

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Marcia Torres Neri Soares – UFRN. E-mail: marcyanery@ig.com.br
GT 4 – Formação e Valorização de Profissionais da Educação

Discussões em torno da educação inclusiva têm permeado pesquisas e estudos no âmbito educacional repercutindo-se de formas variadas nas estâncias acadêmicas. Nas opções teóricas adotadas no presente texto, embora a educação inclusiva refira-se a problematização de situações pedagógicas de grupos em situação de histórico alijamento escolar, tal como mulheres, negros, ciganos, homossexuais, entre outros, ao nos reportarmos a temática tratamos especificamente dos aspectos concernentes à inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, por ser este o foco de nossos estudos acadêmicos.

No amplo alcance e inserção da temática em apreço, uma das importantes problematizações refere-se à formação docente e as exigências, desafios e possibilidades de atuação junto a estudantes com deficiência, em situações que não restrinjam-se a estratégias de socialização (MAGALHÃES, 2005), mas que de fato oportunizem o acesso aos conteúdos escolares comuns aos demais estudantes de diferentes escolas brasileiras. Nesse sentido, acreditamos na importância de realização de pesquisas que considere a atual situação política, econômica, social, cultural e educacional em que se inserem as proposições advindas da tarefa de incluir a todos os estudantes em classes comuns de ensino, para tão somente não responsabilizar os professores pelo (in) sucesso de suas práticas.

Esclarecidos os fios condutores de nosso texto, convém destacar que suas considerações resultam da realização da pesquisa monográfica intitulada “Sala de Recursos Multifuncionais: da legislação às práticas construídas no município de Feira de Santana-BA”. A pesquisa recentemente concluída no ano de 2012 teve por objetivo “identificar as práticas construídas por professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Feira de Santana/BA, a fim de caracterizar a diversidade de atendimentos requerida para essa atuação”. Para sua realização tivemos como referencial metodológico os princípios do Estudo de Caso (YIN, 2005) que possibilitou a análise de nosso objeto de estudo - a diversidade de deficiências atendidas e a formação requerida para essa atuação - , com maior articulação dos/com/entre os trabalhos identificados em nosso levantamento teórico.

Para fins de organização do presente texto convidamos o leitor à constatação de que convém relacionar as discussões resultantes da pesquisa realizada no âmbito dos debates mais atuais sobre **Formação Docente no Brasil: do geral ao local** para que em nossas considerações nos atentemos ao contexto nacional, bem como para as contribuições teóricas já existentes. Na seção intitulada **O que dizem as práticas dos professores? Desnudando as tramas da inclusão**, intentamos apresentar os principais resultados da pesquisa para só então ponderarmos sobre **Desafios e possibilidades na inclusão de pessoas com deficiência** no que definimos como nossas considerações finais. Esperamos que nos percursos desenvolvidos e agora compartilhados, possamos vislumbrar o sério trato dos aspectos subjacentes a inclusão educacional, para que não desenvolvamos análises simplistas, nem endossemos a falácia de que estes aspectos não mereçam devida atenção e problematização no âmbito das políticas e práticas implementadas em nosso país. Nesse sentido, consideramos oportuna a discussão que a seguir iniciamos sobre os contextos macro e micro em que se circunscreve a temática da formação docente.

Formação Docente no Brasil: do geral ao local

Qualquer discussão teórica sobre formação docente, não pode desconsiderar o papel do Estado na consecução de políticas públicas de um determinado país. Iniciamos esta seção com a afirmação acima por acreditarmos na importância de nos reportarmos às características singulares de um país continental, como o caso brasileiro, e as atenções concedidas à educação e, por conseguinte, a formação de professores no cerne das políticas sociais.

Ao apresentarem aprofundamento sobre a organização da política educacional brasileira, em especial da década de 90, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 72), destacam o fato de que “[...] há uma unanimidade na literatura pesquisada: nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores.” Reconhecendo a abrangência de uma política nacional de educação que não se restringe às legislações organizativas, são as próprias autoras que enfatizam as implicações e utilização dos discursos governamentais de cunho neoliberal, pois “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 82).

Há então que se considerar as condições, antecedentes e princípios, que fundamentam o debate sobre formação docente no Brasil. Ademais, parece oportuna a constatação de que não apenas no que diz respeito à formação docente, mas a educação como um todo, há uma propensão a analisar seus aspectos de forma desarticulada do contexto político, econômico, social e cultural, advindo a infundada conclusão de que decisões ou mesmo responsabilidades das mazelas educacionais estão circunscritas no cerne de atuação do professor e de seus resultados.

