ISSN 2237-258X

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS[1]

Aspects of Multifunctional Resource Classrooms teachers training in Dourados-MS

Aspectos de la educación del profesorado de Salas del Recursos Multifunción en la ciudad de Dourados-MS

Morgana de Fátima Agostini Martins[*]

Aline Maira da Silva[**]

Hellen Cristiey Batista de Melo[***]

Resumo

Este trabalho objetiva conhecer e discutir alguns aspectos quanto à formação inicial e continuada de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) do Município de Dourados, no Mato Grosso do Sul (MS), investigação esta que integrou o Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional (ONEESP) sobre as SRMs nas escolas comuns. Serão apresentados dados obtidos por meio de um formulário de caracterização preenchido pelos professores do município em questão. Discute-se essa formação ressaltando as dificuldades, anseios e necessidades dos profissionais em atuação no atendimento do público-alvo da Educação Especial, considerando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais como modelo de serviço oferecido a toda a demanda da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

[1] Apoio financeiro: CAPES.

[*] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

[**] Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

*** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). E-mail: hellenufgd@gmail.com

Abstract

This study aims to know and discuss some aspects regarding the initial and continuing training of teachers of Multifunction Resource Classrooms (MRCs) in the city of Dourados in Mato Grosso do Sul. This research was part of the National Centre of Special Education: Study on National Network on MRCs in public schools. Data will be presented obtained by the characterization form filled out by municipal teachers concerned. It discusses such training emphasizing the difficulties, concerns and needs of professionals in action on the target group of the treatment of Special Education. It is considered a National Special Education Policy on Inclusive Education Perspective and the Multifunction Resource Classrooms (MRCs) deployment program, as the service model offered all the demand of school inclusion.

KEYWORDS: Teachers education. Specialized Educational Services. Multifunction Resource Classrooms.

Resumen

Este estudio tiene como meta conocer y discutir algunos aspectos relativos a la formación inicial y continúa de los profesores de Salas de Recursos Multifunción (SRMs) en la ciudad de Dourados en Mato Grosso do Sul. Esta investigación forma parte del Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional (ONEESP) de los SRMs en las escuelas regulares. Los datos se presentarán obtenidos mediante un cuestionario de caracterización llenado por los maestros municipales afectados. Se argumenta enfatizando las dificultades, preocupaciones y necesidades de los profesionales en las operaciones en el público objetivo del tratamiento de la Educación Especial. Se considera la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva y el Programa de ejecución de las Salas de Recursos Multifunción, el modelo de servicio ofrecido a toda la demanda la inclusión escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación del profesorado; Educación especialista en servicio; Salas de recursos multifunción.

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, muitos trabalhos têm discutido formas de implementação desta no atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE) (OLIVEIRA, 2010; KASSAR, 2012; CARNEIRO; DALL'ACQUA; ZANIOLO, 2014). Nessas discussões um ponto parece consenso e tem suscitado muitas questões: a formação dos professores para a atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estudos em rede nacional discutem aspectos relacionados à formação dos professores e à organização dos serviços com vistas a contribuir com o conhecimento de como esses serviços têm sido operacionalizados, suas dificuldades e necessidades e em quais áreas são necessários maiores investimentos (MENDES, 2010). Este trabalho busca contribuir com reflexões sobre as políticas de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Estado do Mato Grosso do Sul e sobre o papel do professor de AEE nelas. Especificamente, serão apresentados os dados obtidos no município de Dourados, no qual foram realizadas entrevistas com 13 professores do AEE. O trabalho teve por objetivos conhecer e discutir alguns aspectos da formação dos professores da Educação Especial em atuação no AEE, com vistas a contribuir para a compreensão do serviço oferecido à PAEE no município.

Todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm por direto a matrícula nas escolas regulares desde a Constituição de 1988, que estabeleceu o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). O documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE-EI) (BRASIL, 2008a) especificou a necessidade de garantir, entre outras coisas, a "formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008a, p. 08).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos mais importantes programas na Educação Especial implantado nas redes de ensino. De acordo com o Edital n.º 1, de 26 de Abril de 2007, ele tem por objetivo

> Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007, p.8).

Legalmente, a função do AEE está bem definida. A partir dessa definição, enfatizamos a importância do trabalho dos profissionais de educação que atuam nas SRM. De acordo com o Decreto n.º 6.571/2008, o Atendimento Educacional Especializado é definido como um "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008b).

