs Education pela University of London, UL, Inglaterra; Mestrado em Psychology and Special Needs Education pela University of London, UL, Inglaterra; Coordenadora do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). monicapes@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação na área de Políticas Públicas pela UFRJ; Graduada em Museologia pela UNIRIO; Membro do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). silvilene2@yahoo.com.br

⁵ Graduada em Pedagogia; Membro do LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação). chelyuchoa@gmail.com



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

INTRODUÇÃO

O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) foi criado em 2010 (MENDES, 2010), com o intuito de focar: a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira; e a avaliação, em âmbito nacional, do programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRMs), promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC, hoje, Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de atendimento educacional especializado (AEE). Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRMs para 4.564 (82,5%) dos 5.570 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados, (FRANÇA, 2011). Em que medida este tipo de serviço tem contribuído para apoiar a escolarização do público alvo de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação? Quais as possibilidades e os desafios das SRMs? Para responder a essas questões, o Estado do Rio de Janeiro, através de pesquisadores de três (03) universidades públicas federais, a saber: UFRJ, UFF e UFRRJ; e uma (01) universidade pública estadual: UERJ compõem o grupo de pesquisadores de 18 estados, provenientes de 26 instituições superiores em seus programas de pós-graduação, os quais propõem conduzir um estudo em rede, cujo delineamento envolverá estudos locais nos municípios com professores de SRMs, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa com o intuito de produzir conhecimento e formação.

Assim, o Estado do Rio de Janeiro tornou-se braço do ONEESP, através da criação do Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), criado em 2011, reunindo sete pesquisadores daquelas quatro universidades públicas: UFRJ (02), UFF (03), UFRRJ (01) e UERJ (01); pesquisadores colaboradores de outras instituições de ensino superior e alunos de graduação e pós-graduação. Em consonância com o ONEESP, sua atuação busca consolidar uma rede estadual de estudos, pesquisas e articulação interdisciplinar que deverão promover subsídios ao campo da Educação Especial.

Os caminhos da política de inclusão educacional no contexto brasileiro

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foram reforçados os pressupostos da inclusão na escola, que aparecem referendados nas iniciativas com vistas à reforma do sistema educacional brasileiro. No que tange às crianças e jovens que são público alvo da Educação Especial, está garantida, legalmente, a matrícula nas escolas públicas regulares, o que poderá permitir a ampliação das oportunidades educacionais e universalizar o acesso à educação para esse contingente da população. Entretanto, a garantia de permanência e, conseqüentemente, o direito à educação e ao sucesso escolar somente serão possíveis se a escola comum conseguir responder às demandas desses alunos, uma vez que a igualdade de condições, nesse caso, não significa equiparação de oportunidades para acessar o conhecimento produzido e acumulado pela cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), ao tratar do processo de escolarização do público alvo da Educação Especial, sinaliza, em seu art. 58, que esta deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos têm levado tanto a União, quanto Estados e Municípios a adotarem políticas públicas que



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

garantam o direito à educação para essas pessoas. Esta mesma lei em seu art. 58 convoca a reorganizar os sistemas de ensino com vistas a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores formados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), em seu artigo 2º, já determinavam que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos em classes regulares e recomendava às escolas que se organizassem para prover um atendimento adequado aos educandos alvo da Educação Especial.

Já o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do MEC (BRASIL, 2008) recomenda a implementação de políticas públicas para que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, os quais fazem parte do público alvo da Educação Especial, tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas regulares. Esse documento, além de definir os estudantes elegíveis para tal modalidade de ensino, também, reforça os princípios e fundamentos da inclusão na escola.

Foi a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, com uma proposição mais específica sobre quem é o público-alvo do AEE: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Decreto Federal nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) substituído pelo Decreto Federal nº 7611/11 dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE).

Este último decreto sancionado pela Presidência da República, dispõe em seu Art. 2º que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E estão dispostos em seus incisos I e II que o AEE é complementar à formação dos estudantes com deficiência, TGD, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às SRMs; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

OBJETIVO

Pressupomos que, dentre as inúmeras estratégias possíveis para que tais preceitos legais sejam postos em prática, está uma postura ética e colaborativa entre os profissionais envolvidos. Neste caso, referimo-nos a todos os profissionais da escola e, em particular, aos professores das salas regulares e os de AEE. Deste modo, nosso objetivo no presente artigo é verificar como se dá a articulação dos professores das classes comuns com aqueles das SRMs.