Outro equívoco comumente diluído nas discussões sobre inclusão de pessoas com deficiência no Brasil é o de que como temática à parte da educação geral, a educação inclusiva não se relaciona as dificuldades históricas em organizar uma educação comum a todas as pessoas em nosso país. Desta deturpação advém as conclusões unilaterais de alguns professores e gestores de que a chegada de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino, reverte-se em fracassos educacionais, já que estes não foram preparados para lidar com as diferenças no espaço escolar. Neste argumento, escamoteamos os desafios anteriores em trabalhar com outras dificuldades (ritmos diferentes, estudantes com defasagem idade-série, dificuldades de aprendizagem...) e não só com as especificidades de estudantes com deficiência.

Ao provocar o leitor com a afirmação acima, não temos a pretensão de minimizar as condições necessárias para a inclusão educacional, antes intentamos situá-las no panorama geral em que estão presentes questões de toda ordem e que ao serem olhadas sob a ótica da formação docente, não podem ser desconsideradas. Nossos argumentos convergem para o entendimento de que “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 17) e que necessitamos questionar e inserir o debate sobre políticas públicas de inclusão nessa acepção mais ampla, tal como fazem diferentes autores (MAZZOTTA, 1995; CURY, 2002; ARELARO, 2003; SILVA; VIZIM, 2003; GARCIA, 2006; LAPLANE, 2006; PRIETO, 2006; FERREIRA; FERREIRA, 2004).

No decurso da educação brasileira e em especial, na vigência da atual Lei de diretrizes e bases da Educação LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), nota-se a força da legislação sobre as práticas docentes na transformação e busca de domínio sobre novos conhecimentos. Assim, as mudanças na organização escolar como formas de ensino e avaliação,

[...] repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor ou que ele possa responder por mais demandas na sua jornada de trabalho. Essas demandas que se traduzem em mais tempo, tanto de maneira extensiva quanto intensiva, acabam resultando em intensificação do trabalho quando não aumentado na sua jornada objetivamente. Além disso, as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na eliminação de algumas rotinas e no estabelecimento de outras, na extinção ou na substituição de hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Essas demandas fazem com que o professor lide com a aprendizagem de novas estratégias para o alcance dos desafios circundantes de suas práticas, dentre os quais podemos inserir, a inclusão de estudantes com deficiência. Nessa conjuntura, sabemos que a conquista de condições necessárias para a implementação de uma política de formação e valorização profissional, ainda não foi assegurada no ideário educacional brasileiro. Alguns aspectos, entre eles, o aligeiramento da formação inicial dos professores que atuam na educação básica é característica do Estado, regulador de ações, não garantidor de condições de trabalho para os professores que em suas largas trajetórias sentem-se despreparados para lidar com os desafios resultantes de suas práticas:

O processo de degradação da educação e do ensino, as condições de vida e produção da existência de nossos educadores na escola pública – professores e técnicos administrativos – e de nossas crianças e jovens e as mazelas das condições materiais de infra-estrutura e funcionamento da instituição educativa são condições que restringem as formas mais avançadas de construção e produção de conhecimento, bem como produzem as formas atuais de exclusão da maioria de nossas crianças do acesso ao conhecimento e do processo de formação omnilateral almejado (FREITAS, 2007, p. 144).

A enfática afirmação da autora permite-nos depreender que o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com o respeito às diferenças ainda não encontrou espaço favorável para sua concretização, acrescidas dos desafios que se sobrepõem a essas práticas, a exemplo das dificuldades históricas em atender a todos no desenvolvimento de suas aprendizagens.

Na esteira das legislações governamentais o Ministério da Educação (MEC), por meio da até então Secretaria de Educação Especial (SEESP), hoje pertencente à Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), divulgou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com o objetivo de assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação em classes comuns de ensino.

Ao considerar a necessidade dos professores serem apoiados em suas práticas, o discurso/proposta governamental passou a intensificar ações voltadas à garantia do direito à educação para todos os estudantes e, no caso específico das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), em turno oposto ao da escolarização (BRASIL, 2009).

Destas determinações legais, surge uma nova função docente no trato das questões pedagógicas de estudantes com deficiência que passaram a frequentar às SRMs, com “a função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de

serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Em todo o país, SRMs são implementadas e começam a caracterizar uma nova realidade no atendimento as necessidades de estudantes que em sua aprendizagem encontram dificuldades de acesso ao conteúdo, avaliação, planejamento e formas organizativas de aprendizagem.

