

O trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense

The work of teachers in charge of specialized
educational services in multifunctional
resource rooms in schools of Baixada
Fluminense

Ana Paula Pacheco¹

Helenice Maia²

¹ Mestre em Educação (UNESA). Especialização em Educação Especial pela Fundación Síndrome de Down (Madrid). Pedagoga da Sociedade Síndrome de Down e professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Email: anapaulafavodemel2013@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Pós-Doutora em Representações Sociais, subjetividade e educação (FCC-SP). Doutora em Educação Escolar (UFRJ). Professora Adjunta no PPGE da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Email: helemaia@uol.com.br

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em três escolas de dois municípios da Baixada Fluminense. Participaram da pesquisa qualitativa 19 profissionais que trabalhavam diretamente com inclusão, sendo quatro professores de classe regular, cinco professores AEE, cinco orientadores educacionais, um estimulador e um intérprete que atuavam nas três escolas, dois responsáveis pela Educação Especial, um de cada município, e o responsável pelas Salas de Recursos de um dos municípios. Foram utilizadas técnicas de investigação variadas como análise documental, observação nas SRM e em classes regulares com aluno incluído, aplicação de questionário e realização de entrevistas semi-diretivas. O material coletado foi tratado de acordo com seu conteúdo. Constatou-se que a falta de horário para planejamento conjunto, as dificuldades para realizar trabalho colaborativo, o atendimento em contra turno e as precárias condições de materiais didático-pedagógicos são fatores impeditivos para a efetivação da proposta de Educação Inclusiva. De acordo com os professores de classe regular, para que o professor de AEE nas SRM desenvolva seu trabalho é necessário que seja capacitado para isso, tenha paciência e respeite o aluno deficiente, cabendo-lhe reforçar os conteúdos ensinados na sala de aula e a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. Os professores do AEE são, então, identificados como “salvadores da pátria”, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas para incluir o aluno com deficiência, é ele quem “salva” a escola e os alunos, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. São os “heróis”, aqueles que retiram forças de onde não têm, que são capazes de realizar “tarefas heroicas”, sendo estas nada mais do que “estratégias de sobrevivência” indispensáveis para encarar o cotidiano escolar. Quanto ao professor de AEE, os mesmos não se veem nem como “heróis”, nem como “salvadores”, pois consideram que a inclusão é tarefa de todos os envolvidos com o processo educativo. Consideram que seu trabalho envolve diferentes atividades que são desenvolvidas com os alunos com deficiência que não são de reforço escolar e que a SRM não é um espaço reservado e adequado para isso.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Ensino Fundamental.

Abstract

This study aimed at analyzing the work of teachers in charge of Specialized Educational Services (SES) in Multifunctional Resource Rooms (MSR) in three schools in two municipalities of the Baixada Fluminense region. The participants in the qualitative research were 19 professionals who worked directly with inclusion, four of which were regular class teachers, five were SES teachers, five were educational counselors, one was a stimulator and one was an interpreter, all of whom who worked in the three schools; two were in charge of Special Education, one in each municipality, and one was the person in charge of the Resource Rooms of one of the municipalities. A variety of investigative techniques was used, such as documental analysis, observation in the MSR and in regular classes with integrated (included) students, application of questionnaire and semi-directive interviews. The collected material was treated according to its content. It was detected that the lack of time for joint planning, the difficulties in performing collaborative work, SES being rendered before/after students' school hours, and the poor quality of didactic-pedagogical materials are factors that hinder the implementation of the proposal for Inclusive Education. According to regular class teachers, in order for SES teachers in the MSR to carry out their work it is necessary for them to be trained to do this, to be patient and to respect disabled students, as their job is to reinforce the contents taught in the classroom and they are responsible for the success of inclusion. For this reason, SES teachers are perceived as "knights to the rescue" because, in the face of the many difficulties encountered in including disabled students, it is they who "rescue" the school and the students, trying to do their job as best they can. They are the "heroes" who find strength where there is none, who are capable of performing "heroic tasks", which are no less than "survival strategies" that are essential to face daily school life. SES teachers, on the other hand, do not see themselves as "heroes" or as "rescuers", as they think that inclusion is the job of all those involved in the educational process. They think that their work involves different activities that are carried out with students with disabilities, activities that do not include subject reinforcement, and that the MSR is not a space set out for it, or adequate for it.

Keywords: Teaching work. Specialized Educational Services (SES) Teacher. Multifunction Resource Rooms (SRM). Elementary School.

