

---

## FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

---

*Miriam Rosa Torres de Camargo*

(Universidade Federal de São Carlos – Campus de Sorocaba)

*Izabella Mendes SantAna*

(Universidade Federal de São Carlos – Campus de Sorocaba)

*Resumo:* O estudo visou investigar aspectos da formação e atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais em salas de recursos multifuncionais de uma cidade do interior paulista. Os objetivos específicos abrangeram: investigar as percepções dos professores em relação às possibilidades e aos desafios do trabalho na SRM; e conhecer suas visões acerca da formação continuada existente no município, oferecida pela Secretaria Municipal da Educação. Foram entrevistadas quatro professoras que atuavam em salas de recursos multifuncionais. Os resultados apontam para a importância da formação continuada, segundo o relato das professoras entrevistadas, e as contribuições e limites desta proposta em relação às suas práticas docentes na sala de recurso multifuncional. Conclui-se que, apesar das fragilidades indicadas no programa de formação continuada, as participantes reconhecem que a proposta pode contribuir para o trabalho no cotidiano das SRMs.

*Palavras-Chave:* Educação Especial. Formação e atuação de professores. Sala de recursos multifuncionais.

## TRAINING AND PERFORMANCE OF TEACHERS IN CLASSROOMS WITH MULTIFUNCTIONAL RESOURCES

*Abstract:* This study aimed to investigate aspects in the training and performance of teachers who work with students with special educational needs in classrooms with multifunctional resources in a city in the state of São Paulo. The specific goals included: investigate teachers' perceptions regarding the possibilities and challenges of working at SRM; and understanding their views about the existing continued training in the city, offered by the Municipal Department of Education. We interviewed four teachers who work in classrooms with multifunctional resources. The results indicate the importance of continued training, according to the report of the interviewed teachers, and the contributions and limitations of this proposal regarding their teaching practices in classrooms with multifunctional resources. We have concluded that despite the weaknesses indicated in the continued training program, the participants recognize that the proposal might contribute to their everyday work in the SRMs.

*Keywords:* Special education. Teacher training and performance. Classroom with multifunctional resources

## Introdução

O Programa de Implantação de Salas de Recursos foi criado em 2007, por meio da Portaria Normativa Nº 13 (BRASIL, 2007), com o objetivo de “[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (p.1). Cabe ressaltar que a referida política está relacionada ao contexto histórico de políticas educacionais voltadas à área de Educação Especial que foram produzidas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). As orientações ou diretrizes nacionais nesse âmbito foram criadas considerando as discussões e acordos internacionais voltados ao desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, que se intensificaram a partir da década de 90 do século XX.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre os objetivos dessa política encontram-se: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essas diretrizes implicam mudanças nas escolas para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), buscando desta forma não mais aplicar o modelo da integração e das classes especiais. A concepção de educação inclusiva envolve uma mudança ampla na escola, não apenas na estrutura física do espaço escolar, mas na perspectiva de uma educação que considera as necessidades de cada aluno, independente de ser deficiente ou não, abrangendo também alterações na formação e atuação dos educadores (MANTOAN, 2004).

Diante do propósito de efetivar as políticas inclusivas, isto é, de concretizar o atendimento educacional especializado (AEE), os municípios passaram a implantar as salas de recursos

multifuncionais (SRMs) e investir na formação dos docentes e na acessibilidade dos alunos, tendo em vista atender às diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação.

No tocante às salas de recursos multifuncionais, o documento orientador do MEC (BRASIL, 2008) apresenta a seguinte definição: consiste em “[...] um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que divide-se em Tipo I e Tipo II” (p. 23).

Esses ambientes devem estar localizados em escolas regulares, instituições ou em Centro de Referência em Educação. Também devem ser oferecidos no contraturno aos alunos com NEE, acompanhado de um plano de atendimento individual que aponte as necessidades e recursos que estes educandos necessitam para frequentar a sala regular (BRASIL, 2010).

Além disso, conforme a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), esta sala deve ser destinada a um professor que necessita ter formação específica para a Educação Especial e atender a uma série de atribuições, dentre as quais destacam-se: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos e estratégias pedagógicas, de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas dos alunos atendidos; estabelecer parcerias com os serviços intersetoriais na elaboração de estratégias e na viabilização de materiais; bem como fornecer orientação a professores e famílias sobre os instrumentos ou recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo alunos.

A implantação das salas de recurso é um processo recente, sendo, portanto, um tema que vem sendo gradativamente focalizado por pesquisadores da área educacional. Contudo, já é possível identificar na literatura da área alguns focos de estudo, a saber: organização e formas de funcionamento da SRM (MILANESI, 2012), formação docente (JORDÃO, SILVEIRA e HOSTINS, 2013), avaliação de programas de formação em tecnologia assistiva (HUMMEL, 2012; LOURENÇO, 2012), práticas docentes e uso de recursos multimídias e tecnologia assistiva (MALHEIRO e SCHLÜNSEN, 2009), ações e interação do professor da SRM com profissionais e familiares de alunos (RODRIGUES e CIA, 2014). Todavia, evidencia-se que a formação docente nesse contexto ainda encontra-se pouco estudada no âmbito da Educação Especial.

