



# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO EIXO INOVADOR DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM LIMOEIRO/PE

Autora: Doutora Lindalva José de Freitas

*Universidade Autônoma de Assunção-PY- email- doutoraphdlinvalvafreitas@gmail.com*

Coautor: Doutora Zélia Maria Melo de Lima Santos

*Faculdade Luso Brasileira- email-zeliammelo@hotmail.com*

Orientador: Doutor José António Torres González

*Universidade Autônoma de Assunção-PY- email-jtorres@ujaen.es*

## 1-INTRODUÇÃO

A escolha desse tema tornou-se relevante com o processo de inclusão escolar e pelo ideal de uma nova escola para todos, o que proporcionam um novo rumo às expectativas educacionais para o aluno com deficiência. Para tanto, surge a necessidade de mudança de postura do educador frente a essa questão e da escola, a fim de possibilitar uma inclusão efetiva desses educandos.

A iniciativa para o estudo deste tema surgiu da experiência como coordenadora pedagógica da rede pública municipal de Limoeiro, observando as dificuldades enfrentadas pelos professores no desempenho na sala de aula com alunos especiais, visto que esses professores não possuíam nenhuma preparação ou formação para assumir as classes com alunos de diferentes realidades, porém numa perspectiva inclusiva.

Nas conversas entre professores seja nos encontros pedagógicos ou nos intervalos na sala dos professores, a inquietude era constante. Como realizar uma educação de qualidade com alunos ditos “especiais”? Como envolver esses alunos para que os mesmos sintam-se participes de sua história?

Torna-se necessário proporcionar aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, através de estudos e discussões sobre o assunto, garantindo uma visão geral da história da educação especial e da política pública educacional no Brasil.

Neste sentido, esta pesquisa busca através da análise de prática pedagógica, responder a seguinte questão: A formação docente dos professores que atuam nas salas de recursos da cidade de Limoeiro/PE vem contribuindo para a inclusão escolar e social de seus alunos?

O professor está preparado para contribuir para a inclusão escolar e social de seus alunos? O nosso recorte, versa, portanto, sobre a educação inclusiva e a formação do professor inovador na sociedade contemporânea.

Para responder a questão central temos enquanto objetivos específicos:

- Explicar, através de breve histórico, o programa da sala de recursos contextualizando o município de Limoeiro/PE;
- Verificar o trabalho desenvolvido nas salas de recurso com crianças especiais dos anos iniciais;
- Conhecer a real contribuição desta prática, para a inclusão escolar e social destes alunos;
- Identificar os profissionais envolvidos, sua formação e educação continuada no desenvolvimento deste programa.

Este estudo irá tratar da relevância da formação docente dos professores que atuam nas Salas de Recursos com Atendimento Educacional Especializado de alunos especiais, de forma que possa proporcionar um ensino de qualidade, pautado numa educação inclusiva.

## **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM BREVE HISTÓRICO**

No decorrer dos anos muitos foram os nomes dados aos alunos com necessidades especiais. No ano de 1979, surge o termo Pedagogia Especial, buscando amenizar o comportamento dos alunos. Em 1958, a UNESCO recomendou o uso do termo Ensino Especial, e após isto também foi chamada de Didática Diferencial Especial (1987), Didática Especial Diferenciada (1990, 1991) e Didática Curativa/Terapêutica (1985). Mazzotta (2011) cita as expressões utilizadas à descrição de atendimentos educacionais aos portadores de deficiências, segundo ele, eram utilizados os termos “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (Mazzotta, 2011, p. 18).

Em 1994 o Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, trouxe novos objetivos para promover diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Este documento é considerado mundialmente um importante instrumento do movimento de inclusão social, conforme o texto que discute a Declaração de Salamanca: “promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”.

Com relação à Educação Especial, o Brasil através da LDB (Diretrizes de Base da Educação) 4024/61 traz em seu artigo 88 o seguinte texto: “educação de excepcionais, deve, no que

for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Já em 1971 a Lei 5.692/71 de Diretrizes de Base da Educação, altera este texto ao definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais”, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. A partir daí, surgiu com a criação do MEC (Ministério da Educação), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 3º inciso IV traz como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O Art. 205 enfatiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Por conseguinte, o art. 206, aponta o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o Art. 208, discorre sobre a necessidade de atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educativas especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Por ser um direito assegurado na Constituição Federal, devem as escolas estarem preparadas para receber e cumprir estes direitos. É importante que se tenha sempre a preocupação de oferecer uma educação de qualidade, para assim poder contribuir com o desenvolvimento esperado dos alunos. Neste contexto, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais aparece como uma medida de promover, aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, uma educação de qualidade.

