



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SÉRGIO CARLOS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores e aprendizagem da docência  
dos professores que atuam em sala de recursos**

**CUIABÁ-MT  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**SÉRGIO CARLOS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores e aprendizagem da docência  
dos professores que atuam em sala de recursos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientadoras: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. **Filomena Maria de Arruda Monteiro.**  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. **Soraiha Miranda de Lima** (*in memoriam*).

**Cuiabá-MT  
2008**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S586 e

Silva, Sergio Carlos da.

Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam na sala de recursos / Sergio Carlos da Silva. – Cuiabá: UFMT / IE, 2008.  
151 p. il.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização Escolar, sob orientação da PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Filomena Maria Arruda Monteiro e da PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. Soraiha Miranda de Lima (*in memoriam*).

Bibliografia: p. 134 – 140

Anexo: p. 141 – 151

CDU – 371.13:376

## Índice para Catálogo Sistemático

1. Aprendizagem da docência
2. Formação de Professores
3. Educação Especial
4. Educação Inclusiva
5. Sala de Recursos



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

# Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

SÉRGIO CARLOS DA SILVA

---

**Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes**  
Examinadora Externa (UFSCAR)

---

**Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho**  
Examinadora Interna (UFMT)

---

**Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro**  
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 02 de julho de 2008.

## DEDICATÓRIA

À Lílian Paz, COMPANHEIRA, esposa e amiga, pela inestimável aprendizagem decorrente do tempo, dos planos e projetos em comum.

À Lívia Paz, minha filha, 3 anos de idade e, Heitor Paz, meu filho, que esta no 6º mês da gestação, que são presentes de Deus. O melhor que Ele podia nos dá.

Dedico ainda, este trabalho, à inestimável presteza e o inesquecível senso de compromisso de Soraiha Miranda de Lima (*in memoriam*) e, fazendo par tal, coro com o poeta:

*Mas as coisas findas,  
Muito mais que lindas,  
Essas ficarão...*

(Carlos Drummond de Andrade)

## AGRADECIMENTOS

É muito importante para mim, aqui, deixar registrado alguns agradecimentos. Em primeiro lugar, a Deus, minha especial gratidão. Pois, segundo o sábio Salomão, “O temor do SENHOR é o princípio do conhecimento...” (Provérbios 1:7). Agradeço, ainda, às professoras e, também, as gestoras, que cederam o seu tempo, as suas idéias e experiências para que eu pudesse tecer as análises e considerações necessárias a este estudo.

Sou igualmente grato a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e a Secretaria Municipal de Educação de Várzea Grande, que me ofereceram as condições que propiciaram a realização deste trabalho de pesquisa.

A toda Equipe da Gerência de Educação Especial da SEDUC-MT, Nágila Edilamar, Marcino B. de Oliveira, Anair Clara A. Costa, Aparecida Regina, Araci Martins, Francisco A. de Sousa, José Romildo, Luzinete Almeida, Marcos Aurélio, Regina Dias, Telma Fernandes e Valdenir Nunes, pela amizade e companheirismo.

As minhas orientadoras, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Soraiha Miranda de Lima (*in memoriam*), cujos contatos sempre providos de diálogo foram fundamentais.

À banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Enicéia Gonçalves Mendes, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaya Persona de Carvalho e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beleni Salete Grando, por terem aceito o convite para minha banca de defesa de Mestrado, pela leitura criteriosa e respeitosa, pelas contribuições excelentes, que foram essenciais a finalização deste trabalho.

Aos meus pais, Luzia Marques e Eliseu Narciso, pela vida, pelos exemplos e oportunidades.

Aos meus irmãos, Francisco Carlos (Carlinhos), Wilson Carlos, Wagner Carlos e Winston Carlos, cuja convivência tanto tem me ensinado. Aproveito o ensejo e, apresento, um agradecimento especial à Winston, por ter feito o resumo em inglês, para esta dissertação.

À Lílian Paz, minha esposa, e Lívia Paz, minha filha, ambas, COMPANHEIRAS e amigas, presença inestimável em minha vida.

Aos familiares, que me incentivaram e apoiaram nesta caminhada.

Aos colegas professores e professoras da Faculdade de Educação Física – UFMT, Escola Estadual Nadir de Oliveira, Sociedade Pestalozzi de Várzea Grande, Escola Estadual de Ensino Especial “Luz do Saber”, Escolas Municipais Ângela Jardim e Líbia da Costa Rondon, com os (as) quais pude construir experiências que contribuíram para a efetivação da presente pesquisa.

Ao Abner Alves Borges Farias, Adair Purcena Guimarães e Eduardo Ferreira Balduino, que, assim como eu, sentiram a mais incomoda das dores; a perda. A perda de Soraiha Miranda de Lima, nossa orientadora.

À Rosilene Maria Santos (Rosi), Lúcia Ida, Vera Lúcia Fernandes, Ana Paula Gomes e Rosimeire Montanuci, que junto com a prof<sup>a</sup>. Filomena Maria de Arruda Monteiro, me acolheram no momento necessário.

Aos companheiros Mário Lúcio, Flávia Tereza e Geni Catarina do Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da pessoa com deficiência, com os quais tenho tido a oportunidade de conviver e trabalhar.

À Conceição Paz e Timóteo Ponce, minha sogra e sogro, que nos auxiliaram nos cuidados dispensados a nossa filha Lívia, neste momento muito importante de seu desenvolvimento e, de minha formação profissional.

Aos amigos que, mesmo "distantes", acompanharam com carinho e confiança o processo de construção deste trabalho.

Aos professores doutores Ademar de Lima Carvalho, Cleomar Ferreira Gomes e Jorcelina Elisabeth Fernandes, pelo apoio.

Ao professor Dr. Moaci Alves Carneiro, pela amizade, incentivo e generosidade.

À Zileide Lucinda, amiga, que junto com Nágila Edilamar e Marcino B. Oliveira me convenceram a trabalhar na Equipe de Educação Especial da SEDUC-MT.

À Geison Gomes, Luisa Teixeira e Mariana Serra, da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/IE/UFMT, pela atenção e presteza.

Aos meus alunos e alunas, pela aprendizagem que me proporcionam.

A todos os colegas do Mestrado em Educação.

A todos os que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.



## LISTA DE SIGLAS

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CEFAPRO** – Centros de Formação e Atualização dos Professores

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MT** – Mato Grosso

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

**SUFP** – Superintendência de Formação Profissional

**SUEB** – Superintendência de Educação Básica

**SUGT** – Superintendência de Gestão Escolar

**GMT** – Greenwich Mean Time – em português significa Hora Média de Greenwich

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Alunos matriculados na rede estadual.....	70
<b>Quadro 2</b> – A educação pública estadual em números .....	71
<b>Quadro 3</b> – Alunos em processo de inclusão com apoio da sala de recursos ....	72
<b>Quadro 4</b> – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	73
<b>Quadro 5</b> – Dados gerais sobre as entrevistas com as professoras de sala de recursos.....	74
<b>Quadro 6</b> – Caracterização dos gestores participantes da pesquisa.....	75
<b>Quadro 7</b> – Dados gerais sobre as entrevistas com os gestores .....	76

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> – Ficha de Identificação.....	140
<b>Anexo II</b> – Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa (professoras de sala de recursos) .....	141
<b>Anexo III</b> – Roteiro de entrevista semi-estruturada (professoras de sala de recursos) .....	142
<b>Anexo IV</b> – Questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa (gestores) .....	145
<b>Anexo V</b> – Roteiro de entrevista semi-estruturada (gerente de educação especial) .....	146
<b>Anexo VI</b> – Roteiro de entrevista semi-estruturada (secretária Adjunta) .....	148

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE HISTÓRICO</b> .....	15
Sala de Recursos em Mato Grosso: contexto e percurso .....	30
<b>CAPÍTULO I</b> .....	40
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	40
Educação Inclusiva e formação de professores: duas questões, um tema de investigação .....	40
Formação de professores e aprendizagem profissional da docência.....	54
Aspectos conceituais sobre a formação de professores .....	54
Aspectos conceituais sobre a aprendizagem da docência .....	58
<b>CAPÍTULO II</b> .....	60
<b>O ESTUDO: CENÁRIO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	60
Sobre a abordagem metodológica .....	60
Instrumentos de coletas de dados.....	64
O cenário no qual se desenvolveu a investigação .....	67
A caracterização dos participantes da pesquisa .....	72
Gestoras da Secretaria de Estado de Educação.....	75
Procedimento de análise dos dados .....	76
<b>CAPÍTULO III</b> .....	79
<b>EIXOS TEMÁTICOS: APRESENTAÇÃO, DESDOBRAMENTO E ANÁLISE</b> ..	79
1º Eixo - da formação à atuação: contextos formativos para pensar as experiências da aprendizagem da docência .....	80
Primeiro contato professoras e pesquisador e, os relatos de primeiro contato professora e escola .....	82
Ingresso na docência .....	88
2º Eixo - a sala de recursos e a educação inclusiva: a aprendizagem da	

docência para esse contexto de atuação .....	96
As professoras e suas narrativas .....	98
A sala de recursos e a preparação prévia.....	100
3º Eixo - a aprendizagem da docência dos professores de sala de recursos e a formação continuada no contexto das políticas educacionais.....	106
Política Educacional: formação de professores de sala de recursos .....	112
Ações da SEDUC para a formação dos professores de sala de recursos ..	115
A fala das professoras e das gestoras sobre formação de professores.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>QUADROS .....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>139</b>

## RESUMO

SILVA, Sérgio Carlos da. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: UFMT, Cuiabá, 2008.

Objetivamos com a realização do estudo que ora apresentamos aprofundarmos a compreensão sobre as propostas de formação continuada de professores de educação especial e o processo de aprendizagem profissional da docência. Os estudos produzidos a partir dessa perspectiva têm constatado que a aprendizagem profissional da docência ocorre ao longo da vida e, tem na prática cotidiana um espaço fundamental de aperfeiçoamento contínuo, e, é delineado pela biografia pessoal/profissional do professor. Neste sentido o que se percebe é que há escassas informações sobre as influências dos cursos de formação continuada nos processos de aprendizagem profissional da docência de professores de educação especial que atuam em sala de recursos, e este é, particularmente, o interesse deste estudo, orientado pela seguinte questão de pesquisa: Que influências as ações de formação continuada oferecidas pela SEDUC-MT podem exercer sobre a aprendizagem profissional da docência de professores de educação especial que atuam em sala de recursos? Para realizá-lo, selecionamos cinco professoras que atuam em sala de recursos na rede pública estadual de ensino, em cinco escolas, nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande e duas gestoras da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Adotamos como referencia metodológica a abordagem qualitativa da pesquisa e utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a ficha de caracterização dos sujeitos e a entrevista semi-estruturada, trabalhada de forma individual. Os dados coletados revelam que o ingresso na profissão se deu no magistério e, em certo sentido, de forma circunstancial. Por falta de opção ou por influência da família elas se tornaram professoras, mesmo quando não desejavam sê-lo, e se estabilizaram na profissão. A docência não foi, portanto, uma escolha profissional consciente e deliberada para a maioria das entrevistadas. Além disso, os dados nos permitem entender que o acesso à sala de recursos, assim como ocorreu com o acesso à profissão, para a maioria das professoras participantes da pesquisa, não foi uma opção pessoal, e sim, uma circunstância. Os resultados indicaram que as professoras que atuam na sala de recursos na rede pública estadual de Mato Grosso, participantes desta pesquisa, na sua grande maioria não tiveram contato com questões relacionadas à educação especial na formação inicial e, somente após o acesso como docente nos serviços da educação especial, é que passaram a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT. E, dizem, serem estes momentos; a formação continuada e a prática como professora em sala de recursos, responsáveis pelas suas aprendizagens da docência para atuarem na educação especial.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência; Formação de Professores; Educação Especial; Educação Inclusiva e Sala de Recursos.

## ABSTRACT

SILVA, Sérgio Carlos da. **SPECIAL EDUCATION: professor education and teaching learning of teachers that works in resources rooms.** 2008. Dissertation (Master Degree in Education) - Postgraduate Program in Education: UFMT, Cuiabá, 2008.

The realization of this study, that we present, aims to deepen the understanding about continued training proposals of special education teachers and the learning process of professional teaching. The produced studies from this perspective, note that the professional teaching learning occurs during the life and, it has in daily practice a fundamental space of continuous improvement, and it is outlined by the personal/professional biography of the teacher. In this sense what we can see is that there is little information about the influences of training courses in continued learning processes of the professional learning of special education professors teaching who work in the classroom resources, and this is particularly, the interest of this study, focusing by the following question of research: What influences the actions of continuing education offered by SEDUC-MT can carry on learning of professional teaching of special education teachers who work in the resources classroom? To realize it, we had selected five professors that work in the resource classroom's in the network of public education, in five schools in the cities of Cuiabá and Várzea Grande and two managers from the Education Secretariat's of the State of Mato Grosso. We have as reference to methodological approach the qualitative research and we had used as tools for collect data, the form of characterization of subjects and semi-structured interview, worked on an individual basis. The collected data show us that the entering in the teaching profession was done by the teaching course, and in the some sense, so circumstantial. For lack of choice or because of the influence of family they have become teachers, even when not wanted to be so, and if stabilised in the profession. The teaching was not therefore a deliberate and conscious professional choice for the majority of the interviewees. Moreover, the data allow us to understand that access to the resources room's, like has occurred with access to the profession, for most professors participating in the search, was not a personal choice, but a fact. The results indicated that the professors who serve in the resources classroom's in the public network of Mato Grosso State, participants of this research, in the vast majority had no contact with issues related to special education in initial training, and only after access as a teacher in special education services, they get started in continuing training courses offered by SEDUC-MT. And, they say, are these moments, the continued training and practice as a teacher in the classroom resources, responsible for their learning of teaching to work in special education.

**Keywords:** Teaching learning; Professor Education, Special Education; Inclusive Education and Resource Room.

## INTRODUÇÃO

Fazer uma *pesquisa*<sup>1</sup> comporta, de fato, uma ímpar experiência de trabalho, já que ela mobiliza capacidades intelectuais e físicas e exige uma dedicação especial. Identificar um tema, recolher documentação sobre ele, dar ordem a essa documentação, examinar o tema, analisá-lo, refletir sobre ele e torná-lo acessível ao leitor é um empreendimento carregado de grande densidade formativa (Lima, 2003, p. 12).

A feitura deste trabalho dissertativo é fruto de um contínuo estudo como pesquisador das questões referentes à educação especial e à formação de professores. A esta empreitada, durante dois anos, dediquei-me buscando entender cada etapa, sendo que cada momento do trabalho foi, para mim, marcante.

Este espaço, a introdução do trabalho dissertativo - Educação Especial: *Formação de professores e aprendizagem profissional da docência dos professores que atuam em sala de recursos* - defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2008, além de apresentar, de forma sucinta, um histórico sobre a atenção dispensada à pessoa com deficiência, tem como objetivo primeiro apresentar a pesquisa, que está voltada para a compreensão das principais questões relativas à formação de professores que atuam em sala de recursos - um serviço de apoio da educação especial.

Deparei-me com as questões da educação especial, pela primeira vez, há quinze anos, quando tive contato na graduação na Universidade Federal de Mato Grosso com uma disciplina chamada: Educação Física Adaptada<sup>2</sup>. Como se pode perceber, meu envolvimento com as questões deste estudo não é de agora, mas sim de algum tempo. Em face disso surgiu meu empenho em estudar a formação dos

---

1 Grifo meu

2 Era responsável pela disciplina o professor Vicente Soares Filho, tal disciplina tinha como perspectiva oportunizar o estudo e a discussão sobre o desenvolvimento da aptidão física da pessoa com deficiência, e suas implicações.



professores de educação especial, com destaque neste trabalho para os professores envolvidos nas ações da sala de recursos, um ambiente de apoio pedagógico que visa favorecer o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular.

Entendemos que é fundamental a compreensão sobre o trato dispensado pelas sociedades à pessoa com deficiência, para a análise dos conteúdos formativos dos professores que lidam com a questão. Neste caso, com a preocupação de situar o problema proposto para esse estudo dentro do contexto sócio-histórico e cultural faço aqui uma breve, mas necessária, apresentação da situação das pessoas com deficiência ao longo da história ocidental.

### **Educação Especial: um breve histórico**

Temos<sup>3</sup>, nos últimos anos, presenciado um intenso debate sobre a questão da escolarização das pessoas com deficiência<sup>4</sup>, com destaque para sua escolarização no ensino regular. A intensificação do debate sobre este assunto, leva-nos a entender que a temática é significativa e, por sinal, tem se mostrado relevante e, em consequência disso tem atraído debatedores dentro e fora da academia.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o contexto escolar não se constitui de maneira diferente da sociedade que o cerca e, da qual, ele é participante. É, ainda, necessário que se compreenda que a escola é a expressividade da cultura em que se insere, sofrendo, assim, pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que até ela chega.

Como muito bem comenta Pinto (1999), as questões relativas à inclusão escolar e sociedade inclusiva, nos possibilitam o entendimento que:

A discussão da inclusão no âmbito escolar, inclui o desvelamento de todos os aspectos de exclusão existentes na escola e no contexto social. Envolve as relações de poder e dominação, os aspectos referentes ao multiculturalismo, às diferenças de gênero, raça, etnias, à

---

3 Empregamos a 1ª pessoa do plural, haja vista que, várias foram as contribuições para a realização deste trabalho que ora se apresenta.

4 Neste trabalho utilizaremos o termo: pessoa com deficiência. Caso haja, no texto, uma nomenclatura diferente do explicitado nesta nota de rodapé, será, portanto, justificado em nota.

diversidade e à equiparação de oportunidades. (Pinto, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, é essencial que entendamos que a tendência do homem nas sociedades é de repudiar ou negar tudo que lhe é diferente ou não está de acordo com suas idéias, costumes e hábitos. Na civilização grega, bárbaro, era o que "transgredia" toda a lei e costumes da época; este termo é, portanto, etimologicamente semelhante ao selvagem na sociedade ocidental. Incluem-se aqui as pessoas que observam as outras culturas em função da sua própria cultura, tomando-a como padrão para valorizar e hierarquizar as restantes. Daí resulta incompreensão em relação aos aspectos das outras culturas.

A antropologia nos leva a entender que, ao avaliarmos as outras pessoas (povos), costumes e culturas temos tendência de partir de nossos valores e cultura, o que representa na maioria das vezes uma atitude etnocêntrica. Quando isso acontece, corremos o risco de procurar neles "o que lhes falta " e esquecemos de ver com clareza o que eles são de fato. O que acaba por revelar o preconceito e leva à discriminação e, isso se dá quando pessoas são classificadas pela sociedade como " diferentes" (tais como pobres, negros, mulheres, idosos, deficientes, etc...), em razão dessa diferença, são considerados inferiores e excluídos dos privilégios desfrutados por aqueles que se consideram "melhores".

Segundo Geertz (1989), o risco do etnocentrismo é de aprisionar o homem na sua interpretação pessoal. Geertz (1989) afirmou que o problema do homem no estudo antropológico não é de estranhar o outro, mas de estranhar a si mesmo, e ele aconselhava os estudiosos a se conhecerem melhor antes de analisarem outros grupos ou sociedades.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância que há em compreender que o etnocentrismo é uma atitude na qual a visão ou avaliação de um grupo social sempre seria baseada nos valores adotados pelo seu grupo como referência, como padrão de valor. Trata-se de uma atitude discriminatória e preconceituosa. Basicamente, encontramos em tal posicionamento um grupo étnico considerar-se como superior a outro. Para Geertz (1989), não existem grupos superiores ou inferiores, mas grupos diferentes, e é nessa perspectiva que se enpenham todos os envolvidos na discussão da educação inclusiva, a busca de uma sociedade em que

se respeite as diferenças, sem, portanto, que um grupo se considere melhor que outro.

Para Mendes (2002), a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática, no campo da educação, de um movimento mundial denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Afirma ainda, a autora, que este movimento está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Neste panorama, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos significativos para o êxito das mudanças. Na realidade, estas duas temáticas se destacam como grandes questões da educação nos últimos anos e como eixo de muitas contradições, sendo, portanto, amplamente investigadas.

De acordo com Mendes (2002), a discussão sobre o movimento de inclusão vem ocorrendo no Brasil há mais de uma década, mas a grande maioria do alunado com necessidades educacionais especiais ainda está fora da escola; poucos estão inseridos em escolas e classes especiais ou estão alocados em salas de aula do ensino regular sem qualquer preparo do **professor**<sup>5</sup> para recebê-los.

Juntas, as questões da formação de professores e a inclusão educacional da pessoa com deficiência estão em destaque nas discussões acadêmicas da atualidade, e são objetos deste estudo.

Para abordar as principais questões deste trabalho: **educação inclusiva e formação de professores que atuam em sala de recursos**; é, antes de tudo, necessária uma reflexão sobre a inclusão. E, para tal, é preciso conversar um pouco sobre o significado mais amplo do conceito oposto a inclusão, ou seja, a exclusão. É certo que não se tem aqui, a pretensão de dissertar de forma aprofundada sobre a exclusão, daí que não trago uma discussão substantiva dos conceitos, antes, parto de alguns pressupostos e proposições que, não sendo pacíficos, correspondem, pelo menos, a posições conhecidas e com fundamentação científica discutida.

Nesse sentido, considero aqui a exclusão essencialmente como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade aos seus membros;

---

5 Grifo meu

desse modo, a exclusão social pode implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania; se, por esta, entender-se a participação plena da pessoa na sociedade, nos diferentes níveis em que esta se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social. Daí que exclusão social seja, necessariamente, vista como multidimensional e se exprima naqueles diferentes níveis (ambiental, cultural, econômico, político e social), não raramente sendo cumulativa, ou seja, compreendendo vários deles ou mesmo todos.

O que se considera hoje como exclusão social, na realidade, abrangeu diferentes concepções ao longo da história. Para compreender melhor esse processo histórico-cultural, é necessário conhecer o caminho já trilhado pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência, que, ao longo do tempo, foram preteridas e excluídas do convívio social.

Segundo Pinto (1999), pode-se afirmar que a vivência histórica do homem, no processo de construção social, apresenta a dualidade entre essas duas grandes forças: inclusão e exclusão, sociedade para alguns, sociedade para todos.

Assim, pode-se perceber que a história da atenção à pessoa com deficiência tem se caracterizado pela segregação, maltrato e discriminação; acompanhada durante séculos pela gradativa exclusão; isso tudo, justificado por diferentes argumentos.

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, e a beleza era endeusada e enaltecida publicamente, a pessoa com deficiência era considerada substância humana degradada ou corrompida, e, com base neste pressuposto, era sacrificada ou escondida.

Os conceitos e práticas de eliminação e de segregação têm acompanhado o homem ao longo do tempo, através das diferentes épocas e momentos históricos. Silva<sup>6</sup> (1987), em seu trabalho, deixa claro como pensava um grande filósofo grego, que viveu no século V a.C., sobre o trato que deveria ser dispensado às pessoas com deficiência. Ao filosofar sobre uma utópica república completamente nova para a Grécia, Platão (428-347 a.C.), considerado um dos maiores pensadores gregos, e

---

<sup>6</sup> Poucas são as obras que tratam da história da pessoa com deficiência, sendo destaque no Brasil, a publicação de *A Epopéia Ignorada* de Otto Marques Silva, que contém de forma ilustrada, a história da pessoa com deficiência e sua relação com a sociedade desde a pedra lascada, passando pelas culturas antigas egípcia, hebraica, grega e romana, pela Idade Média, Renascimento, até o Séc XX. Com destaque, no caso para a história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade.

também, discípulo de Sócrates, afirma: “... e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixa-os morrer”. (PLATÃO -428 a 347 a.C. apud SILVA, p. 127, 1987).

Segue outra afirmação de Platão, que nos dá conta de sua concepção em relação às pessoas com deficiência, e nos possibilita entender que a deficiência era, para ele, um sinal de desarmonia. Portanto, seu entendimento é que era necessário o afastamento das pessoas com deficiência do convívio social, na sociedade por ele idealizada. Afirma ainda Platão, em A “República”, e, “quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto” (A República, de Platão - 428 a 347 a.C. apud SILVA, p. 127, 1987).

De acordo com Silva (1987) e Pessotti (1984), havia ainda outro grande pensador grego que corroborava dos conceitos defendidos por Platão, possibilitando-nos, assim, entender que esta não era a concepção de um único pensador sobre as questões relativas às pessoas com deficiência, e sim, a concepção de um dado e longo período histórico.

Vejamos, a partir da fala de Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, contemporâneo e discípulo de Platão, que escreveu o seguinte: “quanto, a saber, quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (“Politics”, de Aristóteles – 384 a 322 a.C. apud SILVA, p. 127, 1987).

Conforme declara Pessotti (1984), Aristóteles também era enfático na defesa da exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos que de alguma forma trouxessem desequilíbrio para a sociedade ou que, segundo seus conceitos, colocassem em risco a ordem vigente.

Os conceitos e práticas de eliminação e de segregação, com já dito neste texto, acompanham a humanidade, através das diferentes épocas e momentos históricos.

Para Bieler, apud Figueira (1995, p. 37), “desde o início dos tempos em todo mundo, essas pessoas foram alijadas do convívio social, impedidas de participar e desenvolver sua capacidade como indivíduo e cidadão.” Os dados históricos que apresento a seguir, compilados de Silva (1987), registrados em sua obra “A epopéia ignorada”, o mais significativo trabalho escrito no Brasil sobre a história da pessoa com deficiência, segundo Carmo (1994, p. 21), nos revelam que entre os romanos,

no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (4 a.C. a 65 d.C.), filósofo e poeta romano, assim estabeleciam:

Matam-se os cães quando estão com raiva; extermina-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém nascidos monstruosos; se nascem defeituosos e monstruosos, afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (“De ira”, de Sêneca – 4 a.C. a 65 d.C. apud SILVA, p. 129, 1987).

O que podemos perceber, a partir dos registros históricos, é que as sociedades em todos os tempos sempre tiveram muita dificuldade para lidar com a diferença, em especial, aquelas impostas pela deficiência. Podemos ver isso, na fala de Figueira (1996, p. 38), onde nos apresenta que a discriminação da pessoa com deficiência remonta a eras passadas. Vejamos o que diz esse autor:

A história conta e a antropologia está aí para quem quiser confirmar! Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais nos dias atuais), a prática de eliminação pura e simples de seus membros que nasciam ou adquiriam deficiências através de doenças, acidentes rurais ou de caça. Usavam como argumento para o sacrifício a idéia de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos, já existia o conceito da “inferioridade”; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão pré-concebida da sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, nem de gerar novos e bons guerreiros, etc. já existia a discriminação e segregação. (Figueira, 1996, p. 38).

Neste sentido, Carmo (1994, p. 24), aponta que é possível perceber que em todos os povos, fica marcadamente claro a necessidade que se tinha de diferenciar a pessoa com deficiência das demais, sempre buscando com esta diferenciação, associá-las à maldade e inutilidade, por conta do corpo “disforme” ou “mutilado”.

As superstições da época medieval levavam a atribuir a essas pessoas poderes especiais para uma espécie de contra-ataque aos efeitos deletérios de feitiços ou maldições, do mau-olhado e mesmo das pragas e epidemias. (SILVA, p. 216, 1987).

Na idade média<sup>7</sup>, segundo (CARMO 1994, p. 24), os indivíduos que apresentavam qualquer deficiência tinham poucas chances de sobreviver, tendo em vista a concepção dominante de que essas pessoas possuíam poderes especiais, oriundos dos demônios, bruxas ou maligno.

Na mesma época, segue Carmo (1994, p. 24), as pessoas com deficiência que acabavam sobrevivendo, ganhavam uma função a ser exercida na casa dos nobres, que era ser bobos da corte. Lemos na citação a seguir, da obra de Silva (1987), uma referência sobre a utilização da pessoa com deficiência para animar e divertir os convidados dos castelos e cortes.

Com o tempo, essas pessoas disformes foram sendo objetos da diversão das grandes moradas e dos castelos dos nobres senhores feudais e seus vassallos, e mesmo das cortes de muitos reis, devido à sua aparência grotesca, aos seus trejeitos e também a uma propalada sabedoria de que não dispunham. (SILVA, p. 216, 1987).

Para Marques (2001), importa destacar que a deficiência esteve sempre revestida de uma imagem negativa, muitas vezes maligna, cuja origem estaria ligada a atos pecaminosos dos homens ou a arbitrariedades e forças superiores.

Já entre o século XIV e XIX, as pessoas com deficiências continuam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.

---

<sup>7</sup> O período da Idade Média foi tradicionalmente delimitado com ênfase em eventos políticos. Nesses termos, ele teria se iniciado com a desintegração do Império Romano do Ocidente, no século V (476 d. C.), e terminado com o fim do Império Romano do Oriente, com a Queda de Constantinopla, no século XV (1453 d.C.).

Silva (1987) declara ainda em sua obra que houve uma evolução das diferentes culturas, na forma de tratamento atribuído às pessoas com deficiência; é fato que esse processo teve uma trajetória lenta, e somente no final do século XIX, é que esta situação começa a mudar. Médicos e educadores interessam-se por estas pessoas, e percebem que elas têm capacidade de aprendizagem. Passam, portanto, a partir de então, a desenvolverem métodos educacionais, criando assim espaço para atender as pessoas com deficiência. É fato que isso se dava de forma assistencialista, mas essa atitude abriu espaço a uma mudança significativa de paradigmas, para que se repensasse, a partir deste momento, sobre a forma que vinham sendo tratadas as pessoas com deficiência ao longo da história.

