

ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COMUM: CONSTRUINDO SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

RELATIONSHIP BETWEEN THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AND COMMON EDUCATION: BUILDING INCLUSIVE EDUCATION SYSTEMS

Theresinha Guimarães Miranda
Universidade Federal da Bahia

Resumo

Este artigo visa analisar o trabalho pedagógico desenvolvido entre o professor da Educação Especial e o do ensino comum ou regular para a concretização do processo de inclusão escolar. Para tanto, parte-se da legislação que orienta a perspectiva inclusiva da Educação Especial e de estudos realizados por profissionais da área, destacando-se aqueles que foram realizados no âmbito do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), os quais ressaltam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o seu impacto para a promoção da inclusão e do sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com Necessidades Educativas Especiais. A colaboração entre a Educação Especial e a educação comum, quando é eficaz, beneficia a todos os estudantes e também aos professores, que se sentem renovados e entusiasmados. Estudos têm relatado, de um lado, melhorias no desempenho acadêmico dos alunos com Necessidades Educativas Especiais bem como na sua autoestima, em suas habilidades sociais e em seu relacionamento com os pares; por outro lado, nota-se a existência de dificuldades para a realização dessa colaboração. Sobre isso, estudos demonstram que existem obstáculos de diversas ordens, tais como a falta de compatibilidade de horário entre esses dois grupos de docentes, o número elevado de alunos para o Atendimento Educacional Especializado, a inadequada formação profissional, a pouca inserção no projeto político pedagógico da escola, dentre outros. Portanto, faz-se fundamental que sejam criadas, nas escolas, condições propícias à prática da articulação entre esses dois grupos de docentes, para que o trabalho

pedagógico seja desenvolvido como parte da gestão escolar e da relação com a família.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Articulação entre professores. Professor da Educação Especial. Professor do ensino comum.

Abstract

This article analyzes the pedagogical work of the teacher of special education and the teacher of common education to carry out the process of school inclusion. It starts from the legislation and the studies for special education's professionals, that guides inclusive perspective of special education highlighting that were conducted under the ONEESP (National Observatory for Special Education), that highlight the specialized educational support and their impact in promoting inclusion and academic success of all students, especially those with special educational needs. The collaboration between special education and common education, when it is effective, benefits all students and also teachers who feel renewed and excited. Studies have reported the one hand, academic performance improvements of students with special educational needs as well as their self-esteem, social skills and relationships with peers and on the other hand, the existence of difficulties in the realization of this collaboration. In this process, studies show that there are obstacles of various orders such as the lack of compatibility of time between these two groups of teachers, the high number of students for specialized schooling, inadequate training teacher and little insertion in the pedagogical political school project, among others. In summary, it's necessary to be created in schools necessary conditions for the articulation between these two groups of teachers, for what educational work be developed as part of the school management and the relationship with the family.

Keywords: Inclusive Education. Articulation between teachers. Teachers of Special Education. Teacher of Common Education.

Introdução

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como *locus* preferencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas cumprem o papel de promover o AEE na escola comum, utilizando materiais pedagógicos, equipamentos e recursos de acessibilidade que auxiliem na promoção

da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, eliminando barreiras que impedem sua plena participação, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. O público-alvo da Educação Especial, de acordo com a legislação, compreende o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (ALVES, 2006).

A prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados. A finalidade do trabalho de cada professor é diferente: ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino comum (BRASIL, 2009). Para tanto, o professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

O trabalho articulado entre tais professores está previsto na Resolução n.º 2/2001, que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, determinando-se um tempo para a realização dessa função primordial. Ela é confirmada pela Resolução n.º 4/2009, que também define as atribuições do professor especializado, dentre as quais está o trabalho colaborativo com a sala de aula comum (BRASIL, 2009):

Art. 13- São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse sentido, preconiza-se que:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

A estreita articulação do trabalho docente entre o professor do AEE e o professor da sala de aula do ensino comum irá refletir na construção de um bom ambiente de ensino-aprendizagem, fundamental para a promoção da inclusão e para o sucesso escolar de todos os alunos, principalmente daqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para que a inclusão escolar ocorra, é necessário que a escola comum ofereça aos alunos condições favoráveis, realizando, para tanto, modificações na sua estrutura, principalmente no que diz respeito ao oferecimento dos serviços da Educação Especial na escola e na classe comum.

Essa articulação ganha mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula, permitindo que a articulação entre os docentes ocorra em todos os níveis e etapas do ensino. Correia (2003) defende que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor da escola comum deve conciliar-se com o do professor de Educação Especial e com o dos pais, de forma que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar.