METODOLOGIA

Recomendações éticas

Por se tratar de um estudo realizado com seres humanos e parte de um projeto nacional coordenado pela UFSCar, a pesquisa foi submetida e aprovada pela comissão de ética da UFSCar, sobnúmero 291/2011. Todos os professores participantes e gestor do sistema educacional municipal do Rio de Janeiro assinaram um termo de consentimento livre e



esclarecido e autorizaram veiculação de imagens e de informações de forma sigilosa em ambientes científicos.

Método utilizado

O presente estudo apresenta a análise dos dados obtidos com os professores do Município do Rio de Janeiro que participaram em seis grupos focais da OEERJ, em dezembro de 2012, em um encontro de seis horas de duração, tendo como eixo temático ‘*organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns*’. O delineamento teórico-metodológico dessa fase do estudo é o da pesquisa colaborativa.

Historicamente, as pesquisas realizadas nas escolas não davam um retorno posterior, pois os sujeitos/professores da pesquisa tinham o papel de informantes e, na maioria das vezes, não compreendiam para que serviriam os dados que estariam cedendo aos pesquisadores. Hoje a pesquisa colaborativa cria um conjunto de possibilidades de trabalho coletivo da universidade com as escolas públicas, voltando-se para a formação continuada de professores, sem que haja relação de hierarquia nos saberes dos participantes. Por isso optou-se, neste artigo, por uma pesquisa do tipo colaborativa. O conceito de pesquisa colaborativa significa fazer pesquisa “com” os professores e não “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986).

As práticas de pesquisa colaborativa têm recebido, na literatura acadêmica, diferentes denominações: pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria entre outras, onde as fronteiras entre essas diferentes práticas de pesquisa e no interior de uma mesma categoria não são estanques e nem deveriam ser, pois representam, de certa maneira, as ênfases particulares em determinados aspectos (DESGAGNÉ; BEDNARZ; LEBUIS; POIRIER ; COUTURE, 2001), apud Mendes, 2010.

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

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

Durante o ano de 2012, o grupo de pesquisa do OEERJ encontrou-se com as professoras que atuam com SRMs de quatro municípios, a saber, Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu; três vezes: duas no primeiro semestre e uma em dezembro. Este artigo apresentará resultados do grupo focal do terceiro eixo sobre as professoras do Município do Rio de Janeiro.

O terceiro eixo denominado ‘*Organização do Ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais e*



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Classes Comuns possuía vinte e três indicadores, dos quais foram selecionados dois: o de número 21 *'Existe relação entre a atividade pedagógica desenvolvida na SRM e o currículo das classes comuns frequentadas pelos alunos?'*; e o de número 22 *'No caso de alunos não alfabetizados, de quem é a responsabilidade por (a quem cabe) alfabetizá-los?'*.

RESULTADOS

O presente estudo contém informações quantitativas e qualitativas. Os quadros abaixo apresentam informações numéricas extraídas das 20 participantes, todas do gênero feminino. Forneceram respostas precisas no momento em que se fez a pergunta sobre a formação inicial e continuada.

Formação Inicial

Só Curso Normal Médio	Curso Normal Médio + ES	ES sem Curso Normal Médio	Possui + de uma graduação
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
02	08	08	02

Legenda: ES = Ensino Superior

Em seguida, buscou-se saber quais foram as opções de graduação feitas por estas professoras.

Escolhas de ensino superior

Pedagogia	Letras	Direito	Fonoaudiologia	Matemática	Psicologia	Sem Ident
07	03	02	02	01	01	03

Legenda: Sem Ident = Sem Identificação

Ao ingressarem na educação especial, praticamente todas responderam que não apresentavam formação e/ou experiência na área, assim foram buscar conhecimentos acadêmicos, por meio da formação continuada. Todas afirmam que desejam e necessitam aprender mais sobre seu trabalho.

Serão destacadas algumas falas relevantes das professoras, nos dois indicadores selecionados do terceiro eixo, que contemplam o objetivo deste trabalho.

Fica destacado que, em sua grande maioria, foram convidadas a ingressar na Educação Especial por terem sido professoras, de classe comum, bem sucedidas na dinâmica ensino/aprendizagem de alunos público alvo dessa modalidade de ensino.

Com relação ao indicador 21: *'Existe relação entre a atividade pedagógica desenvolvida na SRM e o currículo das classes comuns frequentadas pelos alunos?'*, algumas respostas evidenciam o momento que se vive no município do Rio de Janeiro:

'...sobre o planejamento e o currículo da rede é ela quem faz um planejamento, né? O professor de turma comum trabalha com este planejamento, onde o professor de sala de recursos vai suplementar e complementar as atividades da sala de aula...'