Somente no século XX, as pessoas com deficiência passam a ser vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencialista. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>8</sup>, que traz a seguinte referência com relação a educação: "Todo ser humano tem direito à educação." Dessa forma, houve a primeira preocupação manifestada em se construir uma sociedade menos excludente, com recursos e alternativas educacionais que viessem beneficiar a todos, dando melhores condições de relações com a diversidade da qual fazemos parte.

Nos anos 60, os pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem então, as primeiras críticas à segregação. Vários teóricos passam a defender a normalização, que, segundo Mendes (2006), tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, ou seja, que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

No Brasil, a Educação Especial aparece pela primeira vez na LDB 4024<sup>9</sup>, de 1961. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve no que for possível,

---

8 A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948 (RES/217A). Esboçada principalmente por John Peters Humphrey, do Canadá, com a ajuda de várias pessoas de todo o mundo. Delineia os direitos humanos básicos. Embora não seja um documento que representa obrigatoriedade legal, serviu como base para os dois tratados sobre direitos humanos da ONU, de força legal, o Tratado Internacional dos Direitos Civis e Políticos, e o Tratado Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

9 A Lei nº. 4024/61, é o primeiro documento legal sobre as diretrizes e bases da educação nacional.



enquadrar-se no sistema geral de educação. Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as idéias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que, segundo Mendes (2006), seus proponentes, “questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida.” O movimento pela integração social surgiu por volta do final da década de 60 e procurava inserir as pessoas com deficiência no trabalho, na escola, no lazer, etc.

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Como já vimos anteriormente, o Paradigma da Institucionalização se manteve sem contestação por vários séculos. O Paradigma de Serviços, entretanto, iniciado por volta da década de 60, logo começou a enfrentar críticas. Dessa vez, provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, já organizadas em associações e outros órgãos de representação.

Aliado a esse processo, intensificava-se o debate de idéias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em função de tal debate, a idéia de integração começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, em direito e deveres. Sendo assim, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem.

Em 1978, pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira<sup>10</sup> trata do direito da pessoa com deficiência: "É assegurada aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita".

Nas décadas de 70 e 80 impulsionou este movimento; a ONU - Organização das Nações Unidas - decretou 1981 como o Ano Internacional das Pessoas

---

10 Emenda Constitucional nº 12, de 12 de outubro de 1978, altera a Constituição Federal e, em seu artigo único, assegura às pessoas com deficiência a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante: I- educação especial e gratuita; II- assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III- proibição de discriminação inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV- possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Deficientes<sup>11</sup>, ganhando força, a partir deste momento, os grandes movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência.

Nos anos 90, uma série de declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Em 1985, a Assembléia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: "Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal".

Em conseqüência das conquistas e da experiência acumuladas neste processo, estudiosos e organizações compostas por pessoas com deficiência começaram a perceber que a prática da integração social era insuficiente para acabar com a discriminação e para garantir a verdadeira participação, com oportunidades iguais, isto porque a integração social representa o esforço de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, se ele estiver capacitado a superar as barreiras existentes. Assim, o esforço era feito apenas por parte do deficiente, sua família e profissionais especializados - a sociedade permanece do mesmo jeito, alterando pouco ou nada as suas atitudes, espaços físicos e práticas sociais; sendo, tão-somente, a partir destas constatações que surgem outros conceitos e movimentos que falam de autonomia, independência e equiparação de oportunidades, que foram objeto de normas e resoluções internacionais, como as Normas sobre o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1982).

No Brasil, assim, como em nível mundial, essas questões também começaram a aflorar, sobretudo a partir da metade dos anos 80; as discussões sobre os direitos sociais que precederam a Constituinte, enfatizaram as reivindicações populares e as demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais, e neste movimento tomou vulto a luta pela ampliação do acesso e da qualidade na educação das pessoas com deficiência (Fernandes, 1998; Ferreira e Glat, 2003; Glat, 1995; Glat e Nogueira, 2002, entre outros). Em 1988, no Brasil, o interesse pelo assunto é amplificado pelo debate antes e depois da Constituinte. Sendo que, na nova Constituição<sup>12</sup>, promulgada em 1988, foram

---

11 A ONU proclamou em 1981, através da Res. 31/123, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (International Year for Disabled Person).

12 A Constituição Brasileira, no seu artigo 208, inciso III, garante "atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

aprovados vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência, tanto na educação como em outras áreas. Na Educação, destaca-se o Inciso III, do Artigo 208, que define como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente<sup>13</sup> na rede regular de ensino”.

A Lei Federal 7853<sup>14</sup>, editada em 1989, no item da Educação prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem e suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.

Cumpre aqui destacarmos que, em relação à educação inclusiva, dois grandes eventos mundiais foram muito importantes, e,

[...] podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que buscava garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência, foi elaborado o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que ‘inspirada na igualdade de valor entre as pessoas propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais’ (CARVALHO, 1998, p. 146).

---

13 Ferreira e Glat (2003) apontam que essas duas palavras - “especializado” e “preferencialmente” – até hoje suscitam debates: a primeira por lembrar a noção do “tratamento especial” e por identificar a deficiência com um processo educacional diferente; a segunda, por permitir múltiplas interpretações sobre como se configura e se decide esta preferência.

14 Além da legislação sobre o assunto apresentada neste trabalho, recomendo, ainda, a quem possa interessar, ver a legislação a seguir, que trata dos direitos da pessoa com deficiência: Decreto n. 914, de 6.9.93 (Institui a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências); Lei n. 7.070, de 20.12.82 (dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos), atualizada pela Lei n. 8.686, de 20.7.93; Lei n. 7.405, de 12 de novembro de 1985 (torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitem sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências); Lei n. 8.213, de 24.7.91 (dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências) e Lei n. 8.687, de 20.7.93 (retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais). Ver também a Lei Estadual n. 7.466, de 1º.8.1991.

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela UNESCO, em março de 1990<sup>15</sup>. O documento emanado desta Conferência prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Dando continuidade ao processo de aceitação das proposições da educação para todos, em junho de 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reúnem na Espanha e assinam, na oportunidade, a Declaração de Salamanca<sup>16</sup>, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação. E determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Importa aqui destacarmos que o conceito de inclusão, de acordo com a declaração de Salamanca, é um desafio para a educação, haja vista que o direito à educação é para todos e não somente para pessoa com deficiência, como é possível verificar abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos

---

15 A Conferência Mundial de Educação para Todos organizada pela UNESCO, realizada na Tailândia em março de 1990, produziu a Declaração de Jomtien, na qual os países signatários acordaram sobre a necessidade de uma proposta política de democratização da educação como direito de todos os cidadãos. A partir desta conferência, os governos assumiram o compromisso de implementar programas que garantissem o acesso a todos à educação. Esta declaração ficou conhecida como Declaração de Educação para Todos.

16 Em 1994 houve a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” na cidade de Salamanca, Espanha, na qual foram discutidas estratégias para a escola atender a diversidade de questões sociais, culturais, econômicas e, em especial, das pessoas com deficiências, que formam uma população enorme de alunos comumente fora da escola. A Declaração de Salamanca definiu este grupo como alunos com necessidades educacionais especiais e propõe uma política educacional em que a escola se organize para dar respostas específicas às necessidades de cada um. Esta declaração é o marco que caracteriza a construção de um sistema educacional inclusivo.

ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração de Salamanca, 1997, p. 17-18).

O Brasil, como signatário, adotou a proposta da declaração de Salamanca, obrigando-se, então, a construir um sistema educacional inclusivo, não somente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais, mas em todas as suas abordagens.

No ano de 1996, é aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, a lei nº. 9394<sup>17</sup>, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontando que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>18</sup> deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1998, o MEC<sup>19</sup> lança um documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>20</sup>.

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, aprova a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº. 2, no dia 11 de fevereiro de 2001, que Institui, assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução institui, portanto, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. O atendimento escolar desses alunos, segundo a Resolução, terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Segundo o que determina a Resolução, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades

---

17A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A atual LDB (Lei Nº. 9394/96) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996.

18 Na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o termo utilizado para referir a educação da pessoa com deficiência é educação do portador de necessidades especiais.

19 Ministério da Educação

20 Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (MEC,1998). Segundo o MEC, os documentos devem servir como subsidio à prática docente, propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno.

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Os encaminhamentos do Conselho Nacional de Educação, são seguidos, neste mesmo ano, da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por parte do Ministério da Educação - (MEC)<sup>21</sup>.

Em Mato Grosso, no ano de 1993, foi aprovada a resolução 038, do Conselho Estadual de Educação, fixando normas para a Educação Especial no sistema de ensino de Mato Grosso e, no ano seguinte, 1994, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT publicou as Diretrizes da Educação Especial do Mato Grosso. No ano de 2002, foi aprovada a Resolução 261<sup>22</sup>, do Conselho Estadual de Educação, Fixando as normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, em substituição à Resolução 038/93. Ainda, neste mesmo ano, a Secretária de Estado de Educação – SEDUC/MT, publicou as Diretrizes para uma Educação Inclusiva.

Com base nas decisões oficiais, acima apresentadas, é possível afirmar que nunca antes os preceitos constitucionais de igualdade de condições de acesso e permanência na escola foi alvo de discussão, de forma tão enfática.

No Brasil, assim como em várias outras partes do mundo, a educação inclusiva é hoje um tema fortemente debatido no meio educacional. Esta questão, tem sido alvo de uma série de pronunciamentos, declarações e compromissos, tanto nacionais como internacionais. O debate sobre a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais resgata uma questão essencial à constituição de toda sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha as diferenças, e como lida com a diversidade humana.

O termo educação inclusiva, referindo-se à educação para todos, ou seja, ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, foi oficializado através da Declaração de Salamanca. O foco deste documento, emanado da Conferência de Salamanca, são os princípios, as políticas e práticas da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, e apresenta,

---

21 As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica foram aprovadas no dia 03 de julho de 2001, através do parecer nº17 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

22 A resolução 261 do Conselho Estadual de Educação, que fixa as normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso, foi aprovada no dia 05 de novembro de 2002; estando ainda em vigor, até a presente data.

em si, a urgência de ações educacionais, crendo assim, serem os gestores capazes de reconhecer a diversidade do educando e quaisquer que sejam as suas necessidades educacionais, sociais e lingüísticas.

“Educação inclusiva” é uma expressão que explicita o compromisso com a educação de toda e cada criança. É, notadamente, um termo abrangente, que envolve uma série de conceitos, como respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade. E, acima de tudo, se constitui em um valor social, uma declaração de princípios que busca garantir a todas as pessoas o acesso ao mundo da escola, o que impõe desafios para o processo educacional.

A educação inclusiva envolve a oferta de serviços de suporte e apoio educacional, com vistas a permitir que o aluno se beneficie de estar na sala de aula comum. A educação inclusiva deve favorecer sempre novas formas de ofertas de serviços educacionais para atender a grande diversidade que é uma comunidade escolar.

Com base nos novos paradigmas inclusivos, fundamentados nos ideais democráticos, a educação especial deve ser entendida como:

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a organizar a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1996).

Entendemos, ainda, com base nesses paradigmas, que recursos educacionais especiais são todas as formas específicas de mediação da aprendizagem, sejam por meio de pessoas, de materiais ou de equipamentos que, por certo, são indispensáveis para satisfazer as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência.

Como consta na citação acima e, também, nos documentos legais, entendemos por serviços educacionais especiais aqueles organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Os serviços de apoio pedagógico especializado são serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum para atender as necessidades educacionais especiais do educando. Tais serviços podem ser desenvolvidos: nas classes comuns, mediante atuação de professores de educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis e de outros profissionais, além da itinerância e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação; em sala de recursos, nas quais o professor de educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Reproduzimos, de maneira sintética, no próximo tópico, alguns dos percursos da sala de recursos registrados nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de esclarecer o que é a sala de recursos e entender melhor a sua trajetória na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

### **Sala de Recursos em Mato Grosso: contexto e percurso**

Uma análise dos documentos da Secretaria de Estado de Educação e do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, mostra-nos que o primeiro documento oficial em Mato Grosso, a tratar da sala de recursos e da sua regulamentação no sistema estadual de ensino, foi a **Resolução 038/93/CEE/MT**, de 23 de março de 1993, editada pelo Conselho Estadual de Educação. Essa resolução, aprovada no ano de 1993, trazia no seu artigo 1º o entendimento de que a Educação Especial era parte integrante da Educação e visava proporcionar, através de atendimento educacional, o desenvolvimento pleno do educando com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a resolução em questão apresentava ainda, no seu art. 2º, que o atendimento educacional aos educandos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado através de diferentes programas e modalidades, entre as quais, se apresentava a sala de recursos. Era ainda ressaltado, no parágrafo 3º deste mesmo artigo, que o atendimento em sala de recursos, deveria



se dar de forma individualizada, ou em pequenos grupos, sob a responsabilidade de um professor especializado que, segundo as diretrizes, deveria contar com material instrucional específico ao tipo de deficiência por ele atendida.

Em 1994, no ano seguinte à aprovação da resolução **038/93**, foi elaborada e publicada pela Secretaria de Educação do Estado, as **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso**, embasada em documentos do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE). Foi através deste documento que a SEDUC-MT apresentou à rede Pública Estadual de Ensino a sala de recursos. Estabelecidas nas unidades escolares do sistema estadual de ensino de Mato Grosso, as sala de recursos, como serviço especializado, objetivavam, [...] *“além do atendimento especializado correspondente a excepcionalidade<sup>23</sup> do aluno, oferecerem ao professor e ao alunado da Classe Comum ou Especial em que esteja matriculado, materiais e recursos pedagógicos adequados”* (Mato Grosso, Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, 1994).

A partir da identificação e leitura desses dois documentos (**Resolução 038/93/CEE/MT** e **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso**), buscamos saber quais eram os critérios apresentados à época para a criação da sala de recursos na rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Neste sentido, segundo as recomendações das Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, para criar a sala de recursos era necessário,

1-Possuir alunado na Classe Comum, e/ou Especial, cujo desenvolvimento educacional, requeira atendimento periódico diferenciado;

2-Apresentar a avaliação diagnóstica;

3-Professor especializado e/ou professor capacitado em Educação Especial, com conhecimento e/ou experiência do programa da classe comum;

4-Local próprio, ter pelo menos 25 m<sup>2</sup> com boa iluminação e de fácil acesso para oferecer condições de atendimento individual ou de pequenos grupos;

5-O mobiliário será o mesmo utilizado em sala comum, ressaltando-se a necessidade de recursos materiais e equipamentos de acordo com a área de deficiência a ser atendida;

---

<sup>23</sup> Termo utilizado à época para se referir à necessidade educacional especial do aluno.

6-O período de atendimento do aluno, não deve exceder a 1 hora por dia, e nem deve ser menor que 30 min.

7-A frequência do aluno à sala de recursos será determinada pelo professor especializado, de acordo com as dificuldades detectadas (Mato Grosso, Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso, p.23-24, 1994).

Além disso, as **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso** apresentavam o conceito da Secretaria de Estado de Educação sobre o papel do professor nesse processo educativo e ambiente pedagógico.

Isso implica em dizer que, para atuar em sala de recursos, segundo as diretrizes vigentes à época, era necessário ao professor saber:

- 1- Planejar e cooperar com todos os professores das classes comuns que têm alunos inscritos na sala de recursos;
- 2- Exercer atividade de consultor, orientando o professor da classe comum a trabalhar efetivamente com o aluno;
- 3- Atender o aluno individualmente ou em pequenos grupos;
- 4- Observar como critério de agrupamento dos alunos as dificuldades semelhantes;
- 5- Elaborar o cronograma de atividades garantindo o atendimento de todos os alunos inscritos;
- 6- Fazer avaliação periódica e sistemática da programação elaborada junto ao aluno e professor de classe comum;
- 7- Elaborar materiais didáticos e pedagógicos que garantam o bom desempenho do aluno na classe comum (Mato Grosso, p. 24, 1994).

No cenário nacional, no ano de 2001, tivemos a publicação das **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** (Brasil, 2001), que apresentam a sala de recursos como sendo um serviço de natureza pedagógica, conduzido por **professor especializado**<sup>24</sup>, que suplementa (no caso dos alunos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Ainda, segundo as Diretrizes, esse serviço deve acontecer nas escolas do ensino regular, em local

---

24 (Grifo meu).

dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento.

Segue ainda, o documento dizendo que, a sala de recursos, é um ambiente que deve contar com materiais e equipamentos especiais, na qual o **professor especializado** auxilia os alunos nos aspectos específicos em que precisam de apoio para manter-se na classe comum e, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, as escolas podem criar sala de recursos<sup>25</sup>, em caráter transitório, para alunos com necessidades educacionais especiais, complementando, assim, o atendimento educacional realizado na classe comum.

E, ainda, com relação aos atos que regulamentaram e/ou regulamentam a educação especial no estado de Mato Grosso, importa dizer que, no ano de 2002, o Conselho Estadual de Educação aprovou a resolução 261/02, em substituição à resolução 038/93. Isso se deu em razão dos encaminhamentos que vinham acontecendo em nível nacional; a exemplo, a resolução CNE/CEB 02/2001 e as diretrizes do MEC sobre a educação especial, publicadas no ano de 2001.

E, nessa perspectiva, a resolução destacou ainda, no art. 10, que os serviços de apoios especializados destinam-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados no ensino regular; devendo, portanto, serem desenvolvidos em classes comuns e sala de recursos. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º, é apresentado qual deve ser o perfil do professor da sala de recursos. Vejamos isso na transcrição do texto do parágrafo 2º, a seguir:

**§ 2º** - Os serviços de Apoio Pedagógico especializado em sala de recursos criadas em escolas regulares deverão ser desenvolvidos por profissionais especializados e/ ou capacitados em educação especial<sup>26</sup> que realizem a complementação ou suplementação curricular do aluno, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, em período contrário ao de classe comum freqüentada pelo mesmo (Mato Grosso, p. 143, 2002).

<sup>25</sup> As atividades a serem desenvolvidas neste espaço devem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, em horário diferente daquele em que os alunos freqüentam a classe comum.

<sup>26</sup> (Grifo nosso)

Nesse sentido, a resolução 261/02 do Conselho Estadual de Educação, no art. 19, estabelece ainda, que os professores de Educação Especial e de classes comuns que atendem alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser capacitados e ou especializados, através de projetos de formação inicial e continuada.

Segundo ainda o entendimento apresentado no parágrafo 1º desse mesmo artigo, é considerado professor capacitado para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aquele que comprove que em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores pertinentes, bem como aqueles que comprovem participação em cursos afins.

Já para o professor ser considerado especializado em educação especial, consta no parágrafo 2º que é necessário o docente ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar, apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe. A resolução CEE/CEB nº. 261, de 05.11.2002, no artigo 19, § 2º e incisos I e II, expressa que, para ser considerado especializado em educação especial, o professor deve comprovar: I-formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; II- Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (Mato Grosso, p. 148-149, 2002).

Nesse mesmo ano (2002), em que o Conselho Estadual de Educação aprovou a resolução 261/02, a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT, havia publicado as **Linhas Políticas da Educação Especial** na Educação Básica do Mato Grosso. Este documento tinha, segundo seus proponentes, o objetivo de apresentar as Diretrizes da Educação Especial no Estado de Mato Grosso, sob o enfoque da inclusão, o que estava explicitado no subtítulo: **Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva**.

No documento Linha Políticas da Educação Especial: **Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva – SEDUC-MT (2002)**, os **serviços educacionais especiais** são entendidos como aqueles organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

De acordo ainda com as **Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva – SEDUC-MT (2002)**, os serviços de apoio pedagógico especializado são serviços educacionais diversificados, oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando. A sala de recursos é um desses ambientes nos quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

É importante explicitar que as resoluções e diretrizes apresentadas aqui ratificam as orientações advindas de documentos nacionais e internacionais.

Importa ainda frisarmos que a resolução 261/02, do Conselho Estadual de Educação, está em vigor até o presente momento. Mas, segundo os gestores da SEDUC-MT, já há um grupo de estudo constituído para propor revisões na Resolução 261/02 e nas Diretrizes da Educação Especial. E, ao que se percebe, toda perspectiva que orienta a propositura dessa discussão, está fundada no fato que em 2006, o MEC apresentou uma nova publicação sobre a sala de recursos, tendo como título: Sala de Recursos Multifuncionais.

Desta forma, entendemos ser necessário explorar esse documento do MEC, buscando elucidar o que é a sala de recursos Multifuncional e quais são as novidades em relação ao serviço anterior.

De acordo com o documento do MEC, intitulado: Sala de Recursos Multifuncionais,

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.13).

Este documento, a propósito, apresenta o mais recente conceito que o MEC tem sobre a sala de recursos, trazendo ainda uma nova denominação, que é sala de recursos multifuncionais, afirmando ser este,

[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.14).

Segundo o MEC,

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. [...] essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p.14).

Segundo o documento (Brasil - MEC, 2006, p.15), a sala de recursos multifuncionais é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três grupos:

- alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
- alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico.

É importante salientar que neste documento, além das recomendações sobre quais alunos devem participar das atividades neste ambiente, é apresentado ainda qual o perfil do professor de sala de recursos multifuncionais. Isso fica mais claro neste trecho transcrito do documento do MEC, onde é dito que o [...]

[...] professor da sala de recursos multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

Apresenta-nos ainda o MEC, neste documento, quais são as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais, e o que se espera dele neste ambiente de trabalho.

- atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
- promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;

- orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.

Além dos documentos oficiais, de âmbito nacional e estadual, foram também analisados os documento internos da SEDUC-MT, em especial, a INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 006/2006/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição da jornada de trabalho (aulas efetivas e horas atividades) no âmbito escolar ao pessoal docente.

No corpo deste documento, a instrução normativa nº. 006/2006, a Secretaria de Estado de Educação, diz levar em consideração para a sua composição a legislação vigente; passando a citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e as Leis Complementares: 49 e 50/98/MT, a Lei 11.274/06/CNE/MEC, que institui o Ensino Fundamental em 9 anos de duração; cita ainda, as Resoluções: 180/00/CEE/MT, 261/02/CEE-MT <sup>27</sup>, 262/02/CEE/MT, 126/03/CEE/MT e 201/04/CEE/MT.

Na INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 006/2006/GS/SEDUC/MT, no parágrafo segundo do artigo 10, é dito que a atribuição da jornada de trabalho dar-se-á em observância à adequação da formação dos professores às respectivas modalidades e/ou especificidades da Educação Básica e, ainda, neste mesmo artigo, na alínea “e” do inciso I, que trata da formação dos professores, é dito que para atuar nos

<sup>27</sup> Esta resolução fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso



serviços da educação especial será observada a seguinte ordem de prioridade: professores com Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica na Educação Especial; Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização na área específica de Educação Especial; Normal Superior com formação nesta área; Licenciatura Plena ou Curta em outras áreas, com capacitação e experiência comprovadas na área específica de atuação (educação especial)<sup>28</sup>; Magistério (nível médio) com capacitação e experiência comprovadas na área específica de atuação (educação especial)<sup>29</sup>.

Ainda, no inciso II do artigo 10, onde é tratado das particularidades da educação especial, é assegurado que nas escolas que oferecem a modalidade de Educação Especial, pode-se atribuir aulas aos professores devidamente capacitados, conforme o número de serviços especializados, desde que devidamente acompanhada de parecer da Assessoria Pedagógica e da Gerência de Educação Especial/SUEC/SEDUC; e nos municípios onde não houver Assessoria Pedagógica, caberá à equipe central emitir o parecer para as seguintes formas de atuação:

- a) Classe Especial;
- b) Sala de Recurso;
- c) Professor Itinerante;
- d) Professor Intérprete;
- e) Professor Instrutor para Surdos;
- f) Professor para classe hospitalar/e ou atendimento domiciliar;

É importante ressaltar que são esses documentos e encaminhamentos legais que fundamentaram as ações da SEDUC – MT nos últimos anos, em especial, no ano de 2007, ano em que se deu a coleta de dados da pesquisa junto às gestoras e professoras de sala de recursos.

Nesse contexto, no atendimento dos alunos de sala de recursos, de acordo com os documentos do MEC e da SEDUC-MT, o professor deve ser especialista; esse aspecto nos oportuniza contextualizar a formação dos professores de educação especial.

---

28 Destaque nosso.

29 Destaque nosso.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (Libâneo, 1998, p. 7).

#### **Educação inclusiva e formação de professores: duas questões, um tema de investigação**

O tema da aprendizagem docente para atuar na educação inclusiva constitui-se, para mim<sup>30</sup>, um importante campo para reflexões, objeto da minha atenção, indagação e pesquisa, razão pela qual se tornou tema de meu estudo de mestrado. Considerando minha trajetória docente, sinto-me, inevitavelmente, envolvido com essa temática.

A propósito, ante meu empenho de estudar a aprendizagem docente, fui conduzido a focalizar, inicialmente, minha própria aprendizagem e, no seu âmbito, identificar o florescimento de tal interesse. Para estabelecer um diálogo com aqueles que se constituiriam em participantes deste estudo de mestrado, vi-me tentado a estabelecer um diálogo comigo mesmo, procurando encontrar a inspiração primeira (e as demais) que me levaram a ser professor e, também, pesquisador desse tema.

Rememorei minhas experiências formativas e as várias circunstâncias que favoreceram minha aprendizagem: a formação protestante; meu percurso escolar, sempre realizado em escola pública, em Ouro Preto do Oeste, no estado de

---

<sup>30</sup> Neste trabalho, onde for feita referência ao percurso profissional do pesquisador, o tratamento será na 1ª pessoa do singular.

Rondônia, Cáceres, Várzea Grande e Cuiabá, no Estado de Mato Grosso; a escola primária<sup>31</sup> (1ª a 4ª séries), realizada no município de Cáceres, o ginásio<sup>32</sup> (5ª a 8ª), realizado no município de Várzea Grande e o 2º grau<sup>33</sup> (1º ao 3º ano), realizado, em parte no município de Ouro Preto do Oeste, no estado de Rondônia e em Cuiabá, Mato Grosso; o vestibular para o Curso de Educação Física; minha primeira experiência na docência, como professor (leigo) de ciências; o entusiasmo pelo curso de Educação Física, realizado na UFMT<sup>34</sup>, que inicialmente parecia uma impossibilidade, dado o horário das atividades do curso, matutino; a opção por trabalhar na educação especial; o ingresso na docência universitária na UFMT, como professor substituto; o curso de Especialização em Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais<sup>35</sup>, na UFU<sup>36</sup> e o curso de Especialização em Antropologia: Teorias e Métodos realizados na UFMT; o trabalho na Equipe de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT; a segunda graduação, a pedagogia; a experiência rica do mestrado cursado na UFMT. Ao fazer esse balanço reconheci, em meu percurso formativo, momentos de revisão de convicções, de crenças, de perspectivas, momentos de constituição de novas idéias e pensamentos, momento de militância, tanto estudantil como profissional. Reconheci também que, embora muitos colegas de graduação, entrem no curso com a intenção de trabalhar na área esportiva, eu, deliberadamente, queria ser professor, para mim uma decisão consciente, segura e conseqüente.

Neste balanço percebi que, desde a conclusão do curso de Educação Física em 1996 na UFMT, estive profundamente envolvido com as situações teóricas e práticas que dão contorno à profissão docente. Inicialmente, trabalhei na formação de professores no curso de magistério<sup>37</sup>. Posteriormente, na docência do ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso, como professor substituo. Trabalhei ainda na Superintendência de Ensino e Currículo da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT, como integrante da equipe responsável pelo acompanhamento, orientação e suporte do trabalho dos professores, das escolas e

31 Termo utilizado à época para referir-se às séries iniciais do ensino fundamental.

32 Termo utilizado à época para referir-se ao ensino fundamental.

33 Termo utilizado à época para referir-se ao ensino médio.

34 Universidade Federal de Mato Grosso – Mato Grosso

35 Termo utilizado à época para se referir às pessoas com deficiência.

36 Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais

37 Curso com caráter profissionalizante, conforme recomendações da lei 5692/71.

das instituições de educação especial, no estado de Mato Grosso. Tem sido atribuição desta equipe, propor, organizar e coordenar ações que visem atender a educação especial, em suas demandas, em especial as de formação e ou preparação dos professores para lidar com a questão da inclusão escolar das pessoas com deficiência, no ensino regular.

E o que temos visto em muitas vivências e atividades desenvolvidas pela Gerência da Educação Especial – SEDUC/MT, na qual temos tido participação, é que, embora o tema formação de professores não faça parte, muitas vezes, da pauta de discussões nos encontros, passa-se muito tempo falando sobre este tema. E, entendemos que isso tem se dado pela seguinte razão: não se pode discutir currículo, apoio e recursos pedagógicos, adaptações curriculares e pedagógicas, sem discutir a formação do professor. Por isso, a recorrência da questão da formação do professor nos encontros que a Gerência de Educação Especial - SEDUC-MT participa ou promove.

