

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP).**

Vera Lucia Messias F Capellini, Eliana Marques Zanata, Kátia De Abreu Fonseca, Simone Catarina De Oliveira Rinaldo

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O município de Bauru participa do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Durante o ano de 2012, ocorreram dez encontros com os professores da Educação Especial da rede municipal. Paralelo à formação realizada, efetuamos uma coleta de dados por meio do grupo focal, com o objetivo de: caracterizar a política de inclusão escolar do município e seus profissionais; estudar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRMs); verificar a concepção dos professores acerca das (SRMs) e sobre a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores são todos especializados na área da educação especial ou inclusiva, a maioria deles, com duas especializações ou mais. Vários trabalham dobrando período, ou seja, no próprio município com outra turma, ou na rede estadual. Os dados também mostraram que no município existe um procedimento padrão para encaminhamento dos alunos da educação especial para o AEE, porém a fala dos professores revelou que nem sempre as escolas compreendem e atuam da mesma forma. De modo geral, é fato que o AEE no município de Bauru é realizado, entretanto se faz necessário adequações, principalmente nos aspectos de estrutura física e recursos pedagógicos, para melhorar a qualidade do atendimento oferecido aos alunos público-alvo da Educação Especial. Os professores ressaltam que a formação inicial e continuada não é favorável para que eles atuem com todos os alunos da educação especial. Consideram que por área, isto é, por deficiência, seria mais interessante e teriam melhor formação. Outro destaque foi para a dificuldade de comunicação com o professor da classe comum, devido a proposta dos alunos serem atendidos no contra turno.

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA PELO OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP)**

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini. FC, UNESP, Bauru; Simone Catarina de Oliveira Rinaldo. FCLAr, UNESP, Araraquara; Eliana Marques Zanata. FC, UNESP, Bauru; Kátia De Abreu Fonseca. Secretaria Municipal de Educação de Bauru. CAPES.

### **Introdução**

Atualmente no Brasil, o Ensino Fundamental deve ser oferecido obrigatoriamente para jovens de 6 a 14 anos, com o objetivo de desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno por meio de leitura, escrita e cálculo, além de ampliar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores básicos da sociedade e da família (ZONTA, 2011).

Este princípio é extensivo, por direito, também a todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante o direito de atendimento especializado para educandos da educação especial, de preferência na rede regular de ensino. Para tanto, defende que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades dos educandos, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos na classe regular. (BRASIL, 1996, atualizada em 2013).

Enfim, a ideia de que o melhor lócus para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais é na classe comum da escola regular, não é nova e emergiu em meados da década de 70, de modo que temos hoje um acúmulo de mais de trinta anos de pesquisas investigando essa possibilidade. Em síntese o que esta literatura indica é que o processo de inclusão parece não ser algo que simplesmente acontece espontaneamente, mas algo que requer pensamento cuidadoso e bastante preparo. Muito ainda não é conhecido, mas já se sabe que o impacto deste tipo de prática sobre a educação comum não é uniformemente encorajadora e que é preciso uma implementação cuidadosa, debatida e monitorada (DOWNING; EICHINGER; WILLIAMS, 1997; IDOL, 1997).

De acordo com Briant e Oliver (2012), vários autores apontam dificuldades e falta de preparo dos professores para fomentar a aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais. Por conta disso, é necessária formação continuada e uma rede de apoio para que esses profissionais possam desenvolver o seu trabalho com qualidade.

Como um serviço de apoio para que a LDB possa ser colocada em prática, foi instituído o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando assim serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que, além de eliminar barreiras para a plena participação desse aluno na sociedade, promovam o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, o AEE visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (ou superdotação) e deve ser oferecido em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, ou ainda em centros de AEE, (BRASIL, 2009) sempre no turno inverso da escolarização comum (ZONTA, 2011), uma vez que esse serviço se apresenta como um suporte para a permanência dos alunos nas escolas regulares (BAPTISTA, 2011).

