

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMs)

Suelen Garay Figueiredo Jordão¹ – UNIVALI

Tatiana dos Santos da Silveira² – UNIVALI

Regina Célia Linhares Hostins³ – UNIVALI

INTRODUÇÃO

A gestão da política de inclusão escolar nacional tem apresentado algumas dificuldades em sua organização, em parte porque tem se ignorado sistematicamente a literatura nacional e internacional, e às vezes, até mesmo, o que prescreve a legislação brasileira sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) (MENDES 2010). Tais dificuldades centram-se em três eixos: atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, avaliação dos estudantes com NEEs e formação de professores.

Nesse contexto, os três eixos acima citados, são objeto de pesquisa desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, que tem como foco a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

Seu arcabouço engloba 115 pesquisadores de 19 estados brasileiros, 64 municípios e 44 representantes de Instituições de Ensino Superior. Estes, por meio de produção de conhecimento, formação continuada - elementos da pesquisa colaborativa – e *survey* conduzem a pesquisa que objetiva ouvir aproximadamente 2.500 professores das SRMs.

No entanto, em razão da complexidade das discussões nos três eixos e aos limites do presente trabalho, optou-se por desenvolver apenas o eixo formação de professores, buscando assim, avaliar como os professores interpretam e avaliam a política de SRMs implantada na rede municipal de Balneário Camboriú/SC e identificar qual é o processo de formação inicial e continuada desses professores.

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva pela UnC, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Mestre em Educação pela FURB. Docente e coordenadora de Inclusão no Ensino Superior.

³ Doutora em Educação pela UFSC. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIVALI, SC.

Por conseguinte, o desenvolvimento do estudo fundamenta-se na “Abordagem do ciclo de Políticas” elaborada por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball, 1992; Ball, 1994) sendo discutida no Brasil por Jefferson Mainardes (2006 e 2011). As contribuições da abordagem do ciclo de políticas agrupadas compõem um referencial analítico importante para a análise e acompanhamento das políticas educacionais em sua formulação inicial até sua interpretação e seus efeitos.

Ball e Bowe (1992) consideram que o centro da análise das políticas deve ocorrer no interior da formação do discurso das políticas e da interpretação realizada pelos profissionais da prática (articulação entre o macro e micro contexto). Estes, em sua abordagem correlacionam os textos da política à prática, para a qual denominam ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência (originam-se as políticas públicas e os discursos públicos), o contexto da produção de texto (textos políticos voltados ao interesse do público geral) e o contexto da prática (interpretação e recriação da política efetuada pelos profissionais atuantes na prática).

Com base nesses pressupostos, no estudo desenvolvido, trabalhou-se com a pesquisa colaborativa adotada também pelo ONEESP, cujos procedimentos viabilizam a participação colaborativa dos professores, desde o contexto da prática. Por meio desse processo estes produzem uma interpretação e avaliação da política de educação inclusiva, ou mais especificamente da política de SRMs.

Investigar a tradução de programas educacionais no contexto da prática não é tarefa fácil. Para coleta de dados, utilizou-se como ferramenta a técnica de grupo focal desenvolvida por meio de seis encontros, com carga horária total de 40 horas, no período de Abril a Setembro de 2012.

Este estudo teve como participantes 23 professoras, sendo que dessas, 15 são graduadas em pedagogia, 5 em Educação Especial. A maioria das professoras possuem especialização na área da Educação Especial/Inclusiva (10) e as outras 9 fizeram especialização em outras áreas (psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação Física Escolar, Educação Infantil, Séries Iniciais e Ensino Médio). A faixa etária das professoras compreende dos 24 aos 57 anos de idade.

Após a realização das entrevistas, os dados foram tabulados com o propósito de iniciar a definição das categorias de análise, com base nas representações sociais das participantes às questões do estudo, sendo estas paulatinamente lapidadas e enriquecidas.

As categorias foram elaboradas a priori, a partir dos eixos temáticos definidos no Projeto. O exercício de análise da empiria, no entanto, requereu a definição de subcategorias a posteriori, uma vez que, estas emergiram dos depoimentos das entrevistadas, fator esse que implicou em contínuas idas e vindas ao material de análise e à teoria.

2. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: vivências pessoais e profissionais

O ingresso das professoras participantes ocorreu pela graduação em Pedagogia ou Educação Especial, este ingresso é significativamente representado por 9 (nove) professoras. 6 (seis) professoras apontaram que o seu ingresso ocorreu pela pós-graduação em Educação Especial, esta atrelada a experiência com algum familiar e à sua atuação profissional, 1 (uma) professora disse que ingressou pelo Magistério/Licenciatura plena e por fim, na categoria outros, encontra-se àquelas professoras que marcaram como único fator para seu ingresso na área, a curiosidade e admiração, sendo esta categoria representada por 4 (quatro) professoras

Avaliando os caminhos descritos acima, pode-se apreender que a formação das professoras é expressão das políticas desenvolvidas em nível nacional, a partir da década de 2000, no que se refere à formação de professores. Estas trazem em seus princípios o desejo por uma escola inclusiva capaz de atender a todas às diversidades, como expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em seu Art. 2º atribuindo que,

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: (...)II - o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, em 2001 foi aprovada a Resolução Nº 02/2001 instituindo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, que reforça os Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 referentes à capacitação e especialização dos professores das classes comuns, bem como da Educação Especial para o atendimento a todas as diversidades. No que se refere aos professores atuantes na Educação Especial, são considerados especialistas aqueles que possuem:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001)

De acordo com a política, a formação inicial e continuada deve proporcionar ao professor da Educação Especial, condições para que este desenvolva seus conhecimentos gerais e específicos da área, não somente frente ao atendimento educacional especializado, mas, que o faça igualmente frente às salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares. (BRASIL, 2008).

Em face disso, percebe-se que a legislação sobre a formação de professores para atuar na Educação Especial prevê um professor especialista para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), como é caso do cenário da educação especial do município estudado, que como já referido, possui em sua estrutura, professoras com a formação que corresponde ao requerido pela lei.

Pesquisa realizada por Michels (2011) entre os anos de 2006 e 2008 em 7 (sete) municípios do estado, revelou que a maioria das pessoas responsáveis pela organização dos serviços da Educação Especial cursaram Pedagogia, entretanto, não eram habilitadas em Educação Especial ou em uma das áreas de deficiência. Dos professores que atuavam nos serviços especializados dos municípios, todos eram graduados em Pedagogia, mas poucos possuíam habilitação específica em Educação Especial.

Em meio ao ideal e o real está a intelectualidade que, mesmo reconhecendo a efetividade dos discursos sobre a política de inclusão escolar, tem se debruçado na tensão estabelecida entre a formação de professores generalistas e/ou especialistas e a Educação Inclusiva.

Dentre esses está a pesquisa de Garcia (2011) que tomando como base a atual política para a Educação Especial busca apresentar reflexões a respeito das políticas voltadas para a formação de professores nacionalmente, como também sobre as possíveis demandas geradas à formação. Em análise, Garcia (2011) assinala que o modelo de Educação Especial ao velar por uma ação pedagógica colaborativa do professor do AEE com o professor regente da sala regular, exige um professor preocupado com as finalidades da educação básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico.

A essa abordagem a autora chama de *bidocência*. Na sua concepção, a bidocência,

implica uma formação que permita operar análises e sínteses em torno da Educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejados compartilhados, participativos, os quais compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação. (GARCIA, 2011, p. 70)

Nessa esteira Dorziat (2011) enfatiza as tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais, o que contribui para práticas inclusivas insuficientes, uma vez que, para uma formação não é o suficiente dispor aos professores referenciais teóricos sobre a política de inclusão e as bases teórico-metodológicas de cada tipo de deficiência, é preciso criar

espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e os demais membros da comunidade escolar, no sentido não se de formação teórica para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional. (DORZIAT, 2011, p. 152)

Ainda no intuito de avaliar os processos de formação na área da Educação Especial, percebe-se que as professoras em questão, avaliam que sua formação não aconteceu somente pelo meio acadêmico, mas, sim por vivências em outras esferas. Como já discutido por Ball (2009) os professores, são atores sociais, eles são dotados de um corpo constituído de histórias, crenças, culturas e seus pensamentos e ações se refletem no contexto em que estão inseridos.