'...Alguns professores de sala de recursos eles vão à sala comum na própria escola, naquela hora o aluno não sai é o professor da sala de recurso que vai a sala comum fazer uma atividade em grupo, tudo planejado com a professora da sala comum. Naquele momento como uma forma de interagir o aluno, de fazer a relação dele com os outros, né? E o que a



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

gente tem notado em muitas dessas experiências é que a atividade levada pela professora de sala de recursos tem repercutido em muito desenvolvimento para os outros alunos....'.

'...o aluno sem deficiência em também, há essa mobilidade, né? A gente quer descaracterizar a sala de recursos como aquele espaço destinado ao aluno com deficiência.'

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro possui 1430 escolas que atendem à Educação Infantil (creche e maternal) e os nove anos do Ensino Fundamental, incluindo as modalidades de educação especial e educação de Jovens e Adultos. O número total de SRMs é de 380, o que significa que inexistem em todas as escolas. Assim, as escolas que a possuem atendem aos alunos dela e àqueles das escolas próximas. As observações coletadas denotam mediação maior entre professores de classes comuns e de SRMs na mesma escola daqueles que possuem alunos público alvo da Educação Especial atendidos no contraturno de outra escola, como demonstra a fala a seguir: *'...Quando não se está na mesma escola a gente busca trabalhar por relatório, né? O professor de sala ele faz um relatório pra você poder ajudar nessas questões...'*

'...relações com as professoras das escolas que têm salas de recursos, que elas podem acompanhar o nosso trabalho, que elas tão ali vendo, presenciando, é totalmente diferente das relações que a gente estabelece com as professoras das escolas que não têm as salas de recursos e elas não acompanham o nosso trabalho. Porque eu acho assim: elas não sabem o que é que eu estou fazendo. Então... E a maneira como também nós somos recebidos, né. Porque quando a gente chega na escola e não tem sala de recursos, geralmente as nossas crianças dão problema e eles não... como não tem ninguém lá para ajudar no dia-a-dia... Porque às vezes quando os meus alunos que estão na minha escola, onde tem a sala de recursos dão problema, mandam pra minha sala. Tem esse jogo, não é. Lá eu não estou presente. Então, a gente sente até que a receptividade é outra, né. Você chega na escola e um, La vem... Lá vem a professora daquela criança. E geralmente eu chego, a criança tá de castigo na secretaria. Já aconteceu várias vezes, entende. Então você fica tentando... É bem diferente...'

Esta última fala demonstra, ainda, o desconhecimento das professoras de classes comuns sobre os alunos público alvo da Educação Especial, pois quando é aluno de outra escola, a professora de SRM ao se dirigir a esta outra instituição encontra-o fora de sua classe comum. Outro dado relevante é que quando o aluno público alvo tem SRM em sua própria escola e existe falha na mediação professor-aluno, este também é encaminhado à professora da SRM. Com relação ao indicador número 22: *'No caso de alunos não alfabetizados, de quem é a responsabilidade por (a quem cabe) alfabetizá-los?'*

'...Eu acho que a sala de recursos cria possibilidades, diferenciadas aprendizagens pra esse aluno perceber que ele é capaz de aprender, e quando você faz isso com o indivíduo ele agora eu sei e vai embora. Eu acho que a sala de recursos tem pela formação, talvez pela maneira pelo olhar que a gente tem desse aluno aprendiz, quando você dá outras possibilidades, ele tem tanta propriedade que ele é capaz que ele vai pra sala de ensino regular, não sei assim, eu penso assim. Eu tenho visto isso no meu trabalho que é mostrar pra ele que ele consegue tanto quanto o outro...'

'...Todos, todos. Não é colocar como função da sala de recursos essa função de todos nós. de Ele precisa de [expressão não compreendida], que pré-requisitos são esses pra que essa criança possa, né... Aí a gente conduz, ele para a sala de aula. Eu vou dar o exemplo do



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Mário, que tá nesse processo de alfabetização. A professora e a professora mediadora tão fazendo. E de que forma que eu to trazendo isso? Aparece a leitura e escrita o tempo todo. É o exemplo também do carrinho, escrito lá o carro, que aí a leitura e escrita, ele precisa de... da compreensão e falar. Pontua leitura e escrita, como é que tá a lógica dele? Como é que ele tá tendo a noção de direção? Deve compreender o que tá escrito lá no papel e no quadro? E outras coisas mais, né, de leitura de mundo, né, a questão dessa leitura de mundo. É a leitura e escrita, é outro [palavra não compreendida] que vem. É a história, é aquela mesa – alfabeto quando aparece uma musiquinha que ele tem que acompanhar com o mouse, escolhendo a letrinha. O nome já sai, ele já sabe o primeiro nome, só não sabe escrever ainda. Gente, é a história de vida da criança, é conhecer a história de vida, entendeu...'