A pesquisa de Jordão et al. (2013) buscou conhecer a visão de professores sobre a política de salas de recursos multifuncionais em relação aos seguintes aspectos: formação docente, autoconceito do professor e satisfação profissional. Foi utilizada a técnica de

grupo focal, sendo entrevistadas 23 docentes atuantes no AEE. Os resultados obtidos indicam que: a formação envolve conhecimentos obtidos no contexto acadêmico e suas relações com as histórias de vida e com as vivências como docentes e suas trocas com outros educadores; a atual política criou mais oportunidades para a realização de propostas de formação continuada; contudo, as professoras expuseram a necessidade de continuidade da realização de cursos de formação com finalidade de melhor prepará-las para o trabalho nas SRMs, visto que não se sentiam ainda preparadas de forma suficiente para atuar nos diferentes níveis e especificidades do AEE. Além disso, destacaram a falta de reconhecimento do trabalho pelos outros educadores da escola e pela comunidade, mas se mostraram satisfeitas com a escolha profissional.

Lehmkuhl (2011) ressalta que houve um crescimento no número de dissertações e teses que focalizam a formação de professores no atendimento educacional especializado após 2008. Isso se deve, segundo o autor, à maior visibilidade das publicações das novas políticas para a educação, na perspectiva inclusiva, e dos decretos regulamentadores da Educação Especial e do AEE, visando promover o atendimento educacional com qualidade aos alunos com necessidades especiais.

No entanto, como apontam Redig (2010) e Borowsky (2010), vários estudos relacionados à Educação Especial destinam-se quase que exclusivamente a analisar métodos e técnicas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, focalizando sua eficácia ou trazendo relatos de experiência sem, contudo, aprofundarem-se no exame dos fundamentos teóricos-metodológicos que dão sustentação para a formulação de propostas de formação continuada, ou não, dirigidas a professores da educação especial.

Percebe-se que, nesse movimento de efetivação da educação inclusiva pautado por políticas educacionais, não basta à escola ou aos sistemas educacionais mobilizarem-se para incluir os alunos com NEE, sem que haja um investimento financeiro contínuo e melhorias na organização dos sistemas de ensino, na formação docente, nas condições de trabalho e na valorização dos professores, sejam eles da educação especial ou do ensino regular (LEHMKUHL, 2011).

É sabido que a responsabilidade da inclusão não recai apenas sobre o professor atuante no atendimento educacional especializado, pois quando falamos em professores que atuam junto a alunos com necessidades educacionais especiais não nos

referimos apenas aos professores habilitados. Nessa ótica, para Redig (2010, p. 43), “[...] o advento da educação inclusiva trouxe novas questões sobre a formação dos professores, entre elas, se os profissionais da Educação Especial devem ser especializados ou capacitados”.

Faz-se necessário salientar que, embora nesses últimos anos tenha ocorrido um número significativo de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular, e que mesmo diante da premissa que o atendimento especializado se configura como um serviço de apoio, este serviço nem sempre é realizado por um professor com formação especializada (CAIADO, MARTINS E ANTONIO, 2009).

A complexidade dos desafios que o professor enfrenta em sua prática profissional revela a importância de se investir em políticas públicas, principalmente, de formação continuada (FÁVERO e TONIETO, 2010; KASSAR, 2010).

Isso se torna importante, especialmente porque a formação inicial, conforme Macedo (2010) e Hummel (2012), não capacita os licenciados no atendimento educacional especializado, existindo poucas disciplinas curriculares que tratam especificamente da área de Educação Especial.

Cabe mencionar que a própria Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que, para atuar na SEM, é preciso ter formação específica na área, mas não esclarece se a formação docente deverá ocorrer no curso inicial ou em formação continuada. Também pode-se observar que, dentre as atribuições expostas, não há referência explícita acerca do conhecimento docente e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que são atendidos nesse contexto (HUMMEL, 2012).

Quando se aborda o processo formativo do professor atuante em salas de recursos multifuncionais, deve-se também observar que, não raramente, as ações nessa direção estão atualmente centradas na formação continuada feita em serviço ou ocorrendo na modalidade a distância (EaD).

A esse respeito, de acordo com Borowsky (2010), os programas e/ou cursos oferecidos são, em sua maioria, na modalidade EaD, visto que essa modalidade formativa é, em grande parte, concebida para oferecer uma visão geral e teórica do conteúdo específico do currículo voltado à formação em Educação Especial. Tal formato se constitui, ainda segundo a autora, como

uma estratégia de disseminação rápida da política denominada de educação inclusiva, pois constitui-se como um mecanismo utilizado para atingir, em pouco tempo, milhares de professores no país.

Assim sendo, o trabalho do professor, nessa perspectiva formativa, é considerado como técnico e instrumental (POSSA e NAUJORKS, 2009). Dentro de suas atribuições, chega-se a afirmar que o mesmo deve restringir o ensino expositivo e a transmissão de conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática (BOROWSKY, 2010).