Introdução

As reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 90 promoveram modificações na legislação educacional³ trazendo implicações diretas à Educação Inclusiva. O que decorre desses marcos legais, como veremos em seguida, é que os esforços para sua concretização se relacionam diretamente à valorização das potencialidades e possibilidades das pessoas com deficiência na sociedade em que estão inseridas, perpassando o espaço escolar, onde a inclusão envolve todas as pessoas que participam do processo ensino-aprendizagem: familiares, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, funcionários e comunidade.

A Política Educacional está diretamente associada à temática da Educação Inclusiva, o que é evidenciado pelo artigo 9º na Resolução CNE/CEB n. 4 (BRASIL, 2009) que instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Neste artigo, é definido que

a elaboração do planejamento das atividades do AEE, assim como sua execução, são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O Decreto Lei n. 7.611 (BRASIL, 2011a) revogou o Decreto Lei n. 6571 (BRASIL, 2008), que dispunha sobre o AEE, e se volta à Educação Especial – definindo oito diretrizes que a efetivarão (Art. 1) – e ao AEE, entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Art.2, § 1º), devendo ser prestado de forma complementar ou suplementar à formação e integrar a proposta pedagógica da escola. São seus objetivos:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011a, Art. 3)

³São elas, nacionais e internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990); Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994); Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); Convenção da Guatemala (1999); Lei n. 10.098 (BRASIL, 2000); Decreto n. 3.956 (BRASIL, 2001a); Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001b); Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002a); Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005); Portaria n. 2.678 (BRASIL, 2002b); Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2002c); Lei n.13.005 (BRASIL, 2014), dentre outras.

Esse Decreto corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Ainda em 2011, o Decreto Lei n. 7.612 (BRASIL, 2011b) instituiu o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, definindo como “pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” e garantindo um sistema educacional inclusivo em suas diretrizes (Art. 3º, inciso I).

A Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE 2014-2024, propõe em sua meta quatro:

universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Prevê, entre outras estratégias para o cumprimento dessa meta, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e incentivo à formação continuada de professores para o AEE nas escolas - estratégia 4.3 - e promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE - estratégia 4.8.

Mais recentemente, a Lei n. 13.146 (BRASIL, 2015) instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerando que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º). Esta legislação prevê atendimento prioritário em órgãos públicos e dá ênfase às políticas públicas para essas pessoas. Seu capítulo IV versa sobre o Direito à Educação e no artigo 28 são definidas as incumbências do poder público, dentre elas: assegurar a “elaboração de plano de atendimento educacional especializado” (inciso VII), “garantir a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar” (inciso VII) e incentivar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (inciso X).

Sabe-se que o ordenamento jurídico não garante a inclusão e menos ainda uma Educação Inclusiva de qualidade, pois não se trata só de políticas públicas, mas sim de reconhecer os direitos à educação por parte de toda a população. Porém, apesar de

políticas a favor da inclusão de pessoas com deficiência, estudos têm apontado o quanto é difícil assegurar sua concretização nas escolas públicas. Crochik et al. (2011), por exemplo, analisaram atitudes de professoras do 5º ano do Ensino Fundamental no que se refere à Educação Inclusiva e constataram que, de um modo geral, elas eram favoráveis à inclusão, mas isso não descartava suas atitudes preconceituosas, veladas ou explícitas.

A estigmatização⁴ do aluno deficiente pode decorrer das expectativas e crenças em relação à aprendizagem desta criança ou jovem e essa atitude pode acarretar consequências no processo de inclusão, agravando a exclusão. A Educação Inclusiva não está dissociada da função social da escola. O papel da escola é ensinar e estar preparada para identificar e eliminar as barreiras que impedem o acesso de qualquer aluno ao conhecimento.

No caso da inclusão escolar de alunos com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que encontremos professores que consideram que essas crianças precisam concluir seu processo de letramento/alfabetização na classe especial para só então serem incluídos na classe comum. Cabe lembrar que até bem pouco tempo os alunos com deficiência eram encaminhados diretamente para as Classes Especiais, onde deviam ser “preparados” para a integração em turmas comuns. Conforme explica Glat (2005, p. 37),

foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

Este ainda é o pensamento predominante em algumas escolas nos dias de hoje. Porém, integração e inclusão são conceitos distintos, que na prática tem um reflexo direto no sucesso escolar do aluno com NEE. Na integração, ao invés da escola se adequar ao aluno, é o aluno que deve se adequar à escola. Nesse modelo, a diversidade é negada, o aluno deficiente é integrado à escola sem preocupação com as possíveis diferenças existentes no seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a noção de inclusão é incompatível com a de integração porque se presume a inserção escolar de forma radical,

⁴ "La sociedad establece los medios para caracterizar a las personas y el complemento de atributos, que se perciben como corrientes y naturales a los miembros de cada una de esas categorías" [...] "Aquellos que son incongruentes con nuestro estereotipo acerca de cómo debe ser determinada especie de individuos. El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en la realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo" (GOFFMAN, 1993, p. 11 e 13).

completa e sistemática. Na inclusão, é a escola que deve estar preparada para receber o aluno. Conforme aponta Mantoan (2003, p.19), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

A Educação Inclusiva traz uma nova concepção de Educação, onde a pessoa com deficiência deverá estar inserida no contexto social e escolar sem distinção de espaço desde a mais tenra idade, onde as adequações pedagógicas e as estratégias de ensino favoreçam o aprendizado não só do aluno com deficiência, mas de todos os alunos.