O professor de AEE atende os alunos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE). Analisando a proposta de formação de professores contida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se afirmar que a atuação no AEE é bastante complexa, pois deve desenvolver habilidades e conhecimentos para o trabalho com todos os tipos de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e talentos/superdotação), em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a).

O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as especificidades do PAEE, podendo ser realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e professores com formação específica para o atendimento às suas necessidades, visando o desenvolvimento do aluno e proporcionando seu acesso ao conhecimento. De acordo com a Secretaria de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado tem como função:

> identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula

> comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p.15).

É possível perceber as inúmeras funções do professor que atua no AEE, inclusive a de atender a todos os tipos de necessidade, em diferentes níveis de comprometimento e de ensino, mesmo, muitas vezes, não possuindo formação suficiente para atendê-las.

O documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (PNEE-EI) (BRASIL, 2008a) especificou a necessidade de garantir, entre outras coisas, a "formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008a, p. 08). Essa necessidade já está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) quando esta se refere a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais: a) o professor de classe comum capacitado, que comprove ter tido, em sua formação, conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial; e b) o professor especializado em Educação Especial, que tenha formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação.

O trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais no município de Dourados

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas no Município de Dourados (MS) a partir de 2006, tendo uma das escolas localizadas na área central da cidade como pioneira (piloto) e modelo. A escola ainda possui a SRM, oferecendo o AEE, atualmente.

A formação do educador é um processo que não deve ter fim, dando-se no dia-a-dia de sua prática na sala de aula, de forma a permanentemente desenvolvê-lo como educador, enquanto estiver atuando e refletindo sobre sua prática docente. Essa formação tem como objetivo contemporizar os conhecimentos, as técnicas e os recursos a serem utilizados pelos professores a fim de proporcionar uma prática de ensino contextualizada com a realidade dos alunos.

> A formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizem como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola (OLIVEIRA, 2010, p.143).

A formação inicial e continuada do professor da classe comum também deve ser voltada para a Educação Inclusiva, pois é imprescindível que todos os professores participem de debates e discussões que reflitam sobre a nova concepção de escola e de escola inclusiva. O sistema escolar precisa buscar estratégias para que o corpo docente da escola seja munido de novos conhecimentos e atitudes que possibilitarão o avanço escolar de todos os alunos. Sendo assim, as escolas que optam por uma orientação inclusiva valorizam as diferenças dos alunos e toda a diversidade humana como recursos valiosos

para o desenvolvimento de todos na sala, contribuindo, também, para o aperfeiçoamento docente (DUK, 2005).

A formação continuada deve constituir-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, um intercâmbio de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção das capacidades desse educador. Segundo Mittler (2003, p. 35), "[...] a inclusão implica em que todos os professores tenham o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional". Nunes et al. (1998, p. 69), em estudos realizados sobre a produção na pós-graduação, apontam que a formação atual e a atuação profissional não tem sido satisfatória e que, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço, há a necessidade de que sejam discutidas questões sobre as pessoas com deficiências "para uma atuação mais eficiente e que contribua para a efetiva inserção social do portador de deficiência".

Pesquisando a concepção de docentes e diretores acerca da Educação Inclusiva, Sant'Ana (2005) encontrou aspectos necessários ao sucesso dessa proposta. A falta de formação específica e de apoio técnico no trabalho com os alunos inseridos nas classes regulares foram os principais entraves. Dentre as possibilidades sugeridas, destacaram-se a necessidade de uma equipe multidisciplinar para a orientação, a formação continuada, os recursos físicos e pedagógicos adequados, a experiência pedagógica com alunos com necessidades especiais, além de atitudes positivas dos agentes e a parceria com a família.

Assim, discutir a formação de professores parece necessário por reconhecer-se que estes ainda demonstram dificuldades na atuação com os alunos PAEE e ainda consideram-se despreparados para a variedade de características apresentadas. Por isso, o objetivo desse trabalho foi conhecer aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados (MS), com vistas à compreensão de como este serviço tem sido oferecido no município em questão.

Método

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Dourados (MS). Para a coleta de dados, foi utilizada uma Sala de Recursos Multifuncionais cedida por uma das escolas participantes da pesquisa.

Participantes:

Participaram da pesquisa 13 professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados (MS).

