

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS E PRÁTICAS INSTITUINTES DE INCLUSÃO<sup>25</sup>

Mônica Pereira dos Santos<sup>26</sup>

Mylene Cristina Santiago<sup>27</sup>

Sandra Cordeiro de Melo<sup>28</sup>

### Resumo

O artigo apresenta resultados parciais de investigações empreendidas no Observatório da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro, inserido no Observatório Nacional da Educação Especial. Desde 2011, avaliamos os limites e possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais implementadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu, com a parceria de quatro universidades públicas. Apresentamos um mapeamento sobre o eixo formação de professores para inclusão escolar e a proposta do I Ciclo de Formação de Professores para a Inclusão, um desdobramento das reflexões suscitadas pelos professores nos encontros de 2012. O trabalho está fundamentado nos autores Booth, Ainscow e Morin. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando análise de conteúdo para tratar os dados. Os resultados revelam que a participação na pesquisa tem sido uma experiência enriquecedora, em relação à formação e troca de experiências em múltiplos contextos.

**Palavras-chave:** formação de professores, atendimento educacional especializado, inclusão em educação

### Resumen

El trabajo presentan resultados parciales de investigaciones llevadas a cabo en el Observatorio de Educación Especial del Estado de Río de Janeiro en el Centro Nacional para la Educación Especial. Desde 2011, avaliamos los límites y posibilidades de Salas de Recursos Multifuncional implementadas en los municipios de Río de Janeiro, Niterói, Petrópolis y Nova Iguaçu, con la asociación con cuatro universidades públicas. Vamos a presentar un mapeo de la formación del profesorado para la inclusión escolar y la propuesta del I Ciclo de Formación del Profesorado para la Inclusión, una rama de las reflexiones planteadas por los profesores durante las reuniones de 2012. Nuestro trabajo está basando en el marco teórico de autores como Booth, Ainscow y Morin. Se trata de una investigación cualitativa, así utilizamos el análisis de contenido para procesar los datos. Los resultados muestran que la participación en la investigación ha sido una experiencia enriquecedora, en relación con el proceso de capacitación e intercambio de experiencias en múltiples contextos.

**Palabras clave:** formación del profesorado, tratamiento educativo especial, inclusión en la educación

<sup>25</sup> Versão de trabalho apresentado no III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (III EONEESP) em junho de 2013.

<sup>26</sup> PhD. Profa da Graduação e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Apoio CAPES e FAPERJ.

<sup>27</sup> Doutora em Educação (UFRJ). Profa. da Faculdade de Educação da UFF.

<sup>28</sup> Doutora em Educação. Profa. Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

## Introdução

Inserido no Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), o Observatório da Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro (OEERJ) avalia, desde 2011, os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implementadas nos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu, contando com a participação de quatro universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

No primeiro ano da pesquisa, a amostra pesquisada no OEERJ envolveu, ainda que de modo alternado, tendo em vista os quatro meses de interrupção do projeto por conta da greve nacional de professores das Universidades Públicas, 34 professores no Rio de Janeiro, 21 professores em Niterói, 18 professores em Petrópolis e 7 professores em Nova Iguaçu, totalizando 80 participantes. Com o propósito de investigar as peculiaridades no âmbito municipal, elencamos como objetivo: avaliar a situação do programa de implementação de SRM, considerando seus limites e possibilidades como sistema de apoio educacional e identificar aspectos potencializadores do AEE oferecido em SMR, no que tange à formação e atuação de professores.

O estudo preliminar sobre os dados demográficos e administrativos e as entrevistas realizadas com os gestores de Educação Especial dos quatro municípios, nos permitiu conhecer aproximações e distanciamentos entre as realidades de cada município.

Posteriormente, ao longo de 2012, realizamos entrevistas coletivas sobre os eixos temáticos: formação de professores para inclusão escolar; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; organização do ensino nas SRM e classes comuns.

Neste artigo, faremos um mapeamento das entrevistas realizadas sobre o eixo formação de professores para inclusão escolar e apresentaremos a proposta do I Ciclo de Formação de Professores para a Inclusão, que se trata de um desdobramento das reflexões suscitadas pelos professores durante as entrevistas coletivas.