Ropoli et al. (2010, p. 19) destaca cinco eixos privilegiados para que ocorra essa articulação:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em abril de 2009 (Resolução n.º 04/2009), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças. Nesse sentido, é preciso planejar, organizar, executar e acompanhar os objetivos, metas e ações traçadas em articulação com as demais propostas da escola comum.

Nos últimos anos, o Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vem promovendo a ampliação do AEE nas escolas comuns através da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tornando imperativa a compreensão, por parte dos professores e dos profissionais da Educação, da função do AEE e da sua relação com a sala comum.

A partir disso, este artigo busca responder a seguinte questão: Como os professores estão realizando esse trabalho conjunto,

tendo em vista a inclusão do aluno? Para isso, pretende-se caracterizar a articulação que vem sendo realizada nesse universo escolar a partir da rede de ensino do município de Salvador, na Bahia (BA), e compreender como está sendo realizada a articulação entre os professores, a fim de atender os dispositivos legais sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Metodologia

Este artigo resulta de pesquisa realizada pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns no Estado da Bahia. O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, realizando-se por meio de grupo focal, discutindo três eixos: a formação docente, a organização da Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE e a avaliação das Necessidades Educacionais Especiais dos alunos atendidos nessas salas. O grupo focal compôs-se de oito professoras de SRM, de oito escolas da rede de ensino do município de Salvador. Para nortear a discussão, foi utilizado, a fim de motivar a discussão de cada um dos eixos, um roteiro com questões propostas pelo grupo de pesquisadores que compõem o ONEESP, recortando-se questões estas que se referiam à articulação entre os professores envolvidos no processo de inclusão do aluno com deficiência atendido na SRM.

A discussão realizada no encontro foi gravada e transcrita; posteriormente, realizou-se a análise das informações fornecidas pelas professoras durante a discussão no grupo focal. Para garantir o sigilo dos sujeitos participantes desse grupo, foi-lhes atribuído a abreviatura SRM, correspondente à Sala de Recursos Multifuncionais, seguida das oito primeiras letras do alfabeto, cada uma correspondendo a uma das professoras participantes (A, B, C, D, E, F, G, H).

A organização do trabalho pedagógico entre o professor da SRM e o professor da sala comum

A função da Educação Especial é complementar e suplementar a formação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE); é, portanto, imprescindível uma articulação com o currículo da sala de aula comum, cabendo, então, uma reflexão sobre a relação entre o ensino desta e o Atendimento Educacional Especializado prestado pela Educação Especial. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento do aluno com NEE, enquanto tal, é responsabilidade da sala de aula comum e deve ser articulada conjuntamente ao AEE.

Relativo a esse processo, as professoras do AEE/SRM relatam o seu isolamento e a batalha diária que travam, diante das dificuldades vivenciadas na escola, com gestores e professores da sala de aula comum, e esclarecem que entraves e barreiras dificultam a consecução do objetivo da SRM. Em relação às atividades entre o professor da sala de aula comum e o professor da SRM, cinco professoras destacaram que a relação não é de total cooperação por parte do primeiro, pois a troca de informações e a parceria nas atividades com os alunos ainda é muito difícil, uma vez que os professores não demonstram interesse em trocar informações que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Isso fica evidente na seguinte fala:

uma das grandes dificuldades da gente, na escola, não são os nossos alunos especiais, [...] são os nossos colegas de trabalho que não trabalham em conjunto conosco. Muitas vezes, os nossos alunos perdem muita coisa, porque nós não temos esse feedback dos nossos colegas. Os nossos colegas acham que o nosso trabalho com o nosso aluno é brincadeira, que os meninos vão pra lá para brincar no computador, porque acham que o menino não tem capacidade de fazer nada. (SRMG) (informação verbal).

Nesse relato, fica claro que a professora da SRM sente que os colegas da sala de aula comum não valorizam seu trabalho e que, inclusive, desconhecem o objetivo e o funcionamento do AEE. O fato de os professores não participarem de momentos formativos conjuntos dificulta ainda mais a interação entre os mesmos, pois o conhecimento sobre a Educação Especial fica restrito aos professores da SRM, fazendo com que, frequentemente, o aluno seja visto como responsabilidade do professor especializado, pois é ele quem mais participa de sua formação e, portanto conhece o assunto. Em alguns casos, o professor da sala de aula comum demonstra resistência à interação com o professor da SRM.