Materiais:

Papéis, canetas e cópias reprográficas do formulário.

Procedimento de coleta

As entrevistas foram realizadas a partir da utilização de um formulário composto por 16 questões abertas e fechadas. O formulário utilizado foi elaborado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)[1] e os encontros foram agendados previamente

[1]Formulário elaborado pelo ONEESP (UFSCar) para a utilização do estudo em rede nacional sob a coordenação da Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Disponível em: <www.oneesp.ufscar.br>.

com as participantes, via Secretaria de Educação. Estas foram esclarecidas quanto aos objetivos do trabalho, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. O roteiro do formulário foi elaborado refletindo sobre critérios importantes que envolvessem o trabalho das professoras, destacando alguns aspectos como a questão da formação inicial e continuada e dados profissionais das mesmas.

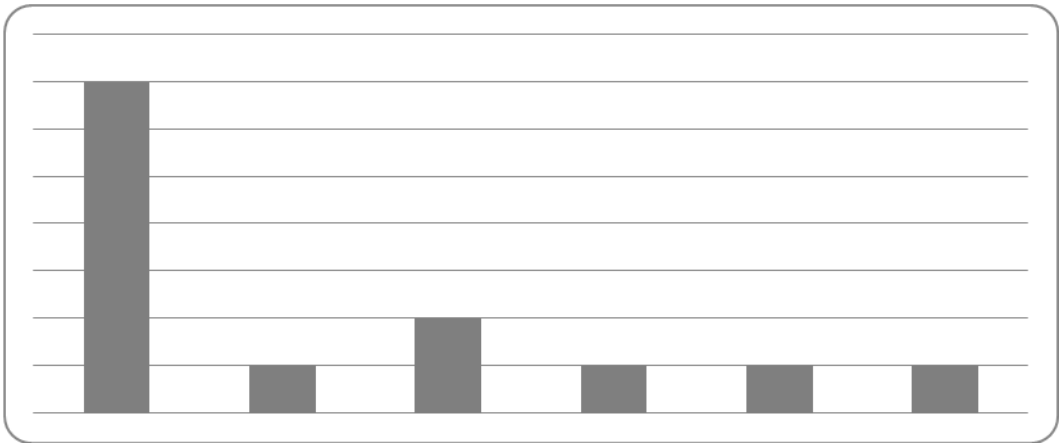
Análise de dados

Os dados foram transcritos na íntegra pelos próprios entrevistadores, descritos e analisados. Como resultado, obteve-se a caracterização da formação das professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados (MS), bem como aspectos de sua formação que favoreçam a atuação neste serviço.

Resultados

Todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos, e possuem como formação inicial Magistério e cursos superiores de Licenciatura. No quadro 1, apresentamos os cursos realizados por cada uma delas.

Quadro 1 – Formação das participantes quanto à formação inicial

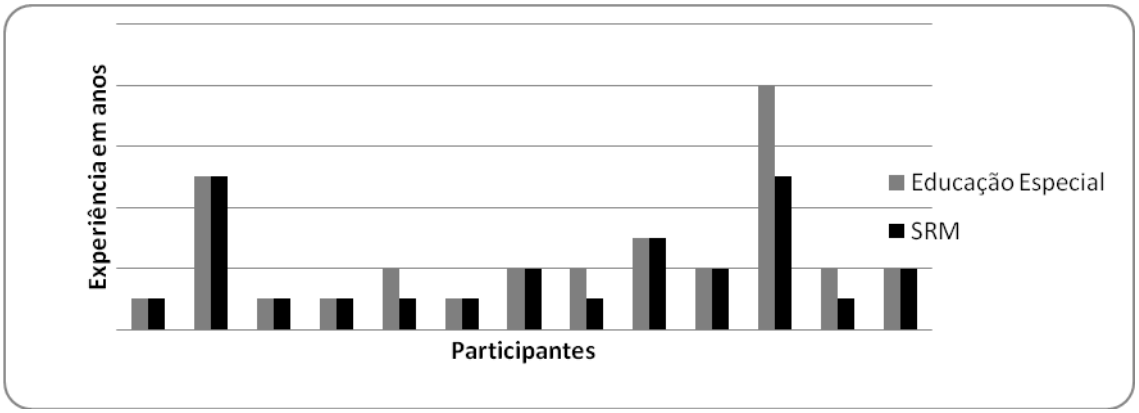


Fonte: MELO, 2014.