O Art. 3º do Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I- Implantação de salas de recursos multifuncionais (grifo nosso);
- II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- V- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VI- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Segundo Baptista (2011), no período de 2005 a 2010, houve grande investimento para que o AEE fosse prioritariamente oferecido nas salas de recursos, de forma que em 2007, Arnal e Mori (2007) já apontavam que o espaço estava se tornando a forma mais frequente de atendimento ao aluno com necessidades especiais.

Sendo o objetivo do AEE auxiliar a aprendizagem de conceitos e conteúdos para que o aluno possa acompanhar o currículo da classe regular, é necessário, ao se programar a sala de recursos, observar as áreas de desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e emocional. É preciso também lembrar que não se trata de reforço escolar, portanto, devem ser utilizadas metodologias e estratégias diferenciadas. (ARNAL; MORI, 2007).

A execução do AEE cabe aos professores da sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE e nos últimos anos tem-se discutido a respeito das atribuições desses

professores. (BRASIL, 2009; BAPTISTA, 2011). De acordo com (ALVES, 2006, p. 17), os professores da sala de recursos têm as seguintes responsabilidades:

atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais; atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional; participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos; orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular; indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade; articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (p.17).

Neste contexto, cabe à Educação Especial enquanto área de conhecimento científico, aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais e mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é de investigar como prover a melhor educação possível para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Baptista (2011) afirma que existe carência de estudos que analisem a sala de recursos no Brasil, e aponta diversos questionamentos a respeito das salas de recursos:

A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? (p.61).

Por sua vez, Arnal e Mori (2007) afirmam que os professores das salas de recursos encontram diversas dificuldades em seu trabalho, como por exemplo, se encontram trabalhando sozinhos, não possuem formação adequada para as tarefas que devem cumprir e pela diversidade de materiais pedagógicos disponível nas salas de recursos, não refletem de que forma a atividade pode contribuir para a superação das dificuldades escolares.

Estudos sobre políticas de inclusão escolar realizados em várias cidades do Estado do Espírito Santo (JESUS, 2008, 2009; GONÇALVES, 2010) têm indicado que ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional e estadual, os municípios têm apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com NEEs. Foram encontrados modelos baseados em salas de apoio/reforço, na colaboração entre professores especializados e professores do ensino comum, no auxílio de estagiários contratados e, apenas mais recentemente, os modelos de apoio em SRMs conforme recomendação do MEC.

Ainda existem muitas questões que surgem em relação ao funcionamento do serviço de apoio em SRMs, à avaliação dos alunos com NEEs e a formação dos professores que atuam nesses serviços.

Diante dessas questões, é imprescindível pesquisas que mapeiem a realidade brasileira, para saber como o AEE tem sido oferecido, quais as dificuldades encontradas pelos professores e também quais os avanços esse serviço pôde alcançar. Foi pensando nisso que emergiu a ideia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de Educação Especial e da instituição do Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp), uma rede cooperativa entre pesquisadores que terá como meta potencializar a produção de informações e conhecimentos necessários para melhorar as decisões em matéria de políticas de inclusão escolar dos sistemas educacionais, além de oportunizar o compartilhamento de experiências entre pesquisadores para aperfeiçoar a sistemática de produção de conhecimento e de desenvolvimento de pessoal na área de Educação Especial.

A fim de mapear a realidade brasileira acerca da oferta do AEE, Bauru é uma das cidades participantes do estado de São Paulo. Durante o ano de 2012, ocorreram encontros mensais, dez no total, com os professores da educação especial da rede municipal de educação. Os encontros se dividiram em duas etapas, sendo que a primeira foi composta por uma entrevista semiestruturada com um grupo focal formado pelos professores que atuaram nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) e a segunda foi composta por uma discussão, incluindo todos os professores do ensino especial, sobre os temas estipulados para cada encontro. Dessa forma, foram 61 professores participando

dos encontros, divididos em duas turmas, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

O estudo tem como objetivos:

- caracterizar a política de inclusão escolar em um município do interior Paulista e seus profissionais;
- estudar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais (SRMs);
- verificar a concepção dos professores acerca das (SRMs) e sobre a Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que tange o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

## **Método**

Inicialmente o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, através dos pareceres 382/2011 e 291/2011.