Ao focalizar o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência mental em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro Pletsch (2009) revelou a complexidade do processo de inclusão. Mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula ainda é a falta de conhecimentos dos professores. Seus dados mostraram que as práticas curriculares estavam pautadas em padrões tradicionais de ensino-aprendizagem e sedimentadas em uma visão de homogeneidade e normalidade dos alunos. A pesquisadora verificou que, quando aconteciam modificações na estrutura curricular, estas eram apenas pequenos ajustes que não incentivavam possibilidades de aprendizagem mais complexas.

Em seu estudo, Mazzaro (2007) também focalizou professores e ouviu deles que tinham conhecimentos insuficientes para desenvolver com sucesso seu trabalho pedagógico, se sentiam desprestigiados, precisavam enfrentar problemas do cotidiano tais como violência, baixa remuneração, salas lotadas, condições precárias de trabalho e que tentavam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, mas faltava-lhes condições básicas necessárias para atender à diversidade, que requer estruturas que muitas vezes as escolas não possuem.

Medo, impotência, frustração são alguns dos desafios que o professor enfrenta ao receber, em sua sala de aula, alunos com NEE que estão numa escola regular com um modelo inclusivo de educação. Não há receita de como agir com essa ou aquela deficiência, pois as situações vão aparecendo e determinando modificações no trabalho do professor (TAVEIRA, 2008).

Pelo menos nas últimas três décadas, a temática do “trabalho docente” tem sido estudada no Brasil. Porém, poucas pesquisas abordam o trabalho do professor de AEE, lacuna que essa pesquisa pretendeu preencher. O intento é que se possa melhor compreender o trabalho que esses docentes realizam com o aluno com deficiência, pois a inclusão desses em turmas regulares é relativamente recente, mas já uma realidade.

Educação Inclusiva e Trabalho docente

A Educação Inclusiva, de acordo com Glat (2007), é mais do que uma nova proposta educacional, devendo ser encarada como uma nova cultura escolar. Incluir não é só matricular o aluno com deficiência em uma escola regular para que este possa 'socializar' sem se preocupar com sua efetiva participação. Esta é também a posição de Pletsch (2010) ao ressaltar que a Educação Inclusiva é processo amplo onde a escola não pode somente focalizar o acesso e permanência do aluno com deficiência, mas também promover o desenvolvimento acadêmico e social, considerando a especificidade de cada um. Santos (2013, p. 8) também defende que a inclusão é um processo e não um fim em si mesmo, que vai sendo construído na prática educativa cotidiana. De acordo com a autora, a inclusão não pode estar desvinculada dos saberes teórico-filosóficos, "porque não se trata de uma questão puramente técnica, como também política, histórica e complexa, que exige um movimento contínuo de autoformação e tomadas de decisões".

Costa (2007) afirma que a Educação Inclusiva e democrática beneficia alunos com e sem deficiência, sendo um passo significativo na práxis docente, principalmente quando este se reconhece como sujeito desse e nesse processo. É para o que Carvalho (2007) também chama a atenção: as escolas inclusivas são escolas para todos, não apenas para os alunos com NEE, pois atendem às diferenças individuais e respeitam as necessidades de todos. Seu posicionamento se aproxima ao de Glat (2007), que afirma que, para que a aprendizagem aconteça, a inclusão deve ocorrer de fato, sem que sejam colocados "rótulos" ou que se façam diferenciações entre deficientes e não-deficientes.

A sala de aula inclusiva tem, como ponto de partida, a ideia que todas as pessoas podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Neste contexto, a diversidade é valorizada e possui status importante, pois acredita-se que a diversidade fortalece a turma, propiciando oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Santos (2013) destacou em seu estudo que a diversidade ao invés de ser vista como um problema, deve ser explorada como um rico recurso que auxilia o trabalho docente na aprendizagem de todos os alunos que se encontram em sala de aula.