Em consonância com a legislação, todas as professoras possuem formação em nível superior, a maioria delas, em Pedagogia.

O quadro 2 apresenta a experiência das professoras em Educação Especial e na Sala de Recursos Multifuncional.

Quadro 2 – Experiência profissional das participantes na Educação Especial e nas SRMs em anos



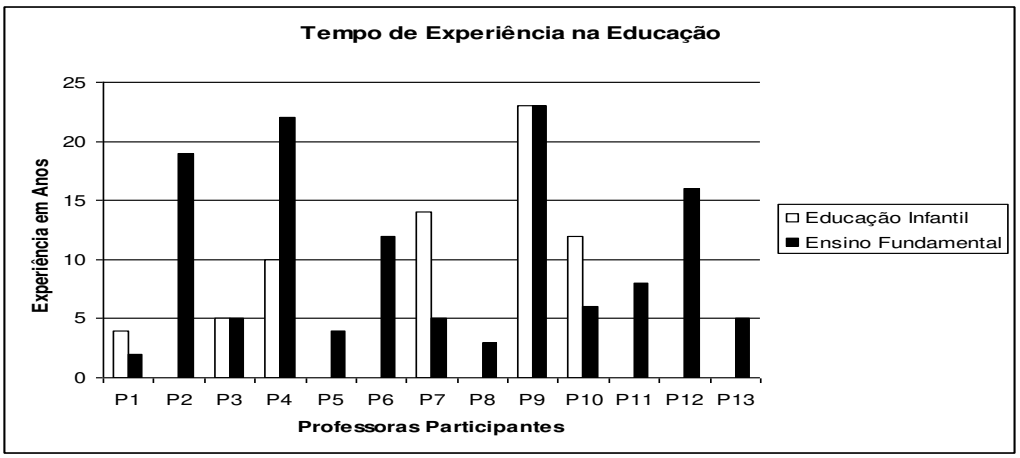
Fonte: MELO, 2014.

Apenas uma professora (P11) possui oito anos de experiência em Educação Especial e cinco de experiência na SRM. A maioria do restante tem de um a três anos de experiência na Educação Especial e nas SRMs, equivalendo à época em que foi implantada a Sala de Recursos no município de Dourados, em 2007.

Como se vê no quadro 2, quanto ao tempo de experiência das professoras em Educação Especial, a maioria tem até dois anos de experiência e apenas três delas mais de três anos. É importante ressaltar que o primeiro Seminário de Educação Especial realizado no município de Dourados ocorreu em 2005, e que foi esse seminário que desencadeou as ações de implementação das SRM. Como podemos observar, ainda que a maioria das professoras fosse formada em Pedagogia, nove delas não possuíam experiência nenhuma com a Educação Especial e nem com o trabalho com crianças com deficiências, começando seu trabalho nas SRMs apenas com a formação inicial e, algumas, cursando a especialização em AEE.

O quadro 3 apresenta a experiência das professoras, em anos, na Educação, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Tempo de experiência, em anos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental



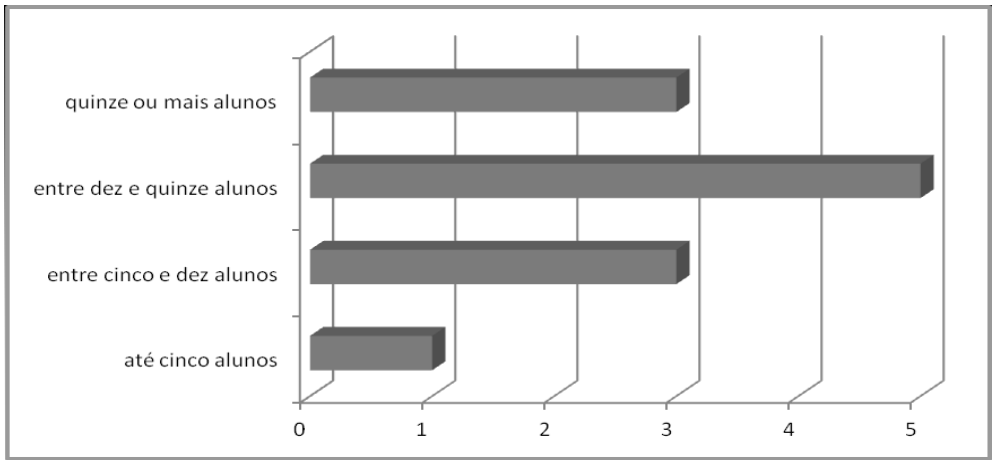
Fonte: MELO, 2014.