### **Formação de professores para a inclusão escolar: o contexto das salas de recursos multifuncionais**

Considerando o caráter colaborativo que articula a pesquisa, destacaremos em nossa análise as reflexões decorrentes da participação dos professores dos quatro municípios nos grupos focais. Os enfoques colaborativos ou participativos privilegiam processos de investigação e de aprendizagem através da reflexão, diálogo, participação e trabalho coletivo, que propiciam uma maior compreensão dos problemas investigados, sistematização das experiências vividas e o crescimento na construção de soluções concretas, necessárias ao desenvolvimento e transformação dos processos educativos (MONTERO, 1999).

Diante da importância das discussões e trocas de experiências ocorridas durante o diálogo nos grupos focais, buscaremos problematizar os desafios e as potencialidades levantadas pelos participantes no que se refere ao processo de formação e às práticas pedagógicas desenvolvidas nas SMR. Na apresentação dos excertos das falas das participantes da pesquisa usaremos o código P1, P2, sucessivamente, para manter o anonimato dos professores.

Em primeiro lugar destacamos que a identidade profissional não se descola das múltiplas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional. Nesse sentido, ressaltamos a história de vida, a formação e a prática docente

como elementos constituintes do processo identitário profissional dos professores, em nosso caso específico, dos professores que atuam nas SRM:

Minha primeira experiência formativa ocorreu quando fiquei por um ano em SRM da Ed. Infantil, com crianças portadoras da Síndrome de Down, deficiência intelectual e problemas locomotores. Durante esse período busquei conhecer a fundo a necessidade dos alunos da SRM, levantando estudos que pudessem me preparar para tal atuação. Essa experiência contribuiu grandemente para formar quem sou, o dia-a-dia vai formar o profissional por meio das experiências e do contato com a família dos alunos. Somente a formação oferecida pela faculdade não é suficiente. (P5)

No que se refere à formação de professores, os participantes consideram fundamental que estejam preparados para atuar nas SRM, através de uma formação que contextualize a política que implementa a sala de recursos, evitando práticas isoladas e incoerentes com os pareceres e orientações da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008). Nas palavras de uma professora:

Eu considero fundamental uma formação inicial. [...] Então eu entendo assim: essa formação inicial tem que ter uma visão sobre a política que rege uma sala de recursos, os pareceres, toda política voltada, que são várias, desde a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aquele parecer nº 4, enfim, tem vários pareceres que embasam a sala de recursos. E isso é fundamental pro nosso conhecimento, até pra gente ter uma fala de força diante da unidade escolar, né. E as formações outras necessárias pras diferentes especificidades. Mas eu considero – vou falar por mim, tá gente – assim quase que uma maldade nos oferecer uma sala de recursos sem nos dar uma sustentação que nos permita estar na sala de recursos. Eu digo uma sustentação seja ela com cursos, seja ela com uma supervisão, - não estou dizendo que tenha só o curso -, seja ela com apoio outro, com uma fala, um eco de fala, né, porque senão nós ficamos muito solitários e a solidão é muito perigosa. Porque a gente fica fazendo às vezes ensaio e erro, por falta de um parceiro experiente que possa nos apoiar nesse momento. Então eu considero que é fundamental uma formação inicial, ou continuada, ou uma supervisão que

esteja ali no meu, no meu dia a dia, isso aí eu acho, que é uma coisa que o Ministério da Educação deveria prever, prever e garantir. (P1)

O professor de Atendimento Educacional Especializado é considerado como o profissional responsável pela concretização do processo de ensino complementar ou suplementar de alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Além de uma formação inicial, seu trabalho requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações e desafios. No entanto, o medo do isolamento e da responsabilização individual pelo desenvolvimento dos alunos está presente no discurso dos professores das SRM, que são identificados como os atores responsáveis pelo processo de inclusão dos alunos no cotidiano escolar. Embora no plano das ideias haja um consenso de que cada aluno é responsabilidade da escola como um todo, no dia a dia da escola, o professor da sala de recurso multifuncional e o professor da sala de aula se polarizam no que se refere à formação, ao trabalho e atribuições com o aluno.