Segundo Tardif (2007), o trabalho docente está diretamente associado a interação do professor com o aluno e também com os demais atores escolares. O professor é um ser ativo em sua prática e nela estão impressos os traços do ser humano, uma vez que tanto o objeto quanto o sujeito do trabalho docente são seres humanos. Ele frequentemente se

depara com situações problemáticas em sua sala de aula que demandam mais do que seus conhecimentos oriundos das Ciências da Educação ou de saberes de conteúdo específico. Muito provavelmente nessas situações o professor utiliza sua criatividade e a experiência que adquiriu anteriormente.

Rodrigues (2008) considera que, para os professores atuarem em escolas inclusivas, sua formação deveria abranger três dimensões: (1) *saberes*, relativa a um conjunto de conhecimentos voltados à especificidade dos alunos com NEE e que se refere ao seu desenvolvimento e ao seu processo de aprendizagem, estando aí incluídos aspectos pedagógicos; (2) *competências*, relativa ao saber fazer, tendo por base os conhecimentos específicos que o ajudam a trabalhar em contextos diferenciados; (3) *atitudes positivas*, baseadas naquilo que o aluno é capaz de fazer para além de suas dificuldades. Este autor pondera que a estrutura e funcionamento das escolas não são apropriadas para atender aos alunos conforme suas especificidades e que os professores não se sentem preparados para ensinar os alunos com NEE, pois pouco discutiram sobre Educação Especial durante a formação inicial.

É o que constataram Vasconcelos e Vasconcelos (2015) em sua pesquisa: os alunos de Pedagogia e demais licenciaturas se sentiam despreparados para a inclusão de alunos com deficiência e, posteriormente, no exercício da docência, ainda continuavam sofrendo para lidar com as diferenças e as demandas da inclusão. Para estes pesquisadores, pouco se tem avançado na formação continuada dos professores, no sentido de prepará-los para a inclusão de alunos com deficiência.

Gauthier et al (2006) já chamavam atenção para importância de que os conhecimentos produzidos nos cursos de formação estivessem de acordo com as condições concretas do magistério, pois, caso contrário, poder-se-ia reforçar no professor o sentimento de que o que a prática oferece é mais eficiente do que aquilo que é ensinado na academia. Nessa direção, Alves Mazzotti (2008, p. 530) afirma que “o abismo entre o que os professores aprenderam na formação e a gravidade dos problemas que encontram hoje nas escolas é tão grande que a aplicação daqueles saberes à sua prática se torna inviável”.

A Educação Inclusiva requer práticas educativas diferenciadas que possam garantir a educação de todos, deficientes e não deficientes, sendo vista como um trabalho de parceria entre o ensino comum e o ensino especializado (PLETSCH, 2010). Marin e Mareti (2014) apontam o trabalho colaborativo simultâneo, na mesma sala de aula, como uma estratégia de ensino para a Inclusão Escolar, quando há a presença de um ou mais alunos com deficiência, cujo objetivo é garantir a aprendizagem desses alunos a partir dos

enfrentamentos do contexto escolar. As autoras esclarecem que o trabalho colaborativo é distinto do que atualmente conhecemos como “mediador escolar” ou “estimulador escolar”⁵, pois a este profissional, “não lhe cabe participar dos planejamentos, reuniões escolares, não há envolvimento com o que é decidido, pois não está lá como um profissional da escola, mas como um auxiliar, que, no melhor dos casos, segue orientações do professor de turma” (MARIN; MARETI, 2014, p. 4).

Porém, esta discussão parece ainda engatinhar. Cunha (2015, p. 24) aponta que nem mesmo os especialistas chegam a uma conclusão sobre a melhor forma de inclusão e o que se têm como consenso é que “torna-se necessária uma ressignificação do espaço escolar no tocante a currículos, métodos e técnicas, bem como o *lócus* em que esse atendimento poderia ocorrer de forma mais efetiva, se na escola especial, regular ou em ambas”.

Um dos desafios da inclusão diz respeito a imposição para que o AEE aconteça no contra turno escolar, pois muitos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) precisam de outros atendimentos complementares para que possam se desenvolver plenamente. No entanto, diversos estudos têm apontado que nem todas as escolas possuem professor de AEE nos dois turnos. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, estagiários e intérpretes de Libras vêm acompanhando alunos com deficiência em sala de aula regular e o professor de AEE na SRM no contra turno da escolaridade, visando a garantir o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Porém, o que parece acontecer na realidade são alunos frequentando as SRM no turno da escolaridade e estas sendo utilizadas como espaço de reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular.