Embora a grande maioria das professoras relatem dificuldades na relação com o professor da sala de aula comum, uma das professoras afirmou que, em sua escola, ela dialoga com o professor, realizando-se um trabalho em conjunto:

[...] por enquanto, eu não tive esse problema de falta de diálogo com o professor, porque a gente trabalha muito “linkado”, eu trabalho muito assim. Tem aluno que é cadeirante, tem outro aluno que tem dificuldade auditiva, então a própria necessidade do aluno faz com que eu tenha que trabalhar colado mesmo com o professor (SRMB) (informação verbal).

O Atendimento Educacional Especializado não tem um caráter de reforço e não é substitutivo da sala de aula comum, portanto, a atribuição do professor do AEE é trabalhar apenas a necessidade específica do aluno, promovendo os métodos e recursos necessários no contexto pedagógico. A relação do currículo entre ambas as salas é assegurada pela flexibilização deste e por recursos e metodologias, de forma que o professor do AEE possa elaborar suportes e estratégias que propiciem ao aluno superar sua dificuldade em assimilar, acompanhar e se desenvolver no currículo escolar, estendendo essas adaptações à sala de aula comum.

De acordo com a estruturação e a organização do Atendimento Educacional Especializado do aluno, abrange-se desde a identificação do seu tipo de necessidade especial até o atendimento necessário e o estabelecimento de parcerias para a inclusão do aluno no sistema escolar, como declarou uma professora:

A gente [...] faz um levantamento diagnóstico, tem um roteiro de atividade diagnóstica, e aí a gente vai analisando ali, é tudo sobre o desenvolvimento do aluno [...] depois, a gente faz uma avaliação diagnóstica desse aluno, a gente constrói um estudo de caso em cima desse aluno e depois que eu já vi, fiz o estudo de caso, que já sei o problema, vejo como está o desenvolvimento psicomotor dele [...]depois que eu tenho isso tudo na mão, quais são as necessidades dele, aí eu construo o plano de atendimento pra esse aluno, então a gente faz a avaliação diagnóstica e, em cima [dela], a gente planeja o atendimento de acordo com o que ele precisa aprender (SRMB) (informação verbal).

Constata-se, assim, que o primeiro contato com o aluno é sempre marcado pela tentativa de conhecê-lo, considerando sua NEE em função dos aspectos cognitivo, afetivo, social, entre outros. As professoras também relatam que a observação auxilia na elaboração da estratégia de atendimento, mas reconhecem a sobrecarga de trabalho necessária para se realizar um trabalho adequado.

E qual o tempo que eu vou ter pra observar o aluno na sala regular, o tempo que eu vou ter pra realizar o atendimento, o tempo que eu vou ter pra fazer o planejamento e a produção do material? [...] eu tenho que fazer uma agenda semanal que me dê condições de [estar] atuando, atendendo a essas demandas e, diante dessa agenda, eu, normalmente [atendo], por dia, uma média de cinco alunos, [...] três pela manhã e três ou dois à tarde, ou vice e versa (SRME) (informação verbal).

Dessa maneira, as professoras buscam organizar o trabalho pedagógico, a fim de que todos os alunos sejam atendidos semanalmente, considerando-se a duração e a periodicidade do atendimento, de acordo com os critérios que estabelecem para realizá-lo, como o tipo de deficiência, a quantidade de alunos e o grau de necessidade. Nos relatos, há descrições do trabalho que desenvolvem e das dificuldades que enfrentam:

Tem alunos que precisam de maior estímulo, depende do caso, então eu agendo dois ou três atendimentos semanais [...] cada um vai variar de acordo com a sua necessidade. (SRMA) (informação verbal).

Você tem que identificar, como diz na função do AEE, [...] a dificuldade, o que é que o professor está trabalhando na sala regular. Eu tenho que saber no que aquele aluno está tendo dificuldade de acesso, [em relação] àquele currículo, então eu vou atuar em cima da dificuldade que ele está tendo para ter acesso àquele currículo (SRMF) (informação verbal).

A dificuldade, [...] para mim, [é] a dificuldade de contato [...] com as colegas, eu ainda acho difícil as adaptações das atividades para o aluno na sala (SRMH) (informação verbal).

As professoras se preocupam com o planejamento, de forma a definir mecanismos que facilitem a sua atuação no trabalho pedagógico com o aluno. Essa preocupação em viabilizar uma estratégia para a organização do Atendimento Educacional Especializado tem como base a subjetividade do professor e a peculiaridade de cada aluno, os quais, mesmo com deficiências semelhantes, apresentam formas distintas de aprendizagem (ROPOLI et al., 2010).