Em fevereiro de 2000, Pernambuco, atendendo a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que considera a educação especial como uma política da educação escolar, que se baseia no paradigma da diferença enquanto construção do sujeito cultural, histórico, político e social, resolve através da resolução CEE/PE 01/2000, posto que em seu artigo 4º § 2, atender os educandos portadores de necessidades educacionais especiais também em salas de recursos oferecidas em contra turno à sala de aula comum. O seu art. 8º parágrafo Único, diz que o atendimento educacional em sala de recurso, classes especiais, serviços itinerantes e outros será garantido pela escola para responder e traduzir os desafios impostos pelas diferenças na construção de sujeitos singulares.

A inclusão não se restringe tão somente em inserir o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, mas sobretudo um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola democrática, que favoreça a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades especiais.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma necessidade às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012).

O direito de matrícula em salas regulares de ensino juntamente com o atendimento educacional especializado complementar a escolarização que se dá em salas de recursos, na mesma escola onde está matriculado ou em outra está assegurado na Lei de Diretrizes de Bases (LDB) N°. 9394/96, no parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n° 17/01, na resolução CNE/CEB n° 02, de 11 de setembro de 2001, na Lei n°. 10.436/02 e no Decreto n° 5626 de 22 de dezembro de 2005.

A resolução N° 04 de 02/10/2009, do Ministério de Educação, institui diretrizes operacionais para o AEE. Com relação a sua função, diz no seu artigo 2° que: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

Quanto aos professores, a referida resolução afirma no artigo 12° que: “Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial”.

Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96 entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1° Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

2° O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

3° A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (UNESCO, 1994).

Podemos dizer então que as pessoas com deficiência ganharam espaço na sociedade quebrando paradigmas conceituais que por ventura os impediam de ter acesso ao âmbito escolar, participando ativamente da sociedade cumprindo com seu dever como cidadão ativo e participativo dentro da sociedade.

Atender às diferenças, atender às necessidades especiais, ressignificar a prática, pensando não a adaptação do aluno, mas a adaptação do contexto escolar aos alunos. Isso significa torna-lo múltiplo, repleto de possibilidades, para viver, conviver com o diferente, criando novos conceitos, dando novos sentidos, rompendo barreiras para efetiva participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem.

## **2.1- Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado**

Os documentos que atualmente subsidiam a política de inclusão por meio dos serviços especializados são, principalmente, a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011, p. 12) que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências.

Visando favorecer a maior acessibilidade das escolas públicas e garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais em salas regulares de ensino, no ano de 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixo a acessibilidade arquitetônica e dos prédios escolares, a implantação das Salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

As salas de Recursos são ambientes que possuem mobiliário, material didático e pedagógico, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, nas Escolas Públicas. De acordo com as orientações do Ministério da Educação: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivos identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de garantir a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O ensino oferecido neste atendimento é diferente do ensino escolar e, portanto, não deve ser confundido como espaço de reforço escolar nem tão pouco como local de complementação das atividades escolares (MEC/SEE/SP, 2008).

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 no seu artigo 5º define que:

- AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivos das classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitários, filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Neste contexto, é necessário que a escola cumpra sua função social e construa uma proposta pedagógica de valorização as diferenças tanto nas salas regulares quanto no atendimento às necessidades específicas dos seus alunos.

O propósito da sala de recursos multifuncionais é o seu caráter multifuncional. Cláudio Baptista (2011) indaga e complementa porque a sala de recursos possui este caráter multifuncional. Seria devido a pluralidade de alunos e seus respectivos diagnósticos? Ou o trabalho multifacetado do profissional?

(...) penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (BAPTISTA, 2011, p.71)

Além das atividades que envolvem a família, o profissional da sala de recursos, deve proporcionar ao aluno, experiências de aprendizagem significativa que despertem o interesse e favoreça a aprendizagem como algo prazeroso, assim como garantindo a efetiva inclusão do aluno como cidadão de fato e direito como rege os instrumentos legais, entre eles o direito da avaliação respeitando seus limites e potencialidades, através da adaptação curricular.

A partir destas e outras reflexões, é que discorremos a inclusão como direito efetivo, não como reparação ou normalização, ou inserir o aluno na sala comum como estratégia de dominação (VEIGA-NETO, 2011).

De acordo com a Resolução do CNE/CEB nº 04/2009, para atuar na AEE o professor além de ter formação inicial e específica que o habilita, deverá realizar a complementação ou suplementação curricular do aluno, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos, em período contrário ao da classe comum frequentada por este aluno.

## **2.2. Formação do Professor e a Educação Especial**

O movimento da Inclusão escolar no Brasil é recente e tem como marco referencial a Constituição Federal de 1988. A inclusão não cabe no paradigma tradicional da educação, requer um modelo diferente das propostas existentes.

Segundo Silveira e Souza (2011, p.38), o resultado é que mesmo estando em sala de aula, muitos alunos com necessidades especiais acabam sendo apartados ou excluídos – ocorre um distanciamento deles, que não conseguem dar continuidade aos estudos.