Pletsh (2014, p. 6) registrou em pesquisa realizada com professores da rede pública que são inúmeras as dificuldades encontradas para que o AEE seja realizado no contra turno que vão desde o “transporte até a limitação dos familiares em ir à escola duas vezes por dia (ou em duas escolas diferentes, pois alguns alunos frequentam a classe regular em uma instituição e são atendidos pelo AEE em outra)”. Vieira (2012, p. 55) também constatou com seu estudo que as SRM são utilizadas de “modo substitutivo e precário [...] e que favorecem a redução de possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos”. Lopes e Marquezine (2012, p. 503), por sua vez, analisaram a percepção de professores sobre a importância da SRM no processo de inclusão. Identificaram que o desafio continua sendo muito grande, pois a percepção dos professores sobre a inclusão

⁵ O “mediador” ou “estimulador” é um prestador de serviços, frequentemente um estagiário ou universitário em formação, que permanece em sala de aula para monitorar as ações e acompanhar o aluno com necessidade especial.

ainda é muito vaga e destacaram que “o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular”.

Bertuol (2010), em seu estudo sobre Salas de Recursos e Salas de Recursos Multifuncionais, apontou que a diferença entre elas está no que se refere ao alunado, estrutura da sala e formação do professor. A SRM atende alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual, enquanto a Sala de Recursos “comum” não atende alunos cegos e surdos, pois estes são atendidos em outros programas específicos para suas necessidades.

Ao pesquisarem a função e a importância da sala de recursos, Arnal e Mori (2007) concluíram que ela pode ser considerada um “instrumento de inclusão” desde que atenda à diversidade e assegure a inclusão ao aluno em situações de aprendizagem no ensino regular. É o que também parecem considerar Moretti e Corrêa (2009, p. 487), ao atribuírem à sala de recursos parte da possibilidade de sucesso do aluno com NEE. Em sua opinião, este espaço se tornou muito importante na perspectiva inclusiva por “oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”. No entanto, Pletsch (2010, p. 92) alerta que é preciso ficar atento para que as SRM “não sejam reduzidas a espaços de acessibilidade temporários, mas que possam funcionar como um conjunto de ferramentas a ser usado como apoio para o trabalho realizado em sala de aula comum”. Para Ropoli et al. (2010, p. 23), o fato da sala de recurso possuir vários recursos e ter possibilidade de trabalhar os conteúdos, não significa que o professor saiba usar essa variedade de materiais e lembram que “o AEE não se confunde com reforço escolar”.

No início dos anos 2000, Jesus e Martins (2000) apontaram como essencial a articulação entre o professor de sala regular e o professor do AEE. Observaram que o professor de sala de recursos não poderia ser um mero auxiliar ou simples executor das tarefas propostas pelo primeiro, pois a sala de recursos não é um espaço de reforço ou repetição das tarefas desenvolvidas em sala de aula regular. Esses autores entendiam que o papel do professor da sala de recursos deveria ser operacionalizado de diversas formas e de acordo com as necessidades.

Ao investigar estratégias de formação de professores para a inclusão de alunos com autismo, Menezes (2012) ressaltou a importância da parceria entre o professor regente e o professor especialista. Ela entende que a colaboração entre esses dois profissionais pode orientar o professor do ensino comum no espaço/tempo necessários para a aprendizagem dos alunos, dando ao professor da classe regular não apenas a segurança para assumir

cada vez mais responsabilidades por seus alunos e sua aprendizagem, mas também a confiança para caminhar de forma mais autônoma diante de situações que possam ocorrer.

Mas, o que parece acontecer na prática é a dificuldade de concretização da parceria entre professores de sala de aula regular e o professor de AEE, ou como defendem Pletsch (2010), Marin e Braun (2013), Marin e Mareti (2014), de um trabalho colaborativo entre esses profissionais. Pletsch (2012) considera que falta clareza sobre como realizar um trabalho articulado e a dificuldade de firmar parceria, pois na maioria dos casos não existe carga horária disponível para que esses professores tenham reuniões de planejamento comuns, inviabilizam a proposta. O processo de inclusão, portanto, se caminha, caminha lentamente trazendo graves consequências para o desenvolvimento do aluno com deficiência, pois a falta de recursos, apoio técnico, adequações pedagógicas, plano de ensino individualizado afetam diretamente sua aprendizagem.

O professor de AEE é elemento essencial na efetivação da Educação Inclusiva, pois é um agente condutor que assegura e assessora a inclusão dentro da escola, por isso a importância de estar ciente de suas atribuições para efetivar seu trabalho. Mas não é unicamente dele a responsabilidade de incluir o aluno com deficiência, o que parece ocorrer a miúdo, uma vez que o próprio texto legal legitima esse pensamento, definindo a SRM como o local por excelência de atuação do professor de AEE. Esse docente, torna-se o “super professor” como conceituado por Triches (2010), aquele que deve ser capaz de realizar a inclusão, mesmo diante das inúmeras dificuldades com que se defronta. O professor de AEE, além de enfrentar péssimas condições de trabalho tal qual o professor de classe regular, também acaba assumindo a responsabilidade pela implementação da Educação Inclusiva.