Com base nos depoimentos das professoras, é possível constatar que a relação da sala de aula comum com a Sala de Recursos Multifuncionais é um processo em construção, em suas escolas, necessitando, ainda, ser melhor estruturada, uma vez que está

sendo realizada de forma assistemática, como constata-se a partir das seguintes afirmações:

Acontece, acontece sim. A gente senta junto em um momento [...] a gente se encontra mesmo fora da escola, do nosso horário... A gente combina, [...] aí fazemos algum rabisco, rapidinho, e ela me passa o que está trabalhando, qual dificuldade ele está tendo aí eu vou desenvolver (SRMH) (informação verbal).

A gente faz assim: eu faço sempre discussão, agora mesmo eu tô fazendo discussão com os professores, mostrando pra eles o meu trabalho, o que eu faço. Eu levo pra os AC [atividade complementar, espaço de reunião de professores da escola] e apresento pra os professores da sala comum e eles vão trocando, a gente vai trocando e vamos fazendo esse intercâmbio. Aproveito pra fazer avaliação do que é que eles estão achando desse resultado, da função da Sala de Recursos e, até o momento, eu tenho percebido que são bastante positivas as respostas dos professores (SRMA) (informação verbal).

Os depoimentos citados permitem concluir que não existe um momento de planejamento sistemático e que faça parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, que permita que os professores e profissionais da Educação estabeleçam relações permanentes entre suas atividades pedagógicas, a fim de promover a interação e o desenvolvimento do aluno na escola. Assim, os próprios professores têm que articular discussões em momentos programados por eles.

Em relação à periodicidade e à frequência do aluno na classe comum e na SRM, as professoras afirmaram:

Aquele aluno que tem o déficit maior, ele falta na sala regular, falta na Sala de Recursos. Aqueles alunos que estão ali, na sala, no dia a dia não tem dificuldade de você ir não (SRMH) (informação verbal).

Eles dependem de alguém levar, então têm uma frequência irregular (SRME) (informação verbal).

Lá na minha escola, a frequência também é equivalente. Se ele faltar na sala regular, ele também falta no atendimento, mas eles têm [estado] bem presentes. A falta, eles justificam quando vão precisar faltar, normalmente as mães ligam (SRMF) (informação verbal).

Foi possível notar que existe uma associação entre a frequência do aluno na sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncionais e o seu desempenho escolar. As professoras SRMH e SRMB apontam que os alunos que possuem maior necessidade de atendimento são os que mais faltam, e também ressaltam um elemento importante, que justifica a frequência irregular dos alunos: a necessidade de companhia para leva-los até a escola.

Ainda se constatou, na afirmação de uma das professoras, que a mesma procura basear sua prática no que determina a legislação. Quando perguntada sobre a função do AEE em SRM, uma professora afirma:

É a função do AEE, ela se diferencia da sala comum porque a função dela já traz mesmo na legislação. É bem clara a sua função, que é identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação desses alunos na classe comum, ela tem a função de promover o desenvolvimento integral da pessoa com ou sem deficiência nos aspectos sociais, afetivos (SRMF) (informação verbal).

Os relatos das professoras evidenciam o compromisso de seguir as orientações da Resolução n.º 4/2009, referente às atribuições do professor de Educação Especial. Isso foi constatado em falas que se relacionam com vários incisos do Art. 13 dessa resolução. Em consonância com isso, uma professora declara que

O AEE dá suporte à classe comum, complementando, adaptando, apoiando os alunos. Para buscar atividades diferenciadas, para se aproximar das atividades de escolarização, contribuir para a escolarização deles, [para] aprender as atividades em sala de aula (SRMH) (informação verbal).

Dessa forma, o ensino oferecido no Atendimento Educacional Especializado é, necessariamente, diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou de complementação das atividades escolares; ele deve, por outro lado, ser capaz de eliminar as barreiras e promover a plena participação dos alunos. Essa afirmação é reforçada por outro depoimento:

O trabalho de complementação não é um reforço, [...] [se] o professor tá dando vogais lá e eu vou reforçar aqui as vogais, não é isso, é um trabalho de complementação em outra área, o professor vai ensinar as vogais lá e eu até posso trabalhar com esse tipo de material, mas a minha intenção é chegar, é estimular em outras coisas (SRMB) (informação verbal).