A demanda trouxe a necessidade do professor buscar esse conhecimento, mas muitos professores se sentem distantes desse envolvimento, principalmente o professor do grupo de referência (professor da turma). Quem está envolvido diretamente são os professores da SRM e quem faz parte da coordenação, ou seja, quem sente mais necessidade vai buscando. A demanda trouxe esse problema, o aluno com necessidades especiais fica somente sob responsabilidade do professor de AEE. (P3)

A política pública contribuiu para o acesso e a garantia da educação do aluno com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Essa política exige uma formação específica para o professor de SRM, mas não para o professor de turma regular, o que faz perceber que ainda hoje o professor funciona com a questão da exigência, pois o professor de turma regular não assume o aluno especial como sua responsabilidade. (P4)

A multidimensionalidade do processo educacional requer decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que em grande

parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões expressam *culturas de inclusão* como um conjunto de valores, modos de pensar, expressar concepções que terão influências diretas ou indiretas sobre *políticas e práticas* no cotidiano escolar. Nesse contexto os professores criam definições e identidades específicas no que se refere ao seu papel no Atendimento Educacional Especializado.

Considero meu trabalho em AEE, sendo de extrema responsabilidade, importantíssimo na vida das crianças que fazem parte da educação especial, para as famílias e classe regular. Pois, me cabe oferecer estratégias de ensino-aprendizagem, que se adequem a cada criança, tendo como objetivo a necessidade de cada um. Procuro viabilizar adequações de material pedagógico, curricular, dar orientações que venham a melhorar a qualidade de vida, o relacionamento familiar e social, e auxiliar o professor no planejamento e trocas de experiências sobre como trabalhar com o aluno incluído. (P7)

Nosso foco é pedagógico, a gente não tem que tratar essas crianças, a gente precisa sim, saber da deficiência, mas a gente tem que saber que a gente não está ali tratando, a gente está dando aula, somos PRO –FES –SO - RES. (P8)

A ação profissional do professor é constituída de relações, que são permeadas e, ao mesmo tempo, resultantes das tensões, negociações e colaborações entre as pessoas envolvidas no processo educativo. A relação com a família do aluno, que participa da SRM, tem um importante papel no processo de inclusão. Entendemos que inclusão envolve a ampliação da participação e do relacionamento entre as pessoas. Em conformidade com esse princípio a fala seguinte é bastante ilustrativa.

O atendimento tem que ser extensivo à família também. Tem muitos casos que é... surtiu tanto efeito somente quando comecei fazendo um trabalho paralelo [com] a família porque muitas vezes o próprio pai e muitos irmãos também não sabem como lidar com esta situação. E como eles chegam de uma forma inesperada muitos não têm o preparo pra estar recebendo e muitos acabam super protegendo e impedindo desta forma com que eles se desenvolvam como deveria ser. Tenho um aluno com deficiência intelectual e a família toda estava isolando ele

de vários contatos. Até a mãe o isolou de contato com o próprio irmão tudo que acontecia com ele a mãe vinha em cima do irmão, que já estava se afastando desse aluno por conta desse tratamento diferenciado. Quando você chega mostrando para esta responsável que ele pode ser igual, que os outros filhos também têm necessidade e essa necessidade é semelhante à deste irmão, eu acho que é muito mais fácil trabalhar aluno e família. (P9)

O processo de inclusão em educação está fortemente vinculado à participação, que significa aprender junto com os outros, ampliando experiências e, sobretudo, exercendo a capacidade de decisão e progressiva autonomia. Nesse sentido, para se avançar no processo de inclusão é necessário o constante desafio de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação (SANTIAGO, 2013). Entre as atribuições do professor de AEE, destacamos a necessidade de envolver as pessoas interessadas e diretamente relacionadas com os alunos que estão em atendimento, para que um processo de colaboração sistemática seja efetivado na cultura escolar, permitindo que seus membros revejam atitudes, valores e comportamentos que perpetuam barreiras que mantêm o caráter excludente da organização pedagógica da escola.