Assim, além da formação cognitiva os professores são formados pelo seu saber profissional, esse “saber” é aqui entendido de acordo com a concepção de Tardif (2000), como algo amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades ou aptidões e as atitudes, ou seja, é o saber-fazer e saber-ser.

Este autor toma os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais e heterogêneos o que significa que estes, são adquiridos por meio do tempo e podem pelo menos ter três sentidos, identificados nas falas das professoras participantes.

O primeiro sentido diz respeito ao fato de que a maior parte do que os professores sabem sobre o ensino, os papéis do professor e do como ensinar, originam-se da própria história de vida e de sua cultura escolar anterior.

P4– *“Tenho um primo com Síndrome de Down e isso me levou a procurar mais sobre as deficiências e acabei fazendo Educação Especial para melhor ajudar o meu primo e meu amor só cresceu pela profissão.”*

P10– *“Desde muito pequena, sempre tive vontade de trabalhar e ajudar crianças com deficiência. Então fiz Educação Especial na UFSM e desde então sempre trabalhei com alunos com algum tipo de deficiência.”*

O tempo como ator na constituição de nossas histórias é abordado por Fontana (2000). Para ela, [...] *“Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi configurando-se em momentos diferentes de nossas vidas”*. (FONTANA, 2000, p. 124).

Também, os saberes profissionais configuram-se como temporais, plurais e heterogêneos devido aos professores apoiarem-se em conhecimentos teóricos conquistados na universidade, e em conhecimentos didáticos e pedagógicos provenientes de sua formação profissional.

P3 – *“Durante minha formação na graduação me interessei pelo assunto, me aprofundi nos estudos e decidi continuar a trabalhar nesta área.”*

P18 – *“Quando vim morar em B.C. fui atuar na Educação Infantil com uma 2ª série, onde tinha uma aluna com Síndrome de Down. Fiquei tão apaixonada pelo trabalho com esta aluna que no fim do ano já lia, que no ano seguinte me escrevi na Rede para atuar na Educação Especial onde estou desde 2007.2008 fiz concurso para Apoio Pedagógico Especial e hoje atuo no A.E.E com oito alunos com Síndrome de Down. Adoro meu trabalho, e quero continuar sempre buscando e me aperfeiçoando para melhor atender minha clientela.”*

P22– *“Com o estágio da faculdade vi que era isso o que eu queria. Trabalhei muito tempo na APAE e quando me efetivei saí e continuei a trabalhar como mesmo público, mas, no ensino regular.”*

Os depoimentos dos professores denotam que a formação inicial, nesse caso, a graduação, deu-lhes segurança na escolha profissional, propiciou desenvolver a paixão pela profissão e pela educação especial e mais, impulsionou a busca constante de conhecimentos.

Observa-se também outro aspecto relevante para se pensar a inclusão escolar. Vê-se que muitas dessas professoras decidiram aprofundar seus conhecimentos sobre Educação especial, a partir de suas vivências como professoras nas salas regulares. Supõe-se que essas professoras, dada a idade que apresentam, realizaram sua graduação

na década de 1990 ou início da de 2000, logo, vivenciaram a transição do processo integração/inclusão e seus depoimentos permitem concluir que a vivência desse processo foi muito relevante para suas escolhas profissionais na universidade.

Apoiam-se também no que Tardif (2000) denomina de *conhecimentos curriculares*, ao seu próprio saber que está conectado à experiência de trabalho, na experiência de professores bem como, em práticas características da função do professor.

P8 – *“Meu interesse pela Educação Especial surgiu quando estava no 1º ano do Magistério. Em uma visita na APAE decidi qual seria minha formação / área de atuação. Desde então, decidi que iria cursar Licenciatura Plena em Educação Especial. E assim foi”.*

P14– *“Trabalhei em uma escola e conheci a educação especial através de colegas, admirei o trabalho e resolvi conhecer melhor, fiz pós-graduação e atuo com as crianças N.E. desde 2007.”*

P19– *“Por admirar o trabalho realizado pela Equipe da Secretaria de Educação, suas conquistas na área da Educação Especial e também pelo público alvo atendido. Considero o mínimo de crescimento e desenvolvimento um ganho muito grande para o aluno e uma recompensa enorme para mim como professor.”*