Embora as determinações legais acerca do AEE sejam relativamente recentes já localizamos um número significativo de trabalhos (SILVA, 2008; BOROWSKY, 2010; BÜRKLE, 2010; JÚNIOR, 2010; BAPTISTA, 2011; ROCHA, 2009) que em diferentes aspectos valorizam e problematizam o trabalho desenvolvido em SRMs.

Nos trabalhos citados chama-nos a atenção os dados indicadores das dificuldades de implementação da regulamentação federal no âmbito dos municípios, algo que no nosso ponto de vista, necessita de merecido destaque na realização de avaliação de políticas públicas, pesquisas e implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Com efeito, cumpre-nos o alerta de que há notável carência na área de avaliação de políticas públicas (ARRETCHE, 2003) e das decorrentes reformulações e acompanhamento a sua implementação em um país de dimensões continentais como o Brasil.

Ainda no que se refere ao levantamento teórico realizado em nossa pesquisa, são incentivadoras as conclusões de estudos que demarcam o fato de que os professores “que atuam nas Salas de Recursos são imprescindíveis para o acolhimento do aluno especial na escola, realização das adaptações curriculares, bem como para o estabelecimento de um trabalho colaborativo com o professor de classe comum” (BÜRKLE, 2010, p. 121). Desta última afirmação decorre a realização de estudos e pesquisas capazes de efetivamente contribuir à avaliação e acompanhamento de propostas governamentais em nosso país.

A necessidade enunciada acima apresenta a importância do desenvolvimento de pesquisas, que segundo nosso ponto de vista, indiquem possibilidades para o (re) pensar das práticas de diferentes professores. Com base nesse pressuposto, e ainda reconhecendo a escassez de trabalhos acerca do caráter multifuncional da SRMs desejamos vislumbrar, afinal “o que dizem as práticas destes professores?”.

O que dizem as práticas dos professores? Desnudando as tramas da inclusão

Da formulação até a implementação de uma política pública há um longo caminho que necessita ser observado, por isso por ora nos interessa desnudar as tramas da inclusão sob a ótica das práticas desenvolvidas por 13 professores que atuam em SRMs do município de Feira de Santana – BA. Para tanto, caracterizamos a forma como uma determinação governamental é incorporada no âmbito deste município. Vale ressaltar que apesar da delimitação do estudo no município citado, acreditamos que seus achados possam contribuir para a proposição de novas pesquisas e análises sobre a formação docente e o AEE no cenário nacional.

Como instrumento de pesquisa, aplicamos questionários com 13 professores que atuam em SRMs. A esses professores foi submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante salientar que tivemos uma amostra representativa da rede, já que, segundo informações da Secretaria Municipal da Educação (Seduc) o município de Feira de Santana dispunha, à época de realização da pesquisa, de 23 SRMs. Dessa forma, o contingente atingido pela pesquisa, 13 professores que atuam em 13 destas SRMs representa 55% do total de SRMs analisadas, o que se constitui em uma amostra significativa.

Na análise dos dados procedemos a organização de dois eixos: *Os dados de formação e identificação docente e Atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais*. Para garantir o anonimato dos informantes, criamos nomes fictícios para as Escolas em que estão

alocadas as SRMs. Valorizando a história do próprio município, essas escolas receberam nomes de suas localidades (bairros e distritos). Quanto ao nome dos professores, estes não foram solicitados na identificação do questionário, sendo o sigilo previamente garantido.

No que se refere ao *Eixo I*, diante das informações prestadas pelos participantes, dos 13 professores pesquisados, 08 possuem formação em Atendimento Educacional Especializado já concluído, 04 cursam essa formação e apenas 01 professor declara não ter o Curso. Este último professor esclarece quando questionado pelo tempo de atuação em SRMs que trabalha apenas há 02 meses com o AEE.

Este é um dado importante, pois de algum modo sinaliza a política de formação docente adotada pelo MEC em parceria com universidades de todo o Brasil. O curso a que os professores se referem, foi oferecido na modalidade a distância e no caso do município em questão, contou com a parceria de duas universidades brasileiras, a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em ambas, o curso correspondeu ao de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, outro aspecto importante, já que se constituiu em uma oportunidade para alguns desses professores que puderam lograr sua primeira pós-graduação.