O presente trabalho seguirá a fundamentação teórica da Psicologia Sócio-Histórica, que aborda a importância do trabalho para o desenvolvimento humano, ou seja, para sua humanização (LEONTIEV, 1978; TULESKI; EIDT, 2007).

“O sentido pessoal, embora manifestado individualmente, é socialmente construído. Portanto, para que haja uma reaproximação entre sentido e significado do trabalho, devem ocorrer mudanças nas relações sociais. Somente ao se ter consciência entre sentido e significado, os indivíduos poderão superar a alienação (MARTINS, 2004).

A pesquisa realizada pelo ONEESP visa contribuir para uma maior consciência dos professores da educação especial sobre seu trabalho, uma vez que são encontros realizados em grupo, permitindo assim que os participantes possam refletir suas ações. Essa pesquisa está sendo realizada seguindo a linha da pesquisa colaborativa, que se insere no conjunto de práticas de pesquisa de caráter participativo, sendo que tais práticas têm recebido na literatura diferentes denominações: pesquisa-ação, pesquisa-ação-colaborativa, pesquisa participante, pesquisa em parceria etc. (DESGAGNÉ et al. 2001).

A pesquisa colaborativa é aquela que “se propõe a fazer pesquisa com os professores e não sobre os professores” (LONGAREZI; ALVES, 2009 p. 128), pressupondo uma relação de colaboração entre o professor e o pesquisador. Assim, o pesquisador não apenas coleta dados de acordo com seus objetivos, mas possibilita aos professores uma discussão sobre sua prática, levando-os a refleti-la e analisá-la (PIMENTA, 2005; LONGAREZI; ALVES, 2009). Dessa forma, uma pesquisa colaborativa compreende a participação e imersão do professor nos seus processos formativos, de

forma que esta apropriação permita mudanças significativas na prática educativa (LONGAREZI; ALVES, 2009).

São 61 professores da educação especial da rede municipal de Bauru participando dos dez encontros do ONEESP no ano de 2012. Destes, 37 são professores das SRMs e participam do grupo focal, ao qual foi aplicada entrevista semiestruturada, transcrita após cada encontro.

A análise de conteúdo das transcrições dos professores das SRMs do ensino fundamental fez-se a partir da análise categorial (BARDIN, 2011). Dessa forma, as unidades de registro presentes no discurso dos participantes foram reunidas em categorias definidas após leitura das transcrições, a fim de se obter uma análise qualitativa sobre o tema investigado.

Para a coleta de dados, utilizaram-se, nesta pesquisa, os seguintes instrumentos:

1) Entrevista semiestruturada: foram utilizados roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras das SRMs, com a finalidade de coletar os seguintes dados, a saber:

- a) alunos com NEEs na escola;
- b) formação acadêmica dos profissionais de SRMs;
- c) formação continuada para professores especializados;

2) Grupos focais: com a finalidade de coletar dados sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais e formação dos professores.

3) Roteiro de entrevista semiestruturada para caracterização dos serviços de apoio no município: esse roteiro foi elaborado por uma comissão composta por 20 integrantes do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), tendo o mesmo passado pelo julgamento de cerca de 20 juizes, os quais são pesquisadores da área de Educação Especial.

Esse roteiro teve por finalidade coletar informações sobre o AEE no município participante deste estudo, com a coordenadora da Educação Especial na Secretaria de Educação do município pesquisado.