### **A política de inclusão: desestabilizando concepções e práticas**

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008) tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

As diretrizes dessa política situam a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e

serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Diante da magnitude dos princípios e orientações expressos na política nacional, os professores revelam uma sensação de desestabilização de suas concepções e práticas para realizar o AEE.

Em minha visão, quando a Política Pública começa a sair do papel, direcionando-se para o dia-a-dia, provoca o professor. Atualmente, a Política Pública de Inclusão tem fornecido muitos cursos de formação. Então, não há como o professor se justificar dizendo que não sabe trabalhar com algum tipo de criança. A mentalidade de certos professores não permite a evolução dessa demanda, pois alguns professores limitam até onde podem fazer e outros procuram o que fazer. Essa política está proporcionando uma instabilidade para aqueles que estão buscando por essa formação. (P5)

A política de inclusão escolar trouxe a possibilidade de despertar em muitos professores a sensibilização, um olhar cuidadoso para cada aluno, e a diversificação de suas práticas pedagógicas, além da necessidade de buscarem formação profissional e trocas de experiências sobre o trabalho com a educação especial. (P7)

Na abordagem que defendemos, as políticas inclusivas tratam-se de uma dimensão que garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva todos os seus atores. Caso a política nacional não seja absorvida e redimensionada nas culturas e práticas escolares, o sentimento de desconforto e de imposição torna-se presente entre os professores, o que de certa forma pode impedir o êxito de seu processo de implementação, como vimos anteriormente, na fala da professora que considera quase uma *“uma maldade nos oferecer uma sala de recursos sem nos dar uma sustentação que nos permita estar na sala de recurso”* (P.1). Em alguns momentos, as

professoras problematizam se a política em questão se trata de uma medida vertical, o que nem sempre é visto como algo negativo.

Eu penso da seguinte forma: a demanda da mudança da ida desses alunos para a escola mexeu com toda essa política da educação dentro dos municípios. Entendi que foi uma coisa de cima para baixo. Eu comecei a botar um aluno na escola pra depois eu formar o professor, eu não formei o professor pra depois colocar o aluno, então a inclusão aconteceu antes da formação. Quando você propõe uma lei e depois implanta uma política pública para, a partir dali, começar a receber o aluno na escola, você muda a política pública do município que teve que obrigatoriamente oferecer uma formação para esse professor. Você muda a vida desse professor porque para esse movimento ele precisou se formar, então essa foi a minha visão em relação a essa demanda das políticas públicas, que foi uma coisa que veio de cima para baixo, mas se não tivesse sido feita assim, não iria acontecer. (P11)

Os discursos das professoras revelam os contraditórios processos de inclusão/exclusão presentes nas três dimensões interdependentes de culturas, políticas e práticas. O processo de inclusão em educação exige a adoção de valores inclusivos que pressupõem a garantia da educação como direito incondicional.

Partindo do pressuposto de que o processo de inclusão é infundável, a identificação e a superação de barreiras se tornam indispensáveis para se processar as mudanças necessárias em cada contexto institucional. Desse modo, apresentamos alguns desafios destacados pelos professores.

O primeiro deles se refere à orientação de que o atendimento educacional especializado seja oferecido no turno inverso ao da classe comum, de modo que as ações da educação especial possibilitem a ampliação de oportunidades de escolarização.

Eu sou totalmente contra o aluno ser retirado de sala de aula pra ser atendido em sala de recursos. [...] então é preferível deixá-lo na sala de aula, porque você está interrompendo uma dinâmica daquela criança dentro do seu atendimento pedagógico... rompe com aquilo, leva pra uma sala de recursos e devolve pra sala de aula. Quer dizer,

vou falar dentro do meu entendimento e daquilo que eu tenho procurado ler e tal, não é producente. (P1)

Esta discussão se deu, vale dizer, porque um dos municípios não adota esta medida do contraturno, contrariando o que manda a legislação pertinente. Este município atende os estudantes no horário escolar, enquanto outros municípios permitem que tais alunos das SRM cheguem mais cedo à escola ou saiam mais tarde (após o almoço) para este atendimento. Isto porque as famílias alegam não ter condições de levar e trazer os filhos de volta no contraturno. A primeira solução compromete o caráter complementar e não substitutivo do AEE, enquanto a segunda medida oferece possibilidade de participação, mas com o risco do trabalho nas SRM ter tempo muito reduzido, o que pode interferir na qualidade do trabalho.