Fontana (2000), já discutiu sobre fazer-se professora e enfatiza que,

Se a escola foi um dos espaços de nossa formação, esta se estendeu para além dos limites daquela, porque também nos fizemos professoras nas relações de aprendizado com nossos alunos, com nossos filhos, com os moradores dos bairros populares, pela aproximação das suas vivências e dos seus valores, procurando compreender o sentido e a função da educação nas suas vidas. (FONTANA, 2000, p. 125)

Observa-se que os espaços e tempos nos quais as professoras em questão constituíram o seu “ser profissional” vem nos afirmar que, embora a atual conjuntura da educação especial do município em questão seja a expressão das legislações nacionais, que exige um profissional multifacetado capaz de atender a todas as diferentes necessidades dos alunos público alvo, há como pano de fundo, uma formação inicial e continuada que se pauta nas experiências culturais e nas trajetórias de suas vidas pessoais e profissionais vivenciadas com seus alunos e colegas no chão da escola.

3- DEMANDAS DE FORMAÇÃO

Na entrevista, quando questionadas se a Política de inclusão escolar gerou novas demandas para a formação de professores de educação especial, as professoras em questão, avaliaram que sim. Para elas a Política de inclusão trouxe novas demandas e as mais significativas centram-se na oportunidade de haver mais formações continuadas,

P18 – *“Foram vários cursos, formação e a principal conquista para as salas de A.E.E. onde atuamos, trazendo sempre melhorias para nossos alunos, desenvolvendo suas potencialidades buscando sempre novas ideias, cursos, trabalhos, textos, estudos de caso, para desenvolver em nossas crianças todas as suas habilidades”*.

P19 – *“Sim, com certeza trouxe a necessidade de ampliação na formação dos professores em diferentes áreas como exemplo Educação Especial - (Legislação/Libras) como também agora com a implantação das Salas Multifuncionais, há que proporcionar aos profissionais atuantes constante formação”*.

Atrelada a uma maior oportunidade de formação continuada, está, também, uma participação mais efetiva por parte dos profissionais envolvidos,

P5 – *“Acredito que sim, depois da política de inclusão se fazer efetivamente presente no contexto da comunidade escolar os profissionais envolvidos se mostram abertos e dispostos a aprender e os cursos de Educação Especial estão cada vez mais presentes. Pedagogos são os mais interessados”*.

Do Governo,

P10 – *“Sim, os cursos de aperfeiçoamento, as novas informações sobre as deficiências, os projetos do Governo para melhorar as informações a respeito da Educação Inclusiva. E com isso aumentou o número de pessoas focadas na Educação para colaborar com o crescimento destes alunos. AMA, AMOR PRA DOWN e as nossas escolas com as SEM”*.

E por fim, uma transformação no fazer pedagógico,

P6– *“Sim, pois hoje trabalhamos mais a parte pedagógica”*.

P7 – *“Agora o professor de Educação Especial pode trabalhar a parte pedagógica com os educandos de uma forma diferenciada, deixou de ser apenas cuidadora”*.

P14 – *“Na verdade modificou-se a área de atuação, pois o foco não está mais em sala de aula, e sim nas áreas da cognição. A partir daí tivemos mais*

momentos para formação, discussão, e aprimoramento nos temas da educação especial, porém ainda é preciso intervir em sala de aula”.

Há duas questões que merecem ser refletidas a partir desses depoimentos. A primeira questão emerge da fala da P7 “*Agora o professor de Educação Especial pode trabalhar a parte pedagógica com os educandos de uma forma diferenciada, deixou de ser apenas cuidadora*”. Este tema remete a função pedagógica como função precípua do professor de AEE.

A definição pela função pedagógica do professor da SRMS representa um momento importante na educação especial. Ela vem demarcar a busca pela superação do modelo medicalizado do ensino nessa área. Esse modelo privilegiava fatores neurológicos, psicológicos, sensoriais que contribuíram para naturalizar a ideia da deficiência vinculada a algum tipo de predisposição inata à capacidade ou à incapacidade.