Todas as professoras possuem Especialização em nível *latu sensu* e sete, a especialização em AEE promovida pelo MEC via educação à distância e oferecida como parte das determinações do AEE, na política de implementação das SRMs. Das sete professoras especialistas, cinco têm especializações voltadas para as práticas pedagógicas na SRM (Educação Especial, Libras e Educação Inclusiva). É importante enfatizar que dez das treze professoras realizaram especializações diretamente relacionadas com a prática docente nas SRM, em áreas como: Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Múltiplas Deficiências, Docência e Intérprete de Libras, AEE, Educação Inclusiva e Altas Habilidades. Quatro das treze realizaram especializações relacionadas com a prática pedagógica de modo geral, como em Política e Gestão da Educação, Metodologia do Ensino Superior, Séries Iniciais e Estudo das Linguagens.

As treze participantes possuíam experiência docente na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental por pelo menos dois anos, tendo duas delas (P4 e P9) mais de 20 anos de experiência.

É importante esclarecer que, em todas as SRM nas quais as participantes atuam, há crianças com mais de um tipo de Necessidade Educacional Especial. As 13 professoras, nas suas SRMs, atendem, em média, 160 alunos por ano. No quadro 4, vemos a quantidade de alunos atendidos por professora.

Quadro 4 – Quantidade de alunos atendidos, em média, por professora participante

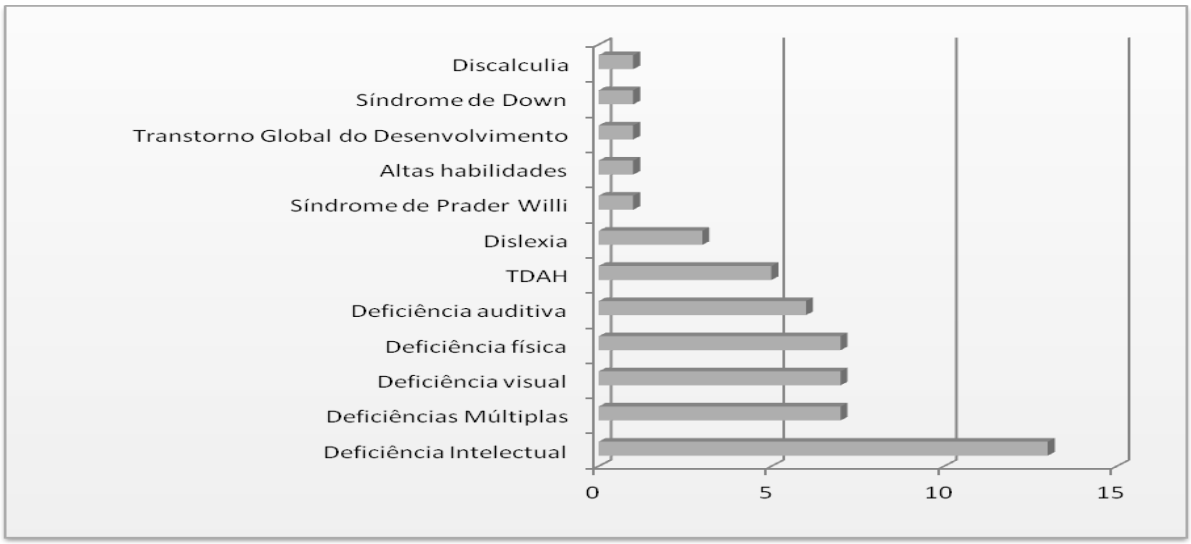


Fonte: MELO, 2014.

Há uma disparidade entre as professoras em relação ao número de alunos atendidos: algumas atendem até cinco alunos e outras atendem quinze ou mais. Isso acontece em função do tamanho da sala, dos recursos utilizados, dos tipos de Necessidades Educacionais Especiais e da demanda do bairro no qual a SRM se situa. Em relação à forma de atendimento oferecido, ele pode se dar individualmente, em duplas ou em trios.. As professoras indicaram atender em duplas ou individualmente e quatro delas sinalizaram que também atendem a trios de alunos, o que pode explicar o número elevado de alunos atendidos apontado no quadro 4.