Outra questão importante a ser destacada é a determinação ou não de laudo médico ou parecer de especialista para que o aluno seja devidamente diagnosticado para então ser encaminhado ao atendimento educacional especializado.

Se eu entendi bem, existem duas questões aqui distintas: a questão de ter ou não o laudo não invalida a ação pedagógica, porque a ação pedagógica vai se fazer independente do parecer clínico. O que me parece que o laudo traz pra gente assim de ganho pro aluno, primeiro são os cuidados dessa criança, que é um sujeito da sociedade, e da saúde, e que precisa ter cuidados clínicos sim. (P1)

Você conhece, você sabe, você vê todo dia e você sabe que aquela criança precisa, ela geralmente é excluída desse atendimento e temos às vezes números baixos de inclusão por não ter o diagnóstico médico, tanto que no nosso município algumas SR fecharam por não ter aluno suficiente; tem o aluno, não tem a documentação, não tem o laudo, não tem o diagnóstico. Então, eu acho que nesse sentido deve-se pensar numa forma de facilitar o acesso dessa criança no AEE e na permanência dela nesse atendimento, que é uma barreira que a gente enfrenta com muita frequência, de ter o aluno e não poder atender. (P13)

A nota técnica nº04/2014 (MEC/SECADI/DPEE) esclarece que o laudo médico não é um documento condicionante para a inserção do aluno nas SRM, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico.

Considerando os desafios apresentados nos relatos das professoras e outros existentes no processo de implementação das salas de recursos multifuncionais, o grupo de pesquisadores do Rio de Janeiro decidiu, juntamente com os gestores dos municípios participantes, promover um ciclo de formação de professores para a educação inclusiva. Esta proposta surgiu, em particular, por conta da avaliação dos participantes sobre os encontros promovidos em 2012, que consideraram muito bons, mas muito rápidos, solicitando, como sugestão, que continuássemos a formação. Desta forma, delineamos a proposta descrita a seguir, aprovada para financiamento pela FAPERJ e em realização durante todo o ano de 2013.

### **Ciclo de formação de professores para a educação inclusiva: em busca de uma perspectiva omnilética**

O projeto OEERJ 2013 teve por objetivo geral consolidar o Observatório Estadual de Educação Especial – OEERJ em consonância com o Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP, como uma rede estadual de estudos, pesquisas e apoio técnico-interdisciplinar relativa ao campo da Educação Especial. Quanto aos objetivos específicos, mantivemos os originalmente propostos pelo ONEESP e, tendo em vista as diferenças entre referenciais teóricos e a demanda de continuidade acima mencionada, acrescentamos um terceiro: Organizar um curso de extensão para professores envolvidos com o AEE no Estado do Rio de Janeiro, a fim de compartilhar conhecimento e boas práticas, além de atender à demanda de aperfeiçoamento profissional dos professores das redes públicas.

Partimos do princípio de que o Atendimento Educacional Especializado é uma opção desejável para os alunos alvos da educação especial possam interagir em um ambiente escolar mais acessível, buscando ampliar suas experiências de convívio social, além de afirmar o direito ao acesso a uma escola nas proximidades de sua residência. Por outro lado, também reconhecemos que as SRM não funcionam de forma isolada numa escola abstrata; fazem parte dos demais setores de atendimentos educacional, cultural e artístico que a escola deve oferecer a seus alunos com ou sem deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento. Desta forma, a inclusão da própria SRM na instituição como um todo, bem como sua interação com os demais setores da escola, com a gestão escolar e com os professores da sala de aula foi, também, objeto do projeto proposto. Isto porque nossa perspectiva teórica compreende a inclusão como um processo interminável, emancipatório e passível de diferentes interpretações, conforme a história e as culturas de cada contexto.