A pesquisa

A pesquisa aqui delineada foi realizada em três escolas municipais, sendo duas de Belford Roxo e uma de São João de Meriti. Participaram 19 profissionais, sendo quatro professores de classe regular e cinco professores AEE, cinco orientadores educacionais, um estimulador e um intérprete que trabalhavam nas três escolas, dois responsáveis pela Educação Especial, um de cada município, e o responsável pelas Salas de Recursos de Belford Roxo.

Foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise de documentos disponibilizados pelas escolas, como Projeto Político Pedagógico e Projeto de Ensino Individualizado; Observação do cotidiano escolar e, mais especificamente, do AEE

realizado na SRM e entrevistas com os 19 profissionais para as quais foi elaborado um roteiro com seis perguntas relacionadas a pontos positivos e negativos da inclusão, trabalho do AEE, parceria professor do AEE e professor da sala de aula regular, adaptação curricular e aprendizagem. Como emergissem constantemente questões relacionadas à parceria entre o sistema de saúde e o sistema educacional, uma nova pergunta sobre o tema foi incorporada às perguntas bases. Os dados coletados foram analisados em seu conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011).

Resultados

Com relação ao perfil dos professores, verificou-se que o grupo apresenta características bastante homogêneas em relação ao sexo (todas são mulheres) e escolaridade (todas têm curso superior), mas com características heterogêneas no que diz respeito à idade (as idades oscilam entre 36 e 45 anos e 46 a 50 anos, porém as orientadoras educacionais têm idade entre 26 e 30 anos, assim como a estimuladora), ao tempo de magistério (o tempo de atuação não é menor do que 16 anos, mas as orientadoras educacionais e a estimuladora atuam há menos de 10 anos), à ocupação do cargo e tipo de especialização. As três escolas têm em comum a característica de que somente os professores de AEE têm especialização em Educação Especial. Em nenhuma das três escolas os professores de classe regular que têm alunos incluídos possuem especialização em Educação Especial.

Da análise dos documentos, foi possível verificar que, de maneira geral, as três escolas enfrentam dificuldade quanto ao trabalho de parceria entre as professoras de AEE e as professoras de classe regular e um dos motivos para que isso aconteça é, de acordo com elas, a falta de tempo para um planejamento conjunto, o prejudica a inclusão. Constatou-se, também que o professor do AEE é percebido por seus colegas como o grande responsável pela inclusão dos alunos com deficiência, sendo visto como o “salvador da pátria”, como identificado por Triches (2010), metáfora que parece condensar o significado atribuído ao seu trabalho, que até certo ponto envaidece o profissional, mas que também é um fardo muito pesado para ele carregar sozinho. Como diz Amaral (1995) citado por Pletsch (2005, p. 74),

Na nossa cultura, muitas vezes os trabalhos efetuados junto a integrantes de grupos minoritários ou estigmatizados revestem-se de uma “aura” (ranço inegável da já discutida visão de paternalismo e assistencialismo), aura essa que, num certo sentido,

envaidece o profissional, mas que por outro lado, pode vir a ser pesado fardo no exercício de suas funções.

De todas as dificuldades identificadas pelos participantes, a mais apontada foi a ausência de trabalho colaborativo entre professoras de AEE e de classe regular, ocasionada pela falta de tempo para um planejamento em conjunto e o atendimento ser feito no contra turno. Como registraram Glat e Nogueira (2002, p. 26), a criança estar na escola em horário diferente do seu horário escolar requer “uma reorganização do sistema educacional” e, para isso, é necessário rever antigas concepções e modelos educacionais, para que o aluno com deficiência tenha seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social garantido e melhorado seu desempenho escolar, o que não é fácil nem imediato. Além disso, os pais ou responsáveis por essas crianças nem sempre estão disponíveis para leva-las para a escola ou têm impedimento financeiro para isso.

O Plano Educacional Especializado (PEI) é indicado pelos professores como um fator importante, porque norteia o trabalho docente, porém, mesmo que tenha sido elaborado, como foi visto, acabou se mostrando ineficaz, uma vez que não é feito em parceria entre a professora de AEE e a de ensino regular. Vliese e Pletsch (2014), ao pesquisarem sobre o PEI para a escolarização do aluno com deficiência intelectual, também verificaram que havia diversas dificuldades para lidar com a prática pedagógica e o currículo para estes alunos, a complexidade para garantir o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e de classe regular e o despreparo dos docentes para realizar seu trabalho.

As dificuldades inerentes à escola parecem indicar que os docentes não conseguem dar conta sozinhos do aluno incluído. Sant’Ana (2005) afirmou que as principais dificuldades da inclusão estavam vinculadas não apenas à falta de formação especializada, mas também à falta de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares.