O quadro 5 apresenta os tipos de diagnósticos e/ou Necessidades Educacionais Especiais atendidos pelas professoras das SRM.

Quadro 5 – Tipos de diagnósticos/ou Necessidades Educacionais Especiais atendidas pelas professoras das SRMs



Fonte: MELO, 2014.

Vemos que o público atendido pelas professoras da SRMs vai além do PAEE previsto na legislação para esse serviço. Diante disso, fazemos a pergunta: como deve ser a formação dos profissionais para atender a todos os tipos de necessidades especiais em todos os níveis de ensino? Deve-se considerar, também, a responsabilidade e a sobrecarga do professor que trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais.

Quanto à opinião das professoras em relação ao papel das professoras das SRM, esta foi mais marcante quanto à adequação e aos benefícios da SRM. Dez professoras indicaram que a sala é adequada para o atendimento e quatro indicaram que ela é inadequada, ressaltando que o espaço é pequeno e pouco ventilado. Duas apontaram que a sala está em espaço improvisado, como em parte da biblioteca. Mais da metade das professoras entrevistadas (nove) consideram sua sala equipada com os recursos que julgam necessários para a realização de seu trabalho, referindo-se aos equipamentos oferecidos pelo MEC e a outros, cedidos pela escola, além de materiais que são produzidos por elas. De acordo com as professoras das SRM, os recursos disponíveis em suas salas são: computadores, impressoras, notebooks, escâner, mobiliário adaptado, cadeira de rodas, jogos pedagógicos industrializados, jogos pedagógicos confeccionados, máquina de escrever Braille, lupa manual e eletrônica, apoio de leitura, fone de ouvido, mesa adaptada para cadeirante, soroban, teclado adaptado, plano inclinado, colméia de teclado, quadro branco, mouse com acionador de pressão, softwares educativos, televisão e aparelho de DVD.

As professoras também participam das atividades gerais da escola, como reuniões pedagógicas, atividades culturais e as reuniões de pais, ocorridas mensalmente, e contribuem com as discussões nos conselhos de classe. Contudo, elas ressaltaram que não possuem direito a voto quanto à aprovação ou retenção dos alunos atendidos nas SRMs. Durante esses conselhos, somente os professores regentes votam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões sobre a Educação Inclusiva e sobre a função do professor que atua no AEE, podemos destacar que há a necessidade de se pensar em como tem se dado a formação desse profissional e como esta poderia ser aperfeiçoada. O professor do AEE não deve substituir a função do professor regente do ensino regular, bem como dos demais profissionais que podem contribuir com o atendimento. O professor do AEE deve, antes, estabelecer parcerias com os demais profissionais da educação e da saúde, colaborando com as necessidades e suas particularidades.

De fato, constatamos que a escola torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as diversas instituições educativas, a família, os profissionais especializados e a comunidade, voltado para a inclusão escolar. O maior desafio encontra-se na habilidade em avaliar as necessidades e, a partir delas, derivar práticas efetivas de ensino e de aprendizagem, estabelecendo formas de lidar com a diversidade e com as diferenças de cada aluno. Isso não deve ser responsabilidade só do professor, mas de toda a equipe escolar. Com vistas à efetivação da inclusão escolar, Gomes e Barbosa (2006) ressaltam que é necessário um aprimoramento constante dos professores e dos demais profissionais da escola, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja por meio de cursos abrangentes ou de treinamentos específicos.

Ainda que tenhamos observado avanços na área educacional voltada para o atendimento dos alunos com Necessidade Educacionais Especiais, há muito que se fazer para proporcionar melhor atendimento aos alunos PAEE. Sousa (2008), Gomes e Barbosa (2006), De Vitta (2010) dentre outros autores, ressaltam a necessidade de reformulação na prática pedagógica de forma a atender a todas as crianças que precisam da escola e, assim, contribuir para a elaboração de políticas públicas que ofereçam variedade de serviços e opções de atendimentos diversificados, levando em consideração as diferentes potencialidades e necessidades dos alunos. É necessário, também, considerar que o professor precisa de formação constante para refletir sobre seu trabalho, buscando aperfeiçoar o ensino oferecido em sala de aula, identificando aqueles que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e propondo estratégias. Anjos, Andrade e Pereira (2009), ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão, apresentam que, entre os sentimentos descritos, destaca-se o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, quando percebem suas dificuldades e limites e sua necessidade de aperfeiçoamento e apoio.