Como vemos aqui, o assunto voltado para a questão da formação dos professores é prioritário e, ainda, vimos na introdução deste trabalho de pesquisa que os professores para atuarem nos serviços de educação especial devem ser especializados e/ou capacitados. Sendo assim, agora voltamos ao assunto, mas para analisar o que os documentos oficiais trazem sobre essa questão: a formação de professores de educação especial.

Para isso, considerando o fato de que a investigação incide sobre a formação dos professores que atuam no espaço da sala de recursos, o tópico a seguir apresentará os princípios legais e os pressupostos teóricos que configuram o atual contexto da formação de docentes de educação especial.

## **O atual contexto de formação de professores de Educação Especial**

Entendemos ser oportuno neste momento do trabalho de pesquisa, abordar uma questão que reputamos ser essencial ao presente estudo, qual seja, o atual contexto de formação de professor de educação especial. Trazemos essa questão

porque baseado em Mendes (2002), Omote (2003) e Michels (2006), está clara a importância do professor no processo de inclusão escolar, e não há dúvidas relacionadas à necessidade de se formar professores especializados em educação especial.

Além disso, observa-se que vários são os autores que entendem como importante o trabalho dos professores na busca da superação dos problemas que se apresentam diariamente na escola; isso se destaca na fala de Michels (2006), quando diz que vários documentos nacionais e internacionais apresentam de forma relevante o papel do professor para dar respostas às demandas das “novas” tarefas da educação; ainda para essa autora, os organismos internacionais têm apontado como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos, a falta de preparo dos professores brasileiros.

A formação de professores especializados em educação especial, segundo Mendes (2002), enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral (reformas apoiadas pelos organismos internacionais), quanto da própria história dessa área específica de formação.

Para Demo (1992), a formação de professores é o fator mais importante para a qualidade da educação básica e, segundo ele, encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Ao se referir aos altos índices de evasão escolar verificados no sistema educacional brasileiro, esse autor aponta o fato e diz que a razão disso é, em parte, devido aos baixos teores qualitativos do sistema e, em especial, à má formação dos professores que nele atuam.

Corroborando com o entendimento de que a formação de professores de educação especial é uma questão que necessita de atenção e dedicação por parte dos governantes, além se empenho e estudos por parte dos pesquisadores e formadores, é que Mendes (2002), diz que,

[...] a formação de professores é mais uma das urgentes pautas que devem entrar na imensa agenda da pesquisa e da política nacional na área da educação, decorrente do debate sobre educação inclusiva e das reformas no sistema

educacional impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De acordo, ainda, com Mendes (2002), os principais desafios na formação dos professores de educação especial estariam, no momento, menos atrelados a definições das competências técnicas a serem exigidas nesse tipo de formação, mas muito mais, nas indefinições das diretrizes políticas atuais, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido. Em face do exposto, apresentamos neste momento alguns encaminhamentos oficiais relativos à formação de professor de educação especial; mas, antes, gostaria de dizer que embora tenhamos apresentado o tópico referindo-nos especificamente à formação de professor de educação especial, há aqui a necessidade de apresentarmos, mesmo que sucintamente, a formação de professor do ensino comum, que atendem alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo de oportunizarmos a percepção da diferenciação feita nos documentos oficiais, posicionando-os em dois grupos distintos. Ainda neste tópico, discutiremos de forma mais consistente, a diferenciação em relação à formação dos professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais.

Os documentos oficiais que versam sobre o tema: formação de professor de educação especial é o mais variado possível e, para que possamos ter melhor compreensão do assunto, destacamos aqui alguns desses documentos e seus referencias.

Primeiramente a LDBEN (Lei nº. 9394/96), no Capítulo V Da Educação Especial, proclama no inciso III do Artigo 59, que será exigido para atuar nos serviços de educação especial, “[...] *professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...].*”<sup>38</sup>

Na resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, aparece em seu texto, no Artigo 18, inciso IV e § 1º, que:

[...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que

---

38 grifo nosso.

comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]

A formação de professores capacitados, segundo o § 1º, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos com deficiência.

Já os professores especializados são, segundo o art. 18 e inciso IV, em seu § 2º, os responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores capacitados:

[...] São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como explicitado no § 3º a seguir, este professor deve ter sua formação em nível superior ou em nível de especialização:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós-graduações em áreas específicas à educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

No que concerne à formação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, podemos perceber, como previsto na Resolução CNE nº. 02/2001, podem pertencer a um dos dois grupos distintos: os professores capacitados e os especializados.

Nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 18, da resolução em questão, são apresentados esses dois grupos de professores; e também, os critérios estabelecidos que definem o pertencimento do professor, a um, ou ao grupo

Já no que concerne às competências a serem desenvolvidas pelos professores capacitados, o parágrafo 1º as define como segue:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Reforçando o debate sobre essa questão e fazendo a leitura dos encaminhamentos da reforma educacional dos últimos anos, Michels (2006), comenta em um artigo de pesquisa, que,

No ano 2000, com o decreto presidencial nº. 3.554, e em 2001, por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 133, o governo brasileiro indica que a formação dos professores poderia ocorrer nos cursos normais superiores e também nas universidades. (MICHELS, 2006, p.413).



Nesse caso, do decreto presidencial nº. 3554/2000, pode se entender, segundo Mendes (2002), como sendo o reforço da indefinição em relação ao *lôcus* de formação do professor de educação especial, e diz ainda a autora, que isso poderia significar um retrocesso, caso sua interpretação seja a de que seria necessário retirar do âmbito das habilitações da pedagogia, e jogar para uma ainda indefinida licenciatura plena, a possibilidade de formação em educação especial.

Nessa linha de raciocínio, Michels (2006, p. 413), afirma que com o decreto presidencial nº. 3.554,

[...] explicitou-se ainda mais a indefinição quanto ao *lôcus* de formação desses professores. Ou seja, no Brasil, hoje, os professores das séries iniciais do ensino fundamental e das modalidades de ensino podem ser formados tanto nos institutos normais superiores como nos cursos de pedagogia das universidades, além, é claro, da formação em nível médio. (MICHELS, 2006, p.413).

Assim, para alguns autores que discutem a formação de professor de educação especial, entre eles Mendes (2002), Omote (2003) e Michels (2006), as reestruturações, que já apresentamos na fala de Mendes (2002) e de Michels (2006), poderiam afetar todas as demais habilitações, inclusive a formação do professor de Educação Especial. Nesse sentido, para Mendes (2002), a habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia, que era o modelo mais tradicional no país de formação nessa área em nível superior, parecia correr o sério risco de ser extinta; o que segundo Mendes (2008), veio a se confirmar.

No terreno da formação continuada, a resolução em questão, no § 4º do mesmo artigo, diz que:

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Fica claro nos documentos apresentados neste tópico, à exigência de especialização para o professor atuar na Educação Especial; assim como, a capacitação para atuar na classe comum com alunos em processo de inclusão escolar. No caso da capacitação, como já vimos, será considerado para tal, aquele professor que, durante sua trajetória acadêmica ou profissional, tiver tido acesso a conteúdos sobre Educação Especial.

Em Mato Grosso, a resolução nº. 261/2002/CEB/CEE/MT, datada de (05) cinco de novembro de 2002, regulamenta a oferta de educação especial em Mato Grosso e apresenta no capítulo IV e artigo 19, a mesma concepção de formação de professor de educação especial colocada no artigo 18 da resolução nº 02/2001/CEB/CNE; com acréscimo de o texto descrito a seguir, para o artigo 19,

**Art. 19** - Os professores de Educação Especial e de classes comuns que atendem alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser capacitados e ou especializados, através de projetos de formação inicial e continuada.

Houve a supressão de todos os incisos do parágrafo 1º do artigo 19 da resolução nº. 261/02 em relação a esse mesmo texto da resolução 02/2001, que era apresentado como artigo 18. Houve ainda, como veremos abaixo, o acréscimo na última parte do parágrafo 1º, da frase que confirma, segundo a resolução nº. 261/2002/CEB/CEE/MT, quem pode ser considerado professor capacitado para atuar na classe comum, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

**§ 1º** - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns, com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores pertinentes, *bem como aqueles que comprovem participação em cursos afins.*

No caso do parágrafo 2º, que transcrevemos a seguir, a supressão das duas últimas linhas, após as palavras: *trabalho em equipe* e o acréscimo das palavras: *devendo comprovar*, no final do texto. Essas palavras são originadas no parágrafo 3º da resolução 02/2001 CEB/CNE, que foi suprimido na resolução 261/02 CEB/CEE, juntamente com o parágrafo 4º do mesmo artigo.

**§ 2º** - São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar, apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, devendo comprovar:

- I. formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Segundo o que consta no texto da resolução nº. 261/2002/CEB/CEE/MT, para ser considerado professor especializado em educação especial os professores deverão, em atendimento ao Artigo 19, §2º, comprovar formação em cursos de **licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas**, e que essa formação seja obtida **preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura** para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental, ou mediante a complementação de estudos **ou pós-graduação** em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Na especificidade de Mato Grosso, em relação à formação inicial para o magistério; em nível superior, são 43 cursos de pedagogia e 05 cursos Superior

Normal<sup>39</sup>; e nenhum do ensino médio que habilite para o magistério. Podemos afirmar que não há entre esses, nenhuma licenciatura com habilitação em educação especial, ou em uma de suas áreas, conforme recomenda as resoluções nº. 02/2001/CEB/CNE e a nº. 261/2002/CEB/CEE/MT. Isso, apesar das discussões que se apresentam com frequência sobre a formação inicial de professor, em especial, de professor de educação especial.

Nesse entendimento, os dados que temos não revelam avanços tão significativos, o quanto necessita no campo da política educacional. No que tange responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação - MT, em relação à formação dos professores e à educação especial, em 2002, por meio de consultorias, a SEDUC/MT lançou dois documentos; o primeiro intitulado: Linhas Políticas da Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – A Aprendizagem Permanente; e o segundo: Linhas Políticas Educação Especial – Diretrizes para uma Pedagogia Inclusiva. As idéias pautadas nesses documentos apontavam para o que já eram, naquele momento, os últimos encaminhamentos em nível nacional, na área da educação especial e, as discussões mais recentes e inovadoras sobre a formação de professor. Com relação à educação especial, o documento apresentado com as diretrizes foi aplicado e está vigorando até o presente momento; já em relação ao que trata da formação de professores, assim não sucedeu, e Silva (2006), diz:

Por algum motivo, esses ideais não se concretizaram como política de formação envolvendo os professores numa participação ativa, apesar do documento escrito apresentar a compreensão de que, 'não há projeto educativo com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores, assim como dos demais profissionais da escola'. (SILVA, 2006, p.59).

Considerando que não há, segundo percebemos, nenhum documento em vigor que trate especificamente das questões relacionadas à política de formação de professores da rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso e, segundo Silva (2006), o que foi apresentado no ano de 2002, não foi implementado, pensamos

---

39 Fonte: MEC/INEP - <http://www.inep.gov.br/>, no dia 15/05/2008.

então ser necessário entrevistar os gestores da Secretaria de Estado de Educação, para sabermos sobre a formação de professor da educação especial, para o estado de Mato Grosso.

Assim, em princípio, buscamos destacar os princípios, as idéias e ações previstas pelo Estado a respeito da formação de professores, apresentados a nós, através das entrevistas com os gestores. Buscaremos ainda, através da fala das professoras de sala de recursos, perceber se há ações de formações para os professores da Educação Especial que atuam na sala de recursos.

É nosso entendimento, baseados em Silva (2006) que estas duas questões, como já apresentadas no subtítulo do capítulo, estão intimamente ligadas, à educação inclusiva e à formação de professores. Dificilmente os processos de inclusão escolar da pessoa com deficiência se farão a despeito dos professores e de sua formação profissional. Neste contexto, o que está posto é a necessidade de mudança da ação pedagógica cotidiana do professor, tendo em vista capacitá-lo para uma educação aberta à diversidade, na perspectiva de formar integralmente o cidadão como agente transformador da sociedade.

Do conjunto das proposições contidas nos documentos do Ministério da Educação relativos à capacitação e ou formação de professores em serviço, em sua grande maioria, implicam em ações de responsabilidade dos estados e municípios, devendo, portanto, emanar de políticas regionais ou locais. É fato, que essas ações, em sua grande maioria, se dão com recursos federais ou com financiamentos internacionais, via Ministério da Educação.

Pensar em uma política de formação continuada para a educação inclusiva requer, antes de tudo, a garantia de um processo que envolva ativamente os professores na reflexão de sua própria prática, descrevendo, problematizando, refletindo a respeito, e elaborando propostas que visem o refazer de sua prática, com vistas à inclusão.

A questão enfocada nesta investigação trata das ações de formação continuada oferecidas pela SEDUC-MT e as suas possíveis influências sobre a aprendizagem profissional da docência de professores de sala de recursos. Minha vinculação e comprometimento com o ensino público tiveram fundamental importância na opção por esse campo de investigação. Do mesmo modo, meu particular interesse pela temática da formação de professores motivou-me a investigá-la.

O problema investigado tem como cenário a Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, não por acaso. Existem, neste contexto, grupos de estudos e fóruns permanentes que consideram a formação continuada dos professores como um dos eixos fundamentais para que, efetivamente, os interesses concernentes à **educação inclusiva** possam ser contemplados.

Dentro do sistema educacional do Estado, escolhemos abordar apenas a formação continuada dos professores da sala de recursos, porque este serviço de apoio é tido como fundamental para o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum.

Nesse sentido, nos sentimos motivados a investigar o fenômeno da formação continuada e a aprendizagem profissional da docência, especificamente neste contexto, neste momento histórico, a partir da visão dos professores que atuam nas salas de recursos, e dos gestores da Secretaria de Estado de Educação / SEDUC-MT.

É preciso que fique bem claro que, ao situar o problema e a sua investigação na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, não há nenhuma intenção de buscar elementos que estabeleçam generalizações para a Rede como um todo. Trata-se, antes, de aprofundar discussões sobre a formação continuada e sua influência sobre a aprendizagem profissional da docência, com vistas à prática de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comuns das escolas regulares, a partir do olhar de (5) cinco professoras de sala de recursos e, de (2) dois gestores da rede oficial de ensino do estado de Mato Grosso.

A preocupação com essa área específica, a educação especial, o compromisso com o conhecimento a ser produzido neste trabalho, a percepção do atual estágio das pesquisas voltadas para a questão da formação de professores, o desejo de tornar o estudo significativo aos professores, em especial aos que trabalham em sala de recursos, foram alguns dos motivos que contribuíram para minha decisão de estudar a proposta de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso e seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem profissional da docência dos professores que atuam na educação especial, no caso desta pesquisa, os professores de sala de recursos.

A decisão de realizar esta pesquisa provocou em mim o desencadeamento de várias dúvidas sobre o processo de formação dos professores que atuam na educação especial, tais como: há políticas de formação continuada para os

professores da Rede Pública Estadual de Ensino? Como essas políticas se efetivam? E com relação aos professores: eles conhecem essas políticas de formação? A que formação têm acesso? Que aprendizagens são construídas no contexto dessa formação? Há outros cenários, contextos, sujeitos que promovem a aprendizagem para trabalhar na sala de recursos, para além das políticas oficiais? A que formação os professores têm tido acesso para lidar com essa nova tarefa? Como os professores a têm percebido?

Portanto, esta pesquisa buscou estudar na visão de professores de sala de recursos, e gestores, as propostas de formação continuada da SEDUC-MT e a aprendizagem profissional da docência de professores do Estado de Mato Grosso, tendo em vista a prática de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares.

Este estudo, que se insere no âmbito das pesquisas interessadas em melhor compreender o processo de aprendizagem profissional dos professores, buscou investigar como os professores de sala de recursos têm construído sua trajetória de aprendizagem. Como e onde, os professores de sala de recursos aprenderam a ensinar os alunos de sala de recursos? Se a Secretaria de Estado de Educação tem oferecido cursos na perspectiva de uma formação continuada e, qual a influência desses cursos oferecidos pela SEDUC-MT, neste processo de aprendizagem?

Estamos aqui, portanto, diante das questões centrais que inspiram este estudo, mas mesmo com todas as considerações e indagações acima, a questão principal que se apresenta nesta pesquisa, é: Que influências as ações de formação continuada oferecidas pela SEDUC-MT podem exercer sobre a aprendizagem profissional da docência de professores de educação especial que atuam em sala de recursos?

Temos buscado, com isso, analisar a política de formação continuada da SEDUC-MT, para compreender as idéias, as modalidades formativas e as linhas de ações, com vista à aprendizagem profissional da docência dos professores de sala de recursos, mediadores importantes do processo de inclusão escolar, em nossas escolas do ensino regular.

Há, ainda, a intenção de compreender, a partir da visão dos professores de sala de recursos, se é propiciada, nestes espaços de formação, a aprendizagem da

docência para essa nova tarefa que é a inclusão, e se isso de fato tem sido desencadeado pelas ações de **formação continuada** da SEDUC-MT.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

### **Aspectos conceituais sobre a formação de professores**

Constitui-se desafio para os pesquisadores a busca por entender de forma mais coerente e consistente como se dão os processos relacionados aos saberes e como os professores constroem seus conhecimentos sobre o ensino. Também, como aprendem a ensinar. As contribuições teóricas para o debate dessas temáticas apontam na direção de diversos autores, tanto em âmbito nacional como internacional; alguns desses autores se destacam de forma significativa, embora tendo base epistemológica diferente e, em consequência disso, não sendo possível constituir uma teoria geral e orgânica sobre a aprendizagem da docência. Mesmo assim, é possível destacar alguns pesquisadores situados neste âmbito e com preocupações voltadas para essa temática, tais como Marcelo Garcia (1992, 1999), que tem se dedicado a estudar o processo de aprender a ensinar e cuja proposta de formação destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Consideramos ainda importantes nesta questão os estudos de Pérez Gómez (1992), que se situa na perspectiva de um ensino reflexivo e defende a prática como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.

Seguindo nessa discussão, mas com abordagem diferente, importa ressaltar que o desenvolvimento profissional dos professores é algo que se apresenta de forma realçada na fala de Schön (1992, 1994), cujas pesquisas passam a aglutinar as preocupações com a experiência pessoal e com a prática na formação, com a



intenção de que sejam formados como profissionais reflexivos, o que, também é possível perceber no trabalho de Nóvoa (1992), que defende a tese de que a formação deve significar um processo de desenvolvimento pessoal e “estimular uma perspectiva crítico–reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...]” (p. 25).

Nesse sentido, apresentamos ainda, Huberman (1995), que estuda tendências gerais dos ciclos de vida dos professores, de modo a compreender como as perspectivas particulares de vida influenciam o âmbito profissional e, também, Zeichner (1993), que afirma a premissa de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente; Shulman, que “[...] propõe dois referenciais para a investigação do papel do conhecimento no ensino, dos fundamentos da base de conhecimento para o ensino e dos processos pedagógicos de reflexão e de ação envolvidos no exercício da docência: a base de conhecimento pessoal e o processo de raciocínio pedagógico.”

Mizukami et al., (2002) e Mizukami et al., (1998), que, por intermédio de um projeto de pesquisa desenvolvido junto a uma escola pública, objetivou promover o desenvolvimento profissional dos professores por meio de reflexão sobre a ação pedagógica, cujos resultados, segundo seus relatos, revelam que as aprendizagens observadas não foram “[...] lineares, contínuas, uniformes e previsíveis. Tais experiências, não atingiram todas as pessoas da mesma forma [...]” (Mizukami, et al., 2002, p. 186).

Importa ainda referenciar aqui, a partir dos escritos de Lima, 2003, aquilo que Clandinin e Connelly, afirmam; dizendo que o conhecimento do professor é construído em um determinado contexto, é processual, não linear, possuindo dois aspectos básicos: o pessoal e o social; Cole e Knowles, ainda citado por Lima, 2003, destacam o peso das experiências passadas e de percepções sobre a educação, a escola, o ensino, a aprendizagem, os alunos, etc.

Monteiro (2006), que tem estudado a reflexão/investigação como componente na construção da aprendizagem da docência e, por conseguinte o desenvolvimento profissional do professor; Lima (2000), cuja pesquisa apontou a necessidade de incorporar, à formação básica, os saberes da prática relativos ao mundo do trabalho dos professores e das experiências de cada professor, sujeito de sua pesquisa; Hernández (1998), para quem a aprendizagem do professor, desenvolvida em

situações de formação, manifesta-se em seus atos, os quais são reveladores das aprendizagens que se converterem em representações pessoais dos professores.

Estudar os processos de aprender a ensinar é, como se vê, uma preocupação que tem se destacado como ponto de articulação de várias pesquisas; pesquisas essas que têm se dedicado tanto ao estudo da formação inicial quanto à formação continuada de professores, articulando-se assim em torno de compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Esses estudos, a despeito da diversidade terminológica que os caracteriza, produziram alguns consensos em torno da aprendizagem profissional do professor.

Esses consensos indicam que a aprendizagem da docência,

[...] trata-se de um processo de longa duração, sem um estágio final pré-definido; dinâmico e, muitas vezes, imprevisto; permeados por valores, suposições, quadros referencias, pré-concepções, crenças pessoais; ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulada às vivências da sala de aula e às experiências diárias na escola (Lima, 2003, p. 37).

Aliás, indicam também que,

[...] a aprendizagem docente ocorre, então, em vários contextos e circunstâncias e é marcado pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiências docentes, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e religiosas, pela sua interação com o meio profissional. (Lima, 2003, p. 38).

Enfim, na dinâmica de aprender a ensinar, “agente principal de sua formação, o professor é sujeito de um processo de aprendizagem que perpassa toda sua trajetória profissional, configurando-se como um continuum, não linear” (Lima, 2003, p. 38).

Antes de entrar na questão da aprendizagem profissional da docência dos professores que atuam em sala de recursos, convém apresentar a concepção de

formação de professores que adoto neste estudo. Faço assim, por considerar que a formação de professores ainda é algo complexo, sobre o qual há uma variedade de entendimento e pouco ou nenhum consenso.

Em face disso, trago para este estudo, Mizukami (et al. 2002,2003) e Marcelo Garcia (1999); aproveitando ainda a oportunidade, apresento a citação deste segundo autor, que tem um conceito claro sobre a temática e para quem a formação de professores é definida como:

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo Garcia, 1999, p. 26).

Em Garcia (1999, p. 26), encontra-se a definição de que a formação de professores é uma área de conhecimento, investigação e proposição que se dedica aos processos através dos quais os professores (individualmente ou em equipes) aprendem a ensinar e desenvolvem suas competências e conhecimentos profissionais, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade do ensino.

Segundo Lima (2003, p. 34), a esse conceito estão subjacentes alguns princípios os quais, para ela, ajudam a explicitar as múltiplas dimensões implicadas nesse fenômeno, já que diferentes componentes se articulam no processo de aprendizagem dos professores: a formação de professores é um **processo contínuo**, cujo desenvolvimento se estende ao longo do percurso da carreira profissional.

Entendemos aqui a formação de professores enquanto um processo contínuo, que se constitui ao longo da vida pessoal e profissional dos docentes. Para Torres (1998),

É necessário superar a dicotomia entre formação inicial e em serviço, buscar novas articulações, ver esses dois momentos da formação dos professores como complementares, como parte de um continuum (TORRES, 1998, p. 177).

Entender a formação enquanto um *continuum* (MIZUKAMI, 2002; GARCIA, 1999; LIMA, 2003; TORRES, 1998), significa que, “[...] *nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional [...]*” (MIZUKAMI, 1996, p. 85), são por si e, em si mesmo, os únicos responsáveis pela formação dos professores, ou seja, a formação dos professores é um processo que se dá ao longo da vida (carreira), deste profissional.

### **Aspectos conceituais sobre a aprendizagem da docência**

Apresentamos, ainda, aqui, as contribuições teóricas que nos possibilitam melhor compreender os processos de aprendizagem da docência, atentando para as abordagens da formação de professores, como dito anteriormente, entendida de acordo com Mizukami (et al. 2002,2003) e Marcelo Garcia (1999).

E, para reforçar essa idéia, trazemos aqui a fala de Mizukami, onde ela diz que,

Aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos, processos estes – pautados em diversas experiências e modos de conhecimento – que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada (Knowles, 1994, p. 286, et al. Mizukami 2002, p. 47).

A aprendizagem docente se dá como um processo, e não como a mera soma de eventos, com base em diversas experiências e conhecimentos, o qual se inicia antes da preparação formal para a docência e prossegue ao longo de toda a carreira do professor.

Assim, pois, entendemos que a aprendizagem docente ocorre então, em vários contextos e circunstâncias e é marcado pela biografia escolar e pessoal dos professores, pelos seus anos iniciais de experiência docente, pelo modo como eles lidam com as situações complexas que constituem a escola e as aulas, pelo seu vínculo a grupos, por suas posições políticas e ideológicas, pela sua interação com o meio profissional. Agente principal de sua formação, o professor é sujeito de um processo de aprendizagem que perpassa toda a sua trajetória profissional, configurando-se como um continuum, não linear. Por isso,

Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai realizando, aos poucos, sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática (Mizukami, 1996, p. 85).

Podemos, então, definir a formação de professores como um processo contínuo, como sendo o conjunto de atividades que se estende ao longo do percurso da carreira dos professores, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995).

Para a consolidação da educação inclusiva acreditamos ser necessário um processo contínuo na formação dos professores, que possibilite, deste modo, articular o estudo ao repensar e ao re-significar de sua prática pedagógica, com condições para o desenvolvimento de estudos, pesquisas e vivências capazes de dialogar com os princípios da educação contemporânea, em suma, uma formação de cidadão crítico e participante, ciente de seus deveres e capaz de escolher adequadamente seus caminhos.

## CAPITULO II

### O ESTUDO: CENÁRIO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

[...] é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos e ações. (Lüdke e André, 1986, p. 15).

#### Sobre a abordagem metodológica

O contato com diferentes idéias e pensadores das mais distintas linhas de estudos, ao longo de minha jornada acadêmica, minhas inquietações, minhas indagações, minha curiosidade investigativa, seguida dos constantes encontros e discussões em grupo de estudo com os professores da educação especial, levaram-me a esta pesquisa que busca aprofundar a compreensão sobre as possíveis influências das ações de **formação continuada** oferecidas pela SEDUC-MT sobre a **aprendizagem profissional da docência** dos professores de sala de recursos.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 15), o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva no fenômeno. Seguindo esta perspectiva, dizem ainda as estudiosas acima citadas que “*o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.*” (Lüdke e André, 1986, p. 15).

No estudo, as referências teóricas estabeleceram longos diálogos com os dados empíricos no processo de busca de apreensão da realidade. Nessa articulação do estudo, a consulta constante à literatura sobre a aprendizagem profissional da docência e o exame dos estudos afins foram questões obrigatórias e fundamentais, posto que ajudaram a aclarar o fenômeno por mim estudado. Tão importante quanto, foi a oportunidade de realizar a pesquisa de campo. A base empírica do estudo em questão foi proporcionada pelo contato direto com cinco (5) professores e dois (2) gestores da SEDUC-MT, selecionados em razão da particularidade que os caracteriza: no caso dos professores, além de estarem em sala de recursos, são efetivos e atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, em Cuiabá e Várzea Grande e, no caso dos gestores da SEDUC-MT, além de responderem pela gestão do sistema, exercem relevada influência sobre a educação especial na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Se, por um lado, essas características tornaram este estudo particularmente instigador, por outro, acabam por instituir um enorme desafio investigativo, até porque acabam por nos revelar que a pesquisa em educação, a pesquisa de um fenômeno constituído por um emaranhado tão complexo, não se submete facilmente a um esquema simplificador de análise, nem tampouco se sujeita à objetividade absoluta. Longe de pretender uma neutralidade absoluta e, cômico de que não é possível estabelecer uma separação entre o pesquisador e sua carga de valores e princípios, busquei aprender a lição ensinada por Lüdke e André (1986, p. 15) e “[...] tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”, o que significa que o comportamento humano não se revela em si mesmo, se despoja do quadro referencial que o constitui e lhe dá contorno. Aliás, “toda vida humana é social e está sujeita a mudanças, a transformação, é perecível e por isso toda construção social é histórica” (Minayo, 1998, p. 68).

Portanto, a existência social dos sujeitos delinea sua forma de pensar e de agir e o seu quadro referencial. Como seres sociais, os professores de sala de recursos tanto são constituídos socialmente, como são capazes de expressar a consciência coletiva, já que o pensamento individual se integra ao conjunto da vida social.

Ao reconhecer, nesse objeto, um fenômeno educacional situado em um contexto social, inserido em uma realidade histórica, sujeito, portanto, a múltiplas

determinações, foi preciso reconhecer, também, a dificuldade de compreendê-lo para além das aparências, a dificuldade de captá-la nas suas múltiplas interações, nos seus nexos constitutivos, na sua dialeticidade.