## **Resultados**

O ingresso das professoras na Educação Especial, de forma geral, aconteceu em decorrência da formação inicial, no magistério e na pedagogia ou áreas afins com psicologia e serviço social. O avanço da legislação, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ratificou o direito do acesso à escolarização em escolas comuns de alunos com deficiência, definida em seu artigo 58, assim, o recebimento de alunos com deficiência na sala regular contribuiu para a procura dos professores em se aperfeiçoarem

para oferecer atendimento de qualidade aos alunos. Outras situações como o trabalho voluntário nas instituições que atendem pessoas com deficiências impulsionaram a busca pelo conhecimento, o que resultou na profissionalização da atuação deste voluntário. Em três casos específicos o ingresso na educação especial se deu em virtude do nascimento de filhos com alguma deficiência, a busca por informações transformou-se em profissão.

Em relação à formação inicial e continuada a maioria das professoras participantes após o magistério fizeram a graduação em Pedagogia, com habilitação em deficiências, tais como Deficiência Mental (termo usado no período de formação), Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Múltipla, como também em outras habilitações (administração e gestão escolar). Das especializações *latu senso* (de 180 h a 1200 h) destacaram-se: psicopedagogia, educação especial, AEE (Atendimento Educacional Especializado), Autismo, Alfabetização, Práticas Inclusivas e Arteterapia.

Quando consultadas se a política de inclusão escolar trouxe ou não novas demandas para a formação dos professores de educação especial? E como deveria ser esta formação?

Observou-se que não houve consenso entre os participantes, ainda que a maioria considerasse que fosse mais oportuno formação por área, alguns responderam que o professor se especializa muito em um tipo de deficiência e vai para uma escola e não tem aquela deficiência, não conseguindo atender outros alunos que por ventura necessitassem.

De certo modo a questão sobre a política de inclusão escolar e suas novas demandas para a formação dos professores de educação especial impulsionou a discussão acerca de exigências de leituras de novos subsídios a respeito de uma inclusão escolar funcional, uma vez que as políticas segundo as participantes não estão de acordo com a prática e com a realidade da sala de aula.

Especificamente, no município de Bauru, a maioria dos professores especializados atuavam em escolas especiais (cedidos) e com a criação do serviço pelo município tiveram que voltar para a escolas, assim nem todos conseguiram se adaptar com a nova realidade.

Professores das salas regulares e das salas de recursos multifuncionais (SRM's) ainda não encontraram a interação necessária para o atendimento da diversidade e das especificidades dos alunos. Por outro lado, esse descompasso fez com que os profissionais das SRM's procurassem aprofundamento teórico e prático sobre as diferentes deficiências para atender o público-alvo da educação especial, porém ainda muito voltado para a atuação nas SRM's e não com o intuito de imprimir e fortalecer uma cultura de inclusão por meio de parceria e colaboração com os demais profissionais da escola especial, em especial com o professor da sala comum.



A fala de uma das participantes ilustra isto:

*“As adequações para a classe comum deveria ser uma tarefa de professor, mas se eu não fizer, coitado largado na sala” (P6).*

Tais considerações demonstram que os participantes concebem a importância da formação continuada, em serviço e/ou por interesse próprio, pois quando se deparam com as mais variadas deficiências e transtornos nas SRM's os impulsiona a investigar estratégias para que seu aluno aprenda, principalmente, quando se trata da alfabetização, independentemente da deficiência ou transtorno. Esta preocupação com a alfabetização apareceu em vários participantes. Todavia pela proposta das SRMs, não é papel do professor do AEE alfabetizar, assim, inferimos que este aspecto precisa ser mais bem trabalhado nos sistemas, pois não tem claro qual o papel do professor de AEE.

Outra professora mencionou a importância da formação permitir que as descobertas fossem socializadas e discutidas em grupos de estudos quinzenais com outros professores, momento ausente no cotidiano das profissionais.