Para Vaz (2012), no contexto das atuais diretrizes sobre o AEE, o professor que atua na SRM pode ser visto como professor 'multifuncional', à medida que a ele são atribuídas inúmeras tarefas relacionadas ao atendimento de pessoas que apresentam diversos tipos de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades, além da atuação com outros profissionais da escola e com a comunidade atendida.

Um aspecto relevante apresentado por Garcia (2011) é a necessidade de que o trabalho do professor da SRM não se limite ao atendimento individualizado, o que prejudicaria, segundo a autora, o caráter de apoio pedagógico especializado que permite o desenvolvimento de ações e práticas avaliativas mais colaborativas e compartilhadas.

Além do embasamento teórico-metodológico necessário para o processo formativo do educador que atua no AEE, falta, conforme aponta Leão (2004), o exercício da convivência direta com alunos com necessidades educacionais especiais, visto que é por esse contato, quando em formação, que o professor, desenvolve habilidades ou estratégias para enfrentar situações complexas e qualifica sua prática para lidar com os desafios da educação inclusiva.

Neste sentido, torna-se necessário conhecer e refletir sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, a fim de compreender aspectos da dinâmica do processo formativo e da atuação do professor da sala de recurso multifuncional que precisa atender neste contexto uma multiplicidade de deficiências e necessidades educativas especiais.

Frente ao exposto, este estudo visou investigar as percepções de professores em relação à formação e atuação em salas de recurso multifuncional, buscando conhecer os desafios e as possibilidades do trabalho nas SRMs, bem como conhecer as opiniões sobre a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino para o trabalho realizado nesses contextos.

## Método

O presente estudo foi realizado junto à rede de ensino de um município do interior paulista, mais precisamente, a partir de entrevistas com quatro professoras que atuam em salas de recursos multifuncionais alocadas em quatro escolas públicas de Ensino Fundamental. A pesquisadora trabalha há vários anos na área de Educação Especial e participou da criação, em 2009, do Centro de Referência em Educação (CRE) do município.

Cabe salientar que, desde 2007, o município aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, promovido pela Secretaria da Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (BRASIL, 2003) e que, em 2010, foram implementadas as primeiras SRMs nesta localidade.

O grupo de participantes foi constituído por quatro professoras PEBI, concursadas e efetivas da rede municipal, que atuam em período integral nas SRMs. O tempo de trabalho no magistério variou entre 13 a 18 anos e de um a três anos para a atuação com alunos com necessidades especiais.

Com objetivo de esclarecer os propósitos do estudo, houve uma apresentação da pesquisa ao grupo composto por 29 professoras dessas salas, mas tendo em vista que este estudo adotaria uma metodologia qualitativa, optou-se por convidar quatro participantes. Os critérios de escolha foram os seguintes: duas professoras com formação em pedagogia e, necessariamente, com habilitação específica na área das deficiências e duas com Pedagogia e com formação em AEE.

Os procedimentos usados envolveram a realização de entrevistas semiestruturadas e a produção de registros em diários de campo sobre as visitas às salas de recurso multifuncionais. Vale mencionar que as visitas às salas de recurso fazem parte do trabalho da pesquisadora, que realiza o acompanhamento e fornece suporte ao exercício profissional de docentes na área de Educação Especial no município.

Foi utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apresentados os objetivos e as normas éticas da pesquisa, referentes à não identificação dos mesmos e à condição de participação voluntária, a qual se baseia na liberdade dos sujeitos em optar pela participação ou não no estudo.

De posse das informações contidas nas transcrições das entrevistas e nos registros, iniciamos um processo de leitura detalhada dos materiais, a fim de organizarmos as informações e

levantarmos os eixos referentes aos objetivos do estudo. Assim, foi realizada uma análise de conteúdo e foram estruturados três eixos que nortearam a apresentação e a discussão dos resultados. O primeiro refere-se ao perfil das professoras do AEE quanto a sua formação inicial. O segundo eixo abrange os desafios e possibilidades da atuação docente na SRM e o último eixo aborda a percepção sobre a formação continuada em cursos de extensão e de formação promovidos pelo Centro de Referência em Educação.

## Resultados e Discussão

Um aspecto importante a ser mencionado é que três, dentre as quatro professoras entrevistadas, participaram do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela Secretaria de Educação Especial do MEC, e do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ofertada por uma universidade pública com aulas presenciais no município pólo de Campinas. Três professoras estão lotadas nas SRMs em suas escolas de origem, e fizeram parte do primeiro grupo de salas implantadas em 2010 nesta localidade.