Em face disso, a adoção da perspectiva qualitativa da pesquisa impôs-se como uma necessidade, já que ela permite a busca da explicação aprofundada e da compreensão interpretativa de fenômenos complexos. A pesquisa qualitativa carrega a potencialidade de permitir a obtenção de dados descritivos, o tratamento da subjetividade, a identificação das perspectivas dos participantes, a recriação e compreensão das experiências vivenciadas por eles. Cinco características básicas configuram a pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994):

- 1) **A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento:** o contexto em que ocorre o fenômeno não sofre qualquer manipulação intencional do pesquisador, já que preservá-lo é fundamental para compreender o objeto em estudo. Na metodologia qualitativa, o sujeito de estudo não é reduzido a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas visto como parte de um todo, no seu contexto natural, habitual. Considera-se que ao reduzir pessoas a agregados estatísticos, perde-se de vista a natureza subjetiva do comportamento humano.
- 2) **Os dados coletados são predominantemente descritivos:** expressam uma tentativa de abordar o fenômeno de maneira minuciosa, respeitando a forma como ele se apresenta, possibilitando, assim, conhecer melhor os seres humanos e compreender como ocorre a evolução das definições de mundo destes sujeitos, fazendo, para tanto, uso de dados descritivos derivados de registros e anotações pessoais, de falas de pessoas, de comportamentos observados. Por isso, todos os dados da realidade são considerados, para a metodologia qualitativa, importantes.
- 3) **A preocupação com o processo é muito maior que com o produto:** a complexidade do cotidiano é objeto de exame da investigação qualitativa e, a ênfase no processo, possibilita investigar de forma mais aprofundada os conhecimentos relativos à educação, possibilitando assim novas abordagens e



descobertas de novas respostas inerentes ao estudo da complexidade, tanto da educação como do ser humano.

- 4) **A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo:** hipóteses prévias são dispensáveis, pois o estudo se constrói de “baixo para cima.” A investigação qualitativa realça, a partir da análise de dados, a subjetividade do investigador no processo de procura do conhecimento, permitindo que vários caminhos sejam traçados e que diversos procedimentos metodológicos sejam utilizados. A maior parte dos investigadores adota uma abordagem indutiva e parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emirjam progressivamente durante o processo de colheita e análise de dados, ou seja, o foco de estudo vai sendo progressivamente ajustado.
  
- 5) **O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador:** busca-se compreender as perspectivas dos participantes. Nos métodos qualitativos, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes) visto que seus procedimentos de investigação se baseiam em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores.

A metodologia adotada nesta investigação é de caráter qualitativo. Investigar um fenômeno social, tendo como trilha a metodologia qualitativa, pareceu-nos a escolha mais adequada, uma vez que “realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas do que quantitativas, dificultando procedimentos de manipulação exata” (Demo, 1987, p.16).

Esta opção metodológica nos permitiria ainda, apoiados em Minayo (1998, p.22), penetrarmos “o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas.” Para nós, que buscávamos exatamente construir nossa investigação a partir dos significados dos sujeitos da pesquisa (professores de sala de recursos e gestores da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC-MT), onde valores, crenças, elementos da cultura docente invariavelmente estariam presentes, sem dúvida, os caminhos apontavam nesta direção.

Entendemos que, na busca de ampliar a compreensão a respeito do campo de conhecimento nas Pesquisas Educacionais, mais especificamente no caso deste estudo, sobre a Formação de Professores para a Educação Inclusiva, a abordagem qualitativa apresenta-se como a possibilidade de uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados. No caso do pesquisador, que se utiliza da abordagem qualitativa, seu objetivo é...

[...] o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmo significados (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70).

Sendo assim, compreendemos que, ao construir uma investigação a partir dos significados dos sujeitos pesquisados, teremos acesso a elementos da cultura docente, seus valores, suas crenças. Neste sentido, buscamos afirmar que, a intenção ao adotar esta metodologia...

[...] não é o de juízo de valor, mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes a cerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, diretores e outras pessoas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 287).

## **Instrumentos de coleta de dados**

Cheguei a estes professores, sujeitos da pesquisa, por intermédio de uma ficha de identificação<sup>40</sup> que fora preenchida (a pedido da Gerência de Educação Especial da SEDUC-MT), pelos professores de sala de recursos, para a composição de um cadastro dos professores que atuaram nos serviços especializados da Rede Estadual de Ensino, nos anos de 2006 e 2007. Segundo a Gerência, todos os professores de sala de recursos de Cuiabá e Várzea Grande, sendo um total de 22 (vinte e dois), preencheram este documento, e entregaram à Secretaria de Estado de Educação. Através das informações contidas nessa ficha, selecionei professores que estão em sala de recursos e que são efetivos da Rede Pública Estadual de Ensino. No total, foram selecionados 9 (nove) professores, que preencheram os critérios previamente definidos<sup>41</sup>. Fiz contato, via telefone, com todos os professores que eu havia previamente selecionado. Sendo que dos 9 (nove) professores selecionadas, 5 (cinco) aceitaram participar da pesquisa; 2 (duas) em Várzea Grande e 3 (três) em Cuiabá.

Ao fazer contato com os professores para participarem da pesquisa, apresentamos em detalhes as intenções da pesquisa, informando-os, ainda, que não se tratava de um estudo avaliativo, e que também não era um estudo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - MT, e sim, uma pesquisa de mestrado, na busca de compreender melhor o processo de aprendizagem profissional da docência dos professores que atuam em sala de recursos, a partir dos cursos e ou espaços de formação oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação SEDUC - MT. Após os esclarecimentos, que foram feitos individualmente e por telefone, chegamos ao número de participantes da pesquisa. Nesta mesma oportunidade, marcamos a data da primeira entrevista com cada um dos entrevistados.

Vale lembrar que além da ficha de identificação, apresentada acima como primeiro instrumento de coleta de dados, utilizamos ainda, como segundo instrumento, o questionário de caracterização dos participantes da pesquisa e, com terceiro instrumento, a entrevista semi-estruturada (com gravação), que se deu em

---

40 Primeiro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa.

41 Os critérios para participar da pesquisa são: ser professor efetivo da Rede Estadual de Ensino e estar atuando em sala de recursos no momento do início da coleta de dados da pesquisa.

encontros individuais, orientada por um roteiro previamente elaborado. Esse roteiro visava esclarecer sobre o percurso dos professores de sala de recursos, buscando ainda o detalhamento de forma mais aprofundada possível do processo de aprendizagem da docência destes profissionais, e suas percepções sobre a existência ou não de uma política de formação proposta e desenvolvida pela SEDUC-MT.

No que concerne à entrevista semi-estruturada, Triviños (1987), a define como aquela em que, embora se utilize um roteiro básico de questões, abre ao(s) informante(s) a possibilidade de, seguindo sua linha de pensamento e experiências, contribuir com novas visões/questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa. É nesse sentido que os participantes se transformam em co-participantes no processo de investigação. Segundo Minayo (1994:57-58), *"através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticos e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados"*.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois permite tratar de temas complexos, e favorece o aprofundamento da relação entre pesquisador e entrevistados, sem que isso venha a ser considerado prejudicial, mas, pelo contrário, venha a ser um fator facilitador da investigação.

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa o que está inserido diretamente no domínio da pesquisa.

Entretanto, é preciso considerar que as entrevistas colhem o retrato que o (s) informante (s) faz (em) de seu mundo, cabendo ao pesquisador avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade empírica, o que só pode ocorrer se o plano metodológico estiver sustentado num conjunto de procedimentos, ao invés de um exclusivamente (Haguette, 1992). As entrevistas individuais foram recursos utilizados com os professores de sala de recursos e gestores da SEDUC – MT, nesta pesquisa.

As entrevistas foram obtidas com o auxílio de um gravador digital, sendo que, imediatamente após a realização das mesmas, realizou-se as transcrições. Como resultado das entrevistas, tivemos 8 (oito) horas e 39 (trinta e nove) minutos de gravação; sendo que, após a transcrição, esse tempo de entrevista se tornou em um volume de 154 páginas.

A realização e a transcrição das entrevistas estiveram sob nossa responsabilidade; e como pesquisador houve da nossa parte, empenho para garantir a fidelidade dos registros.

### **O Cenário no qual se desenvolveu a investigação**

A pesquisa se desenvolveu em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino e no órgão central, ou seja, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – MT, que faz parte e, ao mesmo tempo, é gestora do sistema público de ensino do Estado de Mato Grosso.

Consideramos importante falar sobre o contexto no qual o cenário da pesquisa se estabelece; neste caso, o estado de Mato Grosso. Fazemos isso, afim de melhor explicitar o contexto geral dessa pesquisa. Assim sendo apresentamos, de forma sucinta, as caracterizações gerais do Estado de Mato Grosso e, também, da Secretaria de Estado de Educação.

Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está localizado a oeste da região Centro-Oeste e a maior parte de seu território é ocupado pela Amazônia Legal, sendo o extremo sul do estado pertencente ao Centro-Sul do Brasil. Tem como limites: Amazonas, Pará a norte; Tocantins, Goiás a leste; Mato Grosso do Sul a sul; Rondônia e Bolívia oeste. Localiza-se a oeste do Meridiano de Greenwich e a sul da Linha do Equador e com fuso horário -4 horas em relação à hora mundial GMT. Ocupa uma área de 906.806 km<sup>2</sup>, pouco menor que a Venezuela. Sua capital é a cidade de Cuiabá.

As cidades mais importantes são Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Cáceres e Barra do Garças. Extensas planícies e amplos planaltos dominam a área, a maior parte (74%) se encontra abaixo dos 600 metros de altitude.

A vegetação do estado faz parte da vegetação da Floresta Amazônica, Cerrado e faixas de transição como o Pantanal. A vegetação amazônica é a maior floresta do mundo, cobrindo parte de 8 países, cobrindo também a região norte do estado, chamada também de Amazônia Legal; suas principais características são as árvores grandes e o solo florestal pobre. A região com vegetação de cerrado é a maior parte do estado, de acordo com a organização Internacional Conservation 58% do cerrado foi substituído pela agricultura com soja e algodão. O complexo do Pantanal é a maior área alagada do mundo e a maior diversidade animal e vegetal do mundo e fica na parte sul de Mato Grosso; em 2001 o Pantanal foi reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Natural da Humanidade.

Mato Grosso tem uma população de 2.803.274 hab., segundo IBGE de 2005, com uma densidade demográfica de 2,6 hab/km<sup>2</sup>. Pelas características encontradas no Estado o predomínio é de pessoas adultas e com um índice de declínio para jovens e aumento de idosos. Segundo censo IBGE de 2000, há um predomínio de pessoas que se designam de cor pardas. Pela média do Estado há um predomínio de homens, devido à imigração dos outros Estados para Mato Grosso; contudo, na grande Cuiabá há predomínio de mulheres, semelhante à média brasileira. Mato Grosso ocupa o IDH 9º, entre os Estados do Brasil.

O Mato Grosso teve o maior crescimento do Brasil de 1985 até 2002. A pecuária e a agricultura foram os principais sistemas comerciais de Mato Grosso do Século XX e Século XXI. Devido ao crescimento econômico com as exportações, Mato Grosso é um dos principais produtores e exportadores de soja do Brasil, com uma safra anual de 14,5 milhões de toneladas de grãos.

Em 1977, uma parte do Estado foi desmembrada e transformada em Mato Grosso do Sul.

Atualmente o Estado de Mato Grosso tem como Governador Blairo Borges Maggi (primeiro mandato: 2003-2006 e mandato atual: 2007-2010), Vice-governador Silval da Cunha Barbosa e Secretário de Estado de Educação Ságuas Morais Sousa

É nesse contexto que a Secretaria de Estado de Educação se estabelece e, para melhor visualiza-lá, entendamos como ela está estruturada. A estrutura organizacional da SEDUC-MT está constituída por um (a) Secretário (a) e quatro Secretários (as) Adjuntos (as), sendo, o(a) Secretário(a) Adjunto(a) de Políticas Educacionais, Secretário(a) Adjunto(a) Administrativo e Financeiro, Secretário(a) Adjunto(a) de Gestão de Pessoas e Secretário(a) Adjunto de Estrutura Escolar.

Dentre as quatro Secretarias Adjuntas, interessava-nos consultar, o que fizemos através de entrevista, a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais, que tem vinculada a si, três Superintendências. São elas, a Superintendência de Formação Profissional (SUFP), Superintendência de Educação Básica (SUEB) e a Superintendência de Gestão Escolar (SUGT). Das três Superintendências, estabelecemos contato com duas, a Superintendência de Formação Profissional (SUFP) e a Superintendência de Educação Básica (SUEB), de onde coletamos as principais informações, através de entrevista com a gerente da Educação Especial, vinculada a Superintendência de Educação Básica.

No órgão central, SEDUC-MT, administrador do sistema educacional do Estado de Mato Grosso, a partir de entrevistas com gestores (Secretária Adjunta de Políticas Educacionais e Gerente de Educação Especial), tivemos a oportunidade de fazer contato com as questões relativas às políticas e propostas de formação continuada para os professores de Sala de Recursos, pois esta temática foi definida como objeto principal deste estudo.

Além de entrevistas com gestores, foram feitas ainda entrevistas em cinco escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, nas cidades de Cuiabá e Várzea Grande. A escolha destes municípios se deu em razão de serem os dois maiores centros populacionais do Estado e, como conseqüência, têm o maior número de escolas mantidas pelo Estado. A investigação teve como participantes cinco professores, um em cada unidade, que estão vivenciando situações de inclusão de alunos com deficiência, e que estão em sala de recursos nas escolas de ensino regular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Tais foram os critérios para a seleção desses professores. Trata-se, pois, de professores que estão em uma situação organizacional semelhante. Em minha compreensão, trabalhando na mesma rede de ensino, estão, teoricamente, expostos às mesmas demandas da Secretaria de Estado de Educação e, por conseqüência, estão sujeitos às mesmas exigências de organização escolar, reguladas pelo Estado, e à mesma política de formação continuada planejada/executada pela SEDUC-MT.

A Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – MT é responsável por 476.515 alunos atendidos na educação infantil, ensino fundamental e médio, 18.321

professores e, 647 escolas estaduais<sup>42</sup> em toda a extensão territorial do estado de Mato Grosso e, para melhor compreender esse cenário, vamos apresentar a partir de agora 3 (três) quadros que melhor ilustram a educação, em número.

O primeiro quadro, que apresentamos abaixo, nos possibilita visualizar melhor os números relativos à educação básica no estado de Mato Grosso, levando-nos, assim, a compreender melhor o universo de que falamos e o cenário no qual se deu a pesquisa em questão:

**Quadro 01: Alunos Matriculados na Rede Estadual**

<b>MATRÍCULAS</b>							
<b>Educação Básica</b>							
<b>1 – Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidade de Ensino.</b>							
Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidade de Ensino					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional	Educação Especial
Mato Grosso	476.515	1.349	263.918	139.291	69.150	1.429	1.378

Fonte: MEC/INEP - <http://www.inep.gov.br/>, no dia 10/10/2007.

Do total de escolas da rede estadual, 129 contam com serviços de apoio pedagógico especializado, ou seja, contam com os serviços da sala de recursos. Já nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, locais onde se desenvolveu a pesquisa, são 12 e 10 escolas respectivamente, que contam com os serviços da sala de recursos<sup>43</sup>.

42 Dados obtidos a partir do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) - <http://www.inep.gov.br/>

43 Dados obtidos com a Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – (SEDUC – MT).



Ainda, no segundo quadro, apresentamos os números relativos a sala de recursos em toda a rede estadual, em Mato Grosso e nas escolas estaduais, nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, onde de fato realizamos a pesquisa que deu origem a este relato.

Como pode-se observar, apresento ainda no quadro informações sobre o número de unidades escolares e de professores da rede de ensino do estado, acompanhado do número de professores que desempenham a função docente na sala de recursos em toda a rede de ensino, e ainda, mais especificamente nos municípios de Cuiabá e Várzea Grande, locais, onde se deu a pesquisa, ora apresentada.

#### Quadro 02: A Educação Pública Estadual em Números.

ESTABELECIMENTOS E FUNÇÃO DOCENTE							
Educação Básica							
2 - Escolas da Rede Estadual, Serviço de Apoio Pedagógico (Sala de Recursos) e Função Docente.							
Unidade da Federação	Estabelecimentos de Educação Básica da Rede Estadual						
	Escolas de Educação Básica	Educação Especial – Escolas com Sala de Recursos			Função Docente		
		Na Rede Estadual	Na Rede Estadual em Cuiabá	Na Rede Estadual em Várzea Grande	Na Rede Estadual	Na Educação Especial	Na Sala de Recursos
Mato Grosso	647	129	12	10	18.321	287	180

Fonte: SEDUC – MT - <http://www.seduc.mt.gov.br/>, 10/10/2007.

A política educacional vigente na Secretaria de Estado de Educação traz o lema: “Educar para Incluir”. Foi iniciada em 2004, estando fundamentada em três grandes eixos: 1. A mobilização, participação e a contribuição de toda a sociedade na busca da inclusão através da educação; 2. A permanência dos alunos na escola e seu pleno desenvolvimento e aprendizagem; 3. A democratização do acesso à escola.

No quadro abaixo, terceiro e último da seqüência, apresentamos o número de sala de recursos e de alunos em processo de inclusão utilizando esse serviço de apoio.

### Quadro 03: Alunos em Processo de Inclusão Com Apoio de Sala de Recursos

<b>SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADOS</b>						
<b>Educação Básica</b>						
<b>3 - Alunos em Processo de Inclusão Com Apoio de Sala de Recursos.</b>						
Unidade da Federação	Sala de Recursos e Alunos em Processo de Inclusão nas Escolas Estaduais					
	Sala de Recursos	Alunos	Sala de Recursos e Alunos em Processo de Inclusão nas Escolas Estaduais de Cuiabá – MT			
			Sala de Recursos	Alunos	Sala de Recursos e Alunos em Processo de Inclusão nas Escolas Estaduais de Várzea Grande - MT	
					Salas de Recursos	Alunos
Mato Grosso	180	1.378	12	96	10	80

Fonte: SEDUC – MT - <http://www.seduc.mt.gov.br/>, 10/10/2007.

### A Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Os Participantes deste estudo, integram o grupo de Professores que, no ano de 2007, atuavam em Sala de Recursos na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, além dos Gestores, que neste mesmo ano ocupavam as funções na Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e Gerência de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC-MT. Como já dito no capítulo que trata das questões metodológicas, a seleção dos participantes, identificou aqueles professores vinculados a Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso e, que atuam no serviço de apoio da educação especial, a sala de recursos.

Neste sentido, nos empenhamos nesta empreitada de modo a captar a perspectiva de quem já está neste ambiente, sobre a política de formação continuada da SEDUC-MT.

O quadro abaixo apresenta algumas características dos professores de sala de recursos, participantes da pesquisa<sup>44</sup>:

**Quadro 04: Caracterização dos Professores Participantes da Pesquisa**

<b>Nome<sup>45</sup></b>		<b>Alda</b>	<b>Lúcia</b>	<b>Márcia</b>	<b>Maurícia</b>	<b>Roberta</b>
<b>Sexo</b>		F	F	F	F	F
<b>Idade</b>		47	33	45	48	46
<b>Estado Civil</b>		Casada	Casada	Casada	Casada	Casada
<b>Ensino Médio</b>		Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério
<b>Superior</b>		Pedagogia	História	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Serviço Especializado</b>		Sala de Recursos	Sala de Recursos	Sala de Recursos	Sala de Recursos	Sala de Recursos
<b>Rede de Ensino</b>		Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual
<b>Situação Funcional</b>		Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Tempo de Serviço no Magistério</b>	27	14	25	23	28
	<b>Tempo de Serviço na Educação Especial</b>	7	4	4	3	3
	<b>Tempo de Serviço na Sala de Recursos</b>	3	3	4	3	3

Como pode ser observado no quadro acima, os sujeitos da pesquisa apresentam as seguintes características: São todas Professoras, sexo feminino, casadas, 2/3 delas com faixa etária acima de 45 anos, com tempo de magistério de todas entre 14 e 28 anos, e com no mínimo três anos de sala de recursos. Todas as

<sup>44</sup> Todas as informações referem-se aos dados coletados à época do início da coleta de dados (março de 2007)

<sup>45</sup> Os nomes dos participantes são fictícios.

participantes desta pesquisa cursaram o Magistério no ensino médio e, exceto uma professora, que é licenciada em história, todas as outras são pedagogas. Atendendo a critérios previamente estabelecidos, todas as participantes da pesquisa (entrevistadas), são servidoras efetivas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Das cinco participantes, três (03), lecionam em Escolas da Rede Pública Estadual, no município de Cuiabá e, duas (02) outras, lecionam em Escolas da Rede Pública Estadual no município de Várzea Grande; critério este, estabelecido pelo pesquisador.

As entrevistas com as professoras de sala de recursos foram aplicadas com base em roteiro previamente elaborado e, o que é fundamental foram entrevistas semi-estruturadas (anexo), as entrevistas foram ainda, subsidiadas por questões individuais, apresentadas ao longo de cada encontro, a partir da fala do entrevistado; tendo, portanto, como finalidade, esclarecer, ampliar e aprofundar os temas tratados nas entrevistas. O roteiro foi organizado em quatro blocos: o primeiro pretendeu coletar dados sobre a biografia escolar dos professores de sala de recursos, os segundo e terceiro, focalizar a docência, sendo o segundo a iniciação na docência e o terceiro a docência na educação especial; o quarto bloco buscou destacar a questão da política de formação de professores da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT.

O quadro abaixo apresenta algumas informações gerais sobre a coleta de dados:

**Quadro 06: Dados Gerais Sobre as Entrevistas Com as Professoras de Salas de Recursos**

Professoras de sala de recursos	Quantidade de encontros	Páginas transcritas
Alda	01(1h e 4m)	19
Lúcia	03(1h e 40)	31
Márcia	01(1h e 20)	34
Maurícia	02(1h e 30)	27
Roberta	03(1h e 29)	17

As informações obtidas nas entrevistas representam, pois, as fontes de consultas a partir das quais será possível realizar a análise do fenômeno estudado.

Esse empreendimento coloca alguns desafios, entre os quais, o de ser capaz de apreender e retratar as visões pessoais dos professores de sala de recursos e, a partir delas, identificar elementos, desvelar situações que sejam significativas para a compreensão do entendimento do professor, sobre a existência ou não de uma política de formação continuada da SEDUC-MT, para os professores de sala de recursos, com vistas, à aprendizagem profissional da docência, para atuar no serviço de apoio da educação especial (sala de recursos).

### **Gestoras da Secretaria de Estado de Educação**

Foram ainda participantes deste estudo, duas Gestoras da Secretaria de Estado de Educação que no ano de 2007 ocupavam, uma a função de Secretária Adjunta de Políticas Educacionais e, a outra, a Gerência de Educação Especial na SEDUC-MT.

O quadro abaixo apresenta algumas características das gestoras, participantes da pesquisa<sup>46</sup>:

---

46 Todas as informações referem-se aos dados coletados à época do início da coleta de dados (outubro de 2007)

**Quadro 05: Caracterização dos Gestores Participantes da Pesquisa**

<b>Nome</b>		<b>Rosa Neide Sandes de Almeida</b>	<b>Nágila Edilamar Vieira Zambonato</b>
<b>Sexo</b>		F	F
<b>Idade</b>		44	51
<b>Estado Civil</b>		Casada	Casada
<b>Ensino Médio</b>		Magistério	Magistério
<b>Superior</b>		Pedagogia	Educação Física
<b>Rede de Ensino</b>		Estadual	Estadual
<b>Função que Ocupa Atualmente na SEDUC-MT</b>		Secretária Adjunta de Políticas Educacionais	Gerente da Educação Especial
<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Tempo de Serviço na Educação</b>	27	28
	<b>Tempo de Serviço em Sala de Aula</b>	26	20
	<b>Tempo de Serviço na Função Atual</b>	06 (meses)	5 (anos)

O quadro acima mostra que essas participantes da pesquisa são do sexo feminino, casadas e com experiência em gestão educacional no sistema estadual de ensino de Mato Grosso; as gestoras participantes desta pesquisa são professoras por formação, sendo a professora Rosa Neide Sandes de Almeida, Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, formada em Pedagogia e a professora Nágila Edilamar Vieira Zambonato, Gerente de Educação Especial, formada em Educação Física.

Atendendo a critérios previamente estabelecidos, as Gestoras participantes da pesquisa (entrevistadas) ocupam cargos de decisão relativos à educação especial dentro da Secretaria de Estado de Educação –SEDUC - MT.

**Quadro 07: Dados Gerais Sobre as Entrevistas Com os Gestores SEDUC – MT.**

Gestores da SEDUC-MT	Quantidade de encontros	Páginas transcritas
Rosa Neide Sandes de Almeida <b>Secretária Adjunta de Políticas Educacionais</b>	01(30 minutos e 24 segundos)	16
Nágila Edilamar Vieira Zambonato <b>Gerente de Educação Especial</b>	01(30 minutos e 27 segundos)	14
Rosa Neide Sandes de Almeida <b>Secretária Adjunta de Políticas Educacionais</b> e Nágila Edilamar Vieira Zambonato <b>Gerente de Educação Especial</b> <sup>47</sup>	01(32 minutos e 14 segundos)	16

**Procedimento de análise dos dados**

A partir do objetivo já apresentado, de pesquisar as propostas de formação continuada da SEDUC-MT e a aprendizagem profissional da docência de professores do Estado de Mato Grosso, tendo em vista a prática de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares, isso tudo, a partir da visão de professores de sala de recursos e gestores da SEDUC-MT, fomos levados a formular três eixos temáticos, que nortearão a análise deste trabalho.

Nesta linha de raciocínio, apresentamos aqui o objetivo desta parte do trabalho investigativo, que não se limita ao simples ato de apresentar as questões abordadas nas entrevistas com as professoras de sala de recursos, participantes da pesquisa; mas vai além, ao desenvolver a análise dos aspectos relacionados às políticas educacionais e à **formação continuada** oferecidas pela SEDUC-MT,

<sup>47</sup> Este momento das entrevistas se deu com as duas gestoras presentes e foram indagadas, por mim, ao mesmo tempo.

buscando assim, uma compreensão possível das influências dessas ações sobre a **aprendizagem profissional da docência** dos professores que atuam em sala de recursos, possibilitando deste modo, entender os seus possíveis desdobramentos.

Buscamos ainda, em aspectos mais gerais, compreender como se deu o acesso à profissão, o percurso profissional das professoras, e como, nas entrevistas, elas apontam questões relacionadas às aprendizagens no exercício da docência em sala de recursos.

Para Marques (2001), é a partir das relações estabelecidas ao longo de sua vida pessoal, de sua formação profissional e de sua prática pedagógica, que o professor de Educação Especial constrói sentidos que retratam o seu modo de ser e de agir, suas concepções.

Contextualizamos, assim, as professoras participantes da pesquisa nos seus percursos pessoais e profissionais, localizando-as neste momento da pesquisa, em um tempo e espaço determinado, que é a atuação docente em sala de recursos, ambiente de apoio pedagógico que tem como objetivo mediar a prática de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Para isso, utilizamos as falas das entrevistadas, **onde de forma mais direta, se posicionaram sobre as questões relativas aos eixos temáticos**, doravante apresentados.

A análise dos dados se deu a partir da organização do percurso dos professores pesquisados em três grandes eixos temáticos. No *primeiro eixo* analisamos os aspectos que envolvem as dimensões pessoais / profissionais das professoras participantes da pesquisa; mas além de aspectos gerais sobre os participantes, é necessário construir uma aproximação maior das características da vida pessoal e escolar dessas 5 professoras de sala de recursos, considerando que a busca da compreensão do processo de aprendizagem profissional vivenciada por elas não pode ignorar a constituição histórica de seu trajeto formativo. Segundo Gramsci apud Lima, (2003, p.66), o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que se situa. Por isso, não se pode entender a aprendizagem profissional dessas professoras sem reconstruir, ainda que resumidamente, suas trajetórias pessoais e escolares.

No *segundo eixo* analisamos as aprendizagens da docência no contexto específico de atuação dessas professoras, a sala de recursos, focando como as



professoras pesquisadas construíram suas aprendizagens nesse contexto específico de atuação.

No *terceiro eixo*, buscamos compreender, a partir da fala dos professores e também das gestoras da SEDUC-MT, se há, na percepção delas uma política de formação continuada fomentada pela Secretaria em questão, com vista a atender os professores da Rede Pública Estadual de Ensino, em especial, os professores de sala de recursos.

### CAPITULO III

[...] incluir os alunos com necessidades educacionais especiais é uma oportunidade para os não deficientes aprenderem a lidar com a diferença. [...] quando você não convive, você não respeita. Entendo, portanto, que incluir é uma oportunidade de ensinar a respeitar. (Rosa Neide, p.9)

#### **EIXOS TEMÁTICOS: APRESENTAÇÃO, DESDOBRAMENTO E ANÁLISE**

A finalidade principal do capítulo em questão é apresentarmos, como resultado da pesquisa, a análise dos aspectos relacionados às políticas educacionais e formação continuada dos professores de educação especial, buscando deste modo, pensar a aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos, dentro do contexto da realidade da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Buscamos ainda compreender nas falas das professoras participantes da pesquisa, o que elas apontam como relevante nas aprendizagens da docência, para atuar na educação especial. No tocante ao percurso de formação, são observados os dados a partir do que nos expõem as professoras pesquisadas, que apresentam características diferenciadas em aprendizagens e experiências desenvolvidas nas dimensões pessoal/profissional.