Pode-se apreender que as professoras têm clareza do que não deve ser o AEE, mas não conseguem expressar com precisão a especificidade desse atendimento.

Outro aspecto a considerar é a importância da formação do professor como pré-requisito para a inclusão, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/1996, que determina:

Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – 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).

Reafirmando essa importância, uma professora afirma:

Eu tenho ainda dificuldade de trabalhar por conta da minha formação. Eu ainda não recebi uma formação, só palestras, mas uma formação mais específica, voltada pra superdotação e altas habilidades, eu ainda não participei de nenhuma formação [...] Eu ainda não me acho preparada pra atuar, ainda preciso de mais formação, preciso investigar mais e ter um aluno e conhecer o aluno, porque eu ainda não tenho o aluno com altas habilidades, eu preciso conhecer esse aluno para estar estudando e verificando as possibilidades de desenvolver as atividades com ele (SRMI) (informação verbal).

Eu tenho mais segurança hoje. Agora, deficiência auditiva eu não tenho segurança pra trabalhar ainda com ele, eu não tenho, eu já tomei vários cursos, vou procurar tomar outros (SRMD) (informação verbal).

As professoras evidenciam, portanto, a necessidade de uma formação continuada para atuar no atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Especiais, além de reafirmar a relação entre teoria e prática como requisito para proporcionar-lhes a capacitação e a segurança para trabalhar com diferentes tipos de deficiências. Sendo assim, é necessário que os professores estejam qualificados para atender as peculiaridades apresentadas pelo aluno.

Uma professora descreve, ainda, a limitação de profissionais para lidar com as Necessidades Educacionais Especiais:

Eu acho que as dificuldades, os limites, são justamente [os] que eu já tinha falado antes, que uma pessoa só [...] dar conta de todas as deficiências é muito difícil. É muito complicado você saber exatamente o que fazer com cada pessoa, com cada deficiência, saber exatamente tudo. Tudo não, mas assim ter um conhecimento amplo de todas as deficiências. Isso é o mais difícil (SRMB) (informação verbal).

As professoras se queixam da complexidade de sua atuação, pois têm que atender alunos com diferentes tipos de deficiência

mesmo não se sentindo preparadas para promover um trabalho qualificado nesse campo de atuação diversificado. Essa situação confirma que a formação docente é um assunto polêmico, uma vez que não há consenso ou diretriz que a oriente.

A falta de compatibilidade na organização dos horários dos professores do ensino comum e os da Educação Especial tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos como limitação para a interação entre os professores devido às condições de trabalho propostas pelas escolas (MILANESI, 2012; MIRANDA, 2014; OLIVEIRA; APOLUCENO; RABELO, 2014; HARGREAVES, 1998). Esses estudos demonstram que existem dificuldades de diversas ordens para que ocorra um trabalho conjunto entre os professores, além do número elevado de alunos com NEE para atendimento e da inadequada gestão escolar.

Conforme pode ser averiguado nas falas das professoras, elas reconhecem que o serviço prestado não é suficiente, e que o ideal seria uma rede de apoio, uma equipe multidisciplinar, com mais profissionais e serviços, apontando, assim, para outras possibilidades.

O elevado número de horas de trabalho destinado ao atendimento ao aluno é uma limitação também referida por T. G. Miranda et al. (2014). Além disso, na generalidade das reuniões de trabalho, cuja agenda contém pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se procede à entrega do planejamento elaborado pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não se assistindo a um momento efetivo de diálogo e partilha de experiências. Os estudos ressaltam, assim, a necessidade de reestruturação, do modo de definir os horários dos professores pela direção das escolas, permitindo que os professores do ensino comum que tenham nas suas salas de aulas alunos com Necessidades Educativas Especiais possam definir, com os professores de Educação Especial, momentos de trabalho em articulação no que se refere ao planejamento, à construção de materiais e aos espaços

e suas condições, como defende A. Hargreaves (1998) ao afirmar que uma maior sensibilidade e flexibilidade por parte dos diretores das escolas, na gestão educacional, podem certamente aliviar alguns dos seus efeitos indesejados. Para esse investigador, compete aos órgãos de gestão das escolas realizar alterações nas estruturas de organização das mesmas, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores.