Os relatos das professoras focalizaram diferentes aspectos pessoais e/ou profissionais sobre o interesse pelo AEE. O receio pelo fato de estar diante de algo ‘novo’ ou de um desafio foi observado nas falas das quatro participantes, conforme os relatos a seguir:

Trabalhei por 13 anos no ensino regular, isso me deu suporte, mas não conseguia ajudar as crianças com dificuldade e deficiência, penso que trabalhar na SRM, me fez buscar mais conhecimentos e hoje percebo que isso me fortaleceu. Não sou a mesma professora que era quando estava no ensino regular, aprendi estudar e pesquisar mais. (P1)

Minha formação é letras e fiquei preocupada em iniciar um trabalho na educação especial considerando apenas minha experiência no ensino regular e no infantil, mas mesmo assim aceitei o desafio. Tenho um irmão com deficiência e sei que perdeu muitas oportunidades porque

não encontrou professores que o aceitassem. Isso também me incentivou a cursar pedagogia, hoje estou terminando. (P2)

Trabalhei 11 anos, numa empresa de alimentos e fui me interessar pela educação quando minha filha começou apresentar dificuldade na escola. Senti na pele a frieza com que classificaram minha filha “com problema”. Em casa todos gostam de estudar e o que minha filha tinha, com certeza não era falta de estímulo. Conversando com meu marido resolvi estudar pedagogia para poder orientar melhor minha filha. Foi quando me interessei pela educação especial e resolvi optar pela habilitação em deficiência Intelectual. Quando vim para cá e soube das salas de recursos multifuncionais, logo me interessei em participar deste grupo. Sabia que seria um novo desafio, pois iria trabalhar com mais de uma deficiência. No começo fiquei assustada com medo de pegar alunos com deficiência visual, mas percebi que se viesse iria pedir socorro para as colegas que sabiam braile. Esse é o grande lance da educação especial, você não para de pesquisar e correr atrás de novos conhecimentos. (P3)

Minha formação é pedagogia com habilitação em Deficiência da áudio-comunicação. Confesso que quando estava no ensino regular nunca havia trabalhado com uma criança deficiente auditiva. O que a gente aprende na faculdade não dá pra ir aplicando imediatamente na escola. Existem técnicas que só mesmo quando a gente pega o aluno é que vamos correr atrás. No começo da sala de recurso é assustador porque você trabalha por deficiência, isso demanda uma imensidão de recursos a serem trabalhados. (P4)

Todas as professoras viveram a experiência de enfrentar o novo ou desconhecido, pois mesmo as que apresentavam formação inicial na área (P3 e P4) não tiveram experiências no atendimento a diversas deficiências. Tal situação também foi verificada no estudo de Jordão *et al.* (2013) em que os professores manifestaram dúvidas ou inseguranças pela falta de conhecimentos considerados necessários para a atuação com todos os tipos de deficiência.

Frente a esse cenário, torna-se necessário a promoção da formação inicial ou continuada a todos os professores, tanto do ensino regular como também das salas de recursos

multifuncionais, com o intuito de efetivar as políticas de inclusão. Essa formação necessita estar articulada com a realidade e à prática desses profissionais (REDIG, 2010; BOROWSKY 2010).

Observa-se que as professoras consideraram que a formação inicial não garante o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos para o AEE e é preciso, segundo as mesmas, buscar estudos e contatos que auxiliem a prática. Algumas enfatizaram a importância de levar ao campo da educação especial a experiência adquirida no trabalho realizado no ensino regular ou mesmo construir sua prática a partir da utilização de estratégias semelhantes para diferentes situações.

A principal dificuldade apontada pelas professoras do AEE é o de receber um aluno na SRM que apresente uma deficiência que não seja bem conhecida por elas, especificamente no que tange às práticas pedagógicas específicas. Os relatos abaixo exemplificam essa situação:

Fazer o curso do AEE, pelo MEC, foi muito bom, mas eu não sabia se aquilo que aprendi era realmente útil, na prática. Por exemplo, na disciplina que tratava sobre deficiência visual, dizia-se que eu tinha que usar o braile, só que quando me vi com uma aluna deficiência visual eu nem sabia manipular uma reglete. No meu desespero fui atrás de um amigo que era cego, para aprender a usar a reglete. Em relação a LIBRAS, também tivemos uma curta formação, porém insuficiente para dar conta de todas as necessidades comunicativas com meus alunos deficientes auditivos. A troca de experiências entre os membros do nosso grupo das salas de recursos foi o que me ajudou. A experiência de outras colegas tem sido de grande ajuda. (P1)

É muito difícil, principalmente com crianças autistas, porque por mais que a gente estude, é no dia a dia que a gente aprende a lidar, mas ainda acho que tenho que saber mais, pelo menos conversar com alguém com mais experiência no assunto. Eu sou ansiosa e acabo querendo o resultado mais rápido, mas já aprendi porque na educação especial tudo tem que ser com muita calma. (P2)

No começo da SRM, é difícil porque você pensa em cada deficiência. A dificuldade maior é mais na questão de ter que lidar com diversas deficiências, técnicas variadas e uma enorme variedade de recursos a serem trabalhados. Para não me apavorar e conseguir trabalhar e obter

resultados positivos foi preciso mudar o foco da deficiência para o desenvolvimento global da criança, respeitando suas limitações e possibilidades. Pareceu-me o meio mais tranquilo de trabalhar, pelo menos até eu conseguir dominar algumas técnicas. Uma coisa percebi, o que é bom para um pode ser bom para outros. Então alguns recursos que elaborei, por exemplo, para o deficiente auditivo, pude usar para a criança autista. (P4)

Este parece ser o grande desafio das salas de recursos multifuncionais, pois, de acordo com as participantes, o professor do AEE não possui uma formação que lhe garanta o domínio teórico-prático para o trabalho com os diversos tipos de deficiência. A falta de preparo e o hiato existente entre as necessidades do ensino e as propostas oficiais de formação de professores de educação especial, pelos órgãos gestores do Estado, também foram alguns aspectos discutidos por Possa e Naujorks (2009).