Corroborando com os autores, foi ponto comum nas declarações das participantes que a formação para atuar de maneira a favorecer a inclusão necessita de apoio e suporte, havendo a necessidade de se pensar, já na formação inicial, em estratégias de avaliação das Necessidades Educacionais Especiais e em estratégias de ensino e acesso ao currículo para o PAEE. De Vitta, Silva e Moraes (2004), Sousa (2008) e De Vitta (2010) apontam que a formação de professores, as condições físicas e materiais e a organização de recursos e de apoio são fatores que devem ser considerados prioritários na discussão da proposta de inclusão escolar, possibilitando refletir sobre o papel da parceria com outros profissionais da saúde e da assistência, além da família e da comunidade.

O AEE oferecido pelas participantes ultrapassa o público estabelecido como PAEE, pois atende crianças com diagnósticos e/ou características como déficit de atenção, hiperatividade e problemas de comportamento. Dentre todas as dificuldades que já são presentes nos quadros das deficiências, os profissionais lidam ainda com outros quadros, para os quais não possuem sequer o conhecimento mínimo, tendo que buscar respostas no senso comum. Gomes e Barbosa (2006) e De Vitta (2010) apontam que há, por parte dos professores, um temor em lidar com todo esse público. Sentimentos negativos também foram verificados por Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008), que apontaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores, e concluindo que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço para a oferta de suporte emocional aos profissionais.

Dall'Acqua (2007, p. 116) ressalta que, à medida que a inclusão toma espaço nas organizações educacionais, "torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial", seja na definição de seus papéis educacionais ou na efetivação de práticas pedagógicas para o enfrentamento dessa realidade ainda em construção. Para atuar com a diversidade, é necessário um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo. Em se tratando da formação de professores que atuem de forma efetiva na educação de crianças com necessidades especiais, essa capacitação deve incluir conteúdos que permitam compreender os diferentes diagnósticos e os problemas que levam às dificuldades e necessidades desta população (DE VITTA, 2010) A formação continuada por meio de especializações é uma modalidade que, na opinião das professoras, poderia auxiliar na efetivação da Educação Inclusiva, pois esta exige um conjunto de atitudes que assegure ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais o direito de ela beneficiar-se.

Para que o processo de inclusão escolar se efetive com sucesso, há, portanto, a necessidade de coerência entre as demandas dos alunos e as habilidades de ensinar do professor, além de uma sensibilidade à diversidade da turma e, principalmente, da crença de que há um potencial a ser explorado. A predisposição dos professores em relação à inclusão dos alunos PAEE, especialmente aqueles com dificuldades mais graves e de caráter permanente, é fator condicionante dos resultados esperados. Por isso, uma atitude positiva e confiante já constitui um passo importante, que favorece a educação desses alunos na escola que queremos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.116-129, 2009.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia,* Ribeirão Preto, v.18, n.39, p.155-164, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei n.º 9.394*, *de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

_____. *Edital n.º 1 de 26 de abril de 2007*. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

_____. MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, 2008a.

_____. *Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.* Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

CARNEIRO, R. U. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, J. O. Formação de professores especializados e inclusão escolar: contribuições para o debate de uma experiência do Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP. In: Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, IV, 2014, São Paulo. *Anais...* .São Paulo: UFSCar/USP, 2014. p. 1-14.

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 115-122, 2007.

DE VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.75-93, 2010.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Rev. Bras. de Ed. Especial*, Marília, v.10, n.1, p. 43 -58, 2004.

DUK, C. (Org.) *Educar na diversidade:* material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.,* Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

KASSAR, M. C. M. *Política de educação especial no Brasil:* escolha de caminhos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (ORG). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, politica e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 93-104.

MELO, H. C., B. *A percepção das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS:* atuação no Atendimento Educacional Especializado**.** 2014, p. 134. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, E. G. *Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial* – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPES/INEP.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, L. R. O. P. et al. *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA. A. A. S.. *Inclusão Escolar e Formação de professores:* o embate entre o geral e o específico. In: MENDES. E. G. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SOUSA, S. B. *Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:* expectativas dos professores. 2008. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014