Considerações finais

Os resultados desta investigação permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre os docentes do ensino comum e os do Atendimento Educacional Especializado ainda está em construção, porque, de um modo geral, não há uma sistematização do trabalho de articulação e nem inclusão desse Serviço no Projeto Político Pedagógico da escola onde a pesquisa foi realizada. Além disso, a maioria dos docentes do ensino comum não dominam os aspectos pedagógicos nem a concepção de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de inclusão escolar, além de demonstrarem pouca disponibilidade para a realização de trabalho em equipes multidisciplinares, revelando alguns constrangimentos na realização de tal articulação. Esses constrangimentos manifestam alguns receios em relação a todo este processo de mudança, especialmente porque sentem que lhes falta a formação necessária e adequada para lidar, em sala de aula, com os alunos com NEE, principalmente quando não dominam as especificidades desses alunos, como também refere Correia (2008).

Assim, a escola pouco muda, e a SRM, ao mesmo tempo em que é o local responsável pela escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, serve para manter a escola em sua “normalidade”. Na SRM, o aluno complementa seus estudos e o professor tem total liberdade sobre o que e como fazer, não precisando prestar contas sobre o desenvolvimento do aluno. A articulação entre

os professores do ensino comum e especial depende apenas da boa vontade de ambos, mas as condições de organização do serviço conspiram contra essa parceria, seja porque um atua no contraturno do outro, seja porque eles trabalham em escolas diferentes; mesmo quando trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro (MILANESI, 2012).

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser o motor para a inclusão dos alunos com NEE, pois existem evidências de que as escolas em que predominam culturas colaborativas são mais inclusivas, isto é, apresentam as menores taxas de evasão e as formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes.

Em síntese, a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e desafios que podem ser constatadas pela inadequada formação e capacitação dos professores para atender às Necessidades Educacionais Especiais tanto na SRM como na sala de aula comum. Há ainda muito o que ser conquistado e garantido, principalmente no que se refere às fragilidades no processo de inclusão escolar: na garantia de formação continuada dos professores que atuam no AEE, no trabalho colaborativo, praticamente inexistente, e no processo do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, uma vez que uma parte dos alunos atendidos por essas salas, de acordo com os depoimentos desses professores, não têm suas necessidades plenamente atendidas.

As declarações das professoras demonstram também o esforço para realizar um trabalho pedagógico de qualidade na Sala de Recursos Multifuncionais em situações, muitas vezes, adversas, devido à pouca inserção desses serviços no Projeto Político Pedagógico da escola, à inadequada qualificação profissional para o exercício das funções atribuídas ao professor da SRM, ao grande número de alunos para atendimento e às diferentes necessidades

pedagógicas desses alunos, o que acarreta insatisfação dos professores e compromete a qualidade do AEE prestado ao aluno.

As reflexões apresentadas neste artigo permitem, assim, evidenciar a consolidação da inclusão escolar como diretriz política para a educação baiana, mas as normas e documentos legais que orientam a estrutura dos serviços não estão plenamente em ação, sendo necessário mais estudos e pesquisas sobre a necessidade de requalificação do AEE prestado nas Salas de Recursos Multifuncionais para que haja um possível redimensionamento de suas atribuições.

Portanto, tendo em conta a importância do trabalho articulado entre professores de sala de aula comum e das SRM para a inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas, nas escolas, todas as condições necessárias à prática da articulação entre esses dois grupos de docentes, a fim de que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe a possibilidade de o professor de Educação Especial lá estar, seja também realizado fora da sala, tornando a planificação, a criação de materiais e a avaliação mais eficientes.

Referências

ALVES, D. O. et. al. (Org). **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez.** 1996. Brasília/MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

CORREIA, L. M.. **Educação Especial e Inclusão**. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora, 2003.

CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um Guia para Educadores e Professores**. 2ª ed. rev. e aum. Porto: Porto Editora, 2008.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Alfragide: McGraw; Portugal: Hill de Portugal, 1998.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Educação Especial–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MIRANDA, T. G. et al. A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. In: IV Reunião do ONEESP-Observatório Nacional de Educação Especial. **Anais**. São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A. P. de; APOLUCENO. I. e RABELO, L. C. C. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá- Pará. IV **Reunião ONEESP**, 2014.

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. EDITAL N.º 38/2010/CAPES/INEP. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>>. Acesso em: 15 de abr. de 2014.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Sobre a autora

Theresinha Guimarães Miranda possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1993), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (1999) e pós-doutorado pela Umeå University, na Suécia (2013). Atualmente, é professora associada aposentada, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando no curso de Pedagogia e na Pós-graduação em Educação; é líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, cadastrado no CNPq, e membro do conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE). Foi conselheira efetiva do Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia, nos períodos 2006-2010 e 2010-2014. E-mail: tmiranda@ufba.br