Pôde-se observar que, apesar de as professoras terem recebido a formação na modalidade Ensino a distância pelo Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade*, o curso não foi suficiente, segundo o relato de uma participante, para que fosse capaz de enfrentar as dificuldades e os desafios de atender todas as deficiências. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

[...] de início, quando começamos o atendimento na sala de recurso, tentávamos colocar em prática o que havíamos aprendido no curso do AEE, oferecido pelo MEC. Porém, este era o grande desafio, pois, na teoria os casos eram hipotéticos e os alunos e as dificuldades também. Mas, de repente você tinha que colocar tudo em prática de maneira real, para o aluno real com dificuldades reais. E aí? Buscar aonde? O que buscar? Todo mundo novo, em um programa novo, começando sem referências e experiência. Mas a criança não espera você capacitar-se, nem é justo que ela espere o que fazer? Mesmo que as leituras sobre inclusão digam que devemos tratar todas as crianças iguais, existe deficiência que requer técnica e habilidade, este é o nosso grande desafio, nos capacitar em ritmo acelerado. Difícil, não é mesmo? (P2).

Uma professora destacou que o trabalho nas salas de recurso multifuncionais é muito complexo e que via como necessário um suporte mais próximo às demandas verificadas nesse contexto, a fim de atender a diversidade de necessidades especiais apresentadas pelos alunos, conforme segue:

Quando eu trabalhava em outra cidade, a minha sala de recurso era por deficiência, no meu caso, deficiência intelectual, mas nós recebíamos formação periódica, com palestras de pessoas renomadas na área da educação especial, não precisávamos ficar pedindo para a diretora para fazermos um curso, eles já ofereciam. Mas quando vim pra [nome do município], iniciei na sala de recurso multifuncional, fiquei apavorada. Meu Deus e se vier um aluno surdo na minha sala, ou cego, eu não vou saber o que fazer! Ai eu percebi que, mesmo com as formações que eu tive, com pessoas respeitadas na educação especial, é na hora da prática que o “bicho pega”. Não vou te dizer que assistir palestras não é bom, imagina, sempre é positivo, mesmo porque são pessoas que estudam e pesquisam sobre os temas da inclusão, mas ainda falta uma formação mais próxima a nossa realidade da sala de recurso multifuncional. A gente sabe que tudo é novo, mas não dá pra perder muito tempo, porque as crianças estão chegando e cada dia chega mais. A nossa dificuldade maior é por serem muitas técnicas e uma imensidão de recursos que precisamos dominar para poder valer a inclusão dos meninos. (P3)

Nas visitas às salas de recurso percebeu-se que as professoras não mediram esforços em buscar informações a respeito das deficiências que, no momento, faziam parte da rotina de trabalho. A intenção em dar sentido ao conhecimento, a vontade de ampliá-lo e de transformá-lo em diferentes atividades práticas, fez com que as professoras buscassem orientações e trocassem informações com seus pares. Isso lhes possibilitou a construção de uma trajetória individual, mas ao mesmo tempo compartilhada, diante dos desafios encontrados no cotidiano do trabalho.

O que se percebe no relato das participantes é que, independentemente de apresentarem ou não formação inicial na área, as professoras procuraram construir suas atividades a partir de novas experiências e do diálogo com pares, visando atender as necessidades dos alunos das SRMs. Neste sentido, a busca por conhecimentos, as reformulações, as dúvidas, as contradições também fazem parte da trajetória do educador, da construção do seu *ser* profissional (FONTANA, 2005).

Outro aspecto ressaltado por uma professora refere-se à importância da interação com os professores das classes regulares para entender aspectos do desenvolvimento de alunos atendidos no AEE, conforme explicita o relato a seguir:

Foi incrível frequentar a sala do meu aluno! Consegui perceber muitas coisas que no atendimento individual não conseguia ver, por exemplo, como ele comunicava com os coleguinhas. Olha, foi tão empolgante porque as outras crianças da sala que, antes não chegavam perto do M., passaram a se preocupar com ele. A mãe está super feliz. É muito interessante perceber que mesmo a gente dominando algumas técnicas, se não fizermos parceria com a professora da classe do aluno, de nada adianta nosso esforço. Também é legal porque a gente troca com a colega e não nos sentimos sozinhos com o problema da criança. (P3)

Este trecho indica que o trabalho na SRM pode se tornar solitário, principalmente quando o número de atendimentos é alto, o que parece prejudicar a interação e a troca de informações com os professores regulares. Embora esteja contido nas diretrizes atuais que o professor da SRM precisa atuar em conjunto com os outros profissionais da escola, no cotidiano ou na realidade vivida pelas professoras do AEE podem existir dificuldades que interferem no estabelecimento de parcerias. Vale destacar que, neste modo de intervenção, a ‘inclusão’ ficaria limitada à ação do docente que atua na Educação Especial.