Desta forma, para a atuação na SRM's, metade dos participantes considera que o professor deveria ter sua formação inicial, o curso de pedagogia e especialização em educação especial nas suas diferentes vertentes, bem como o aprimoramento profissional quando se trata dos alunos público-alvo da educação especial, suas necessidades e especificidades. Em contrapartida, de acordo com a outra metade dos professores, para se ter uma formação completa, o curso de pedagogia deveria ser revisto, devendo abordar em sua grade curricular disciplinas sobre as deficiências e práticas inclusivas.

A formação dos professores das SRM's permite-lhes maior segurança de trabalho nos níveis de educação infantil e ensino fundamental de primeiro ao quinto ano. Nos outros níveis de ensino a atuação complica-se devido a falta domínio dos conteúdos específicos o que gera insegurança ao adaptar os conteúdos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, percebe-se mais uma vez a falta de esclarecimento sobre a atuação do professor das SRMs e suas competências, pois o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, partícipe do segundo ciclo do ensino fundamental, deve ser de apoio ao professor das diferentes áreas dos conhecimentos para efetivar as adaptações curriculares necessárias, acrescido de utilização de recursos variados para favorecer a aprendizagem do conteúdo trabalhado na sala de aula do ensino comum.

Em se tratando das deficiências, a insegurança e ou necessidade de mais conhecimento se voltou para a deficiência auditiva, paralisia cerebral, autismo, altas habilidades e síndromes desconhecidas.

Outra questão relevante é a definição do papel do professor das SRM's que ainda não está bem esclarecida no contexto escolar, entre o corpo docente e o trio gestor, em alguns casos:

*“As leis deveriam ser mais específicas... por mais que professores e gestores conheçam o nosso papel, eles não aceitam e muitas vezes distorcem” (P 12).*

Os professores, em sua maioria, manifestaram desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho, principalmente naquilo que lhes faltam, o conhecimento sobre as especificidades das deficiências visual auditiva, surdo-cegueira, bem como dos transtornos globais do desenvolvimento. Entretanto, é sabido que o professor se interessa em formar-se em áreas específicas quando lhes é atribuído o aluno com determinado tipo de deficiência e em sua maioria com a expectativa de que o curso lhe ofereça atividades prontas e práticas para efetivar aprendizagem do aluno, situação comumente utilizada pelos professores como “receitas prontas”. Sabemos que cada aluno tem suas necessidades e especificidades e, mesmo que dois alunos tenham a mesma deficiência não é garantia que as mesmas práticas sejam eficazes para prover a aprendizagem.

Quando lhes perguntado sobre a satisfação profissional, poucos se sentiram insatisfeitos profissionalmente. Estes se mostraram frustrados com o trabalho nas SRM's, com a “falsa inclusão” que está posta na educação especial, com a situação de desvalorização dentro do ambiente de trabalho pelos professores da sala regular. Todavia, a maioria assumiu estar satisfeita com a escolha profissional apesar das adversidades da inclusão escolar.

## **Considerações Finais**

A partir da análise do intercambio entre o pesquisador e os professores percebe-se que no primeiro momento, que é o da descrição, os encontros servem para que o pesquisador colete as informações para compreender o processo de avaliação para a identificação, para o ensino e da aprendizagem dos alunos das SRM na realidade do município investigado. Nesta etapa o pesquisador faz as perguntas e ouve as respostas, sendo que suas intervenções são feitas apenas para esclarecer alguns pontos para melhor compreender o processo.

Em geral, as pesquisas de entrevistas tradicionais, o intercâmbio entre pesquisador e participantes para nesta etapa, ficando ao encargo do pesquisador analisar e discutir os resultados baseados nos relatos dos participantes.