A segunda encontra-se no último depoimento. A fala da P14 “*Na verdade modificou-se a área de atuação, pois o foco não está mais em sala de aula, e sim nas áreas da cognição [...]*” nos leva a refletir a respeito da abordagem cognitiva como opção metodológica e nos questionar se a opção por trabalhar na perspectiva da cognição não poderia contribuir para reforçar então uma visão psicologizada do ensino?

Mas, em contra partida, há também que ponderarmos o perigo de uma concepção cognitivista descolada das funções principais da escola que é a escolarização e nela alfabetização como importante aprendizagem para assegurar a autonomia do sujeito.

As professoras também avaliaram como deveria ser a formação inicial de professores para atuar na referida área. Para algumas, esta formação deve ser consoante à que está sendo oferecida atualmente,

P5 – “*Acredito que deva ser pedagogia como graduação e especialização em Educação Especial. Mas além de qualquer formação é preciso gostar realmente da Educação Especial e ser um profissional comprometido com o seu trabalho independente de qualquer formação*”.

P10 – “*Penso que os professores devem inicialmente ter formação em Educação Especial e alguns cursos de aperfeiçoamento na área para atuar com todas as dificuldades que irão aparecer*”.

Para outras, a formação inicial deve acontecer por meio de cursos que preparem os professores para atuar em cada deficiência,

P3 – *“Creio que a formação do professor deve focar no estudo das deficiências e em estratégias de ensino diferenciado”.*

P4 – *“Através de cursos que ofereçam a prática com as diferentes deficiências”.*

P6 – *“Com cursos adicionais, vivências”.*

P8 – *“Com mais oportunidade de cursos, seminários, congressos”.*

Tomando como base as concepções apresentadas pelas professoras pode-se pensar a respeito das novas demandas originadas pela atual Política. Quer dizer que, estas, tiveram maior expressão nos principais pontos trabalhados pela Política de inclusão: a formação continuada, o interesse pela área por parte dos professores e do Governo e também, a atuação dessas profissionais.

Por outro lado, é possível ainda dizer que, embora as professoras aprovelem como a formação inicial está ocorrendo, elas sentem a necessidade de haver mais cursos com vistas a prepará-las para atuar com cada tipo de deficiência, o que pode ser entendido aqui, como uma necessidade não suprida nos cursos de formação inicial e continuada.

4- O AUTOCONCEITO DO PROFESSOR

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o profissional capacitado para atuar no AEE deve ter habilidades e conhecimentos diversificados.

Dessa forma, perguntamos às professoras da pesquisa se elas se sentem aptas para oferecer o AEE em suas SRMs para todos os níveis de ensino, bem como, para todos os tipos de alunos.

Algumas, afirmam sentirem-se aptas e apontam como motivo para tal certeza a constante busca por cursos na área.

P7 – *“Sim, me preparei para isso e o fiz por amor a carreira, em 1990. E depois disso estou sempre participando de cursos na área para ir me tornando cada dia mais e mais útil na sala de AEE”.*

P9 – *“Acredito que sempre haverá mudanças, novos casos, por isso, apesar de me sentir apta no momento, devemos sempre estar nos atualizando”.*

No entanto, a grande maioria, declara não sentir-se apta. Para elas, a dificuldade concentra-se no Ensino Médio e Superior.

P11 – *“Sempre trabalhei até o ensino fundamental, tenho dúvida e até insegurança para o médio e superior. Acho que devo conhecer mais nesta etapa da educação”*.

P12 – *“Me sinto apta para trabalhar com a educação especial e ensino fundamental, onde tenho experiência. Já no ensino médio e superior não tenho experiência, mas, gostaria de viver novos desafios”*.

P19 – *“Afirmar que seria apta para atuar seria um tanto pretenciosa, pois, cada aluno atendido, com sua deficiência específica, especificidade do sujeito como único, é muito considerado na minha postura enquanto educador. Portanto, a cada aluno que recebemos para atendimento na sala A.E.E. é encarado como um novo desafio, fazendo-me no primeiro instante me sentir incapaz, mas ao mesmo tempo impulsiona a busca do conhecimento para melhor atendê-lo”*.