Tal situação tem relação com a preocupação exposta por Garcia (2011), quanto à necessidade de o professor não restringir sua atuação ao atendimento individualizado, em detrimento de ações coletivas e compartilhadas que favoreceriam o trabalho educativo no processo inclusivo.

Três professoras lembraram a formação continuada ofertada no início da implementação das SRMs no município. Elas destacaram a importância da formação recebida, por meio de uma assessoria de um Instituto, especialmente no tocante às informações e procedimentos a serem implementados nesse contexto, conforme segue:

Eu gostei muito quando os ‘meninos’ [referindo-se aos assessores do Instituto] foram à minha sala, pude perguntar sobre tudo, o que às vezes tenho vergonha de fazer quando estamos em grupo maiores. Mostrei todos os casos e as atividades dos meus alunos, eles me explicaram, um por um e qual a melhor forma de trabalhar. Parece que desse jeito a formação rende mais. (P1)

Quando recebi a visita dos assessores, fiquei um pouco nervosa, pois não sabia exatamente o que viriam fazer, mas durante a nossa conversa foi esclarecendo que vieram para realmente nos ajudar. Foi muito bom, tirei

minhas dúvidas quanto alguns materiais específicos, como a cadeira ergonômica, sobre alguns *softwares*, enfim, foi muito produtivo. (P2)

A visita dos assessores, foi muito legal, conversamos sobre as crianças e suas deficiências, sobre o espaço da sala, como deveria arrumar para meu aluno cego, foi muito bacana e pude aproveitar o máximo. Gostaria que algumas formações fossem desse jeito, práticas. (P3)

Considerando que, para haver um atendimento na sala de recurso multifuncional, o professor precisa ter domínio básico em todas as áreas ou deficiências e que, segundo as diretrizes nacionais, é essencial que a formação do professor abranja conhecimentos específicos na área da Educação Especial (BRASIL, 2008), a equipe do Centro de Referência em Educação (CRE), percebendo certa defasagem e necessidades relativas ao trabalho realizado, também promoveu um ciclo de formação <sup>ii</sup>, envolvendo todas as professoras das SRMs. Essa experiência pode ser observada nas seguintes verbalizações:

Quando recebemos a comanda, que deveríamos dividir em grupo e cada grupo iria pesquisar sobre uma deficiência, levantando o histórico e as práticas e depois iria apresentar ao grupo, fiquei nervosa. Sabia que algumas tinham formação sobre alguns assuntos. Mas, junto com meu grupo, fui pesquisar e estudei bastante e na hora de apresentar, como diz nossa coordenadora, falei com propriedade. (P1)

Foi muito bom o desafio, estudar a história de cada deficiência e educação especial faz a gente entender algumas coisas que acontecem no AEE. (P2)

Gostei muito de apresentar às colegas e de aprender com elas também, a gente fala de um jeito mais fácil de compreender. (P3)

Olha quando eu precisei sair de licença, estava achando que o grupo estava fraco, sem motivação, quando voltei bem na semana do trabalho em grupo parecia que estava com outras pessoas. Incrível como fez bem para o grupo pesquisar. Algumas pessoas que antes se apresentavam de maneira tímida, no dia da apresentação deram um show. Muito bom mesmo! (P4)

Esta proposta de formação foi vista como uma iniciativa positiva do CRE. No entanto, as professoras também expuseram algumas críticas e sugestões sobre a formação promovida pela Secretaria Municipal de Educação/CRE, a saber: número pequeno de formações com as instituições parceiras; falta de uma política de formação que garanta o acesso de todas as professoras aos cursos e seminários externos; falta de auxílio financeiro para o pagamento de cursos externos e necessidade de ampliação dos espaços para discussão de casos, não somente com o grupo de educadores que atuam nas SRMs do município como também com os profissionais de outras localidades. Tais aspectos podem ser verificados nas falas abaixo:

Gostaria que a Prefeitura pagasse as formações que a gente gostaria de fazer, principalmente aquelas que são realizadas fora da cidade. É muito ruim ter que pagar com o próprio bolso as formações externas. O Centro de Referência quando estava com a assessoria do Instituto [nome], promovia formações com pessoas de fora que vinham trazer suas experiências. Tivemos uma formação com uma instituição especializada em matérias de acessibilidade com materiais reciclados que foi muito bom. Os especialistas do CRE também deram formações bastante interessantes e produtivas. (P1)