Para melhor compreendermos a organização deste capítulo e facilitar o processo de reflexão, metodologicamente as respostas das professoras e gestoras e as respectivas análises foram agrupadas em três eixos: 1º – Da formação à atuação: contextos formativos para pensar as experiências da aprendizagem da docência; 2º – A sala de recursos e a educação inclusiva: a aprendizagem da docência para esse

contexto de atuação; 3º – Aprendizagem da docência dos professores de sala de recursos e a formação continuada no contexto das políticas educacionais.

## 1º EIXO

### **DA FORMAÇÃO À ATUAÇÃO: CONTEXTOS FORMATIVOS PARA PENSAR AS EXPERIÊNCIAS DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, ligadas e transmitidas pelo passado (Marx, p. 203).

Neste eixo temático, buscamos, a partir das informações obtidas nas entrevistas, que são as fontes de consultas essenciais à análise do fenômeno estudado, as vozes das professoras e os sentidos atribuídos por cada uma, a seus percursos, em especial, às experiências formativas.

Como já comentamos no capítulo “II” da pesquisa em questão; onde abordamos as questões metodológicas desse trabalho, assim como na pesquisa de Lima (2003), aqui também, [...] *as entrevistas se converteram [...], em veículos através dos quais as experiências, as histórias vividas pelos participantes, foram narradas (LIMA, 2003, p. 56)*, possibilitando um mergulho nas trajetórias de vida das professoras de sala de recursos, que comigo se envolveram nesta pesquisa, dando-nos a oportunidade de ouvir suas narrativas.

A conversa desencadeada pela entrevista permitiu resgatar lembranças, organizar informações, sistematizar opiniões, enfim, refletir sobre a temática em discussão e, também, sobre temas que não são focos deste trabalho, mas que nos interessavam para melhor compreender as questões apresentadas no início deste estudo.

No que se refere à compreensão dos percursos formativos das professoras, importa enfatizar que, por meio de seus relatos, cada uma de suas histórias pôde ser

revelada e trouxe à tona uma longa trajetória formativa que passa pela infância, pela adolescência, pela juventude e chega à vida adulta – em cujo processo várias influências tiveram lugar. A família, o ensino fundamental e médio, o curso de magistério, a carreira, a licenciatura, formam momentos e ambientes que ajudaram a construir esses percursos. Nesse sentido, apresentamos o início desse percurso, o ingresso na escola; o acesso às séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse momento, o que se apresenta de maneira marcante é o fato vivenciado pelas professoras de sala de recursos, quando do seu primeiro contato com a escola, mais especificamente o ingresso nas séries iniciais, ou seja, o percurso inicial de sua formação escolar. Nos relatos das professoras, os contextos pessoais estão fortemente indicados e trazem de sua infância, quando rememoram, fatos que fluem em suas narrativas e que apresentam alguma relação mais significativa com a dinâmica da vida profissional de cada uma delas. Nesse sentido, podemos compreender a partir da afirmativa de Carvalho, que:

[...] os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devido a uma longa formação 'ambiental' durante o período em que foram alunos [...]. A influência desta formação incidental é enorme porque responde a experiências reintegradas e se adquire de forma não-reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado 'senso comum', escapando, assim, à crítica e transformando-se num verdadeiro 'conceito espontâneo sobre o que seja ensinar' (Carvalho, A., 1994, p.83).

Ao falarmos do acesso das professoras a séries iniciais, como alunas, pode aparentar, para alguns, um distanciamento muito grande do percurso profissional das professoras. Cremos, pois, que mesmo distante do momento presente, o acesso à escola, ou seja, as séries iniciais são fundamentais e, têm relação objetiva com as opções feitas, ou não, ao longo dos anos, até chegarem onde estão; no caso desta pesquisa, a sala de recursos. A vida de cada uma das entrevistadas é marcada por um conjunto de acontecimentos diversos, que parece influenciar algumas de suas posturas.

Essa relação vai acompanhando o percurso das professoras no decorrer da análise, e desafiando a compreensão dos aspectos que se juntam nas dimensões profissionais dos professores, contribuindo para as suas tomadas de decisões diante dos acontecimentos do cotidiano da sala de aula. Nesse momento, seguem as primeiras impressões do contato com os participantes da pesquisa. Nesse primeiro momento, tratamos das entrevistas com as professoras de sala de recursos. Como podemos ver no quadro de caracterização das participantes deste estudo, pelo tempo de serviço declarado são professoras que estão na sua grande maioria, com mais de 25 anos de serviço na educação e, segundo os trabalhos de Huberman (1995), estão vivenciando a fase da *serenidade e distanciamento afetivo ou do conservantismo*, que vai dos 25 a 35 anos de atuação profissional.

### **Primeiro contato professoras e pesquisador e, os relatos de primeiro contato professora e escola.**

#### **Alda**

Dentre todas as professoras de sala de recursos, participantes desta pesquisa, Alda foi a que teve mais dificuldade em organizar um tempo na agenda para me atender. Nós nos encontramos uma única vez, em 11/03/2007. Apesar da dificuldade de conseguirmos o primeiro e único encontro, Alda se mostrou muito interessada em nossa conversa, expressando de forma espontânea sobre sua trajetória pessoal e escolar. Muito simpática e bem humorada, Alda revelou-se completamente disposta e acessível em nossa conversa, além de demonstrar um grande entusiasmo ao falar dos seus primeiros anos escolares:

[...] quando eu fui para a escola, me lembro até hoje, [...] eu estava com 5 (cinco) anos. Eu era apaixonada, eu desejava muito ir para a escola. Eu me lembro, assim, que minha mãe falava, que eu só ficava falando em ir para a escola. Eu me lembro até hoje da professora da 1ª série, e, você sabe porque

eu me lembro? Porque eu gostava da escola. A escola, foi para mim, uma paixão pura, [...] Fui uma aluna que nunca reprovei, desde que estava na 1ª série, até o 2º grau. Eu nunca fui reprovada. Nunca fiquei na dependência. (Alda, p. 1).

As questões dirigidas à Alda a fizeram pensar sobre sua vida estudantil e a fizeram recuperar as lembranças de seus primeiros anos de escolaridade. Além disso, este estudo despertou o interesse da professora em refletir sobre seus sucessos nas atividades educacionais e, com base em seus relatos, podemos constatar o quanto o sucesso na vida escolar foi importante para que ela se livrasse dos castigos impingidos aos que não fossem “felizes” nesta empreitada.

É nosso entendimento que o revelado nas narrativas tem a ver com a forma que as professoras encaram a sua vivência presente. Quando Alda, ao recuperar as lembranças de seus primeiros anos de escolaridade, apresenta os seus sucessos nas atividades educacionais, podemos constatar o quanto o sucesso na vida escolar foi importante para ela, numa escola que se apresenta, segundo Alda, como sendo extremamente excludente e disciplinadora.

Em sua fala são apresentados relatos de uma escola desejada por ela, mas onde as punições, humilhações e castigos, eram aplicados com frequência, ao ponto de se tornarem regra. Para Alda isso se dava, na grande maioria das vezes, de forma abusiva.

Você sabe muito bem que antigamente os professores eram rígidos. Tinha a palmatória, os castigos [...] Eu enfrentei esse período da palmatória. Lembro-me, ainda, como se fosse hoje. Tinha ainda, a história da orelha de burro. As crianças cantavam orelha de burro, cabeça de não sei o que [...] e, a professora fazia uma orelha de burro e deixava em cima da mesa [...] para punir aquele que não acertasse a lição do dia. Eu me lembro que eu ficava com muito medo da professora falar para mim, coloca a orelha de burro na cabeça. (Alda, p.2).

Nesse caso, a tensão vivenciada em sala de aula, relatada por Alda, se dá em razão da possibilidade que havia da aplicação de castigos no ambiente escolar. O que se pode perceber na fala de Alda, ainda no início da entrevista, é que o castigo

era algo iminentemente presente na vida dos alunos. E, isso, acabava provocando certo temor de ser ridicularizada em sala de aula. A parte inicial da entrevista é marcada pelo relato desses dois momentos distintos: no primeiro, Alda fala de maneira empolgada e empolgante, sobre a sua ida para a escola aos 5 anos de idade, e na seqüência, em um segundo momento, a empolgação é arrefecida, e ela se coloca a falar dos castigos e da humilhação que as crianças eram submetidas. Tais castigos, segundo Alda, se davam normalmente em razão dos alunos não saberem, ou terem dificuldade em aprender algo ensinado pela professora em sala de aula. Isso acaba nos levando a perceber que, ter dificuldades de aprendizagem ou não entender, não saber um determinado conteúdo, na escola que Alda estudava, era garantia de castigo ou humilhação.

## **Lúcia**

Encontrei-me com Lúcia pela primeira vez em 27/02/2007 e depois tivemos mais dois encontros, sendo que o último ocorreu em 11/03/2007. Sempre simpática e bem humorada, Lúcia revelou-se completamente disposta e acessível em nossas curtas conversas, em cada encontro. Além de demonstrar um grande entusiasmo pela pesquisa, mostrou-se efetivamente envolvida com a profissão.

Lúcia fala com entusiasmo ao recuperar as lembranças de seus primeiros anos escolares. Percebe-se certa nostalgia quando se coloca a falar da escola da infância, na cidade do interior onde morava.

[...] como eu gostava da escola, eu adorava a escola. A escola me chamava muita a atenção, porque ela tinha muito espaço, era arborizada, tinha pátio. A minha professora mora na cidade até hoje, é uma pessoa acolhedora. Eu entrei na escola no final do ano, praticamente. Então, eu queria que aquela professora fosse a minha professora da série seguinte, e não foi. No ano seguinte eu peguei uma professora muito boa, também, ela não tinha formação nenhuma. Ela era do sítio. Nós tínhamos aulas gostosas, por que ela nos levava até o sítio para pescar, você entendeu? A gente mexia com argila. Lá tinha olaria, então era uma aula gostosa, prazerosa [...] (Lúcia, p.1).



Nesse momento, na fala da professora Lúcia fica claro o entusiasmo ao recuperar as lembranças de seus primeiros anos escolares, e nos revela que o primeiro contato com a escola está vividamente registrado em sua mente, faz parte de suas memórias. É possível perceber certa nostalgia quando se coloca a falar da escola da infância, na cidade do interior onde morava, revelando deste modo que o primeiro contato com a escola, que está em suas memórias, trouxe-lhe muita alegria. Lúcia nos diz que ir a escola, trouxe-lhe muita alegria, mas também, medo. E nos relata em sua entrevista que um dos momentos que mais teve medo foi no primeiro dia de aula, quando teve que fazer uma atividade solicitada pela professora.

[...] eu tinha muito medo de fazer coisas erradas. A professora pediu para eu fazer um desenho [...] era o meu primeiro dia na escola. Após ter feito o desenho entreguei na mesa dela e [...] corri para a última carteira, com medo que brigasse e dissesse que aquilo estava tudo errado. Ela me elogiou muito [...] Aí eu percebi, como às vezes eu percebo até hoje, que muitas vezes nós temos medo de fazer algo novo, entendeu. Então quando eu tenho algo a fazer e tenho medo, penso nesta situação, e digo para mim mesmo, por que não fazer? (Lúcia, p.1).

Nesse aspecto, ao que se percebe ainda hoje, assim como em seu primeiro dia de aula, segundo seu próprio relato em um trecho da entrevista acima, Lúcia se empenha para não “errar”, esforçando-se ao máximo para oferecer uma resposta, que em seu entendimento, agrade o seu interlocutor.

## **Márcia**

O diálogo com Márcia ocorreu no final da tarde, após suas aulas, em 09/03/2007. Márcia se mostrou muito interessada em nossa conversa, expressando-se com desenvoltura sobre os assuntos sugeridos. Falou-me sobre a cidade em que nasceu, no interior da Bahia, onde seu pai era comerciante. Em nossa conversa

ênfatizou a sua relação com a aprendizagem, dizendo-me que começou muito cedo a se interessar pelas letras.

Segundo Márcia, os seus primeiros anos escolares foram muito bons; isso, antes da 3<sup>a</sup> série, e diz:

[...] O primeiro e o segundo ano na escola, para mim, foi maravilhoso. A minha primeira crise foi quando eu fiz a 3<sup>a</sup> série. Sabe, eu peguei uma professora extremamente sria, e eu sou uma pessoa expansiva e, ela quebrava tudo que você tinha de sonhos, era incrível. Olha, um dia ela mandou pintar um coelho e, l em casa, vendia uma cachaça que era coelho n sei das quantas. Então, eu pinte o coelho do jeitinho que estava na cachaça. Era um coelho cinza. Pois, não é que ela me deu nota zero. Porque, segundo ela, não existia coelho cinza. Eu então, levei a garrafa de cachaça, para ela ver. Então, assim, minha primeira crise foi na 3<sup>a</sup> série. (Márcia, p. 1).

Já, em nossa conversa, Márcia, ênfatizou a sua relação com a aprendizagem, dizendo-me que começou muito cedo, a se interessar pelas letras. Apesar de ter começado a dominar as questões relativas à leitura e  escrita muito cedo, por impedimentos legais, só foi para a escola aos 6 anos de idade.

## **Maurícia**

A entrevista com Maurícia ocorreu em 08/03/2007, na sua sala de recursos. A escolha do local para a entrevista foi feita por Maurícia e, segundo ela, se deu em razão de ser o ambiente mais adequado para tratar de questões relativas à formação dos professores de sala de recursos. Maurícia nasceu no interior de Minas Gerais,  comunicativa, e com facilidade me falou das questões abordadas durante a entrevista.

Já no início de nossa conversa, ênfatizou a sua experiência de ingresso à escola, que lhe pareceu prazeroso, ou seja, uma experiência agradável. Iniciou sua vida escolar na zona rural, e faz questão de ênfatizar que a professora era da cidade. E, ainda diz:

[...] Eu me lembro até hoje, o nome da professora da 1ª série. Professora L., ela fazia o normal, daquela época. Ela era da cidade e nós éramos da roça. Então, meu pai [...] fez uma escolinha, com aquela preocupação com o povo da roça. A escolinha que meu pai fez, era para atender as crianças da redondeza. Então, todos nós estudávamos ali. Nós, da nossa casa e, os da redondeza, ou seja, a vizinhança [...] Ai, a escola saiu da nossa terra e foi para um outro sítio, a mais ou menos, 1 km do nosso sítio. Aquilo prejudicou muito a gente, foi um impacto. A escola saiu da nossa casa, nós mudamos de professora. Eu não sei que cabeça tinha aquela professora, eu só sabia que ela nos maltratava. Então, nós todos reprovamos, todos de nossa casa [...] Ah! Eu não me lembro direito, mais, acho que ela nos maltratava com palavras [...] (Maurícia, p. 1).

Maúrcia, no início de nossa conversa buscou enfatizar a sua experiência de ingresso à escola, que se apresentou como algo prazeroso. Ou seja, uma lembrança de modo geral agradável.

## **Roberta**

A primeira entrevista com a Roberta ocorreu em 26/02/2007, sendo que a última foi realizada no dia 15/03/2007. Apesar de algumas dificuldades na sua agenda, Roberta sempre se mostrou disposta a participar, relatando, pois, sua história e vivências na escola.

[...] Eu lembro só da 3ª série em diante. Até a 3ª série eu não lembro muito bem. Eu estudava na escola [...] nos fundos da igreja e, eu lembro muito bem que eu gostava do recreio pra brincar de pula corda e amarelinha. Eu não lembro muito, não! Lembro que a professora era muito rígida, aprendi a tabuada na 3ª série, tudo por medo do castigo [...] tinha o castigo de joelho ou atrás da porta [...] fiz amizade com a filha da professora. Então, eu ia todos os dias na casa dela para brincar e, além de brincar, a gente estudava tabuada. Então, dificilmente eu era chamada na sala de aula pra ser tomada a tabuada, porque a

agente brincava na casa dela, então ela sabia que estudávamos.  
[...] (Roberta, p. 1)

Neste sentido, em relação ao acesso à escola e, segundo os relatos da professora Roberta; as lembranças em relação a este momento de sua vida são poucas e se concentram mais especificamente a partir da 3ª série. E, diz ainda, que o que mais gostava na escola nesse período de vivência escolar, era o recreio e, nos revela ainda, que tinha medo de não corresponder às expectativas da professora.

Como base nos relatos das professoras, o que podemos observar como característica marcante nesse momento em que se dá o primeiro contato com a escola, ainda como alunas, é bem presente a questão da punição, do castigo e da humilhação. A punição posta no discurso das professoras era algo comum, a grande maioria das entrevistadas refere-se a isso, segundo suas próprias considerações.

### **Ingresso na docência**

Avançando um pouco mais, chegamos ao momento em que as narrativas apresentam como se deu o ingresso à docência por parte dessas professoras de sala de recursos.

Vejamos, pois, na fala de cada uma delas, como se deu esse início da caminhada à docência, e quais eram as suas expectativas em relação à possibilidade de se tornarem professoras. Observemos, nos trechos que se seguem, o posicionamento das professoras frente a esta questão.

[...] minha mãe falava: - “você vai ser professora.” [...] minha mãe achava que eu seria professora e, eu fui estudando, e sempre pensando no que ela me dizia. Quando eu terminei o ensino fundamental ela me matriculou no magistério, ela dizia: - Não. Tem que sair uma professora nessa família. Nós éramos três

irmãs. Aí, mamãe disse: - Vamos colocar ela, por que ela gosta... Aí, ela me matriculou. Na realidade, foi mamãe que me fez ser professora. (Alda, p. 1).

[...] como a minha irmã já era professora, eu escolhi ser professora também. [...] quando eu fiz o ensino médio, o curso de magistério, eu já tinha definido que queria seguir os passos de minha irmã [...] essa minha irmã foi professora na mesma escola que eu estudei. Esse convívio com ela, despertou em mim o desejo de ser professora. Então quando fui fazer o ensino médio escolhi o magistério, eu já tinha certeza do que queria. (Lúcia, p.5).

[...] eu achava que não ia ser professora [...] Sabe por quê? Eu não me via com vocação para a profissão [...] Todo mundo que eu conheço [...] minha tia e outros parentes são professores. Minha mãe dizia: - “Márcia vai ser professora” – e, eu pensava minha mãe está enganada. (Márcia, p. 4).

[...] eu não queria ser professora. Não era minha meta, tanto é verdade, que eu fui para Brasília porque eu queria fazer um curso diferente. Aí eu voltei para minha cidade, aqui no Mato Grosso, e onde eu morava não tinha outra opção; fiz o magistério [...] eu digo que entrei no magistério por falta de opções. Não foi por escolha [...] (Maurícia, p. 5 - 6).

[...] eu fui, assim, pega no laço para ser professora [...] se eu te falar, você até [...] Chegando aqui em Cuiabá, não tinha vaga em nenhuma escola. Fui então, na Secretaria procurar por vaga. Chegando lá, encontrei uma diretora de escola, que me disse: faz o magistério, que eu dou uma sala de aula pra você trabalhar. - Eu falei – eu, ser professora? Ah, não! - Ela falou - faz o magistério que te dou o emprego. Então, eu fiz. Não, que eu quisesse [...] eu fui, assim, pega no laço para ser professora. (Roberta, p. 3 - 4)

Os relatos das professoras de sala de recursos nos favoreceram entender que a formação inicial para o ingresso à docência, se deu no magistério (ensino médio) e, a falta de opções e de oportunidades, foram ao que podemos perceber, os dois fatores que favoreceram o acesso dessas professoras a um curso que as habilitou para docência.

Assim podemos perceber nas narrativas das professoras que as alternativas que se lhes apresentavam, neste momento de sua formação, não eram muitas e nem as mais desejadas por elas.

Nesse sentido, o que podemos notar é que Márcia, Maurícia e Roberta: não foi por opção que se fizeram professoras, pelo contrário, foi por falta de opção. Traçaram suas histórias, mas não conforme suas próprias escolhas. Já as professoras Alda e Lúcia, apresentaram como motivação para ingressarem no magistério, a influência da família; no caso de Alda a mãe, e Lúcia, a irmã. No caso de Alda, a influência da mãe fica clara, quando ela diz: “... *na realidade, foi mamãe que me fez ser professora.*” (Alda, p. 1).

Lúcia, dentre a 5 (cinco) professoras, é a única a admitir que de fato queria ser professora; é bem verdade, que como no caso de Alda, houve também, forte influência da família, o que podemos notar em sua fala, quando ela diz: “...*como a minha irmã já era professora, eu escolhi ser professora, também. [...] Neste sentido ela reforça a idéia, dizendo: quando eu fiz o ensino médio, o curso de magistério, eu já tinha definido que queria seguir os passos de minha irmã...*” (Lúcia, p.5).

Avançando um pouco mais nessa linha de raciocínio, passamos agora a analisar o acesso dessas professoras ao curso de graduação, espaço este, considerado por nós, fundamental para a formação de professores.

Márcia, Maurícia e Roberta, cursaram pedagogia, na década de 80, em Presidente Prudente no interior do estado de São Paulo; em um curso que tinha suas atividades (encontros) presenciais, realizadas durante uma semana, sendo uma vez por mês. O aspecto complicador, segundo as professoras, é que a universidade era em Presidente Prudente, São Paulo e elas residiam em Cuiabá, Mato Grosso.

Segundo Márcia e Maurícia, o curso de graduação não foi capaz de desempenhar o papel para o qual se destinava; não correspondeu ao que elas pensavam; vindo, portanto, contribuir muito pouco para a formação de ambas.

Como podemos perceber na fala de cada uma das professoras, o curso de pedagogia atendeu apenas e tão-somente aos objetivos financeiros, ou seja, teve apenas a formalidade de melhoria salarial. Isso fica facilmente entendido no trecho transcrito da fala de Márcia, em que ela diz:

[...] na pedagogia eu não aprendi muita coisa; penso que cause nada; isso, se comparado ao magistério. Para mim, não teve acréscimo nenhum. A única questão satisfatória foi o aumento de salário. (Márcia, p. 7)

Seguindo o mesmo entendimento, Maurícia diz achar que naquela época,

[...] ninguém tinha expectativa de crescer em conhecimento. Eu acho que a gente não pensava nisso. Nós pensávamos que precisávamos melhorar o nosso salário. Tínhamos esse pensamento [...]. (Maurícia, p. 8)

No caso Roberta, que também cursou pedagogia na mesma universidade, diz que o curso colaborou com sua formação, principalmente com relação à metodologia de ensino a ser aplicada em sala de aula.

Alda, quando fala de sua graduação, insiste em reafirmar as preocupações com relação a sua fragilidade profissional; dizendo-nos que, quando ingressou na pedagogia – habilitação em educação especial, teve medo e, diz ainda, que quando participava das atividades de estágio, entrava em sala de aula muito apreensiva.

Em relação a esta questão ela diz:

[...] o tempo todo, na minha cabeça, ficava a dúvida: será que estou fazendo certo? Será que é esta a forma correta para trabalhar com esses alunos? A dúvida me incomodava o tempo todo. (Alda, p. 6)

Mais uma vez na fala de Alda, fica evidente a importância atribuída por ela a este momento de sua formação profissional, a graduação. Na verdade, segundo ela, foi no curso de pedagogia que teve a oportunidade de dimensionar o que era de fato a educação especial.

Quando perguntado sobre a importância da graduação na sua atuação profissional, ela diz:

[...] “eu amadureci muito depois dessa formação. No magistério nós nunca tivemos nenhuma informação sobre a educação especial. A impressão que eu tinha é que não existia a educação especial, [...] eu fui ver a educação especial quando eu estava fazendo o adicional, e depois, quando estava na pedagogia. (Alda, p. 6)<sup>48</sup>

A professora Lúcia, que optou pelo curso de história, é a única das cinco professoras a não se graduar em pedagogia. Ingressou no curso de história (licenciatura), segundo ela, para “fugir” da matemática; considerando que os outros cursos oferecidos no centro universitário onde se graduou, eram administração, ciências contábeis, geografia e história, optando por esse último.

Essas, entre outras revelações, são bem presentes nas entrevistas realizadas com as professoras de sala de recursos. Elas acabam revelando facetas de suas vidas, recuperam histórias já por elas esquecidas e, com essas informações, subsidiam a construção deste estudo. Estiveram dispostas a partilhar suas lembranças, a trazer elementos do passado para ajudar a compreender o presente. No diálogo entre passado e presente, as circunstâncias com as quais se defrontaram diariamente foram sendo reveladas. Cada história narrada, por mais particular que seja, carrega traços do contexto sócio-histórico-cultural, em cujo palco suas vidas se desenvolvem. As histórias individuais se entrelaçam às histórias coletivas e revelam o quanto as circunstâncias sociais podem ser determinantes na trajetória pessoal e profissional de cada uma dessas participantes. O desejado, o sonho sonhado, nem sempre encontrou refúgio seguro na realidade, e essa definiu percursos não previamente escolhidos, já que o homem faz história segundo determinações concretas. Assim, como podemos perceber, foi construído o caminho de acesso dessas professoras à habilitação, à profissão docente.

Com base nas entrevistas é possível afirmar que, com exceção de Lúcia que deixa claro em sua fala a sua expectativa profissional, as demais professoras não queriam, não desejavam ou não escolheram a docência como profissão; mas assumiram e atuam até o presente momento.

---

48 Em Mato Grosso, segundo informações da professora Alda e da Equipe de Educação Especial – SEDUC/MT, houve apenas uma única turma especial, que habilitou professores e professoras para atuar na Educação Especial.



Pois bem, o mergulho nas trajetórias de vida dessas professoras indica que a vontade, o gosto, o desejo, a escolha, a opção, a “vocação” parecem ter, em grande medida, influências das condições históricas, econômicas, sociais e culturais que configuram os cenários em que atuam como protagonistas de suas próprias existências.

Neste sentido, do ponto de vista das professoras de sala de recursos participantes da pesquisa, as entrevistas estiveram carregadas de valores formativos / reflexivos, colaborando assim para pensarem sobre aspectos considerados importantes.

Em certa medida, as professoras de sala de recursos foram estimuladas a analisar e a reavaliar sua prática docente e sua vida profissional através de um exercício processual de ressignificação do passado no presente e, nessa perspectiva, converte-se em autoformação. De fato, é o que podemos ver abaixo, quando pedimos para as professoras comentarem as suas próprias narrativas:

[...] as questões que você fez me ajudaram a pensar na minha vida profissional. Nesta entrevista, tive a oportunidade de refletir sobre o meu compromisso com a educação inclusiva [...]. Penso que tenho que ajudar a escola a entender melhor essa questão da educação especial. (Alda, p.19).

De algum modo, as questões que lhes foram feitas durante a entrevista, mobilizaram suas memórias, sua lembranças, suas percepções, seus pensamentos e suas emoções, conforme relato da professora Maurícia, que afirma:

[...] este momento [...], durante essa entrevista, serviu para lembrar. Você levantou coisas lá da minha infância. Às vezes dói. Às vezes dá saudade. Mas é bom lembrar [...], eu acho. É bom saber que eu percorri todo esse caminho e, estou aqui, hoje. E, que posso melhorar cada dia, um pouco mais (Maurícia, p. 27)

Para a Professora Lúcia, a dinâmica desenvolvida durante a pesquisa, foi uma oportunidade significativa de rememorar todo o processo de formação por ela vivenciado. E, em relação à entrevista, ela diz:

Eu gostei da entrevista. Mexeu comigo. Levou-me até o meu tempo de infância (risos) e, chegamos até à formação superior. Foi interessante porque você me deu a oportunidade de passar por todo o processo, desde o início da minha vida infantil até os meus pensamentos atuais. Desde que pensei pela primeira vez; o que é que eu vou ser quando eu crescer? Como você pode ver, cause tudo na minha vida não veio por que eu queria. Na maioria das vezes a questão já estava colocada e eu tive que enfrentar. Não tinha para onde fugir, mas a partir do momento que eu comecei trabalhar na educação, eu gostei. [...] vai fazer 18 anos que eu sou professora nesta mesma unidade escolar e, trabalhei também, em uma instituição filantrópica, mas nunca fora da área da educação. Sempre trabalhei como professora. Sempre dediquei a minha vida à escola. É bom pensar sobre isso; você nos deu essa oportunidade. (Lúcia, p. 30)

Segundo Márcia, a entrevista se assemelhou a assistir um filme da própria vida profissional, ou ainda, a fazer uma viagem. Ela reconhece ainda, este momento, como um momento de aprendizagem e, diz:

Foi [...] uma oportunidade para pensar. Eu nunca mais havia pensado na minha infância (risos). Se sabe, pra mim, foi assim [...], como fazer uma viagem. É como passar um filminho da vida da gente, principalmente como profissional. Na verdade é você começar de quando iniciou o seu processo educativo. Na verdade foi muito boa essa entrevista. Eu diria que foi um momento de aprendizagem. [...] para mim, foi uma oportunidade assim, de conversar, observar, fazer comparações, refletir e analisar. Estou dizendo isso, porque a gente já montou alguns grupos de estudos, mas fica muito assim, você estuda documentos. Você estuda isso, estuda aquilo, mas essa troca de experiências nem sempre acontece. Mesmo nas capacitações, você não tem esse tempo de conversar, de colocar a sua ansiedade. Essa entrevista me deu essa oportunidade. Foi muito boa. Obrigada! (Márcia, p. 34)

Roberta, diz ter achado interessante a entrevista; segundo ela, foi uma oportunidade de pensar sobre sua vida profissional.