Nas falas, podemos perceber que o não estar apta está intimamente ligado com a falta de experiência, dúvida: *“Sempre trabalhei até o ensino fundamental, tenho dúvida e até insegurança para o médio e superior. Acho que devo conhecer mais nesta etapa da educação (P11)”* e também à insegurança por parte das professoras: *“Me sinto apta para trabalhar com a educação especial e ensino fundamental, onde tenho experiência. Já no ensino médio e superior não tenho experiência, mas, gostaria de viver novos desafios (P12)”*.

Este receio das professoras é justificável, afinal, quando ficamos diante do novo e do desconhecido nos sentimos inseguros, angustiados, entretanto, estes sentimentos podem ser ocasionados pelo sentimento de despreparo do profissional para atuar com as diferentes especialidades e com os diferentes níveis de ensino. No caso dos professores responsáveis pelo AEE, os conceitos, competências e o domínio de conhecimentos requeridos não são suficientes para atuar com todos os tipos de deficiências no Ensino Médio e Ensino Superior.

Esse ponto merece ser analisado e questionado. Afinal de contas, qual seria a saída para esse caso? Em meio às raras ações feitas pelas instituições de Ensino Superior no que diz respeito à formação inicial desses professores, não seria, quem sabe, o caso das Universidades tomarem à frente esse serviço para darem o suporte aos seus alunos com deficiências?

Estes conceitos, competências e o domínio de conhecimentos não são também suficientes para trabalhar com todos os tipos de alunos. Uma parcela significativa das professoras, dizem não sentirem-se preparadas.

P13 – *“Apto realmente não sei no sentido de um todo, pois é bem abrangente o assunto, mas se faz necessário de sempre estar se capacitando, buscar novos conhecimentos para poder atender essa clientela com qualidade”*.

P17 – *“Não me sinto apto, tenho dúvidas e necessito de mais esclarecimentos”*.

P18 – *“Acho que necessitamos de mais formação, mais aperfeiçoamento para trabalharmos com esta clientela tão vasta e que exige muito de todos”*.

E apontam suas dificuldades.

P8 – *“Para alunos com deficiência auditiva sinto-me insegura, pois minha formação foi para habilitação Deficiência Mental. Com relação a alunos com altas habilidades teria que buscar bastante leitura e estudo”*.

P10 – *“Para altas habilidades/superdotação preciso aprender, nunca atendi. Os demais sempre estamos lendo e estudando, mas acho que preciso de mais estudo”*.

P14 – *“Para deficiências e transtornos globais sim, porém para altas habilidades ainda não conheço bem esse tipo de trabalho”*.

Há que se destacar ainda que entre o público alvo da educação especial, as altas habilidades são as que menos se conhece e menos se trabalha nas formações, tanto iniciais quanto continuadas. Em seu artigo “Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com Altas Habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS” Rech & Freitas (2005) com o objetivo de identificar alunos com altas habilidades encaminhados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual e particular de Santa Maria/RS, observaram o despreparo profissional por parte dos professores participantes da pesquisa. Este despreparo é justificado no artigo pelo não acesso a estudos referentes à temática durante a formação acadêmica.

Este momento que tem exigido dos professores um domínio generalista das especialidades expressa a realidade na qual vivem também as professoras participantes desse estudo.

4- SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Considerar como as entrevistadas avaliam politicamente a definição de seu papel como professora das salas de recursos é ponto importante visto que é na prática que a política ganha contornos reais.

Ainda que a maioria das profissionais considere seu papel bem definido, na análise atentou-se para o fato de que, independentemente de estarem ou não politicamente bem definidas suas funções, as professoras mencionam haver a necessidade de reafirmarem sua importância em face dos demais profissionais da escola e da sociedade.

No entendimento das professoras, a comunidade escolar considera que, por atenderem em suas salas de recursos, um grupo bem menor de alunos—média diária de 5 (cinco) a 12 (doze) alunos –, elas têm condições de fazer com que as crianças respondam com competência aos processos de escolarização: “Para nós, profissionais da área sim, falta alguém abrir a cabeça de muitos profissionais da escola, pois acham que temos varinha mágica (P7)”.

Ademais, há a questão de serem vistas como babás e/ou professoras do reforço escolar. Segundo Pletsch (2011) esta é uma concepção que vem ocorrendo de maneira geral.