O que mais sinto falta são as formações com pessoas de fora que vem falar de suas experiências. É bom poder trocar com outras realidades. O que é ruim é ter que justificar, o tempo todo, para a escola e para secretaria da educação o motivo do pedido da formação, mesmo que as inscrições do curso, somos nós mesmos quem pagamos. (P2)

Quando morava em outra cidade a própria secretaria da educação já oferecia formação com pessoas renomadas da educação especial e facilitavam para nós professores o acesso as formações de fora. Estranhei muito com a metodologia de formação daqui. Tem cursos que precisamos fazer, e não têm aqui, mesmo assim, nunca conseguimos verba para que todas as professoras pudessem participar. Isto desanima, e causa constrangimento no grupo, pois por mais que a colega passe o conteúdo do curso, não é a mesma coisa que você participar do evento, mesmo porque os interesses são diferentes. (P3)

O CRE sempre providenciou formação, principalmente quando éramos em 10 professoras. Agora o grupo está maior e a gente não consegue contemplar a todas, temos que sortear as vagas e isso é muito ruim. A política de formação da SEDU deve contar com a possibilidade de todas participarem, senão ficará defasado o grupo, porque nem todas podem pagar formações externas. (P4)

Deste modo, as críticas se referem à falta de investimento da Secretaria Municipal de Educação quanto ao pagamento de eventos ou cursos externos de formação para a totalidade dos docentes que atuam nas SRMs, o que, segundo as professoras, também seria importante para o desenvolvimento do trabalho educativo. Nota-se que este fato tem relação com os recursos financeiros destinados à área educacional, especialmente no modelo atual de orientação neoliberal que tende a limitar o montante destinado ao âmbito das políticas públicas nas áreas sociais, como no campo da Educação. Por conseguinte, as docentes têm que dispor de recursos próprios para a realização de aprimoramento profissional.

Nas falas das professoras das SRMs, observou-se uma ênfase na importância da troca de experiências e do contato com outras realidades. Isso parece indicar que, embora a proposta do ciclo de formação tenha sido percebida como algo positivo quanto ao aprendizado e à interação com os colegas, elas veem como necessária a continuação de parcerias ou assessorias de outras instituições, como algumas que foram realizadas anteriormente no município.

Um aspecto relevante destacado pelas professoras é que esse contato com os pares fortalece suas práticas, deixando-as mais confortáveis para falarem de suas dificuldades, angústias e experiências exitosas. Tais experiências estão relacionadas às suas histórias de vida, à cultura escolar a que têm acesso, aos conhecimentos obtidos na formação inicial, juntamente com suas vivências como professoras nas salas regulares e com outros profissionais (FONTANA, 2005, BOROWSKY, 2010, LEHMKUL, 2011, JORDÃO, SILVEIRA e HOSTINS, 2013).

Duas participantes mencionaram que o fato de 'representarem' a inclusão na escola e serem vistas como 'especialistas' em relação a todas as deficiências, as deixam inibidas ou inseguras diante das expectativas de seus colegas da escola no momento de apresentarem as atividades desenvolvidas pelos alunos do AEE. Atrelado a esse aspecto, foram evidenciadas algumas verbalizações que expressavam indignação ou críticas relativas à posição de alguns profissionais da escola em relacionar

a inclusão apenas ao atendimento na SRM. Isto denota que, para essas professoras, a educação inclusiva não se restringe a esse trabalho, mas envolve ações e atitudes de todos os participantes do contexto escolar.

Em termos gerais, verifica-se a importância da formação continuada para as professoras e a necessidade de manter o espaço do Centro de Referência para essa finalidade e, principalmente, para momentos de troca de experiências entre o próprio grupo e demais profissionais da educação. Estes encontros, segundo Nóvoa (*apud* HUMMEL, 2012), promovem momentos de reflexão sobre a prática docente que favorecem a oportunidade de “(re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor” (p.33).

Com relação às dificuldades, destaca-se na fala dos participantes as lacunas existentes acerca dos conhecimentos teórico-metodológicos diante da diversidade, deficiências e especificidades apresentadas pelos alunos. Deste modo, percebemos a ênfase dada pelas professoras à importância das propostas específicas de formação continuada, com o intuito de subsidiar as práticas realizadas na SRM. Esses aspectos se assemelham aos encontrados no estudo de Jordão et. al (2013), no qual os professores apontaram a necessidade da realização de mais cursos de formação continuada, com o intuito de prepará-los para o trabalho nesses espaços.

## Considerações finais

Neste estudo focalizamos aspectos da formação e atuação de professores nas salas de recursos multifuncionais. O intuito foi conhecer as percepções de professoras do AEE acerca dos desafios e potencialidades vivenciadas no cotidiano das SRMs, bem como suas opiniões sobre a proposta de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal da Educação/ Centro de Referência.