Da análise das entrevistas, ficaram evidenciadas as dificuldades identificadas ao longo da pesquisa: falta de apoio; responsabilidade da inclusão ancorada nos profissionais de AEE; barreiras que precisam ser quebradas como o preconceito e o estigma; a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva; escassez de sala de recursos e de materiais; necessidade de capacitação dos professores; dificuldade de parceria entre os professores do AEE e professores regulares; o esvaziamento do contra turno; e a falta de articulação entre a Educação e a Saúde. Todos esses fatores evidenciam a fragilidade do trabalho do professor de AEE assim como a inclusão de alunos com deficiência. O que parece acontecer é uma inclusão que exclui o aluno público alvo do AEE.

Considerações finais

Podemos afirmar que para os profissionais que participaram deste estudo além de um saber específico que envolve o trabalho docente nas SRM, é indispensável para o sucesso da inclusão o apoio do governo, mas claramente das Secretarias de Educação, sendo fundamental para uma escola ser inclusiva a colaboração entre o professor de AEE e o professor de classe regular. A dificuldade de parceria entre eles foi constatada, sobretudo pela falta de um tempo em comum, o que impede a elaboração de um planejamento conjunto e a obrigatoriedade do aluno deficiente frequentar a SRM no contraturno. Os participantes apontam esses dois fatores como os mais impeditivos para a efetivação dessa parceria.

Tanto os professores de classe regular como os profissionais ligados ao AEE comentaram sobre a importância de seu aperfeiçoamento e o qualificaram como indispensável para o sucesso da inclusão. Preocupam-se com os conhecimentos necessários a um professor que trabalha com aluno incluído, pois estão diante de enormes carências em relação às suas condições de trabalho e, por falta de alternativa, acabam recorrendo a práticas inspiradas no modelo de integração escolar, uma vez que é o que é possível fazer. É inegável a contribuição da integração em décadas passadas. Sanches e Teodoro (2006) afirmam que a integração foi um avanço na época para a escolarização, socialização e dignificação da pessoa com deficiência. Mas, é notório que precisamos avançar e efetivar a inclusão.

Embora estudos realizados por pesquisadores do campo da Educação Especial tenham mostrado que a SRM acaba por se transformar num local para aulas de reforço, constatou-se que, nas escolas aonde foi realizada a coleta de dados, essa prática parece estar mudando, o que revela um resultado diferenciado daqueles que vinham sendo obtidos. Aparentemente os professores de AEE estão revendo sua prática e trabalhando atividades específicas de memória, atenção, concentração, atividades motoras e conteúdos pedagógicos. Parte desse avanço pode-se atribuir ao fato do tema inclusão escolar estar sendo tema de formação continuada desses professores que têm conversado mais sobre o assunto e, conseqüentemente, disseminando maiores informações entre os pares.

Para sondar que informações, comportamentos e expectativas têm os professores sobre seu trabalho com alunos com deficiência nas SRM foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. A análise dos dados coletados revelou que uma Escola Inclusiva, [Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35](#)

socialmente construída pelo grupo, é dependente *capacitação* de seus profissionais. Os professores enfatizam em seus discursos que é preciso estar capacitado para realizar as tarefas demandadas pela inclusão, pois a falta de conhecimento e a inadequada formação dos docentes, seja inicial ou continuada, contribui para sua inviabilização.

A formação aligeirada, desfocada da realidade das salas de aula, onde apenas uma disciplina sobre Educação Especial tem sido ofertada nos cursos de Pedagogia, dificulta a compreensão do processo de inclusão e acaba por se constituir em uma barreira para práticas educativas inclusivas.

Os professores de AEE parecem basear seu trabalho no *respeito* e no *amor* ao aluno incluído, pois parecem acreditar que estas atitudes suprem as necessidades educativas desse aluno, o que também já foi identificado em diversos estudos sobre trabalho docente: o amor e o respeito superam as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses professores durante seu trabalho. No entanto, as interações observadas entre os professores de AEE e alunos com deficiência não descartavam a aprendizagem, mesmo num ambiente precário e desprovido de recursos físicos e didático-pedagógicos, o que pode apontar indícios favoráveis ao processo de inclusão, pois aqueles profissionais pareciam começar a acreditar mais na capacidade cognitiva dos alunos incluídos.

Também foi possível verificar vestígios de inclusão-integração. As falas de alguns participantes parecem sugerir que o local ideal para os alunos com deficiência são as salas específicas ou as turmas especiais, o que parece indicar que estamos diante de uma visão integracionista.