Entende-se ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa.

É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola. (MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A, 2012: pag:18)

Assim, é necessário pensar numa escola como espaço de construção, onde a formação docente e a prática sejam eixos norteadores e indissociáveis do fazer pedagógico na transformação de uma sociedade inclusiva.

Ainda de acordo com o autor:

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade. (MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A, 2012: PÁG. 32)

Assim como González (2012, pág. 45), cita a relevância da prática do professor como instrumento de mudança e transformação no processo ensino aprendizagem.

No entanto, os professores através de sua prática profissional, tem pouca atenção à organização escolar como um facilitador e promotor de mudanças na escola como uma organização e sua própria desenvolvimento profissional, concentrando-se mais nos aspectos de ensino-curricular o proprietário do processo ensino aprendizagem. De esta maneira temos uma escola cheia de prescrições, como a organização, o que não favorece a todos a liberdade criativa profissionais, impedindo-os de agir independentemente. A este respeito, a organização escolar torna-se um sistema de controle para administradores, e a escola simplesmente limitado a cumprir prescrições, sem distinguir entre o legal e real, entre o contexto e as características e condições dos centros. (GONZÁLEZ, 2012, PÁG. 45),

Neste contexto configura-se a necessidade de uma formação constante, em que o docente assume o papel de um insaciável pesquisador, na incessante busca de uma práxis inclusiva e transformadora.

### 3.METODOLOGIA

Para compreensão e aprofundamento do tema proposto o estudo foi desenvolvido na cidade de Limoeiro/PE, nas escolas da rede municipal que tem oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo MEC (Ministério da Educação).

O estudo em questão se fundamenta na abordagem qualitativa exploratória, na qual foram utilizados questionários abertos e fechados para coleta de dados.

A pesquisa de campo trata-se da observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem na realidade. Por meio dela, realiza-se uma coleta de dados acerca do tema e objeto estudado para, em seguida, fazer uma análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica, realizada a princípio. (CAMURRA, E BATISTELA, 2013, p. 2).

A coleta de dados teve como sujeitos, 17 professores que atuam nas Salas de Recursos. Os questionários foram formulados após o desenvolvimento do levantamento bibliográfico sobre a temática estudada.

#### 3.1.Análise de dados

No município de Limoeiro/Pernambuco há vinte e uma escolas e três creches sendo que vinte e duas instituições atendem 223 alunos diagnosticados com necessidades especiais, ou seja, com laudo e acompanhamento médico, e 189 estão em processo de diagnóstico através de um projeto que envolve as Secretarias de Saúde, Desenvolvimento Social e Educação. Os diagnosticados são assim distribuídos:

- ✓ Deficiência Intelectual – 157
- ✓ Deficiência física – 16
- ✓ Deficiência Visual – 01
- ✓ Baixa visão – 06
- ✓ Deficiência Auditiva – 10
- ✓ Deficiências múltiplas – 19
- ✓ TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) – 02
- ✓ Altas habilidades – 09



Para apoiar o processo de inclusão e garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiência ao ensino regular, o município conta com 11 Salas de Recursos Multifuncionais. Elas se localizam em 05 (cinco) escolas da Zona Urbana e 06(seis) da Zona Rural.

No que se refere ao material pedagógico, equipamentos eletrônicos e tecnologias assistivas, tudo foi enviado pelo MEC, e complementado pela construção de jogos com sucatas pelos próprios professores ou adquiridos com a verba da UEX (Unidade Executora), que vem para custear a compra de materiais didáticos.

Os questionários realizados com os 17 professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) mostraram que nenhum professor possui formação específica para atuação nas respectivas salas. Diferente do que rege a Resolução CNE/CEB N° 04/2009 sobre “professores para atuarem nas SRM devem ter formação inicial que os habilitem para a docência e formação específica na Educação Especial”, a maioria dos que estão têm a formação para docência, porém ainda não têm formação específica para Educação Especial. Eles vão aprendendo com a prática, leituras, contatos com profissionais que fazem acompanhamento aos alunos e capacitações ministradas pela Secretaria de Educação Municipal.

Quanto ao acompanhamento/orientação por parte da secretaria de Educação, os professores questionados informaram que são orientados a fazerem cursos de capacitação por conta própria e que recebem visitas nas salas, de supervisores da Secretaria Municipal de Educação.

Para os professores o que mais precisa para melhorar o atendimento nas SRM “é a formação docente na área da educação inclusiva para atuarem no atendimento das Salas de Recursos”.

### **3.2. Resultados e Discussão**

Em relação ao gênero dos professores entrevistados, (100%) são do sexo feminino, o que constata que a educação básica encontra-se centrada no público feminino.