Nas SRMs investigadas, com exceção de um professor que possui 20 horas, todos os professores possuem carga horária de 40 horas, o que parece denotar tanto a demanda atendida por esses professores, quanto a política local de disponibilização da carga horária total deste professor numa mesma atividade.

Dos professores pesquisados, apenas 02 dividem o trabalho realizado em SRMs com outro professor. Nesse sentido, nas análises decorrentes identificamos que 11 professores lidam diariamente com várias deficiências em seu espectro de atuação, o que implica em conhecimento e atendimento a todos os estudantes com deficiência da escola em que a SRMs está alocada, bem como das escolas circunvizinhas, respeitando-se o número de vagas para este acompanhamento.

Ainda no *Eixo I*, segundo os dados coletados é bastante diversificado o público atendido. 12 atendem a mais do que um tipo de deficiência. Apenas um professor declarou atender apenas a deficiência intelectual, sendo o número total de alunos atendidos por este professor de 21 alunos. Chama-nos atenção o professor da Escola Baraúnas que, com exceção de altas habilidades/superdotação, atende a todas as deficiências.

Outro importante dado coletado diz respeito ao fato de que, embora seja salvaguardado no decreto (BRASIL, 2009) o atrelamento do atendimento ao relatório médico, nem todos os estudantes atendidos possuem relatório médico comprobatório da deficiência. Estes são encaminhados pela Seduc a partir de indicações feitas pelos próprios professores, diretores e coordenadores que atuam na rede de ensino. Após entrevista inicial realizada com os pais destes estudantes, são encaminhados para as SRMs a fim de realizar avaliações com os professores que lá atuam e por fim receberem a devolutiva sobre a necessidade ou não do AEE.

Este fato denuncia a ausência de parcerias e de equipe multidisciplinar para identificação e diagnóstico de estudantes com deficiência. Sabemos que a exigência deste diagnóstico/relatório, pode e deve ser analisada com cuidado, pois não obscurecemos o fato de que muitas vezes os profissionais de posse destes documentos, alegam as impossibilidades do desenvolvimento de estudantes com deficiência por justificarem suas características físicas e ou orgânicas como impeditivos para a aprendizagem. Também concordamos com o fato de que as perspectivas mais atuais levem-nos a compreensão do ser em sua totalidade, para além da deficiência (PADILHA, 2004) não se restringindo, nem imprimindo limites às condições de aprendizagem de diferentes pessoas em virtude do seu diagnóstico. Todavia, destacamos que para o professor das SRMs, aquele que a *priori* tem o compromisso com o

desenvolvimento das potencialidades destes estudantes, esta é uma informação extremamente necessária na organização de suas intervenções pedagógicas.

Cientes dessa ressalva, outro dado que endossa as pesquisas já existentes, é o grande índice de alunos com deficiência intelectual (DI) atendidos (DELLA-ROSA, 2010). Nas 12 SRMs, um número expressivo, 129 estudantes possuem DI, aspecto que também necessita ser considerado na implementação da política nacional, pois este dado deve ser pensado ao definir estratégias de formação docente.

Nesse texto consideramos que as condições em que trabalham os professores não são específicas da educação especial e, portanto, só podem ser entendidas na gama de discussões sobre a formação docente no Brasil, como bem nos posicionamos na seção anterior.

No *Eixo II* definido como *Atuação na SRMs*, os professores questionados sobre as principais dificuldades no desenvolvimento de sua prática, indicam expressivamente que consideram *O atendimento a toda e qualquer deficiência* e a *Falta de apoio multidisciplinar*, os maiores desafios. Dos 13 professores, 12 atribuem serem estes os principais aspectos que interferem negativamente em sua atuação.

Em consonância com o que balizamos neste estudo, entendemos que outros fatores podem relacionar-se as respostas dos professores. Assim, ainda neste *Eixo*, questionamos aos professores sobre os mecanismos utilizados pela Seduc no acompanhamento e avaliação da prática desenvolvida. Conforme informações observamos alguns aspectos relevantes. Dos 09 professores que sinalizaram a realização de visitas 07 destacam que no ano em que realizamos a pesquisa, 2011, estas não foram realizadas. Três professores afirmam não haver acompanhamento e quase a totalidade dos professores, o número de 10, informam que o acompanhamento é feito, tão somente mediante a entrega de relatórios a Seduc e apenas um professor informa a realização de encontros mensais.