[...] foi boa essa conversa. Tive oportunidade de conversar com alguém que sabe o que eu estou falando; foi bom ainda, porque

pude pensar na minha vida profissional desde minha infância. Como é interessante. A gente não pensa muita na infância e, quando pensa não consegue fazer relação com a nossa vida adulta. Agora, durante a entrevista, eu estava pensando: muitas das nossas decisões aconteceram lá, quando éramos criança. Você me deu esta oportunidade de pensar nessa questão. (Roberta, p.17)

Por isso, consideramos como positivo a utilização nesta pesquisa, da entrevista como estratégia investigativa e, em síntese, para a discussão da temática, os fatos lembrados pelas professoras, ou por elas esquecidos, no decorrer dos seus relatos, passam a ter grande importância para a análise do que as professoras pesquisadas estão trazendo em suas falas.

## 2º EIXO

### **A SALA DE RECURSOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA ESSE CONTEXTO DE ATUAÇÃO**

Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (Boaventura Souza Santos, 2001).

Analizamos neste eixo as aprendizagens da docência no contexto específico da atuação, na modalidade da educação especial, mais especificamente, no serviço de apoio especializado; neste caso, a sala de recursos.

Em face disso, buscamos entender a partir da fala das professoras participantes da pesquisa como e quando fizeram opção pela educação especial e, como foi o acesso na sala de recursos, com espaço para atuação profissional.

Nos relatos das professoras, podemos observar como os professores que atuam em sala de recursos constroem ou reconstróem as suas aprendizagens neste contexto específico de atuação.

[...] se eu não pegasse a sala de recursos, não teria ninguém para pegar. E os alunos precisam desse apoio aqui na escola. (Alda, p. 12)

[...] Eu tinha medo. Por isso, eu digo que não foi escolha minha vir para a sala de recursos. Na época, estava aquele processo de inclusão pra todo lado. Escola inclusiva e a inclusão era o que se falava, para todo lado. Então, me pegaram a laço [...] você tem experiência na área, e, para ser professora da sala de recursos,

segundo as exigências da SEDUC, deve ser uma professora que tenha experiência [...] (Lúcia, p. 17).

[...] Na verdade, não fui eu que escolhi; eu fui escolhida (risos)  
 [...] Às vezes eu me sinto meio angustiada, você sabe, a gente quer um crescimento rápido, e não é bem assim. Então, a gente acaba se angustiando, porque o crescimento da criança no aprendizado é lento e, isso eu tenho que aprender a ter esse domínio. (Márcia, p. 18).

[...] Permanecer na sala de recursos, sim, foi uma escolha. Mas, para vir, não foi uma escolha. Para mim, trabalhar em sala de recursos é algo difícil. Porque você faz um trabalho, quase solitário [...] (Maurícia, p. 20).

[...] eu entrei por causa do horário. Não foi de fato uma escolha. No primeiro momento foi por causa do horário. Porque na outra escola eu só podia trabalhar à tarde e eu fiquei por última na distribuição das aulas, aqui nesta escola [...] no final do ano, na escolha das salas para o próximo ano letivo, estava, como já disse, em último na distribuição das aulas, e tinha essa sala de manhã e eu então peguei. (Roberta, p. 10).

Revelam-nos, portanto, os relatos acima apresentados que, assim como o ingresso à profissão docente, o acesso à sala de recursos como espaço de atuação profissional, não foi uma opção deliberada para a maioria das professoras entrevistadas. Ao contrário, o ingresso como docente neste espaço, foi, em certo sentido, circunstancial.

Com base nisso, constatamos que, das 5 (cinco) professoras que participaram da pesquisa, 4 (quatro) declararam não ter sido sua escolha atuar neste ambiente pedagógico. Como tal, em sua grande maioria, por força das circunstâncias, tornaram-se professores de sala de recursos e, segundo os relatos, marcado fortemente pela negação no início de suas respostas, percebe-se que essa seria a última das escolhas se tivessem outras opções.

Os relatos das professoras favoreceram não só o conhecimento de suas primeiras experiências com a educação especial, como também de suas trajetórias profissionais, na medida em que permitiram, a nós, identificar os processos sociais e

pessoais responsáveis pelo ingresso dessas professoras nesse ambiente pedagógico, a sala de recursos.

Como sujeitos de um determinado espaço/tempo teceram, com as linhas disponíveis naquele contexto específico, os caminhos que conduzem à docência em sala de recursos e, nela os fizeram permanecer.

### **As professoras e suas narrativas**

Professora há 27 anos, com 7 anos de experiência na educação especial e passagem por várias séries do ensino fundamental, há 3 anos desempenhando a docência em sala de recursos, no sistema estadual de ensino de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, Alda diz, em seu depoimento, ter feito opção por atuar em sala de recursos. Mas acaba sendo contraditória em sua resposta, quando diz que, se não assumisse a turma, não teria outro professor para assumir. O que podemos perceber é que a sua ida para a sala de recursos está mais para uma questão circunstancial do que para uma opção pessoal. Quando Alda diz ter assumido a função porque não tinha outro professor que o quisesse fazer, não caracteriza em si, uma opção, e sim, uma circunstância; de qualquer modo, a situação ajudou a definir a sua “escolha” de atuação profissional; neste caso em questão, a docência em sala de recursos.

Professora de sala de recursos há 4 anos, e também há 4 anos na educação especial, Lúcia, que está atuando na docência há 14 anos, já lecionou história, tanto no ensino fundamental quanto no médio e, também, deu aula para as séries iniciais do ensino fundamental. Apesar de exercer a docência há vários anos, Lúcia não se constrange em dizer que teve medo e que enfrentou dificuldades ao assumir suas atividades em sala de recursos.

Apesar de já ter experiência com a educação especial, Lúcia, como disse, teve medo ao assumir as atividades docentes em sala de recursos, na escola em que trabalha. Para Lúcia, a sua experiência na APAE, como professora na educação especial, não era suficiente para subsidiar a sua prática com alunos em processo de

inclusão, e que dependem do serviço de apoio, a sala de recursos. Ela diz, *onde eu trabalhava; na APAE, era um trabalho diferenciado*. Em sua opinião, a maior dificuldade está no fato de ter que fazer o planejamento individualizado para os seus alunos e ter que trabalhar com o mesmo conteúdo que se trabalha na classe comum, de forma diferenciada, atendendo à necessidade individualizada de cada aluno.

Professora há 25 anos, com experiência de “[...] 12 anos na alfabetização, [...]” (Márcia, p. 3), Márcia, sempre lecionou para as séries iniciais do ensino fundamental e não teve nenhuma experiência com a educação especial, anterior ao seu ingresso na sala de recursos.

Márcia comenta: “*Nessas circunstâncias, entrei na educação especial.*”- e continua dizendo; “*mais precisamente na sala de recursos,*” – completa dizendo, ainda, *Assumi a sala de recursos, [...] porque o diretor da escola insistiu, dizendo: “vai, você irá achar interessante.” Ele me disse: “você faz o estágio e, se você gostar, você fica.”*(Márcia, p. 10).

Assim foi o ingresso de Márcia na sala de recursos. A despeito de não ser uma escolha pessoal, Márcia, ao assumir a docência neste serviço de apoio especializado, firmou-se na função e começou a se envolver em processos formativos, como comentaremos mais à frente.

Professora há 23 anos, sendo 3 destes anos, dedicados à docência em sala de recursos, Maurícia, em sua entrevista, diz não ter escolhido atuar em sala de recursos; mas, depois que começou a atuar nesse espaço pedagógico, se for lhe perguntado, segundo ela, se deseja permanecer na sala de recursos, ela diz que diria sim.

Segundo sua entrevista, assim foi seu ingresso na sala de recursos; ao que se percebe, não foi uma opção deliberada, mas, após sua entrada, houve um efetivo envolvimento na dinâmica desse serviço de apoio.

Roberta, professora da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso, há 28 anos, atribui a sua “opção” por atuar em sala de recursos à falta de opção. Segundo Roberta, o ingresso na sala de recursos se deu em decorrência de incompatibilidade nos horários das escolas onde trabalhava. Segundo Roberta, o primeiro contato com o serviço de apoio especializado, a sala de recursos, se deu motivado por sua baixa pontuação, em decorrência de sua obrigatória mudança de

turno. Fato esse que acabou a levando para último lugar na contagem de ponto, impossibilitando assim, de fazer qualquer escolha, a não ser a sala de recursos.

Nesse sentido, a nós ficou claro que a ida de Roberta para esse ambiente pedagógico foi algo circunstancial e não uma opção.

O ingresso de Roberta na sala de recursos não foi algo simples ou corriqueiro. Em sua fala, ela faz questão de esclarecer que não tinha interesse pela docência na educação especial, e nenhum de seus serviços. A professora Roberta, mesmo depois de certo tempo de experiência em sala de recursos, ainda hoje diz, “[...] *tenho dificuldades na preparação do plano de aula. Ou seja, o planejamento [...]. Tenho dificuldades de planejar as atividades que vou desenvolver.*”

As narrativas das professoras nos ajudam a compreender melhor o acesso de cada uma delas, à sala de recursos, assim como os determinantes de suas “opções” por esse espaço de atuação pedagógica. Os caminhos trilhados por cada uma dessas professoras acabam por introduzi-las em uma sala de recursos onde permanecem até este momento da carreira docente e, com base nos relatos das professoras pesquisadas, a questão que se destaca é que elas não queriam atuar nesse serviço de apoio da educação especial, a sala de recursos.

### **A sala de recursos e a preparação prévia**

Tomando como base a aprendizagem dos professores que atuam na sala de recursos, os dados coletados nos conduzem na direção da fala de Mantoan (1997), que aponta a inexistência de uma formação inicial que contemple questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência. Isso nos leva a entender e as professoras entrevistadas também entendem assim, que não foram preparadas para trabalhar com pessoas com deficiência, em nenhuma circunstância; nem mesmo no processo de inclusão. Ao se referirem à formação para atuar em sala de recursos, as professoras, acabam por expor em suas falas que normalmente os professores que assumem a sala de recursos são interinos ou estão em fim de carreira; algo que



segundo o entendimento das professoras entrevistadas acaba trazendo prejuízo à continuidade do trabalho.

Nesse sentido, os relatos das professoras participantes da pesquisa nos apontam como se deu a preparação para atuar na sala de recursos. Ou seja, segundo a maioria das entrevistadas, não houve uma preparação prévia para essa nova atividade e que até então ela era desconhecida para a maioria delas.

[...] Para atuar em sala de recursos, você tem que estar se preparando todos os dias. Não dá para ficar só com os conhecimentos que você aprende, se é que aprendeu na pedagogia. Não. Você tem que inovar todos os dias, aprender todos os dias. Tem que diferenciar a metodologia, dependendo da dificuldade do seu aluno. (Alda, p. 12)

[...] Olha, eu tinha somente a experiência da APAE. E, como o meu projeto da monografia de graduação foi a questão da inclusão, posso até dizer que eu tinha um pouco de leitura sobre a questão. No meu trabalho eu falei sobre a educação especial com base na inclusão. Na época, estava aquele processo de inclusão pra todo lado. Escola inclusiva e a inclusão era o que se falava, para todo lado. Então, me pegaram a laço. Então disseram: - “Lúcia, você tem educação especial, você tem experiência na área, e para ser professora da sala de recursos, segundo as exigências da SEDUC, deve ser uma professora que tenha experiência comprovada, na área; tem que ter formação na educação especial.” Eu estava no meu 2º ano de APAE e, tinha terminado o meu curso de graduação, como já disse pra você. (Lúcia, p. 17).

[...] Só o estágio supervisionado. É, Só o estágio supervisionado que eu fiz no Livre Aprender<sup>49</sup>. Eu fiquei 08 (oito) dias. Cada dia eu ficava em uma sala de aula. É, porque lá, é assim, as crianças menores, ou seja, as crianças que precisam de [...], é [...] como que pode, eu não sei bem o nome que dá, que trabalha a vida cotidiana deles. Então, em cada sala eu fiquei um dia e, no final me cataram e, aqui estou eu. (Márcia, p. 18).

[...] Não. Não me preparei antes! É, como te contei. [...] Eu falei para você, como foi que eu entrei na sala de recursos. Foi da

forma que eu já disse. Eu acho que hoje estou bem melhor do que quando eu entrei. Mas olha, é [...], não foi fácil, porque eu nem sabia, eu tentava alfabetizar, mas eu não sabia como fazer, né!? (Maurícia, p. 20).

[...] Não! Não! Eu vim com a cara e a coragem (risos). [...] Quando eu entrei na sala de recursos, aqui na nossa escola, nós não tivemos preparação, nenhuma. Depois, é que fomos procurando informações. No primeiro ano que tivemos a sala de recurso, o projeto foi feito pela professora Z., ela era bastante experiente, teoricamente. Ela, de todos nós aqui, era a que mais conhecia as questões da sala de recursos. Depois ela saiu da sala de recursos para assumir a coordenação da escola e eu assumi no lugar dela, mas, não tinha nenhuma preparação especial para assumir a função. Nunca tinha participado de um curso de capacitação. (Roberta, p. 20).

Dentre todas as professoras, apenas a professora Alda menciona ter participado de um curso de graduação que a habilitou para atuar na educação especial. Segundo o que pudemos levantar, no estado de Mato Grosso houve uma única turma de pedagogia com habilitação específica em educação especial. Esse curso resultou de um convênio celebrado entre a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT e a Universidade do Estado do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, o que foi confirmado por Alda e, podemos conferir nos relatos que nos faz, a seguir:

[...] depois de um ano que já estava trabalhando, surgiu, para mim então a pedagogia. Fui então fazer pedagogia. A minha pedagogia é em Educação Especial. Fiz aquele curso que foi oferecido pela UNEMAT. Era um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e a UNEMAT. Essa, me parece, foi a única turma com formação específica para atuar na educação especial [...]. (Alda, p. 6).

Sendo assim, das professoras entrevistadas a única a assumir que teve uma preparação prévia para atuar na educação especial, em nível de graduação, foi a professora Alda. Nesse sentido, a professora Alda nos diz que a graduação apenas oportunizou o contato com as questões da educação especial porque,

segundo ela, a aprendizagem da docência para atuar em sala de recursos se deu depois que assumiu a docência neste ambiente; a sala de aula.

Ainda, em relação à questão da habilitação em educação especial, na graduação, podemos observar com base nesse estudo que, a partir do final da década de 80, em especial na década de 90, muitos cursos de Licenciatura foram reformulados, e incluíram conteúdos referentes à educação especial; além desses cursos, havia ainda os cursos de pedagogia com habilitação em educação especial.<sup>50</sup>

No documento Linha Política da formação de profissionais da educação de Mato Grosso, é dito que,

[...] a formação inicial tem um importante papel a cumprir no *continuum* que configura a formação dos professores, embora um curso de formação inicial só seja capaz de preparar os professores para começarem a ensinar, já que sua aprendizagem não se interrompe nesse momento. (SEDUC-MT, p.18)

Nesse sentido, o ingresso na sala de recursos, para Alda, parece ter demonstrado que a aprendizagem é um processo de construção contínua, que não se esgota após a frequência a uma única etapa de formação ou após a leitura de alguns livros, revistas e ou periódicos.

O trabalho cotidiano na sala de recursos é fonte de aprendizagem, pois segundo Alda, para ensinar, precisou aprender novos conteúdos e novas metodologias. *“Eu trabalho na sala de recursos, aquelas dificuldades que os alunos enfrentam na sala comum, se eu usar a mesma metodologia que a professora usa na classe comum, os alunos não iriam vir para a sala de recursos. [...]”* Para a professora Alda, a pessoa que assume a docência em sala de recursos, tem que ser criativa. Alda então diz: *“[...] eu tenho que estar modificando a minha metodologia para estar atendendo às dificuldades que eles têm na classe comum.”* (Alda, p. 12).

---

50 Mendes (2002), em seu artigo: Desafios atuais na formação do professor de educação especial, diz que até o ano 2000, haviam 31 cursos de habilitação em Educação Especial e, uma Licenciatura Plena em Educação Especial. Sendo que esta última, não se configurava como uma habilitação do curso de Pedagogia. Em sua fala, proferida em banca de defesa de mestrado na UFMT, em julho de 2008, Mendes diz que atualmente no Brasil temos uma única Licenciatura em Educação Especial, na UFMS.

Apesar de documentos oficiais recomendarem a preparação acadêmica para o professor que esteja atuando e, porventura venha atuar, na educação especial; recomendações estas, que em alguns casos tem peso de lei; podemos perceber que somente a professora Alda teve esse preparo prévio; as outras professoras não tiveram contato, na graduação, com questões relacionadas à educação especial.

Diante da constatação da inexistência de formação inicial e de preparo prévio para atuar na educação especial, questionamos então as professoras com relação ao acesso a serviços de sala de recursos: perguntamos se foi uma escolha pessoal, atuar nesse serviço de apoio pedagógico. Em resposta à pergunta, foi dito pelas professoras, de forma clara, que não foram elas que fizeram opção por atuar em sala de recursos.

Isso ficou evidenciado na fala de uma das professoras, quando ela diz ter ingressado na sala de recursos em razão de sua baixa pontuação; o que a impossibilitou de escolher uma outra turma ou uma outra sala, sendo, portanto, 'obrigada', a ficar com a sala de recursos. Uma segunda professora, disse que só assumiu a sala de recursos porque ninguém na escola queria assumir o trabalho. Em uma outra resposta, a professora nos fala que assumiu a sala de recursos por imposição da direção da escola. Há até uma professora que diz ter sido 'pega a laço', para atuar na sala de recursos.

Quando chegamos a esta constatação, que não foi opção das professoras, assumirem a sala de recursos, ou seja, atuar na educação especial; algumas questões foram aclaradas: o Primeiro ponto que ficou esclarecido é, o pequeno número de professores efetivos atuando na educação especial; segundo, o grande número de professores com mais de 25 anos de serviço na educação e, ainda, o número expressivo de interinos que atuam na educação especial.

Na parte do trabalho onde é feita a caracterização das professoras participantes da pesquisa, ficam claras algumas questões que ora apresentamos, e que também são apresentadas na fala da gestora, Nagila Edilamar.

[...] nós temos uma preocupação, os professores que realmente se dedicam, hoje, à educação especial; que se dedicam a esse fazer pedagógico para o diferente, está envelhecido. A nossa equipe está envelhecida. E, as

pessoas que estão surgindo, as mais novas que a gente; e que temos tentado trazer para a educação especial, não conseguimos perceber muito envolvimento e a sensibilidade necessária ao trabalho. (Nágila Edilamar, p. 17)

É fato que há um envelhecimento dos professores da educação especial, conforme dito pela Gerente de Educação Especial, Nágila Edilamar e, confirmado por nós, através do questionário de caracterização dos sujeitos da pesquisa; onde tivemos a oportunidade de verificar que os professores de educação especial; os efetivos da rede pública de ensino de Mato Grosso, estão com mais de 25 anos de serviço na educação.

Isso nos leva a entender que tem sido difícil atrair profissionais para atuar nessa modalidade de ensino; a educação especial. Penso, portanto, a partir da experiência que temos tido, que isso tem se dado em razão da ausência de experiências relacionadas à temática na formação inicial.

### 3º EIXO

#### **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DOS PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

As políticas educacionais têm se caracterizado pela implementação de ações que os especialistas elaboram para serem apenas executadas pelos professores. Os protagonistas do fenômeno educativo no cotidiano da sala de aula têm sido excluídos deste trabalho de elaboração (Lima, 2007, p. 32).

Nesta parte do trabalho, onde tem lugar o 3º eixo temático, será oportunizado discutirmos os conceitos das professoras de sala de recursos sobre a formação continuada, tema apresentado nas entrevistas.

Além disso, estas entrevistas ainda irão nos oportunizar compreender melhor o entendimento das professoras sobre a existência ou não de políticas de formação para os professores da Rede Estadual de Ensino e, se há, ainda, uma política de formação para os professores que atuam na educação especial, mais especificamente, em sala de recursos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Apresentamos, ainda, as contribuições teóricas para melhor compreensão dos processos de aprendizagem da docência, seguindo aquilo já discutido, tomando como base teórica Mizukami (et al. 2002, 2003) e Marcelo Garcia (1999). Enfocando, também, o referencial teórico que contempla a educação especial e a inclusão, contextualizando as propostas de formação para essa atuação específica e ainda o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, no estado de Mato Grosso.

Antes de entrarmos na discussão sobre a existência ou não de uma política de formação de professores para a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso,

necessário se faz, buscarmos entender a conceituação das professoras e gestores entrevistados sobre a formação continuada. Isso, de certa forma, nos possibilitará entendermos de onde falam as professoras e os gestores da SEDUC-MT, ou seja, a partir de que conceito.

Ao referirem-se à questão da formação continuada, respondendo a pergunta apresentada durante a entrevista, “*o que você entende por formação continuada?*”, assim se posicionaram as professoras de sala de recursos e os gestores.

Professoras de sala de recursos:

[...] É aquela formação que se dá, de forma constante, em que o professor está sempre buscando, sempre estudando, buscando modificar sua prática. (Alda, p. 12)

É [...], olha [...], eu entendo assim, [...] formação continuada, o professor está sempre se renovando em seus conhecimentos. [...] Esses cursos de formação continuada nos ajudam muito [...] O professor tem que estar em constante formação, porque ele precisa [...] (Lúcia, p. 17).

[...] Eu acho que é aprender no dia-a-dia. [...] E, no caso da formação continuada, você recebe uma informação hoje, aí de repente você recebe outra informação ali, e aquilo está te ajudando no trabalho, te dá a motivação para continuar. [...] Eu vejo a formação continuada como um crescimento gradativo e constante. [...] (Márcia, p. 18).

[...] Eu entendo que formação continuada, é você estudar sempre. [...], ou seja, você não pode parar. As pessoas mudam, o ambiente muda, tudo muda, portanto, temos que estar preparados para essas mudanças, [...]. Eu sei, se a gente não continua estudando, até a cabeça da gente pára. Até a forma da gente pensar, pára no tempo. Para mim, formação continuada é isso. É a gente estar sempre acompanhando o que está acontecendo. (Maurícia, p. 20).

[...] Penso que é aquilo que está dando continuidade, para aquilo que você já tem feito, ou seja, novas práticas, inovações, nova postura. (Roberta, p. 15).

## Gestoras da SEDUC-MT:

[...] a formação inicial é importante e, a continuada é fundamental, para que o professor tenha qualidade no seu trabalho. [...] entendo que a formação continuada, deve ter uma relação direta com o projeto da escola; com as fragilidades da escola. [...] é, continuar o que a escola já faz; buscando aprofundar o conhecimento. Se assim não for, não vejo sentido na formação continuada. [...] entendo que formação continuada é uma continuidade do trabalho da formação inicial do professor e, também, do que ele faz em sala de aula; na sua prática do seu dia-a-dia. (Rosa Neide, p. 13 -14).

[...] a formação continuada é um momento que deve provocar uma transformação no contexto do fazer pedagógico, a partir do próprio professor. O que tenho percebido é que as capacitações acabaram assumindo uma abordagem muito simplista e muito diferente dos problemas que os professores vivenciam no dia-a-dia. Então essa diferenciação, tratando com simplicidade algo que é muito complexo, é problemática em nossa formação. Isso, na formação continuada. Estou dizendo isso, porque as questões que estamos tratando aqui, a maioria dos professores, nem teve contato na formação inicial. (Nágila Edilamar, p. 9).

No que se refere à formação continuada o que é possível perceber na fala da maioria das entrevistadas, de maneira marcante, é que tal formação não se divorcia da formação inicial. Ou seja, no entendimento apresentado nas falas, a formação do professor, supera a dicotomia entre formação inicial e continuada, oportunizando o entendimento de formação enquanto um processo contínuo, que se dá ao longo da vida profissional do docente. Entendimento este, reforçado por Delors (2000, p. 89), que a trata como formação permanente.

Segundo a autora, esta é uma idéia essencial para o desenvolvimento contínuo da pessoa.

[...] a formação permanente é uma idéia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (Delors, 2000, p. 89).



Portanto, o estudo, a formação, é uma exigência inerente à profissão docente, até porque, embora não exista uma relação mecânica entre conhecimento do professor e aprendizagem dos alunos, há indícios de que maior capacitação docente pode levar à melhoria nos resultados de aprendizagem; como exemplifica um estudo realizado na Tailândia que apresenta “[...] *uma correlação positiva entre anos de instrução e qualificação docente e resultados de aprendizagem dos alunos...*” (Torres, 1998, p 147).

Resultados semelhantes a esse foram também encontrados pelo estudo de Lima (1998). Após sugerir e acompanhar, junto a dois professores, uma proposta de formação contínua e de intervenção no âmbito da escola, amparada nos preceitos metodológicos da pesquisa-ação, a pesquisadora concluiu que coube ao trabalho dos professores um papel decisivo na aprendizagem dos alunos e na formação de suas habilidades mentais. O estudo verificou, ainda, que quanto mais os professores se mostraram receptivos em sua própria aprendizagem, tanto mais puderam interferir, significativamente, na aprendizagem de seus alunos.

Em razão disso, é preciso dar destaque ao papel do professor, a ser encarado não apenas como executor, mas, sobretudo, como protagonista e partícipe de todo e qualquer processo de mudança educativa. Entendemos serem enormes as responsabilidades dos professores, em especial, a quem compete, no trabalho cotidiano de sala de recursos lidar com as necessidades educacionais especiais das crianças, buscando a inclusão.

De fato, segundo o documento da SEDUC/MT – Linha Política da Formação de Profissionais da Educação de Mato Grosso (2002), um projeto educativo que pretenda promover aprendizagens mais significativas,

[...] não pode prescindir dos educadores que trabalham no sistema escolar, sejam eles professores, diretores, supervisores, responsáveis pelas atividades administrativas e pelo funcionamento da escola. Ou seja, não há projeto educativo com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores, assim como dos demais profissionais da escola, já que é imprescindível integrar a dimensão administrativa à curricular e pedagógica.

A educação tem ocupado cada vez mais espaço na vida das pessoas, proporcional ao crescente papel que desempenha na dinâmica das sociedades (pós) modernas. A rápida evolução do mundo, o progresso científico e tecnológico, a profunda transformação dos processos de produção exigem, a um só tempo, o desenvolvimento da formação profissional permanente e a atualização contínua dos saberes. A educação ao longo da vida torna-se, pois, um mecanismo fundamental a todo e qualquer cidadão, já que se converte em condição de equilíbrio entre trabalho e aprendizagem, bem como entre usufruto individual dos benefícios disponíveis na sociedade e o exercício consciente e ativo da cidadania.

A educação ao longo da vida, ou aprendizagem permanente, desponta, então, como uma exigência indiscutível do século XXI, já que as mudanças que ocorrem nesse cenário, cada vez mais aceleradas, indicam que as competências e os saberes adquiridos na formação inicial tornam-se rapidamente obsoletos e ultrapassados. Isso indica, entre outras coisas, a necessidade de ultrapassar a tradicional cisão entre formação inicial e formação continuada.

Ora, enquanto uma necessidade formativa do mundo atual, a aprendizagem permanente deve ser interpretada como uma construção contínua das pessoas, de seus saberes, aptidões, habilidades, capacidade de discernir e de agir. Ao acompanhar o indivíduo durante toda a sua existência, a aprendizagem permanente deve ser capaz de levá-lo a tomar consciência de si próprio e do meio que o rodeia, de tal modo que ele possa desempenhar, da melhor forma possível, o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

Desse modo, a educação deve ser encarada como uma experiência a ser assumida durante toda a vida, seja no plano cognitivo ou no prático, pois é...

[...] necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (Delors, 2000, p. 89).

Demo (1992), alerta para a necessidade crescente de pensar em uma educação permanente para os professores, em decorrência principalmente da velocidade com que as mudanças vêm ocorrendo na atualidade. Os avanços

tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento exigem, cada vez mais, uma permanente atualização profissional.

Na busca frenética por acompanhar esses avanços em tecnologia e conhecimento é que percebemos os constantes processos de mudanças e reformas educacionais presentes no panorama internacional, inclusive no Brasil, principalmente nos anos 90. Nesse processo todo, têm se destacado o papel dos professores como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais. Nesse panorama, a formação docente tem sido destacada como um dos pontos significativos para o êxito das mudanças. Em realidade, como dito na introdução desse trabalho, essa temática tem emergido como uma das grandes problemáticas da educação nos últimos anos e como eixo de muitas contradições, sendo bastante investigada (ESCUADERO, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 1997).

Mesmo reconhecendo na formação um meio privilegiado de ação na transformação das práticas pedagógicas, também é necessário reconhecer seus alcances e limites (PERRENOUD, 1997). Desta forma, não se pode atribuir aos professores o papel de responsáveis absolutos por erros e acertos no sistema educativo, pois ao abordar uma política de formação dos professores estamos diante do desafio de interatuar com uma grande diversidade de elementos, como: poder, leis, saberes, escola, aprendizagem, currículo, entre outros. Todos estes elementos situam a formação no âmbito de mudanças profundas na sociedade e, conseqüentemente, a escola e seus profissionais vivem essas mudanças cercados por pressões e ajustes de natureza diversa (IMBERNÓN, 1994a; MONTERO & VEZ, 1992).