A idade das respondentes oscila entre 25 e 50 anos, da seguinte forma: Duas professoras estão entre 25 e 30 anos, 04 entre 31 a 35 anos, 09 entre 36 a 40 anos, 01 entre 41 a 45 anos e 01 entre 46 a 50 anos. Observa-se que 88% das entrevistadas é encontra-se na faixa etária abaixo dos 40 anos.

No que se refere à formação profissional, todas as entrevistadas têm formação superior, sendo que 12 (doze) em Pedagogia, 01 (uma) em Letras, e 01 (uma) em Matemática.

Além de formação superior, os professores possuem curso de pós-graduação lato sensu, totalizando 10 (dez) em Psicopedagogia, 04 (quatro) em Docência Superior, 01 (um) em Administração Escolar e 02 (dois) em Artes.

Perguntado sobre curso de extensão na área de educação inclusiva, os professores alegaram que não participam de curso algum.

De acordo com as respostas, verifica-se que nenhum professor possui formação para exercerem o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos com alunos com necessidades especiais.

Analisando esta categoria percebe-se que há um distanciamento entre a teoria e a prática.

Indagado sobre que tipo de necessidades especiais dos alunos são mais frequentes, as professoras responderam da seguinte forma: “dificuldade motora, baixa visão, surdez parcial e Síndrome de Down”. Diante das respostas, percebemos que o professor deve estar pronto para lidar com múltiplas deficiências no exercício de sua profissão.

Por fim, perguntado sobre quais os conhecimentos necessários para trabalhar nas salas de Recursos com alunos com necessidades especiais obteve-se as seguintes respostas: “Dedicação, Amor, Ser sensível ao aluno, Afeto, Boa vontade, Ter formação específica, Gostar do que faz e Manter-se atualizado”. Essas respostas variadas mostram que o entendimento do professor para exercer a função nas salas SRM passa muito mais pelo emocional do que pelo desenvolvimento de estratégias que possibilitem o ensino e aprendizagem, apenas duas professoras citaram a importância da formação docente.

Estas respostas nos possibilita a compreensão de que as professoras entendem o trabalho em educação especial muito mais na ordem do ser humano como ser dedicado, afetuoso, amoroso, do que na ordem do desenvolvimento cognitivo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva no Brasil ainda está em seu estado embrionário, e sabemos que o apoio e o investimento dos governos são necessários. Todavia, esperamos que o contínuo aprimoramento de projetos nesse sentido, tanto na formação, como na formação continuada de professores, com o tempo sane ou pelo menos minimize os pontos decedentes do atendimento aos portadores de necessidades especiais, especialmente no que concerne aos profissionais que atuam nas Salas de Recursos no Atendimento Educacional Especializado.

Mudanças no campo da formação docente para a educação inclusiva podem contribuir de maneira significativa para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática.

Não é necessário apenas incluir, mas implementar e redimensionar o papel do professor. Tanto formação inicial, quanto formação continuada deve responder as exigências do novo tempo. O que leva a transformação do modelo de escola tradicional a um modelo questionador, reflexivo, onde o professor sinta-se constituinte no processo capaz de propor mudanças que correspondam a sua visão epistemologia de atuação docente.

É indispensável, repensar a formação docente, no sentido de que seja uma formação permeada na realidade, onde se faça o enfrentamento constante entre prática e teoria.

Observou-se, no decorrer da pesquisa que o professor não possui formação para atuar nas Salas de Recursos, não estando apto para realizar a inclusão de forma efetiva, como profissional dotado de conhecimentos inerentes a sua função, o que nos leva a questão central desta investigação: Se a formação docente dos professores que atuam nas salas de recursos da cidade de Limoeiro/PE vem contribuindo para a inclusão escolar e social de seus alunos, o que nos levar a concluir que as Salas de Recursos Multifuncionais com toda a sua estrutura física e material, sem o investimento em recursos humanos, onde o professor é chave capaz de abrir e descortinar a nova realidade da inclusão, não é possível sem a formação docente.

Dessa forma é primordial a formação dos professores para atuarem nas Salas de Recursos Multifuncionais, de forma que possam oferecer subsídios indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo e pessoal dos alunos com necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.59-76, maio-ago. 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto; et al. (Orgs.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2. ed., 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.



CAMURRA, Luciana; BATISTELA, Cláudia Cristina. **A entrevista como técnica de Pesquisa qualitativa**. Disponível: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1135>>.

Acesso em: 02/03/2017.

DECLARAÇÃO de Salamanca e **linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres- **Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje** - Educatio Siglo XXI, Vol. 30 nº 1 · 2012, pp. 45

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleanasmo da Educação Inclusiva**, 2012.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO Filho, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491, 2012.

NUNES, L. R. D'. P. et al. **Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. UNESCO.

SOUSA, S. F. e SILVEIRA, H. E. **Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos**. QNEsc, v.33, n.1, 2011.

VEIGA-Neto, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2 ed. 2011.