P9 – *“Politicamente, está tudo muito bem definido, o que acontece é que nas escolas ainda olham para nós como professoras "babás" ou reforço”.*

P17 – *“Sim, só precisamos deixar claro que não somos apoio pedagógico, somos vistas como socorro para os alunos, falhas da professora de sala”.*

P20 – *“Legalmente sim. Mas, perante os outros profissionais não. Ainda há uma visão errada da educação especial. Os profissionais da área são vistos apenas como cuidadores”.*

A necessidade de haver mais conhecimento do trabalho desenvolvido pelas profissionais ultrapassa os muros da escola e alcança à sociedade. As professoras sentem, também, não serem valorizadas perante a sociedade: *“Sim, o papel do professor sim, mas precisa de maior conhecimento e valorização da sociedade (P11)”.*

O não sentir-se reconhecido e valorizado perante a escola e a sociedade é um sentimento adjacente às relações do professor com a sua prática. Fontana (2000), ao buscar compreender como mulheres professoras têm constituído o seu “ser profissional”, comenta o quanto o sentimento de não ser reconhecido e valorizado incomoda as professoras de seu estudo.

A autora observa que, “entre elas, o lamento e a raiva acabam se imiscuindo” (FONTANA, 2000, p.131) nos comentários desfavoráveis de familiares e amigos quanto à escolha profissional, na desmotivação pela ascensão profissional, por parte de

colegas e superiores e, na desqualificação de profissionais externos à escola em relação às seus conhecimentos profissionais.

Perante as declarações arroladas, é possível apreender que, estas, portam o eterno embate existente entre a educação regular e a educação especial, que acaba por conduzir a uma concepção equivocada de que, o fato de uns dominarem conhecimentos muito específicos devem, por isso, serem os únicos responsáveis pelo atendimento aos alunos com deficiências, o que provoca uma polarização de papéis e um distanciamento em relação à escolarização desses alunos.

Nessa mesma direção, Dorziat (2011) ao tecer críticas sobre a precarização das práticas inclusivas ocasionadas pelas tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais que consubstanciam a política de inclusão, contribui ao dizer que a conservação da superioridade de grupos em relação a outros ocorre “porque assumir o conflito é colocar em dúvida os próprios valores” e a escola ao não assumir esse conflito manifesta que, “prefere manter um suposto consenso, ao mesmo tempo em compactua com a morte anunciada do outro”. (DORZIAT, 2011, p. 152)

Como mencionado inicialmente, é na prática que a política ganha contornos reais. Parafraseando Ball e Mainardes (2011) observa-se que, embora sejam frequentemente obscuras e inexecutáveis, as políticas na prática podem ser um instrumento importante para falarmos sobre o mundo, sobre o que pensamos e o que fazemos.

Em meio a tantas discussões técnicas sobre suas práticas pedagógicas, acabamos por nos esquecer de que, os professores são carregados de histórias individuais e coletivas escritas à sua maneira.

Nesse sentido, Arroyo (2000, apud GUIMARÃES, 2006, p.124) contribui ao dizer que, “em cada escolha pedagógica feita, há algo de nós, de nossas crenças e esperanças, de nossas descrenças e desânimos. Há muito de nossa história individual e coletiva” (ARROYO, 2000, p.45, apud GUIMARÃES, 2006, p.124).

Para essas professoras, o que as faz sentirem-se realizadas com sua escolha profissional, está ligado à:

- emoções vivenciadas com seus alunos:

P6 – Sim, é uma área onde você se depara com vários desafios, é uma área onde sempre devemos estar investigando. Algumas vezes nos realizamos com os alunos e outras nos frustramos, mas o mais maravilhoso é que não desistimos deles, sempre tendo a esperança que vamos conseguir.

P12 – *Sim, porque com meus alunos eu me sinto bem quando estou com eles, a alegria que eles nos passam me torna uma profissional realizada com o que faço.*

- com o reconhecimento dos outros profissionais:

“Muito, pois a cada dia que passa eu vejo como os alunos evoluíram e como os professores elogiam eles. Fico muito feliz, pois acho que este é o meu lugar(P1)”.

- com as lições de vida adquiridas:

“Sim, imensamente satisfeita, pois entrei nesta área com o intuito de ajudar as pessoas com deficiência e bem pelo contrário, quem mais aprendeu foi eu. Bem como ter a satisfação de ver aqueles alunos que não eram reconhecidos, mostrando sua capacidade(P23)”.