Inclusive, é preciso destacar que as constantes discussões específicas sobre a formação continuada, principalmente a partir dos anos 80, têm associado essa etapa formativa ao desenvolvimento profissional, algumas vezes referindo-se a ambos como sinônimos. No entanto, consideramos nesta pesquisa que o desenvolvimento profissional não envolve apenas a formação, mas a diversidade de elementos que integram a profissão docente.

Deste modo, a principal contribuição desta investigação foi buscar clarificar a questão da política de formação continuada para professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, em especial para professores que atuam em sala de recursos; considerando, para isso, o número crescente de oferta desse serviço de

apoio, e a sua fundamental contribuição para o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### **Política educacional: formação de professores e a sala de recursos**

A questão apresentada aqui diz respeito às políticas educacionais e à formação de professores que atuam em sala de recursos. A discussão que se segue obedece a um padrão no qual procuramos apresentar a visão dos professores, a visão dos gestores e, em seguida, um confronto analítico e crítico dos discursos sobre as questões relativas formação de professores para atuar em sala de recursos. Para tal, perguntamos às professoras e aos gestores se no entendimento deles a SEDUC-MT tem uma política de formação continuada para os professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e, *a posteriori*, se há uma política de formação para os professores de educação especial que atuam em sala recursos, e ainda, como essa política tem sido efetivada.

Nesta parte, buscamos evidenciar o pensamento das professoras; que, a princípio, disseram:

Tem e não tem. Vou explicar: [...] no meu entendimento, para os professores de sala de recursos há formação, mas, para os professores da classe comum, não há. É isso mesmo; não há! Um dia eu falei com os professores da escola e, a resposta dos professores foi: - “ o Governo nunca propôs para gente, então a falha não está em nós, está no governo, que não nos preparou, e agora quer jogar esse aluno em cima de nós. (Alda, p. 12)

Para rede toda, eu acho que não. No caso das outras equipes, a gente vai a um curso é R., que está naquela equipe maior (superintendência), vai à outra reunião, já é outra pessoa. Cada dia um chefe diferente. Não há aquela continuidade, eu acho que trocam demais. Não sei se eu penso assim porque não estou lá dentro. Talvez seja por isso que eu enxergo desse jeito [...] (Márcia, p. 18).

Você quer saber de uma coisa!? Para falar a verdade, não! Olha, acho que não. Porque da forma que eles tratam, essas capacitações para grupos de milhares, eu acho que não. Não creio que isso faça parte de uma política. (Maurícia, p. 20).

Eu acredito que não. Bom, a SEDUC no ano passado desenvolveu aquele curso, que vieram as pessoas do Rio de Janeiro. O [...] eterno aprendiz e, [...] Teve também alguns outros encontros, mais não considero isso como uma política de formação da SEDUC. Agora eu nem posso afirmar porque ouvi dizer que começou um curso no CEFAPRO, mas, não acho que seja parte de uma política. Como eu disse, parece ser apenas, cursos isolados. (Roberta, p. 15).

No aspecto da política de formação de professores da Rede Estadual de Ensino, temos por parte dos professores entrevistados, posicionamentos distintos; no caso de Márcia, Maurícia, Alda e Roberta entendem não haver uma política de formação para os professores da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso. Entendimento esse, que é compartilhado pela Gerente da Educação Especial, Nágila Edilamar, que em resposta ao questionamento sobre a existência de uma política de formação de professores da Rede Estadual de Ensino, assim, nos respondeu:

Do meu ponto de vista não há. Até por que, no meio de toda essa contextualização educacional, vem muitos projetos, onde a escola tem que rapidamente se adaptar. [...] então, esta falta de política, de direcionamento, em todos os sentidos na educação tem sido problemática; principalmente, em relação à formação continuada dos professores. (Nágila Edilamar, p.10)

No tocante a essa questão, a única professora que disse haver, segundo seu entendimento, uma política de formação para os professores da Rede Pública Estadual de Ensino, foi a professora Lúcia, que foi seguida em seu entendimento pela Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, Rosa Neide, que diz em sua entrevista que a formação de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, é uma política e,

[...] está expressa nos centros de formação de professores. [...] temos três CEFAPRO'S e, vamos criar mais 2 (dois); ficaremos portanto, com 5 (cinco) CEFAPRO's no estado. Os CEFAPRO's são centros de formações de professores. [...] temos ainda, o projeto chamado sala de professor, que é um projeto de formação continuada, que a rede tem. [...] a formação hoje, está sob a responsabilidade de uma Superintendência da SEDUC. Essa Superintendência é a responsável por tratar da política da formação continuada dos professores. (Rosa Neide, p.14).

A professora Márcia, que na sua entrevista afirmou inexistir política de formação de professores, disse fazer tal afirmativa em razão das mudanças constantes na gestão da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT. O entendimento da professora Márcia é que a mudanças constantes dificultam a proposição e a execução de uma política com vista à formação dos professores.

A gestora Rosa Neide, Secretária Adjunta de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação de Mato Grosso, reconhece a existência desse problema e nos diz em sua entrevista que, quando assumiram a gestão da Secretaria, estavam determinadas a dar continuidade às políticas que vinham sendo desenvolvidas na Secretaria de Estado de Educação, em especial, as voltadas para a formação.

[...] aqui no Mato Grosso, a gente vê muito isso; você começa um projeto na Secretaria, vem outro, interrompe e começa outro projeto; não há uma continuidade dos programas e das políticas. A gente procurou dar continuidade nas políticas, que o estado já estava fazendo, principalmente, em relação à formação de professores. O secretário, quando assumiu, deu essa determinação em relação aos CEFAPROs; que são os centros de formação de professores do estado de Mato Grosso. (Rosa Neide, p.06).

Voltando à questão da política de formação, podemos perceber a partir do que já foi apresentado nas entrevistas das professoras e das gestoras que há posicionamentos distintos entre dois grupos que se estabeleceram neste trabalho, a partir deste ponto, o primeiro: a maioria das professoras e a Gerente de Educação Especial, que acreditam não existir uma política de formação para os professores da

rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e o segundo: uma das professoras, e a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, que dizem existir política de formação de professores. Em face do exposto, e considerando as respostas das professoras e das gestoras colhidas nas entrevistas e, ainda, o que se apresenta nos documentos da SEDUC-MT, ficou evidente a falta de uma política voltada para a formação dos professores da rede pública estadual de Mato Grosso.

Por outro lado, vale lembrar que a investigação evidenciou, a partir das respostas das professoras de sala de recursos, que as ações da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT, com vistas à formação dos professores que atuam na classe comum, têm sido insuficientes e não refletem, como vimos acima, uma política de formação de professores.

### **Ações da SEDUC para formação dos professores de sala de recursos.**

A partir da questão explicitada no tópico anterior, que foi a questão da existência ou não de uma política de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino, avançamos um pouco mais, e passamos aqui a analisar o entendimento que se tem sobre a formação dos professores de sala de recursos.

Nesse caso a um entendimento diferente do abordado no tópico anterior, quando aqui, indagados sobre a existência de ações da SEDUC-MT, voltadas à formação dos professores de sala de recursos. Nesse caso, as professoras dizem ter participado, todas, sem exceção, de cursos e ou momentos de capacitações oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação. Respondem as perguntas relacionadas a essa temática afirmando terem participado de cursos de formação continuada em momentos diversos da docência em sala de recursos e, ainda, comentam em alguns casos como se deram essas experiências.

[...] Na realidade eu gostaria de participar de todos, sei que não pode. Mas, em todos que sou convidado, vou e participo, na

medida do possível. Esses cursos ajudaram muito, por isso penso que tem que ter mais cursos. A SEDUC tem que oferecer mais cursos. Ou seja, não dar um intervalo muito grande de uma capacitação para outra. (Alda, p. 12)

[...] a equipe tem tentado ajudar a gente, em nossas dificuldades. Às vezes a equipe monta um projeto mais são impedidos por uma série de fatores alheios à vontade da equipe. A cada capacitação, mostra um outro ângulo de como você tem que trabalhar. Eu acho, assim, o ponto mais importante nessas capacitações tem sido a motivação. Eu digo a motivação da equipe de educação especial, que acaba nos motivando também. (Márcia p.31)

[...] Os cursos oferecidos pela SEDUC, através da equipe de educação especial tem me ajudado muito, sem dúvidas! [...] Eu pude refletir e tomar decisões diferentes das que vinha tomando. Pensar, aqui eu posso melhorar, ali posso fazer diferente. Eu acho que ajudou muito, [...] as leituras recomendadas são boas, e isso, ajuda a melhorar a prática. Colaboram para uma nova postura. E isso, é importante [...] (Maurícia, p.26)

[...] Nós temos o grupo de estudo e, ele tem nos ajudado muito, em relação às dificuldades que enfrentamos em sala de aula [...] às vezes no próprio grupo de estudo eu ouço as pessoas da equipe de educação especial, dizendo: - "Mais fulano não veio"! "Eu estive lá na sala dele, ontem; ele me disse que está com uma dificuldade enorme." Eles dizem e, com razão: - "se ele não vem no grupo de estudo, como é que nós podemos ajudar". Depois ele quer que façamos milagre, lá [...] eu digo, o grupo de estudo da educação especial é muito importante (Lúcia, p. 26)

Digo que os cursos da SEDUC ajudam um pouco. Eu sempre espero um pouco mais. Sempre espero que eles trabalhem questões específicas. Mas, quando eles fazem os cursos acabam trabalhando questões gerais. Eu penso que teria que ser mais direcionado, mais focado nas nossas dificuldades, mesmo. Talvez eu esteja errada, mas é assim que penso. (Roberta, p. 16).

Seguindo ainda nessa questão, todas as professoras de sala de recursos, participantes desta pesquisa, dizem entender isso como manifestação de empenho



e compromisso por parte da Gerência de Educação Especial da SEDUC-MT, e pensam ser isso reflexos de uma política de formação de professor de educação especial.

Por outro lado, Alda entende haver formação para os professores de sala de recursos, mas, segundo ela, nem todos os professores que atuam neste serviço de apoio especializado (sala de recursos), conhecem as ações da SEDUC com vistas à formação de professores. Para ela o desconhecimento se dá pelo fato de “*se ter muitos interinos (contratados) em sala de recursos*”, e no seu entendimento a sala de recursos é “*um espaço que deveria ter só professores efetivos*”. Ela justifica seu posicionamento, dizendo: “*você capacita, mas não tem garantia de que no próximo ano aquele professor vai estar novamente na escola.*” Segundo a professora Alda, isso traz dificuldade para a escola, para o aluno e também para a SEDUC - MT.

Nessa questão, há consenso, entre a professora Alda e a gerente da educação especial da SEDUC-MT, professora Nágila, que diz que os professores interinos (*contratados*) acabam sendo capacitados, mas sem que se possa garantir a permanência deste profissional no serviço, no ano seguinte. Segundo a professora Nágila, isso acaba por trazer uma série de dificuldades para a SEDUC e continua, dizendo que o grande número de professores interinos (*contratados*) na educação especial, se dá em razão da recusa dos efetivos em assumirem essa tarefa. E, segundo ela, a formação dos professores interinos não é garantia para a Rede, assim como não é para a escola.

[...] Nós temos [...] trabalhado no sentido de fazer a formação desse professor que atuam especificamente na sala de recursos. E, temos tido dificuldades. Porque você capacita; você forma esse professor neste ano; sendo interino (*contratados*), não significa que ele vai estar neste espaço, nesta escola, no ano seguinte. (Nágila, p. 11)

Em suma, a professora Alda e a gestora Nágila Edilamar, compreendem que, o que tem levado a essa situação, ou seja, esse grande número de professores interinos em sala de recursos é “*que os professores efetivos não querem atuar nesse espaço pedagógico*” (Nágila, p. 11). Os professores do ensino regular, para

Alda, “*acham que atuar na sala de recursos é muito difícil e pensam não conseguir lidar com esses alunos.*” (Alda, p.13).

E, no entendimento da professora Alda, é essa ausência de cursos de formação continuada, abordando temáticas referentes às questões dos serviços especializados, em especial para os professores do ensino regular/comum, somada à inexistência de cursos de graduação que habilitem o professor para atuar na educação especial, que acaba provocando esse não entendimento dos professores sobre a dinâmica da educação especial.

Nesse sentido, há na fala da Gerente de Educação Especial Nágila Edilamar o reconhecimento da falta de formação para os professores do ensino regular/comum, e nos apresenta de forma explícita seu entendimento a partir da entrevista, com os seguintes comentários:

[...] sentimos a necessidade de falar com os professores que ainda não atendem alunos com necessidades educacionais especiais. Precisamos falar com eles, mas ainda é uma ação que não temos feito muito. A gente até brinca às vezes, dizendo: - “estamos falando para nós mesmos”. Os encontros da educação especial têm sido para os profissionais que atuam na educação especial, e para os profissionais que não atuam nos serviços de educação especial; as nossas ações têm sido muito pouca. (Nágila Edilamar, p. 05)

A Gerente da Educação Especial, Nágila Edilamar, continua dizendo, assim como a professora Alda, que a ausência da formação inicial tem prejudicado o acesso de professores nesta modalidade de ensino,

[...] a nossa grande preocupação é fazer interface com as instituições que ofertam a formação inicial, [...] na maioria dos cursos não há nenhuma abordagem sobre o tema educação especial. Não há, no estado, cursos que habilite os professores para essa temática, [...] os professores estão nas universidades e faculdades e, saem sem conhecimento nenhum, sem embasamento nenhum sobre essa temática. E quando sai para o mercado de trabalho - aqui fora – a educação especial é uma novidade para ele. (Nágila, p. 03)

É importante observarmos, que os comentários relativos à falta de formação para os professores do ensino comum, para atuarem na educação especial, não foram feitos somente pelas professoras que atuam na sala de recursos, mas também pela gerente de educação especial da SEDUC, no caso, uma gestora do sistema de ensino. Isso, portanto, nos leva a entender que de fato essa questão tem sido vista como um problema a ser resolvido, e fica claro o entendimento quando a professora Nágila reforça seu comentário, dizendo: “[...] *eu acho que temos que caminhar neste sentido, para estarmos falando para esses outros profissionais.*” (Nágila, p. 05).

A questão dos professores interinos é retomada, aqui, nesse momento, pela professora Márcia. Assim como já dito pela professora Alda e pela gerente da educação especial, professora Nágila Edilamar, Márcia, também entende que um dos grandes problemas que dificultam a continuidade do trabalho na sala de recursos, é o fato de ter um grande número de professores interinos (*contratados*); ela diz: “*eu vejo muito interino em sala de recursos.*” E questiona: “*Como se pode dar continuidade a um trabalho assim?*” E completa: “*Não é possível dar continuidade, quando não se tem certeza que você pode contar com esse professor no próximo ano.*” Percebemos que essa questão de professores interinos (*contratados*) atuando nos serviços de educação especial tem sido um dos pontos de destaque (*negativo*) na fala dos professores e gestores.

Assim, com base nos relatos das professoras de sala de recursos e das gestoras da SEDUC, percebemos que um aspecto se apresenta de forma destacada, neste momento; é a questão da continuidade nos serviços da educação especial. Para as entrevistadas, a continuidade é um ponto importantíssimo, mas fica comprometida, segundo os relatos dos entrevistados, em razão do grande número de professores interinos (*contratados*) que atuam na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.

## **A fala das professoras e das gestoras sobre formação de professores**

Nessa perspectiva a grande maioria das professoras nos diz que a perseverança e a motivação da equipe de Educação Especial é que têm lhes ajudado a se manterem motivadas para o trabalho em sala de recursos e, segundo o que nos se apresentam em suas falas, às atividades desenvolvidas pela SEDUC-MT, através da equipe de Educação Especial, na busca de uma melhor formação para os professores de sala de recursos, têm lhes ajudado a refletir sobre suas experiências profissionais, e também no desenvolvimento como docentes de sala de recursos.

A professora Márcia, neste sentido, diz, “[...] *até onde eu fui, até onde eu consegui avançar até agora, foi com base nesses momentos de vivência.*” Márcia revela ter adquirido nos cursos oferecidos pela SEDUC aprendizagens importantes.

O que podemos perceber é que os cursos ofereceram a Márcia e a suas colegas de sala de recursos vários elementos formativos, cujas sugestões ela ouviu, avaliou, aproveitou e, em alguns casos, adaptou. Em sua percepção, houve melhoras significativas em sua prática como docente. Em sua fala é possível perceber empolgação, quando passa a relatar as atividades e dos cursos que participou.

Das 5 professoras entrevistadas, 4 reconhecem e concebem esses momentos de vivências, segundo elas, oferecidos pela SEDUC, como espaço de aprendizagem e como um processo que as tem ajudado a entenderem melhor os seus alunos e as dificuldades que eles apresentam com relação à aprendizagem. Segundo essas professoras, os cursos aos quais tiveram acesso, desenvolvidos pela SEDUC-MT, as tornaram mais ponderadas, mais reflexivas, mais atentas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. E, segundo elas, mais atentas às suas próprias aprendizagens; aprendizagens essas, que elas reconhecem serem fundamentais para a atuação como professoras de sala de recursos.

Os cursos oferecidos pela secretaria de educação têm me ajudado. Digo isso, com toda certeza. As principais questões que são abordadas nestes cursos são como lidar com as pessoas deficientes em sala de aula. Estes espaços de formação nos dão à oportunidade de compreender que temos que aprender mais, a

cada dia. Por exemplo: eu já estive com dificuldades para atender alguns alunos, na sala de recursos e, nesses cursos é que eu acabei me organizando para entender e atender essas especificidades, como atender esse aluno. Eu, como professora de sala de recursos, ficava meio perdida para atender este aluno. (Alda p.18)

Os cursos têm me ajudado, com certeza. Só consegui chegar até aqui, só avancei até agora por causa desses momentos, dessas vivências. E, em minha opinião, esses cursos têm me ajudado a trabalhar como professor de sala de recursos. Nessas oportunidades, além de recebermos orientações, recebemos ainda, bibliografias [...] Pra mim, esses momentos têm sido maravilhosos. O que posso dizer é: esses cursos me ajudaram bastante a refletir sobre o meu trabalho; ajudaram-me a entender os limites dos meus alunos deficientes. Participar desses cursos foi uma oportunidade para que eu pudesse ver como meu aluno está e como pode melhorar e, ainda, até onde ele pode ir. (Márcia, p. 30)

Os cursos de capacitação da SEDUC-MT, digo com certeza, têm me ajudado. Têm sido uma oportunidade para refletir sobre minhas experiências e, sem dúvidas, me oportunizaram tomar decisões diferentes das que vinha tomando. Digo que pude refletir sobre minha atuação e em consequência disso, tive a oportunidade de tomar decisões diferentes das que vinha tomando. Pude pensar: aqui eu posso melhorar, ali posso fazer diferente. Penso que ajudou muito. (Maúrcia, p. 26)

De certa forma sim. Na medida em que eles estão trabalhando comigo a formação continuada, eles estão ensinando ou transmitindo como eu devo estar trabalhando com esses alunos. Não que eles digam para mim assim: 'professora, quando chegar lá você tem que fazer isso, aquilo e aquilo outro.' Quando comecei a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC, passei a entender que a forma como eu estava alfabetizando não estava sendo correta. As vezes você tem que ir até naquela velha história do ensino tradicional. [...] pra te falar a verdade, você incentiva, você modifica, você vai de lá e vai de cá, e percebe que com aquela metodologia o seu aluno está apreendendo; e daí, fazer o quê? Você vai deixar essa metodologia de lado? Então, muitas vezes, você tem que mescla aquilo que você adquiriu na sua formação continuada, com a experiência de trabalho que você já tinha, buscando ver o que para cada um será o melhor. (Lúcia, p. 28)

Desde que eu entrei na sala de recursos tenho participado de todos os cursos que tem sido oferecido, em todos os anos. Tenho buscado nos cursos ajuda para superar a minha ansiedade e minha angustia. Você sabe, as crianças da educação especial têm o rendimento mais lento, isso acabava provocando em mim certa ansiedade, que não tenho conseguido superar participando nos cursos oferecidos pela SEDUC-MT. Como eu já disse, nos cursos eles generalizam as questões e eu não gosto assim. Eu não vejo sentido em um curso que faz generalizações para aquilo que deveria tratado como uma questão específica (Roberta, p.15)

Esses fragmentos das entrevistas nos revelam que os professores entendem que a SEDUC-MT tem oferecido cursos de formação continuada e grupos de estudos para os professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso que atuam em sala de recursos.

É fato, que mesmo tendo o entendimento da existência dos cursos de formação continuada, há quem não concorde com a forma que os cursos são desenvolvidos. Neste caso, se encaixa a professora Roberta, ela reconhece a existência dos cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT, mas, diz que os cursos foram pouco significativos para sua aprendizagem docente para atuar na educação especial, principalmente no serviço de apoio, sala de recursos. Assim, ela se posiciona em relação aos cursos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

[...] esperava que eles fossem trabalhar de forma mais específica, que falassem como trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais, [...] quando eles fazem os cursos, eles trabalham questões muito gerais. Nos cursos eles acabam trabalhando em cima de uma dificuldade no geral [...] (Roberta, p. 15).

Nesse sentido, segundo a professora Roberta, os cursos e/ou as vivências ofertadas pela SEDUC-MT, não atendem as necessidades dos professores que estão em sala de recursos e, que precisam dominar a especificidades da educação especial. Em sua fala, ela deixa clara a sua discordância em relação aos encaminhamentos dado nos cursos desenvolvidos pela SEDUC-MT; que em sua opinião são generalistas. Ao que podemos perceber a partir do que Roberta nos diz,

um dos grandes problemas dos cursos oferecidos pela SEDUC-MT, é que eles se distanciam das necessidades e demandas dos professores e da escola, segundo a professora em questão.

Já, no entendimento de Lúcia, o problema não está nos cursos ofertados pela SEDUC-MT, e sim, na falta de compromisso de alguns professores, que trabalham na educação especial, mais especificamente na sala de recursos e que, quando são chamados para participar das atividades de formação, acabam não participando.

Por outro lado as professoras são enfáticas, em sua grande maioria, em dizer que é nesses cursos de formação oferecido pela SEDUC que elas têm tido a oportunidade de entender a dinâmica da educação especial e, também, a importância da formação continuada para a aprendizagem profissional da docência dos professores de sala de recursos.

Seguindo este raciocínio, Alda diz: *“estes espaços de formação nos dão a oportunidade de compreender que temos que aprender mais, a cada dia.”* (Alda, p.14). E continua em sua fala, afirmando que este momento de formação é importante para ela e deve ser essencial para as outras professoras; Alda faz essa distinção, considerando que ela, ao contrário das outras professoras, é habilitada em educação especial.

Quanto à existência e as contribuições dos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação – MT, está claro que todas as professoras reconhecem a existência dos cursos e espaços de formação ofertados pela SEDUC-MT. E, com relação às contribuições, segue-se o mesmo quadro, ou seja, é entendimento das professoras que há contribuições significativas com relação às aprendizagens para atuarem em sala de recursos; isso, como já dito, com exceção da professora Roberta, que disse ter sido pouco significativo a formação por ela recebida da parte da SEDUC-MT.

Quando indagamos às gestoras sobre a mesma questão, sobre a formação dos professores de sala de recursos, o que podemos notar é que as respostas se assemelham aquelas dadas pelos professores. No caso, a gestora Nágila Edilamar, que responde pela Gerência da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, diz: *“[...] as nossas principais ações estão voltadas para a formação continuada dos professores da educação especial, incluindo os professores de sala de recursos.”* Ou seja, a fala da professora Nágila Edilamar se apresenta como uma confirmação da existência de formação para os professores de

sala de recursos, o que também podemos perceber na fala dos professores entrevistados. A gestora Nágila Edilamar, continua dizendo: “[...] *temos ainda um grupo de estudo, com atividades durante o ano todo; eles se reúnem uma vez por mês com os professores de classe especial e de sala de recursos; conduzido e orientado pelos profissionais da equipe de educação especial.*”

Segundo a gestora Nágila Edilamar, outro espaço importante de formação são os centros de educação especial; nesses espaços são ofertados estágios e formação, não só para professores, mas também para a comunidade em geral.

[...] nós temos várias ações, grupos de estudos, nós oferecemos as formações continuadas, temos os nossos centros de formação. Nós formamos pessoas que queiram ter conhecimento de Libras, para se comunicar com as pessoas surdas. Nós temos o CAP, que é para atender a necessidade das pessoas cegas e seus professores; temos ainda, outras instituições, no caso, nossas escolas especializadas, que é para pessoas com déficit cognitivo. Posso afirmar, qualquer ora que um professor precisar fazer estágio, ele pode vir; nós temos como viabilizar. (Nágila Edilamar, p. 15)

No caso da Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, a Professora Rosa Neide, assim se posicionou em relação a esta questão.

[...] a equipe de educação especial da SEDUC-MT, prima muito pela formação dos professores que atende alunos com necessidades educacionais especiais. E, além disso, eles se preocupam em orientar o manuseio de ferramentas, tanto metodológicas como de avaliação, orientam ainda o acompanhamento a esses alunos. Digo isso tudo porque como Secretária eu tenho acompanhado o trabalho dessa equipe e, porque na graduação, não aprende nada disso. (Rosa Neide, p. 13)

Segundo ainda a gestora Rosa Neide, “*essas formações oferecidas pela SEDUC-MT têm ajudado, mas ainda são insuficientes.*” Ela diz ainda que, “*enquanto a escola não assumir a política da inclusão, teremos ainda muitas dificuldades.*”



Neste sentido, ou seja, apontando a falta de envolvimento da escola na questão da inclusão escolar, a gestora Nágila Edilamar, faz o seguinte comentário:

[...] os cursos ajudam, mais só esses momentos de formação não são suficientes para mudar a prática do professor na sala de aula. [...] ele vem (o professor), recebe a formação, sai daqui cheio de idéias e de vontade de fazer diferente; chega lá no seu fazer pedagógico do dia-a-dia, encontra a escola da mesma maneira que deixou. Com isso, ele acaba meio que perdendo o interesse de mudar. (Nágila Edilamar, p. 15)

Nesta linha de raciocínio e, buscando entender as preocupações manifestadas nas entrevistas, destacamos, ainda, na fala da Gerente de Educação Especial Nágila Edilamar, que isso está acontecendo porque,

[...] a educação [...] está muito individualizada. Eles (professores) não conseguem fazer parceria com o coordenador, com o diretor, com os demais professores e, com a comunidade. É muito individualizado a sua ação. Aquela responsabilidade (educação especial), na visão da escola, é dele. Enquanto estiver nesse contexto, nós teremos dificuldades. Agora, que a capacitação ajuda, não tenho dúvida. (Nágila Edilamar, p. 15)

Numa análise que coaduna com o posicionamento da Gerente de Educação Especial Nágila Edilamar, a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais Rosa Neide manifesta seu entendimento com relação à temática, e diz:

[...] concordo plenamente com o que Nágila falou, principalmente na questão da individualização dessa responsabilidade. [...] e, para complicar; os coordenadores, [...] acabam tratando os alunos da sala de recursos e classe especial, como se fosse pessoas a parte; no interior da escola. E, tem outro agravante; a formação inicial do professor, [...] na maioria das vezes não deu formação para lidar com a questão. Então, a formação continuada; essas formações pontuais que a SEDUC faz, na maioria das vezes acaba sendo a única formação que o profissional tem para atuar nos serviços da educação especial. (Rosa Neide, p. 14)

Nesse sentido, identifico três questões nas falas das gestoras da Secretaria de Estado de Educação SEDUC-MT, com relação à formação dos professores, que segundo elas, dificultam a preparação dos professores para a docência na educação especial: (1) a individualização e centralidade das ações da educação especial (na visão das escolas, as ações da educação especial são de responsabilidade somente dos professores de educação especial). (2) os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT têm sido a única ação para a formação de professores de educação especial; sendo, portanto, insuficientes para mudar a prática do professor na sala de recursos. (3) a inexistência de formação inicial para professores de educação especial.

A fala acima, dos professores e gestores, fez-nos perceber os equívocos, os avanços e os retrocessos no processo de formação dos professores de educação especial no Estado de Mato Grosso.

Percorremos um longo caminho até este ponto do trabalho. E, diante da questão do estudo e, considerando ainda a complexidade desses fatos, reconhecemos todos os passos desta pesquisa que teve como base material as entrevistas das professoras de sala de recursos e das gestoras da SEDUC-MT. E, após o nosso entendimento de que as professoras entrevistadas reconhecem a oferta de cursos de formação continuada para os professores de educação especial, por parte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso; buscamos então compreender as influências dessas ações sobre a aprendizagem profissional da docência dos professores de educação especial que atuam na sala de recursos.

Chegamos, portanto, diante da constatação, neste trabalho, da inexistência e/ou precariedade da formação inicial para atuar nos serviços da educação especial. Vale lembrar, que esse entendimento se deu a partir dos questionamentos apresentados às professoras e às gestoras da rede pública de ensino de Mato Grosso, participantes da pesquisa. Percebemos, ainda, pelos relatos das professoras pesquisadas, que as ações da SEDUC-MT têm, de fato, influenciado a aprendizagem da docência daqueles que atuam em sala de recursos; principalmente se considerarmos, como já dito, que essas professoras acessaram os serviços da educação especial, sem a formação mínima exigida pela legislação vigente; não por culpa delas, nem à revelia do sistema, mas com a anuência dos gestores da Secretaria de Estado de Educação, como fica claro nas entrevistas.