Dos dados analisados identificamos o anseio destes professores por um acompanhamento mais sistemático por parte do órgão gestor da educação inclusiva no município de Feira de Santana, algo que denota grande importância já que estes professores necessitam ser apoiados em suas práticas (PADILHA, 2004).

Com relação aos pontos favoráveis, os itens apresentados foram os mesmos elencados como pontos negativos, pois na tentativa de não conduzir a pesquisa de maneira tendenciosa, consideramos que os pontos contemplados como negativos, poderiam ser interpretados como conquistas já garantidas por estes professores. Com efeito, o resultado das informações coletadas indica que a *Articulação com a escola comum* em que o aluno encontra-se matriculado, já aparece como aspecto favorável ao trabalho desenvolvido por 09 professores. 07 professores informam a *Aceitação da escola* como segundo aspecto já conquistado no trabalho realizado no AEE. 01 professor, o da SRMs da Escola Cidade Nova informa que as *parcerias firmadas* com a sociedade organizada é ponto já consolidado no âmbito de sua atuação e 02 professores já sinalizam a *participação familiar* como aspecto positivo já concretizado.

Os aspectos favoráveis indicados pelos professores incidem sobre a necessidade em intensificar ações que apoiem o desenvolvimento de suas práticas, além de iluminar resultados significativos, afinal a *articulação com a escola comum* e a decorrente aceitação, representam grande avanço visto que no trabalho inicial destes professores eram constantes as queixas sobre a falta de apoio e entendimento dos profissionais da escola sobre o trabalho desenvolvido em SRMs.

Ainda quanto à atuação, a última pergunta do questionário “Para você o atendimento a todo e qualquer tipo de deficiência por um mesmo profissional do AEE é eficaz?” Os professores assim posicionaram-se: quase a totalidade dos professores, 12, indicou a impossibilidade do atendimento a todas deficiências. Apenas 01 professor, o que

trabalha há menos tempo em SRMs considera esse atendimento eficaz. Quanto às justificativas, transcrevemos uma que parece definir muito bem e de forma representativa as dificuldades que os professores enfrentam dada a complexidade de suas ações:

“O profissional não consegue especializar-se em todas as áreas, desenvolvendo-se melhor em uma do que em outras. Afinal, são muitos conhecimentos, especificidades e será muito difícil para uma única pessoa ser bom em todas as áreas” (Professor da SRMs Onça Fulô).

A frase sintetiza o fato de que os professores denotam o compromisso com a proposta governamental, contudo apresentam as dificuldades sentidas por atuarem com as diversas deficiências. Registram a complexidade no trato das diferentes áreas e destacam a profundidade de algumas delas como a surdez que implica no aprendizado de uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras); a variedade de síndromes; as particularidades da deficiência intelectual maior contingente atendido, entre outros.

Dos dados coletados depreendemos que embora a proposta seja aplicada uniformemente em todo o país, cada município implementa as ações a partir de suas condições locais/nacionais. O conteúdo dos cursos de atendimento educacional especializado oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades de todo o Brasil, indicam o conhecimento de todas as deficiências, o que implica na formação generalista dos profissionais que atuam nas SRMs. No caso do município de Feira de Santana, estas ações se encaminham para o atendimento multidisciplinar, o que representa inúmeras dificuldades, já que os professores atendem a um número considerável de estudantes, cada um com especificidades que exigem estudos e aprofundamentos de toda ordem.

Há que se considerar também que estes professores atuam em condições de trabalho, dentre elas a baixa remuneração, falta de infra-estrutura que possibilite a utilização da internet, salas de ampla circulação por demais profissionais da escola, utilização dos recursos por outros professores, que não correspondem as condições necessárias para sua atuação.

Dos dados levantados, consideramos que há uma aceitação por parte das escolas e dos professores sobre a eficácia do AEE, contudo as variáveis analisadas indicam a necessidade de uma reorganização destes espaços de atuação a fim de não sobrecarregar o professor da SRMs e ainda garantir condições de trabalho que em última instância, incidam sobre a qualidade e a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino.

Desafios e possibilidades na inclusão de pessoas com deficiência

Reconhecer as variáveis de uma política que se operacionaliza num dado contexto social, econômico e cultural, não é uma tarefa fácil, pois como vimos, esta operacionalização se circunscreve no âmbito local e global, e por isso necessita de cuidadosa e criteriosa análise.