Frente a essas considerações, os principais resultados encontrados apontam para os seguintes aspectos: a) a importância da formação inicial e continuada de professores, atrelada a princípios teóricos e metodológicos voltados à educação de qualidade para todos; b) as dificuldades evidenciadas pelas professoras na atuação estão relacionadas principalmente à falta de domínio de procedimentos específicos diante da existência de uma variedade de deficiências ou necessidades especiais, o que indica a necessidade de formação e do suporte contínuo no

trabalho direcionado aos alunos; c) apesar de as dificuldades e das angústias existentes, verificou-se que os professores encontravam-se num movimento de busca e troca de informações e, também, de construção de possibilidades de intervenção, demonstrando formas de ressignificação de suas práticas profissionais; e d) a formação oferecida pela SME/CRE é vista de forma positiva, mas as participantes apontam algumas fragilidades como a falta de apoio financeiro e de uma política de formação que garanta o acesso de todas as professoras em cursos e seminários externos, bem como indicam a necessidade do estabelecimento de parcerias com instituições de referência para a realização de cursos de formação continuada na área de Educação Especial.

No que se refere à formação das professoras, verificou-se que a formação inicial mostra-se insuficiente para o trabalho no atendimento educacional especializado (HUMMEL, 2012, OLIVEIRA, 2012, dentre outros). Outro aspecto evidenciado é que os cursos de educação a distância oferecidos pelo MEC demonstraram não atender a todas as demandas ou dimensões necessárias para embasar a ação educativa nesse contexto, conforme analisa Borowsky (2010).

Assim sendo, torna-se relevante que as políticas de formação considerem as necessidades observadas no AEE e o que cada município traz em suas singularidades. Isto implica, também, a ideia de que os programas de formação necessitam dar voz aos seus professores, para que eles possam expressar suas dúvidas, angústias, potencialidades e experiências, possibilitando-os (re)construir suas práticas e, por conseguinte, favorecer o processo inclusivo.

Finalmente, cabe frisar que os relatos das educadoras evidenciaram aspectos positivos e críticas que podem contribuir para a avaliação e para o desenvolvimento de futuras propostas de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação/CRE.

## Referências

BOROWSKY, F. *Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado*. 2010. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 10 jun 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 13*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 24 abri. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 4*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 25 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual de Orientação: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

CAIADO, K.; MARTINS, L.; ANTONIO, N. A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*, v.9, n. 28, p.621-632, 2009.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o Educador: reflexões sobre a formação docente*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2010.

FONTANA, R. A. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, p. 65-78, 2011.

HUMMEL, E. J. *Formação dos professores de salas de recursos multifuncionais para uso da tecnologia assistiva*. 2012. 231f. Tese

(Doutorado em Educação). Universidade Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP.

JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. S.; HOSTTINS, R., C. L., *Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs)*. 36<sup>a</sup> Reunião Nacional ANPEd, 29/09 a 2/10, Goiânia, 2013.

KASSAR, M. C.(Org.) *Diálogos com a diversidade: Desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2010.

LEÃO, A. M. C. *O processo de Inclusão: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo*. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.

LEHMKUHL, M. *Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada*. 2011. 292 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação Florianópolis- SC.

LOURENÇO, G. F. *Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MACEDO, N. *Formação de professores para educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas*. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado de Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

MALHEIRO, C. A. L.; SCHLÜNZEN, E. T. M. *Formação docente e práticas pedagógicas em sala de recursos multifuncionais: mediação e aplicação de objetos de aprendizagem*. In: Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina: ABPEE, 2009. p. 1516-1524. 1 CD.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2004.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, A. D. *Condição de formação continuada do programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*. 2012. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. *Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos*. ANPEd, 32<sup>a</sup> Reunião, Caxambu, 2009. Disponível em: <[32reuniao.anped.org/br/arquivos/GT15.5759—Int.pdf](http://32reuniao.anped.org/br/arquivos/GT15.5759—Int.pdf)>. Acesso em 30 jun.2013.

REDIG, A. G. *Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ.

RODRIGUES, R. K., CIA, F. As relações do professor de salas de recursos multifuncionais pré-escolar: a escola, o professor da classe comum e as instituições especializadas. *Práxis Educacional*, v. 10, n. 16, p. 81-103, 2014.

VAZ, K. O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/9anpedsul/paper/viewFile/1123/650>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

---

NOTAS:

<sup>i</sup> Tipo I: salas constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvidos, jogos para deficientes auditivos; Tipo II: salas constituídas de todos os materiais disponibilizados na sala tipo I, acrescido de lupa, impressora braille, reglete, todos os materiais voltados ao deficiente visual (BRASIL,2008).

<sup>ii</sup> Este ciclo abordou temas relacionados à Educação Especial, a saber: características das deficiências (auditiva, intelectual, física e visual), histórico das deficiências e práticas pedagógicas realizadas na SRM e no ensino regular.

---

*Sobre os autores:*

*Miriam Rosa Torres de Camargo* é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos -UFSCar (2014). Professora do Centro de Referência em Educação.

*Izabella Mendes SantAna* é Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Campinas. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos -UFSCar, Campus de Sorocaba. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos -UFSCar, Departamento de Ciências Humanas e Educação UFSCar Campus Sorocaba.

Recebido em: 21/02/2015

Aceito para publicação em: 15/4/2015