- e, ainda, com a necessidade de superar os desafios:

P19 – *“Com muita certeza. Meu único objetivo é o desenvolvimento do aluno. É muito gratificante ver o mínimo de crescimento, através de um espaço máximo. Ensinar um aluno "bom" ou "normal" é fácil, o difícil é o nosso desafio”*.

P20 – *“Sim. Identifiquei-me com a educação especial e isso me motiva a cada dia, fazendo com que eu seja uma pesquisadora de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades especiais”*.

Cada professora possui uma história, e esta, traz em suas linhas um significado.

Como nos diz Nóvoa (1997),

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1997, p. 10)

As professoras se realizam ao acompanhar a evolução de seus alunos, para elas, a cada objetivo alcançado é um sentimento de dever cumprido. Elas sentem orgulho de terem escolhido esta profissão, entendem que nada é por caso e sentem que este é o seu destino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante os fatos desenvolvidos é possível reunir alguns elementos importantes que contribuem com o objetivo do estudo, qual seja, identificar o processo de formação inicial e continuada das professoras entrevistadas.

A avaliação do processo de como ocorreu o ingresso das professoras na Educação Especial, permite perceber que, as professoras consideram que sua formação não ocorreu tão somente pelo meio acadêmico, mas sim, por experiências em outras esferas.

Estas experiências estão conectadas às suas histórias de vida e de sua cultura escolar, aos conhecimentos conquistados na universidade, às vivências como professoras nas salas regulares e, às com outros professores.

Referente às novas demandas originadas pela atual Política, as professoras declararam que as mais significativas concentram-se na oportunidade de mais formações continuadas, na participação mais efetiva por parte dos profissionais envolvidos, bem como, do Governo e na transfiguração do fazer pedagógico.

Mesmo acordando com a atual formação inicial, as professoras expressaram a necessidade de haver mais cursos com vistas a melhor prepará-las, visto que, a maioria das professoras, afirmou não sentirem-se aptas a oferecer o AEE para alunos do Ensino Médio e Superior e, a alunos com Altas Habilidades/ Superdotação.

Outra necessidade apontada pelas profissionais está associada à falta de reconhecimento enquanto professoras das SRMs por parte dos demais profissionais da escola e da sociedade, porém, mesmo tendo que reafirmar quase que diariamente a importância de seu papel, elas disseram se sentirem satisfeitas com a escolha profissional e apontaram que o que as torna realizadas profissionalmente são as emoções vividas com seus alunos, as lições de vida adquiridas e o sentimento de dever cumprido a cada desafio superado.

REFERÊNCIAS

BALL, S.J. MAINARDES. J. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. BRASÍLIA: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 13 out. 2012.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 18 dez 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 out. 2012.

DORZIAT, A. **A formação de professores e a Educação Inclusiva:** Desafios contemporâneos. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. 1ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 147 – 159.

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GARCIA, R.M.C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000:** A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. 1ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, v. 2, p. 65 – 78.

GUIMARÃES, I, L. **História oral de vida** – um caminho de construção da identidade docente. Evidência – olhares e pesquisa em saberes educacionais – UNIRAXÁ/ISE – ano II – nº 02 – 2006. P. 116 – 135. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/296> Acesso em: 18 jan. 2013

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 94, abr., p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 19 set. 2012.

_____.; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, abr., p. 303-318, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso em: 19 set. 2012.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MICHELS, M. H. **Paradoxo da formação docente na política de Educação Inclusiva:** a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. 2011. In: Claudio Roberto Baptista, Denise Meyrelles de Jesus (Org.). **Avanços em políticas de inclusão:** contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2ed. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011, p. 139 -152.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1997.

PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências:** um balanço do governo Lula (2003-2010). Revista Teias v. 12 • n. 24 • p. 39-55 • jan./abr. 2011 – Movimentos sociais processos de inclusão e educação. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=801> Acesso em: 10 dez.2012

RECH, Andréia Jaqueline Devalle and FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades:** a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 295-314. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf> Acesso em: 27 jan.2013

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N ° 13 p. 5 – 24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> Acesso em: 14 jan.2013.