Acreditamos que nenhum dos eixos e ou dados considerados, podem descaracterizar a iniciativa governamental em oferecer condições para inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns de ensino. Os professores que atuam em SRMs, admitem a importância do AEE como forma de aproximação e potencialização da aprendizagem dos estudantes com deficiência e de suporte aos professores de classes comuns de ensino que tanto necessitam ser apoiados em suas práticas.

Dessa forma, este texto não se delimita no espaço circunscrito pela educação especial ou pela inclusão de estudantes com deficiência em escolas regulares. Nossas dificuldades em atender a todos nos espaços escolares revelam emblemáticas situações que se

cristalizaram em nossos sistemas de ensino como, a evasão, repetência, defasagem idade série, homogeneização, e que são anteriores a chegada destes alunos.

Urge compreender as intencionalidades das políticas públicas de inclusão implementadas em nosso país, sob o crivo de pesquisas e avaliações destas políticas, para que não constatem tão somente o fato de que “[...] a perversidade dessas políticas não está apenas em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas de mercado” (GARCIA, 2006, p. 312).

Destarte, um dos elementos importantes para o entendimento destes mecanismos de influência na implementação da política educacional refere-se “aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 39). Portanto, há que se reconhecer as peculiaridades das propostas governamentais em cada local em que se implementa.

Diante deste importante reconhecimento, podemos identificar no trabalho desenvolvido no município de Feira de Santana – BA, pontos positivos como a *aceitação da escola e apoio no desenvolvimento AEE*, o que se caracteriza como aspectos importantes para a atuação do professor de SRMs.

Outro resultado importante diz respeito ao fato de que ao atenderem a um universo de diferentes deficiências, sem muitas vezes contar com o tempo necessário para aprofundar estudos sobre cada especificidade acompanhada, a política desconsidera o entendimento de que sendo os seres humanos únicos, mesmo os que possuem a mesma deficiência, necessitam de planos de atendimento individualizados (PADILHA, 2004), o que subjaz estudos aprofundados e a existência de uma equipe multidisciplinar de que o município ainda não dispõe, para melhor atendimento as necessidades destes estudantes.

Mais uma vez, alertamos para a importância em investir na avaliação de propostas governamentais, a fim de considerar as dificuldades que os municípios enfrentam durante a sua implementação. Acreditamos que esta avaliação deve convergir para o acompanhamento das políticas de formação inicial e continuada a fim de não responsabilizar o professor por sua atuação, antes considerá-la no âmbito das políticas públicas como veementemente intentamos defender nesse artigo.

Por ora parece-nos oportuna a indicação de que os professores contem com a participação de outro profissional na SRMs em que atua, pois a medida pode ajudar a atenuar as dificuldades sentidas na atuação com diferentes deficiências além de possibilitar a troca de informações sobre os alunos atendidos. Também consideramos a importância de que a Seduc ofereça o devido acompanhamento aos professores das SRMs, sobretudo intensifique as ações de formação continuada.

Das análises apreendidas neste trabalho, reiteramos a importância do AEE e indicamos a necessidade de aprofundamento teórico e prático nas instâncias acadêmicas e em fóruns de discussão, tal como ocorre em eventos realizados em todo o país, a fim de possibilitar condições para melhoria da prática de professores de SRMs e classes comuns de ensino e assim efetivamente proporcionar condições para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, como bem defendemos no presente texto.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shyrley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas:**

Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003, p. 13-36. (Coleção Leituras no Brasil.)

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 51, p. 7-10, fev. 2003.

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

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: Seesp, 2008.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 013/2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 30 de outubro de 2010.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 245-262, jul. 2002.

DELLA-ROSA, V. A. Etiologia e Prevenção da Deficiência Intelectual. In: Ribeiro, M.J.L.; Della-Rosa, V.A.. (Org.). **Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: Teoria e Experiências**. 1 ed. Maringá-PR: EDUEM, 2010, v. , p. 25-48.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p 21-48. (Coleção educação contemporânea.)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 143-158.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set.-dez. 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas Públicas Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

JÚNIOR, Edison de Queiroz. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo – USP.

LAPLANE, Adriana. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20. (Coleção educação contemporânea.)

_____. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-112.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea). p. 93-120

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; AMORIM, Valéria Arantes (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31- 73.

ROCHA, Halline Fialho da. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão: relato de uma experiência na sala de recursos**. 2009. Monografia (Escola de Educação). Petrópolis, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFERJ

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais e a qualidade na educação infantil:** uma articulação possível. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília, Universidade de Brasília – UNB.

SILVA, Shyrley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas públicas:** Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil.)