A pesquisa colaborativa, entretanto, prossegue na tarefa de analisar e discutir os dados com os participantes, pois o estudo é feito integralmente com eles e não sobre eles. Após a descrição vêm os encontros visando as etapas de informação e confrontação. E como o pesquisador pode fazer isso? A partir da análise dos intercâmbios aqui ilustrados se percebe que após descreverem como é o processo de avaliação em suas realidades, a função do pesquisador consiste em apresentar informações e confrontar os participantes com contradições entre o modo como eles conduzem o processo de avaliação entre si, com o que recomenda a literatura, com o que é prescrito nas normas oficiais do MEC, e até mesmo com as opiniões divergentes dos próprios pesquisadores. É a hora de tensionar os valores, as crenças e os saberes que sustentam as práticas de avaliação desses professores e da escola, a fim de impulsionar a reflexão e favorecer a reconstrução, se isso se mostrar conveniente e necessário pelos participantes. A sensação que melhor representa esse momento pode ser ilustrada com uma das falas de um dos professores participantes desse estudo que em determinado momento manifestou: *“Ai que difícil! É para dar nó mesmo!”*

Os problemas apontados ainda são muitos e as práticas vigentes parecem perpetuá-los.

A avaliação do público-alvo da Educação Especial e das orientações técnicas previstas em documentos oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006) ainda conduz a uma prática centrada no aluno e na deficiência, reproduzindo o modelo médico de avaliação. Os professores especializados se dizem desconfortáveis com o papel de protagonista na identificação do alunado e encaminhamento para a SRM.

Outro ponto que merece destaque consiste na dificuldade que os professores da SRM sentem é a de planejar o ensino dos alunos, principalmente considerando a dificuldade de planejamento conjunto entre o ensino na classe comum e na SRM. Em geral o planejamento dos professores especializados é restrito ao que vai acontecer na SRM, não considerando, portanto, todo o processo de escolarização do aluno.

A avaliação do desempenho do aluno, por outro lado, também sofre com esse divórcio entre o ensino na SRM e na classe comum, e as práticas adotadas de avaliação para atribuir conceitos, para aferir desempenho em avaliações de larga escala, e para decidir se o aluno deve ou não ser promovido são muito variadas, o que indica a falta de diretrizes claras sobre como monitorar o desempenho do aluno na escola comum.

Neste contexto onde muito ainda precisa ser definido e discutido, pretendeu-se mostrar que as estratégias de formação devem impulsionar a reflexão crítica dos

professores sobre suas práticas, sendo que a pesquisa colaborativa, quando bem conduzida, pode atingir esses objetivos de mobilizar crenças, saberes e opiniões que embasam as práticas dos professores. E parece ser particularmente nesta etapa de confrontação que se encontra um dos principais potenciais formativos da pesquisa colaborativa.

## Referências

ALVES, D.O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARNAL, L.S.P.; MORI, N.N.R. **Educação Escolar Inclusiva: A prática Pedagógica nas Salas de Recursos**. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 4., 2007, Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/242.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BAPTISTA, C.R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p.141-154, Jan.-Mar., 2012.

GONÇALVES, A.F.S.G. **Formação continuada em contexto: possibilidades de instituir novas práticas educacionais inclusivas e políticas educacionais no Estado do Espírito Santo**. Relatório de estágio de Pós-Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; MILANESI, J.B. **Cartografando políticas públicas de educação especial na perspectiva da inclusão escolar: de que dispositivos de atendimentos dispomos no Estado do Espírito Santo?** Cadernos ANPAE, v.08, p.1-12, 2008.

\_\_\_\_\_; GONÇALVES, A.F. **A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do Estado do Espírito Santo.** Cadernos ANPAE, v.08, p.1-12, 2009.

LEONTIEV, 1978; TULESKI; EIDT, 2007. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007.

LONGAREZI, A.M.; ALVES, T.C. **A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores.** Psicol. Esc. Educ., Campinas, v.13, n.1, p. 125-132, Jan. 2009.

PIMENTA, S.G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005.

ZONTA, C. Bauru: Plano Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/pme/>>. Acesso em: 15 mar. 2012.