Quanto ao trabalho do professor de AEE, este parece estar condensado pela metáfora “salvador da pátria”, identificada na fala dos professores de classe regular, pois diante das inúmeras dificuldades enfrentadas para incluir o aluno com deficiência, o professor de AEE é quem “salva” a escola, tentando executar seu trabalho da melhor maneira possível. Cabe ressaltar que o professor percebido como “herói”, que parece retirar forças de onde não tem, que é capaz de realizar “tarefas heroicas” (FISCHMAN, 2009), que nada mais são do que “estratégias de sobrevivência” (WOODS, 1990) para encarar o cotidiano escolar, é recorrente em pesquisas sobre o trabalho docente.

Quanto ao professor de AEE, os mesmos não entendem seu trabalho como heroico. Em suas falas, identificou-se uma nova percepção sobre o que fazem: as atividades que desenvolvem na sala de AEE não são de reforço escolar e a SRM não é espaço para isso.

Diante do exposto, sabemos que os resultados apresentados ratificam os de outros estudos quanto ao processo de inclusão nas escolas. Porém verificamos uma pequena, mas significativa mudança na percepção dos professores de AEE sobre seu trabalho na

SRM, o que pode indicar um começo de um caminho a ser trilhado em prol da Educação Inclusiva.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. *Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos*. 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf. Acesso em: 3 mar 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTUOL, C. *Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoio especializado a inclusão escolar de alunos com Deficiência/Necessidades Educativas Especiais no município de Cascavel-PR*. 58p. 2010. Monografia (Especialista em História da Educação Brasileira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

BRASIL. Decreto n. 3.956 de 08 de outubro de 2001a. *Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011a. *Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. Decreto n. 7.612 de 17 de novembro de 2011b. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 mar 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002a. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 ago 2015.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001b. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002c. *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>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002b. *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 fev 2016.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Mediação. 2007.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

COSTA, V. A. Políticas públicas em educação no Brasil: experiências de formação continuada de professores para a inclusão. CONGRESSO INTERNACIONAL: INTEGRAÇÃO EDUCATIVA E INCLUSÃO SOCIAL, Universidade Popular Autônoma de Puebla/UPAEP-México, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/N10/valdelu.htm>. Acesso em: 29 fev 2016.

CROCHÍK, J. L. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere a Educação Inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-581, 2011.

CUNHA, A. E. *Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: Elementos para uma discussão das práticas de ensino*. 162p. 2015. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - representações sociais e práticas educativas, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

FISCHMAN, G. E. Dos professores super-heróis aos intelectuais comprometidos: limitações e possibilidades das narrativas redentoras em Educação. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, outubro 2009, Caxambu. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em 25 mar 2016.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GLAT, R. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-desafios-na-educacao-inclusiva-perspectivas-e-avancos-na-sindrome-de-down/41784/>. Acesso em: 29 fev 2016.

_____. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão -Revista da Educação Especial*, ME/SEESP, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

_____; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília: MEC/SEESP, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1993.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H. *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Criap Asa, 2000.

JOMTIEN. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien/Tailândia, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 15 mai 2014.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MARIN, M.; MARETTI, M. M. B. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 2014, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf. Acesso em: 29 fev 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZARO, J. L. *Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais*. 182p. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MENEZES, A. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 160p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a “inclusão” de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 7 mar 2016.

PLETSH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 70 p. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

_____. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Revista Ciências Humanas e Sociais*, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br>. Acesso em: 7 mar 2016.

_____. Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Caminhos para uma Educação Inclusiva – políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 115-132.

_____. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 127p. 2005. Dissertação (Mestrado em 2005) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

ROPOLI, E. A. et.al. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out 2012.

SALAMANCA. Declaração de Salamanca. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mai 2014.

SANCHES, I. ; TEODORO, A. Inclusão Escolar: conceitos, perspectivas e contributos. *Revista Lusófona de Educação*, v. 8, p. 63-83, 2006.

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

SANTOS, M. P. *Dialogando sobre inclusão em Educação: contando casos e (descasos)*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVEIRA, C. C. *Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares*. 185p. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

TRICHES, J. *Organismos Multilaterais e Curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*. 2010. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELOS, S. L.; VASCONCELOS, D. L. *A formação docente e a constituição do professor inclusivo*. Grupo de Trabalho - Diversidade e Inclusão. EDUCERE 2015, Curitiba, PR: PUC PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21734_10583.pdf. Acesso em: 29 fev 2016.

VIEIRA, C. T. M. *O atendimento na sala de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá*. 102p. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2012.

VLIESE, E. C.; PLETSCH, M. D. *Plano Educacional Individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 10p. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO. UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br>. Acesso em: 22 dez 2015.

WOODS, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Submetido em 18/03/2017, aprovado em 16/07/2017