Percebemos na fala das gestoras da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, a afirmação da existência de formação para professores da educação especial, e também que, no entendimento manifesto em suas entrevistas, isso não significa a suficiência e superação dos problemas enfrentados pelos professores da sala de recursos. Entendemos, portanto, ser esta manifestação dos gestores o reconhecimento dos problemas a serem enfrentados e superados pelo sistema, em benefício de todos. Nesse sentido, considero este como sendo o primeiro passo dado por parte do estado (gestores), no sentido da construção de uma política de formação para os professores da rede pública de ensino de Mato Grosso, com vista à inclusão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi assim: A vida se impôs marcante, presente. Nem menos, nem mais, apenas, diferente. (Moaci Alves Carneiro) – “Meus olhares”

Neste momento, faremos uma retomada de nossa intenção inicial de pesquisa, após um longo percurso de leituras, de investigação, de análises, de dúvidas, de questionamentos, de um entrelaçar de idéias e de discussões que fez brotar a compreensão do significado do processo de formação de professores de educação especial e, de sua complexidade. Nesse sentido, voltamos nossos olhares neste momento, para a trajetória percorrida e percebendo de que forma, ou até que ponto, foram respondidas as questões aqui apresentadas, em especial, a questão que orienta a pesquisa, que é: Que influências as ações de formação continuada oferecidas pela SEDUC-MT podem exercer sobre a aprendizagem profissional da docência de professores de educação especial que atuam em sala de recursos?

Ao término dessa investigação, que teve como objetivo “estudar na visão de professores de salas de recursos e gestores, as propostas de formação continuada da SEDUC-MT e a aprendizagem profissional da docência de professores do Estado de Mato Grosso, tendo em vista a prática de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comuns das escolas regulares;” acreditamos ter tido êxito, nessa nossa empreitada. Pensamos ter sido contemplado em nossa proposta de reflexão sobre a formação dos professores de educação especial.

Nesse sentido, o trabalho nos oportunizou perceber quão complexa é a temática: formação de professores, entendida nesta pesquisa, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Entendemos ainda, como é grande a diversidade de correntes teóricas que abordam o tema em questão.

No entanto, para responder nossa questão de pesquisa, algumas considerações merecem serem aqui apresentadas, por meio dos relatos das

professoras e gestoras, envolvidas conosco neste trabalho de pesquisa. No caso das professoras, com suas histórias, pôde trazer a tona a sua longa trajetória formativa – que passa pela infância (acesso a escola – ensino fundamental), pela adolescência e juventude (ensino médio) e chega à idade adulta (o curso superior) – em cujos processos, várias experiências e aprendizagens tiveram lugar. À medida que a pesquisa avançava novos elementos relacionados ao processo de formação de professores de educação especial puderam ser identificados e nos ajudaram a melhor compreender este processo.

Percebemos que, como salientam muitos autores, ser muito importante que os professores recebam uma formação que favoreçam o entendimento das propostas da educação especial e, possam agir, segundo os princípios que norteiam essas práticas. Importa frisar também, que se queremos uma educação de qualidade é necessário que esta formação seja contínua e, implique no crescimento desse profissional, buscando analisar, discutir e encontrar soluções em conjunto sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela escola.

Fazemos tal observação em razão da verticalização com que as decisões são tomadas e implementadas; não convidando os profissionais da educação e a comunidade de forma geral, a uma participação mais efetiva dos espaços de decisão sobre a formação.

Importa ainda, considerarmos que o trabalho em questão, aborda a formação de professores de educação especial que estão atuando em sala de recursos e, que neste ambiente deve-se oportunizar o respeito à individualidade, e que se deve respeitar as necessidades do grupo. Propomos então, para a formação dos professores, que os mesmos sejam ouvidos, tenham espaço para expor suas dificuldades, que possam sugerir, possam opinar, falar sobre suas experiências positivas e negativas, que possam sentir-se estudiosos e pesquisadores de suas próprias práticas e, em consequência disso, construtores de seus conhecimentos.

O processo de Formação de Professores, em nossa opinião e, também, a partir da visão dos teóricos que deram sustentação a este trabalho, deve ser compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional. Daí a importância da investigação e a análise de suas práticas pedagógicas. A investigação das aprendizagens dos professores a partir de suas práticas precisa ocorrer com sua parceria e colaboração, a fim de que se elimine o equívoco de separar a teoria e a

prática docente. É importante, compreender a relação entre o conhecimento produzido pela academia e os *saberes do trabalho pratico* do professor. A Formação do Professor (inicial e continuada), vista sob esta perspectiva, implica a valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada.

É necessário que a formação conduza os professores a uma atitude reflexiva que os desperte para o contexto social no qual a escola está inserida, que os desperte para uma análise constante sobre sua prática e suas conseqüências na formação dos alunos.

Os resultados da pesquisa nos revelam a inexistência de cursos de formação inicial, que habilite os professores para educação especial e que favoreçam o contato dos futuros professores do ensino comum com os alunos com necessidades educacionais especiais. Esse primeiro contato seria significativo e oportuno para a superação do preconceito, e ainda, poderiam oportunizar o conhecimento das potencialidades desses alunos, além de ser possível à discussão das dificuldades observadas no grupo de formação, em relação ao tema.

Associado a esse aspecto, a ausência da discussão sobre a formação de professores para a educação especial denuncia o distanciamento entre as universidades e as escolas de educação básica, não podendo ser alegado para isso, a ausência de orientação, informação e legislação, haja vista que foi promulgada há 13 anos, a LBD (Lei que coube normatizar a inclusão escolar no Brasil, da pessoa com deficiência) e a Declaração de Salamanca, selada há 15 anos, com o compromisso de garantir o acesso a todos à escola. Essas questões nos foram reveladas; confirmando o já verificado nos documentos oficiais e nas entrevistas com os gestores da SEDUC-MT.

A partir das análises dos relatos das professoras e das gestoras participantes da pesquisa, o que se percebe é a inexistência de uma política de formação para os professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Já em relação à formação dos professores de educação especial, é dito pelas gestoras e confirmado pelas professoras de sala de recursos, que há uma serie de ações da SEDUC-MT, com vistas à formação em serviço desses professores que estão atuando nesta modalidade de ensino, mesmo, dito pelas professoras e confirmado pelas gestoras, que essas formações são insuficientes para garantir as ações de inclusão na Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Durante esta análise pudemos perceber que as professoras que hoje estão atuando em sala de recursos, em sua grande maioria, não se habilitaram na formação inicial (ensino médio e/ou superior), para atuar na educação especial; com exceção, neste trabalho, para uma das professoras, que se habilitou em educação especial, e, também é a única a dizer que se considera preparada para atuar neste ambiente de apoio pedagógico, a sala de recursos. As demais professoras que não vivenciaram uma formação para atuar na educação especial, responderam a essa questão, dizendo que não se consideram preparadas, ou acham, não estarem preparadas para realizar este trabalho, mesmo tendo respondido que participam dos cursos oferecidos pela SEDUC-MT.

Nesse sentido, entendemos não ser possível negar, que o trabalho como docente de educação especial, seja ele em qualquer um dos seus ambientes, requer um embasamento teórico, que segundo a fala das entrevistas, a educação superior não contemplou e, que por elas é considerando essencial.

Isso me leva a concluir que a formação inicial e formação continuada são mutuamente dependentes e intimamente articuladas, configurando um mesmo processo, resguardada suas especificidades. Importa aqui reafirmarmos que a formação docente transcende o curso de formação inicial, mas não pode prescindir dele.

Em face do exposto, podemos entender que “aprender a ensinar” engloba toda a carreira docente e, por essa razão, insisto no continuum da aprendizagem dos professores.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Documento Subsidiário À Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: necessidades especiais em sala de aula.** Série atualidades pedagógicas 2. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiente Mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais.** Brasília, MEC/SEESP, 2004.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: a sociedade brasileira cria “recupera” e discrimina.** Brasília: MEC/Secretaria de Desportos, 1994.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos Perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: EdUFMT, 2005.



CARVALHO, Ana Maria Pessoa. **Paradigmas e métodos de investigação nas práticas de ensino - aspectos epistemológicos**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: 7, 1994, Goiânia. *Anais...*Goiânia: UFG, v. 2, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

COLE, A. L. & KNOWLES, J. Gary. **Teacher Education: Toward an Inquiry Orientation**. In MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1987.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000.

Escudero Muñoz, Juan Manuel. (1998) **Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado**, Revista de Educación, Madrid, nº. 317, 1998, p.11-29. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/revedu/rev317.htm> - acesso em 04 mar. 2008.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. **Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização**. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós -LDB**, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGEUIRA, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). **Tema sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v.V, n 25, p. 35-8, julho/agosto. 1995.

\_\_\_\_\_, Emílio. Imagem e conceito social da deficiência (terceira parte). **Tema sobre desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, v.V, n 25, p. 35-8, julho/agosto. 1996.

FONTES, Rejane de S. **“Estigma: uma prisão sem grades”**. In: Revista Integração. Brasília, Ano 7, n.º 19, 1997, p. 41-6.

GAMBOA, Sívio Sanchez, SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC - Editora, 1989.

GLAT, R., NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. *Revista Integração*. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. 1992. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissionais dos professores**. In: NÓVOA, António. (org.), profissão professor. 2<sup>o</sup> ed. Porto: Porto Editora, 1995.

[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=História de Mato Grosso&oldid=9028932](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=História_de_Mato_Grosso&oldid=9028932). Acesso em: 29 Fev 2008

[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Geografia de Mato Grosso&oldid=7380866](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Geografia_de_Mato_Grosso&oldid=7380866). Acesso em: 29 Fev 2008

[http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Economia de Mato Grosso&oldid=9138181](http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Economia_de_Mato_Grosso&oldid=9138181). Acesso em: 29 Fev 2008

LIMA, Soraiha Miranda. **O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola**. Goiânia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1998 (dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. São Carlos: UFSCAR, 2003 (tese de doutorado).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: U.P.U., 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Barcelona: Porto, 1999.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O Professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Linhas Políticas da Educação Especial: Diretrizes para uma Educação Inclusiva**. Cuiabá, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Linhas Políticas da formação dos Profissionais da Educação: A APRENDIZAGEM PERMANENTE**. Cuiabá, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução 038/1994/CEE. In: Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes da Educação Especial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 1994.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa n.º 006/2006/GS/SEDUC/MT**. Cuiabá, 2006.

\_\_\_\_\_, **Resolução 261/2002/CEE**. Fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino.

MATOS, Nelson Dagoberto de. **A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001)**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 Fev 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Mônica S. B. & FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **O professor da educação especial: trajetória e imagens da formação**. Disponível em <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e5monmel.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, vol. 24, p. 12-17, 2002 b.

\_\_\_\_\_. **A Educação Inclusiva e a Universidade Brasileira.** Disponível em <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Debate01.pdf>. Acesso em: 27 Fev. de 2008.

\_\_\_\_\_. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Vol. 11, n.º 033, p. 387-395, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFScar, 2004.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** In: ANPED, Revista Brasileira de Educação. São Paulo: vol. 11, n.º 033, p. 406-423, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 9- 30.

MITTLER, Peter. **Educação para todos: um desafio global.** Revista Pátio. Ano V, n.º20, p.11-14, Fev./Abr. 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça (et. al.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Filomena M. A. **Formação docente enquanto desenvolvimento profissional.** In: **Coletânea: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste.** Cuiabá, EdUFMT, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OMOTE, Sadao. **A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo, editora Unesp, 2003.

PARIZZI, Roseli A., REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios impostos pela diversidade.** In: MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: EDUSP, 1984.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”.** In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Aparecida. M. P. B. da. **Aprendizagem da docência dos professores que atuam na educação de jovens e adultos.** Cuiabá, Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2006 (dissertação de mestrado).

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

SOUZA SANTOS, B. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 4. ed. São Paulo, Atlas, 1994.

ZEICHENER, Ken. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.**  
Lisboa, Educa, 1993.

# ANEXOS

**ANEXO I**

**ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

**DADOS PESSOAIS**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ RG N° \_\_\_\_\_ Org. Exp.: \_\_\_\_\_

CPF N° \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: ( ) – Superior Completo ( ) – Superior incompleto

Situação Funcional: ( ) – Efetivo ( ) – Contratado ( ) – Contratado

**ENDEREÇO RESIDENCIAL**

Rua: \_\_\_\_\_ N°: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone residencial: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_

**LOCAL DE TRABALHO**

Trabalho: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Período de trabalho: ( ) – Matutino ( ) – Vespertino ( ) – Noturno

Área de atuação: \_\_\_\_\_

Serviço de Apoio Especializado: \_\_\_\_\_

Nível: ( ) – Educação Infantil ( ) – Ensino Fundamental 1º e 2º ciclo ( ) – Ensino Fundamental 3º ciclo

( ) – Ensino Médio ( ) – Educação Especial

Nº de turmas trabalhadas: \_\_\_\_\_ Nº de alunos: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura



**ANEXO II****Questionário de Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (Professor de sala de recursos)****BLOCO 1 - DADOS PESSOAIS:**

Nome Completo: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos.

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Estado Civil: \_\_\_\_\_

**1.1 – Dados para contato:**

Telefones: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

**1.2 - Dados da pesquisa:**

Nº. da entrevista: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Cognome/apelido: \_\_\_\_\_

**FORMAÇÃO:****Bloco 2 – Questões referentes à Escolarização Básica**

Instituição em que fez o Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Instituição em que fez o Ensino Médio: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Que curso frequentou no Ensino Médio? \_\_\_\_\_

**BLOCO 3 - Questões referentes ao curso superior – Formação inicial**

Instituição em que se formou: \_\_\_\_\_

Curso realizado: \_\_\_\_\_

Modalidade: ( ) Regular ( ) Modular ( ) Outros

Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Título do Trabalho de Conclusão de Curso (T.C.C.) \_\_\_\_\_

( ) Não tive (TCC)

Orientador(a): Prof(a): \_\_\_\_\_

Tem outros cursos de graduação? ( ) sim ( ) não Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**BLOCO 4 - Questões referentes à Formação Continuada**

Após sua formação inicial fez algum curso de qualificação referente à área de formação ou atuação?

( ) Sim ( ) Não Quantos? Cite alguns? \_\_\_\_\_

Fez ou faz algum curso de pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

( ) Especialização - *Lato Sensu* - Em que? \_\_\_\_\_

Instituição Promotora: \_\_\_\_\_ ( ) Concluído ( ) Inconcluso.

( ) Mestrado ( ) Doutorado Área: \_\_\_\_\_ Linha: \_\_\_\_\_

Instituição Promotora: \_\_\_\_\_ ( ) Concluído ( ) Inconcluso

Costuma ler livros sobre Educação Especial / Inclusão? ( ) Sim ( ) Não - Qtos p/mês?

**BLOCO 5 - Experiência na Educação/Educação Especial**

Quanto tempo de profissão? \_\_\_\_\_ anos.

Atua como professor (a) de Sala de Recursos ( ) Sim ( ) Não

Quanto tempo atua na educação especial? \_\_\_\_\_ anos.

Quanto tempo atua em sala de recursos? \_\_\_\_\_ anos.

Em relação a sua atuação profissional, por favor, preencha o quadro abaixo.

Nome da Escola	Nível de Ensino	Nº. de Alunos	Apoio Pedagógico Especializado Necessário

### ANEXOIII

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (professores de sala de recursos)

##### **1. Em relação à formação**

**1.1.1** Fale-me sobre sua formação escolar, lembrando sua escola da infância. **1.1.2.** Recordar-se de algo especial? **1.1.3.** Há alguma semelhança entre a escola que você estudou, e a de hoje? **1.1.4.** Em que tipo de escola você estudou (pública, particular, multi-seriada, supletivo, etc.)? **1.1.5.** Repetiu alguma série? Parou de estudar em algum momento?

**1.2.1.** Quais são suas lembranças do ensino médio? **1.2.2.** Em que, este momento da sua vida estudantil, contribuiu na sua decisão de ser professor (a)?

**1.3.1.** Por que resolveu fazer um curso (graduação) na área de formação de professores (licenciatura)? **1.3.2.** Quais eram suas expectativas antes de ingressar na graduação? **1.3.3.** Elas foram atendidas? **1.3.4.** A graduação contribuiu para sua decisão de atuar na educação especial – sala de recursos? **1.3.5.** Como?

**1.4.1** Poderia comentar algum acontecimento ou fato, que marcou seu processo de escolarização, seja no ensino fundamental, médio ou superior, e o provocou a olhar para a educação especial, neste caso, a sala de recursos?

**1.5.1.** Participou de algum curso (capacitação, qualificação ou afins) de formação continuada da SEDUC-MT? **1.5.2.** Quais eram suas expectativas em relação ao(s) curso(s) que participou? **1.5.3.** Elas foram atendidas? **1.5.4.** O que você pensa sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT? **1.5.5.** Quais foram as influências desses cursos sobre a sua aprendizagem docente, para atuar em sala de recursos? **1.5.6.** Eles contribuíram para desafiar, manter ou reforçar suas concepções sobre a Inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais?

##### **2. Em relação à atuação**

**2.1.1.** Quando e como iniciou a atuar como professor? **2.1.2.** O que o motivou a escolher esta profissão? **2.1.3.** Onde e como aprendeu a ser professor (a)? **2.1.4.** Fale-me um pouco sobre sua experiência profissional, “sucessos” e “desilusões” ao longo de sua carreira.

### **3. Em relação à atuação na educação especial**

**3.1.1.** Há quanto tempo você trabalha com alunos com necessidades especiais em processo de inclusão em sala de recursos? **3.1.2.** Gostaria que você falasse-me um pouco do seu trabalho em sala de recursos. **3.1.3.** Já atendeu crianças com que tipo de comprometimento, ou seja, que tipo de dificuldades? **3.1.4.** Você se preparou antes para assumir a docência na sala de recursos? **3.1.5.** Como?

**3.2.1.** A atuação docente em sala de recursos foi sua escolha? **3.2.2.** Por quê? **3.2.3.** Gosta do que faz? **3.2.4.** Quando e como foi seu primeiro contato com os serviços da educação especial? **3.2.5.** Quantos alunos você atende? **3.2.6.** Qual o perfil deles? **3.2.7.** Há diferença no atendimento à criança da sala de recursos e do ensino regular?

**3.3.1.** Como consegue ensinar as crianças de sala de recursos? **3.3.2.** Se sente preparado (a)? **3.3.3.** Tem dificuldades? **3.3.4.** Quais? **3.3.5.** Busca auxílio para resolver seus problemas e dificuldades? **3.3.6.** Com quem? **3.3.7.** Descreva uma situação difícil.

**3.4.1.** Se acha um professor experiente?

**3.5.1.** Que imagem você tem de si mesmo (a) como professor de sala de recursos?

### **4. Em relação as política de formação continuada da SEDUC-MT**

**4.1.1** Você costuma relacionar o trabalho que realiza em sala de aula com a formação que está recebendo? **4.1.2.** Como? **4.1.3.** A que formação você têm tido acesso para lidar com essa nova tarefa, a sala de recursos?

**4.2.1.** O que você entende por formação continuada? **4.2.2.** Em sua opinião, a SEDUC tem uma política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino? **4.2.3.** E para os professores de sala de recursos? **4.2.4.** Você acha que os professores conhecem ações da SEDUC, com vistas à formação continuada? **4.2.5.** E os professores de sala de recursos conhecem essas ações? **4.2.6.** Quais? **4.2.7.** Qual e/ou como tem sido, em sua opinião, a formação dos professores para atuar em sala de recursos?

**4.3.1.** Os cursos que a SEDUC oferece, tem lhe ajudado no seu trabalho em sala de recursos?  
**4.3.2.** Eles lhes ajudam a ensinar melhor? **4.3.3.** Eles ajudam a pensar sobre suas experiências? **4.3.4.** Em sua opinião, quais são as aprendizagens relacionadas à docência, construídas nos espaços/momentos de formação continuada oferecidos pela SEDUC? **4.3.5.** Quais têm sido as principais contribuições desses cursos para você, como professor (a) de sala de recursos? **4.3.6.** Que outros cenários, contextos, sujeitos contribuíram na sua aprendizagem para trabalhar em sala de recursos?

**5. Comentários:** (falar livremente sobre o que achou da entrevista, dúvidas, opiniões, questões não abordadas, etc.).

ANEXOIV QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA (Gestores)	
<b>BLOCO 1 - DADOS PESSOAIS</b> Nome Completo: _____ Naturalidade: _____ Idade: _____ anos. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino. Estado Civil: _____	<b>BLOCO 2 – DADOS PARA CONTATO</b> Telefones: _____ E-mail: _____ _____ Endereço: _____ _____
<b>BLOCO 3 - DADOS DA PESQUISA:</b> Nº. da entrevista: _____ Data: _____ Local: _____	
<b>BLOCO 4 – FORMAÇÃO</b>  <b>Questões referentes à Graduação</b> Instituição em que se formou: _____ Curso realizado: _____ Modalidade: ( ) Regular ( ) Modular ( ) Outros Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão: _____  Tem outros cursos de graduação? ( ) sim ( ) não Qual/Quais? _____ _____	
<b>Questões referentes à Pós-Graduação</b>  Fez ou faz algum curso de pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não  ( ) Especialização - <i>Lato Sensu</i> - Em que? _____ Instituição Promotora: _____ ( ) Concluído ( ) Inconcluso. ( ) Mestrado Área: _____ Linha: _____ Instituição Promotora: _____ ( ) Concluído ( ) Inconcluso ( ) Doutorado Área: _____ Linha: _____ Instituição Promotora: _____ ( ) Concluído ( ) Inconcluso  Costuma ler livros sobre Educação ( ) Sim ( ) Não - Quantos por mês? _____	
<b>BLOCO 5 - EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO</b> Quanto tempo de profissão? _____ anos. Atuou como professor (a) em Sala de aula? ( ) Sim ( ) Não. Quanto tempo atuou em sala de aula? _____ anos. Em que nível e ou modalidade? _____ Já desenvolveu algum trabalho com pessoas deficientes? . ( ) Sim ( ) Não. Que tipo de trabalho? _____ Onde? _____ Quanto tempo? _____	
<b>BLOCO 5 - EXPERIÊNCIA COMO GESTORA NA EDUCAÇÃO</b> Função que ocupa atualmente: _____ Quanto tempo atua na função? _____ anos/meses. Já ocupou outras funções de gestora no sistema publico de ensino de Mato Grosso? ( ) Sim ( ) Não. Quais? _____ _____ _____	

**ANEXOV**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

(Gerente de Educação Especial)

**1. Em relação à formação e atuação**

**1.1.2.** Relembra a sua escola da infância e responda-me: há alguma semelhança entre a escola que você estudou, e a de hoje?

**1.2.1.** Qual é a sua graduação? **1.2.3.** No currículo da graduação você teve alguma disciplina e /ou conteúdo sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais? Qual?

**1.3.2.** A sua atuação com professora contribuiu para que você viesse a se tornar gestora na Secretaria de Educação? **1.3.3.** Como?

**2. Em relação à função**

**2.1.1.** Como Gerente da educação especial, gostaria que você me explicasse o que é, e quais são as principais ações e objetivos dessa Gerencia? **2.1.2.** Discutir política de Educação Especial e Inclusão para a rede estadual de educação do Mato Grosso; essa é a principal função da sua Gerencia. Como é essa vivência para você? **2.1.3.** Nesta função, como tem sido a sua relação com os professores? **2.1.4.** E, com os professores da educação especial? **2.1.5.** O que significa para você, a inclusão educacional? **2.1.6.** Quando você assumiu a Gerencia, qual era o panorama geral da educação especial e, quais foram as dificuldades e avanços em relação a inclusão educacional das pessoas com deficiência? **2.1.7.** Podemos dizer que de certa forma a inclusão de educacional da pessoa com deficiência no ensino regular ainda é muito restrito. Em sua opinião, quais seriam as principais dificuldades em relação à inclusão: questões sociais, culturais, políticas ou outras?

**3. Em relação as política de formação continuada da SEDUC-MT**

**3.1.1.** A formação dos professores é prioridade de sua Gerencia, nesta gestão? **3.1.2.** Qual a relevância deste serviço de apoio no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? **3.1.3.** O que é formação continuada, para a você? **3.1.4.** A SEDUC tem uma política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino? **3.1.5.** E para os professores de sala de recursos? **3.1.6.** Você acha que os professores conhecem ações da SEDUC, com vistas à formação continuada? **3.1.7.** E os professores de sala de recursos conhecem ações dessa natureza, desenvolvidas pela SEDUC?

**3.1.8.** Quais? **3.1.9.** Qual e/ou como tem sido, em sua opinião, a formação dos professores para atuar em sala de recursos?

**3.2.1.** Em sua concepção, os cursos e/ou capacitações oferecidos pela SEDUC tem ajudado os professores de sala de recursos no sentido de dar apoio e suporte a inclusão? **3.2.2.** Quais as perspectivas da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais com relação à formação dos professores que atuam em sala de recursos? **3.2.3.** Quais são, em sua opinião, as aprendizagens relacionadas à docência construídas nos espaços/momentos de formação continuada oferecidos pela SEDUC? **3.2.4.** Quais têm sido as principais contribuições desses cursos para os professores (a) de sala de recursos? **3.2.5.** Que outros cenários, contextos, sujeitos contribuem para a aprendizagem dos professores no sentido de trabalhar em sala de recursos? **3.2.6.** Em relação à educação especial e, considerando o processo de inclusão educacional, pergunto: que ações a SEDUC-MT, tem apoiado e desenvolvido no sentido de garantir a formação de professores que atuam na educação especial e, neste caso em questão; na sala de recursos?

#### **4. Comentários:**

**4.1.1.** Fale livremente sobre o que achou da entrevista; dúvidas, opiniões, questões não abordadas que você acha que deveria mereceria algum comentário.

**ANEXO VI**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**  
**(Secretária Adjunta)**

**1. Em relação à formação e atuação**

**1.1.1.** Relembre a sua escola da infância e responda-me: há alguma semelhança entre a escola que você estudou, e a de hoje?

**1.2.1.** Qual é a sua graduação? **1.2.3.** No currículo da graduação você teve alguma disciplina e /ou conteúdo sobre a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais? Qual?

**1.3.2.** A sua atuação com professora contribuiu para que você viesse a se tornar gestora na Secretaria de Educação? **1.3.3.** Como?

**2. Em relação à função**

**2.1.1.** Como Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, gostaria que você me explicasse o que é, e quais são as principais ações e objetivos dessa Secretaria Adjunta? **2.1.2.** Discutir política educacional para a rede estadual de educação do Mato Grosso; essa é a principal função da secretaria que você ocupa. Como é essa vivência para você? **2.1.3.** Nesta função, como tem sido a sua relação com os professores? **2.1.4.** E, com os professores da educação especial? **2.1.5.** O que significa para você, a inclusão educacional? **2.1.6.** Quando você assumiu a Secretaria, qual era o panorama geral da educação especial e, quais foram as dificuldades e avanços em relação a inclusão educacional das pessoas com deficiência? **2.1.7.** Podemos dizer que de certa forma a inclusão de educacional da pessoa com deficiência no ensino regular ainda é muito restrito. Em sua opinião, quais seriam as principais dificuldades em relação à inclusão: questões sociais, culturais, políticas ou outras?

**3. Em relação as política de formação continuada da SEDUC-MT**

**3.1.1.** A formação dos professores é prioridade nesta gestão? **3.1.2.** Quais as perspectivas da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais com relação à formação dos professores que atuam em sala de recursos? **3.1.3.** O que é formação continuada, para você? **3.1.4.** A SEDUC tem uma política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino? **3.1.5.** E para os professores de sala de recursos? **3.1.6.** Você acha que os professores conhecem ações da SEDUC, com vistas à formação continuada? **3.1.7.** E os professores de sala de recursos conhecem ações dessa natureza, desenvolvidas pela SEDUC? **3.1.8.** Quais? **3.1.9.** Qual e/ou como tem sido, em sua opinião, a formação dos professores para atuar em sala de recursos?



**3.2.1.** Em sua concepção, os cursos e/ou capacitações oferecidos pela SEDUC tem ajudado os professores de sala de recursos no apoio e suporte a inclusão? **3.2.2.** Qual a relevância deste serviço de apoio no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular? **3.2.3.** Quais são, em sua opinião, as aprendizagens relacionadas à docência construídas nos espaços/momentos de formação continuada oferecidos pela SEDUC? **3.2.4.** Quais têm sido as principais contribuições desses cursos para os professores (a) de sala de recursos? **3.2.5.** Que outros cenários, contextos, sujeitos contribuem para a aprendizagem dos professores no sentido de trabalhar em sala de recursos? **3.2.6.** Em relação à educação especial e, considerando o processo de inclusão educacional, pergunto: que ações a SEDUC-MT, tem apoiado e desenvolvido no sentido de garantir a formação de professores que atuam na educação especial e, neste caso em questão; na sala de recursos?

#### **4. Comentários:**

**4.1.1** Fale livremente sobre o que achou da entrevista; dúvidas, opiniões, questões não abordadas que você acha que deveria mereceria algum comentário.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)