Nesses dois depoimentos uma das professoras aponta as possibilidades que a SRM propicia para o aluno ser alfabetizado, já a outra professora apresenta o trabalho articulado entre as docentes da classe comum e a da SRM.

DISCUSSÃO

Como foi descrito acima, boa parte das professoras que atuam nas SRMs foram buscar formação continuada para atuarem, de início, em suas classes comuns, e por conta da dinâmica na aprendizagem exitosa de seus alunos público alvo da Educação Especial, foram convidadas a atuar nas SRMs. Enfatizam a necessidade do estudo contínuo para que haja aprendizagem daqueles alunos. As falas destas mesmas professoras nos indicadores 21 e 22 sugerem o desconhecimento de como lidar com o público alvo da educação especial, tanto das professoras de classes comuns quanto outros profissionais da escola.

Trata-se aqui de interessante aspecto sobre a formação do professor de AEE e do professor da classe comum, tendo em vista que, apesar do art. 61 da LDBEN 9394/96, reatificado na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, em seu art. 18, parágrafos 1º e 2º; defender uma formação diferenciada (comum para todos e especializada para o professor de AEE), pareceu-nos que a realidade geral é a de que nem um nem outro professor estão “formados” para a inclusão em termos especificamente técnicos e acadêmicos, e sim que sua formação se deu “em serviço”, ao longo de sua experiência.

Isto pode ser tanto vantajoso quanto desvantajoso. Desvantajoso porque uma formação acadêmica adequada deve ser, sempre, priorizada, a qualquer profissional, especialmente àqueles que lidam diretamente com a população. Vantajoso porque, por outro lado, desmistifica-se um pouco a ideia de que inclusão tem a ver com uma superespecialização e imensa experiência. Argumentamos que antes da técnica, para que se promova a inclusão em educação, é preciso ter, acima de tudo, uma postura ética para com a alteridade. Estes professores construíram seus conhecimentos na prática, (a despeito de não terem tido formação suficiente, segundo suas próprias percepções), porque assumiram esta postura ética e não se dobraram ao medo e à insegurança de encarar o desconhecido. Além do mais, como vimos sempre pontuando, inclusão é processo, e não estado final ao qual se chegar. Nunca haverá uma escola totalmente inclusiva, assim como também não se pode dizer que exista um escola totalmente excludente!



TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras que atuam, no Município do Rio de Janeiro, nas SRMs apontaram a necessidade do estudo contínuo para lidar com os desafios que o processo da inclusão requer, assim, fica implícito a formação de professores inicial e continuada que problematize a atuação no cotidiano das escolas com a participação de *todos os alunos* público alvo ou não da Educação Especial. O Direito à Educação consta no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e garante conforme a prescrição do inciso III, além de especificar uma orientação mais geral em que se prioriza o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A visão mecanicista da educação, até então, não formava os docentes para a complexa e responsável função de auxiliar na constituição de cada indivíduo, não dando a devida importância às especificidades. A escassez de alternativas práticas à efetivação da inclusão ainda constitui um entrave no campo educacional. Em parte, este entrave é agravado pela falta ou insuficiência na formação dos professores que têm pouco ou nenhum acesso, durante a formação inicial, a informações técnico-científicas, metodologias específicas e algumas estratégias de ação passíveis de serem realizadas em classes comuns para aumentar a participação de *todos os alunos* que experimentam barreiras à participação e à aprendizagem, segundo Silva (2005).

A autora apresenta, ainda, outros aspectos, como por exemplo: a ambiguidade do termo *inclusão* e a superficialidade com que este tema é tratado tende a levar os professores a representar esta *luta* como uma utopia não realizável, em qualquer função que exerça na escola, seja em sala de aula ou em outro espaço nessa instituição.

Cabe à Universidade promover e apoiar iniciativas na formação de professores que contribuam para o desenvolvimento da criatividade. Este espaço de formação tem como função estratégica no desenvolvimento do *pensar* e do *fazer* a inclusão em educação, pois ao mesmo tempo em que concentra informações acadêmico-científicas importantes para pensá-la, também, apresenta um rico potencial de inovação, no que se refere à possibilidade de propor alternativas práticas a ela.

Assim, o papel do professor de *TODOS* os níveis de Ensino deve estar em consonância com o paradigma da inclusão em educação. Para Booth e Ainscow (2012) inclusão significa minimizar/reduzir e até eliminar barreiras para a aprendizagem e a participação de crianças, jovens e adultos. Mais do que conhecer os comprometimentos, inclusão significa, também, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade. Referenda-se que o professor deve buscar descobrir em seus alunos suas potencialidades, respeitando suas necessidades, ao invés de chamá-las de limitações.