Neste sentido, e fundamentando-nos em autores como Booth (1996), Booth e Ainscow (1998, 2002), Morin (2006), Adorno (2000) e Bourdieu (2011), propomos o conceito de processos de inclusão em educação (SANTOS, 2003), ao invés de “educação inclusiva”. Em nosso ver, esta expressão pode ser problemática se o termo “inclusiva” for compreendido como algo que adjective a educação, qualificando-a como um estado final ao qual se chega, de “excelência”, em detrimento de uma visão instituinte, processual, que tanto pode contemplar avanços quanto retrocessos, ao reconhecer toda a complexidade que a dialética inclusão/exclusão traz em seu bojo, em tempos de globalização e de “neoliberalização” da educação.

Outra construção conceitual a que nos lançamos por meio de e em consequência do engajamento neste projeto foi a de uma perspectiva omnilética de inclusão em educação, que nas palavras de Santos (2012) significa,

uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos e espaços diferenciados. Trata-se de um modo complexo de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes (p. 1225).

Em conformidade com o ONEESP, o OEERJ 2013 também assumiu como foco de preocupação os grupos de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Inúmeras transformações, sobretudo aquelas relacionadas às posturas adotadas com relação às deficiências, são necessárias para promover a inclusão destes sujeitos, a qual, ainda hoje, após tantas reflexões e estudos, é confundida com integração. Sabe-se que esta apenas insere o sujeito na escola, esperando que se adapte a um ambiente escolar já estruturado, o que, em nosso ver, não caracteriza inclusão. Assim, podemos dizer que uma de nossas intenções com esta proposta de pesquisa/formação continuada é desvelar estas percepções – caso persistam nos participantes – e desafiá-las a partir de uma reflexão omnilética.

Em termos metodológicos, por tratar-se de pesquisa essencialmente qualitativa e sem pretensões de generalização de dados, previmos o tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Os dados foram coletados ao longo dos 9 encontros presenciais (um por mês) no ano de 2013 e outros tantos virtuais (entre um mês e outro, com o objetivo de manter laços de reflexão por meios virtuais), distribuídos da seguinte maneira e incorporando os seguintes objetivos e conteúdos:

DATAS	OBJETIVOS	CONTEÚDO
1º encontro	<b>OBJETIVOS:</b> APRESENTAR OS CONCEITOS TEÓRICOS QUE DIRECIONARÃO AS DISCUSSÕES E REFLEXÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO CURSO;	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DEFININDO CONCEITOS;</li> <li>• O PROCESSO DIALÉTICO DA INCLUSÃO-EXCLUSÃO NO DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO;</li> <li>• APRESENTAÇÃO DO INDEX;</li> <li>• REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE IDENTIDADE, DIFERENÇA, DIVERSIDADE E BARREIRAS DE APRENDIZAGEM.</li> </ul>
2º encontro	<b>OBJETIVO:</b> CONTEXTUALIZAR A LEGISLAÇÃO ATUAL COM MARCOS FILOSÓFICOS E LEGISLATIVOS QUE AS PRECEDERAM.	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MARCOS LEGAIS DA GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS À INCLUSÃO.</li> <li>• MARCOS LEGAIS DO AEE.</li> <li>• LEGISLAÇÃO QUE INSTITUI O AEE.</li> <li>a) CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2006.</li> <li>b) POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA;</li> <li>c) DECRETO 5296/2004</li> <li>d) DECRETO 7611/2011</li> <li>e) DECRETO 7612/2011 - PLANO VIVER SEM LIMITES;</li> <li>• SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM. IDENTIFICAÇÃO DE DEMANDAS DE ACESSO.</li> </ul>
3º encontro	<b>OBJETIVO:</b> DISCUTIR AS CONCEITUALIZAÇÕES DE NEE ADOTADAS NAS POLÍTICAS VIGENTES, CONFRONTANDO-AS COM AS CONCEPÇÕES DO GRUPO.	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CARACTERIZAÇÃO DO AEE. POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO AEE.</li> <li>• OBJETIVOS DO AEE.</li> </ul>
4º encontro	<b>OBJETIVO:</b> REFLETIR SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL	<b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA;</li> <li>• TRABALHANDO O INDEX PARA A INCLUSÃO: AS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS;</li> </ul>

	ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO PPP DA ESCOLA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>PROMOÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE.</li> </ul>
5º encontro	<p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>DISCUTIR A IMPORTÂNCIA DE ENFATIZAR AS POTENCIALIDADES DE CADA ALUNO NO AEE.</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>IDENTIDADES E DIFERENÇAS: DESVELANDO POTENCIALIDADES;</li> <li>AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. CONCEITOS BÁSICOS NAS ÁREAS DE MEDIDA E DE AVALIAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIATIVAS INCLUSIVAS TENDO POR BASE AS DIMENSÕES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.</li> </ul>
6º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>IDENTIFICAR BARREIRAS EXISTENTES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS E NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. CRIAR ESTRATÉGIAS COLETIVAS PARA SUPERAR BARREIRAS IDENTIFICADAS.</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PRINCIPAIS BARREIRAS ENCONTRADAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENFATIZANDO UMA ABORDAGEM PSICOEDUCACIONAL, DISCUTINDO POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA AÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR, INCLUINDO OS ESTUDANTES E SUAS FAMÍLIAS.</li> </ul>
7º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCALIS;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DOS GRUPOS FOCALIS;</li> </ul>
8º encontro	<p><b>OBJETIVOS:</b></p> <p>CARACTERIZAR O TRABALHO DESENVOLVIDO EM CADA MUNICÍPIO, COM BASE NAS FALAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO NAS SRMS DE CADA MUNICÍPIO COM BASE NAS FALAS DAS ENTREVISTAS COLETIVAS;</li> </ul>
9º encontro	<p><b>OBJETIVO:</b></p> <p>PLANEJAR ATIVIDADES PARA O AEE, COM BASE NAS QUESTÕES DESTACADAS NO MÓDULO ANTERIOR;</p>	<p><b>CONTEÚDO TEMÁTICO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.</li> <li>APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS</li> </ul>

## Considerações finais

A participação no OEERJ, de acordo com os pesquisadores, gestores e professores participantes, foi uma experiência enriquecedora no que se refere ao processo de formação e troca de experiências entre diferentes contextos pessoais, municipais e institucionais.

A ideia de colaboração permeou todos os encontros e atividades de pesquisa, gerando desdobramentos, como o ciclo de formação anteriormente apresentado. A possibilidade de compartilhar incertezas e esperanças transmitiu a sensação de que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, as salas de recursos multifuncionais, podem potencialmente ampliar a participação e a aprendizagem dos estudantes alvos da educação especial (com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades) no processo educacional, assim como reforçar a importância da tomada de decisões coletivas no cotidiano escolar.

A finalização da experiência relatada deixou-nos cientes de que ainda temos um longo caminho a percorrer, ao nos colocarmos na posição de investigadores de nossas próprias práticas e concepções, dispostos a aprender com nossas dúvidas, tensões e contradições, numa perspectiva colaborativa que minimiza as barreiras identificadas no contexto das escolas e de nossas próprias concepções e práticas sobre inclusão em educação.

## Referências

ADORNO, T. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BOOTH, T. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, vol. 26, n.º 1, pp.87-99, 1996.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. *From them to Us*. London: Routledge, 1998.

\_\_\_\_\_. *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2002.

BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEC. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008.

MONTERO, M. T. M. Investigación Educativa: los enfoques participativos. *Revista Siglo XXI*. año 4, Vol. 12, enero/abril, 1999. Disponível em: <<http://www.revistasigloxxi.com/revista/index.php/sigloxxi/issue/archive>>

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTIAGO, M. C. *As múltiplas dimensões de inclusão e exclusão nos Laboratórios de Aprendizagem*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

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

\_\_\_\_\_. O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento*, Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n.º 7, Maio de 2003, pp. 78-91.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. In: ALMEIDA, M. I. et al. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara: Junqueira & Marins, 2012.