Significa, ainda, desenvolver, cotidianamente, a capacidade de problematizar a própria prática, refletindo, criticamente, a respeito dela e empenhando-se em sua formação continuamente.

Para Vygotsky (1982), a doutrina da compensação tem grande significância e serve como base psicológica para a teoria e a prática tanto para professores quanto para demais profissionais que lidam com alunos público alvo da Educação Especial, de qualquer faixa etária. Em essência, os profissionais não tem o direito de concluir que uma pessoa com dada necessidade seja reduzida apenas a ela, porque o autor afirma que o sujeito possui outras características, com as quais deve o professor trabalhar para descobrir as potencialidades.



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

Aquele acrescenta, ainda, que a educação da pessoa, a qual é público alvo da Educação Especial deveria ser baseada no fato de que, junto com a necessidade, vem tendências psicológicas combativas e o potencial para superá-la. A educação daquele sujeito deveria levar em conta que tais tendências emergem no primeiro plano do desenvolvimento e precisam ser incluídas no processo educacional como uma força motivante.

Silva, 2005 enfatiza que este esforço de mobilização do professor requer, por um lado, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e, por outro, que o professor reconheça a sua *criatividade* como um dos recursos a serem utilizados na prática pedagógica inclusiva.

A autora reconhece que a transferência dos conhecimentos adquiridos na formação inicial para o contexto prático de atuação constitua um dos muitos desafios a serem superados no âmbito da formação de professores de uma forma geral. Incentivar e valorizar as realizações em inclusão em educação não é tão somente uma questão individual, mas uma questão pública, isto é, uma questão de *todos, coletiva*.

Conhecer, representar e buscar alternativas para resolver situações enfrentadas pelos professores para a concretização do paradigma da inclusão em educação deve/pode ser um caminho viável para escolher *quando, como e porque* adotar uma ou outra estratégia, diante das alternativas que se tenha.

Desempenhar papel de tamanha responsabilidade confere uma tarefa que desafia o professor, diariamente. No entanto, é preciso repensar o que se está fazendo para ajudar a superar barreiras à aprendizagem e à participação que qualquer aluno possa experimentar sendo público alvo ou não da Educação Especial.

Por fim, a minimização de barreiras à aprendizagem e à participação envolve a mobilização para infraestrutura dentro da escola e para suas comunidades. Sempre há mais recursos para o apoio à aprendizagem e à participação dos que frequentemente se usa dentro de um contexto.

Para tal, faz-se necessário acontecer o que as políticas públicas determinam, como por exemplo as que constam na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no FUNDEB (2007), no Decreto Lei Federal nº 7611 (2011), entre outros marcos legais.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. *Index para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADÉ, 2012.

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

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, de 2 de outubro*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf (Acesso em: 19/7/2011).



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

IBGE. *Censo Demográfico do Brasil de 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2010. www.ibge.gov.br

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

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

_____. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação*. FUNDEB. Lei Federal nº 11.494/2007. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 20/06/2007.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Estabelece a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 14 de set.2001. Seção 1E, p. 39-40, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 05/10/1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394. Brasília, DF: Senado Federal, 20/12/1996.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. *A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial).UFSCar, São Carlos, SP.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. *A(s) política (s) de atendimento educacional especializado no contexto do financiamento da educação básica*. São Paulo: 25º Simpósio Brasileiro/2º Congresso Íbero-americano de Política e Administração da Educação, 26 a 30/11/2011. www.anpae.or.br, acessado em 28/08/2013.

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

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

DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N.; LEBUIS, P.; POIRIER L.; COUTURE, C. *L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, nº 1, 2001, p. 33-64. In MENDES, Enicéia Gonçalves. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional*



VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

sobre as Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns. São Carlos, SP: UFSCAR, 2010

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais em escolas comuns*. São Carlos, SP: UFSCAR, agosto de 2010.

RIO DE JANEIRO. *Lista de escolas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2013. www.rio.gov.br, acessado em 28/08/2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos et alii. *Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, abril de 2011

SILVA, Kátia Regina Xavier da. *Criatividade e inclusão na formação de Professores*. UFRJ, Rio de Janeiro: Semana de Integração Acadêmica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ/PPGE, 2005.

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

VYGOTSKY, Leon S. *Fundamentals of Defectology*. The Collected Work of L. S. Vygotsky. Volume 2. Organizado por R. W. Rieber e A. S. Carton. New York, USA: Plenum Press, 1982.