

O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU DE AVISOS BUROCRÁTICOS?

THE ROLE OF THE RESOURCE ROOM TEACHER IN PEDAGOGICAL COORDINATION: A SPACE FOR CONTINUING EDUCATION OR BUREAUCRATIC NOTICES?

Laércio Ferreira dos SANTOS¹

RESUMO: O foco desta pesquisa foi averiguar se, nas coordenações pedagógicas, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos possuem voz ativa em relação à organização do trabalho pedagógico e se conseguem realizar trabalhos colaborativos com os docentes das classes regulares. Neste sentido, para investigar quais as principais dificuldades dos profissionais das salas de recursos multifuncionais, foi aplicado um questionário com 14 professores que trabalham no AEE na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e que estavam matriculados no curso “Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado na escola de aperfeiçoamento do Profissional da Educação do Distrito Federal – EAPE/SEDF. Foi observado que grande parte dos educadores das classes comuns ainda possui resistência para realizar um trabalho considerando os alunos com deficiência e, também, em enxergar a coordenação pedagógica como espaço e tempo de formação continuada. De acordo com essa pesquisa, percebe-se que, em muitas situações, a coordenação pedagógica é utilizada como um momento de apenas cumprir um papel meramente formal, discutindo aspectos burocráticos das escolas. Contudo, as coordenações pedagógicas coletivas devem deixar de ser apenas um espaço para os professores relatarem suas dificuldades e seus problemas dentro de sala de aula, se queixarem da falta de material didático e tratarem das questões dos estudantes indisciplinados. As coordenações pedagógicas devem ser vistas como espaços de formação continuada e de discussões reflexivas e não apenas como espaço para compartilhar avisos burocráticos.

Palavras chave: Sala de Recursos. Atendimento Educacional Especializado. Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT: The focus of this research was to find out if, in the pedagogical coordinations, the teachers of Specialized Educational Service (AEE) who work in resource rooms have an active voice in relation to the organization of the pedagogical work and if they are able to carry out collaborative work with the teachers of the classes. regular. In this sense, in order to investigate what are the main difficulties of the professionals in the multifunctional resource rooms, a questionnaire was applied with 14 teachers who work at the AEE at the Education Secretariat of the Federal District (SEDF) and who were enrolled in the course “Pedagogical Practices for Service Educational Specialized in the Professional Education School of the Federal District - EAPE / SEDF. It was observed that a large part of the educators of the common classes still have resistance to carry out a work considering students with disabilities and, also, to see pedagogical coordination as a space and time for continuing education. According to this research, it can be seen that, in many situations, pedagogical coordination is used as a moment of just fulfilling a purely formal role, discussing bureaucratic aspects of schools. However, the collective pedagogical coordinations must stop being just a space for teachers to report their difficulties and problems in the classroom, complain about the lack of didactic material and deal with the issues of

¹ Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Professor da sala de recursos generalista da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF. Professor da Universidade Católica de Brasília – UCB. Email: laercio.santos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2108-0332>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p75>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

undisciplined students. Pedagogical coordinations should be seen as spaces for continuing education and reflective discussions and not just as a space for sharing bureaucratic notices.

Keywords: Resource Room. Specialized Educational Assistance. Pedagogical Coordination.

INTRODUÇÃO

Existem vários documentos, nacionais e internacionais, que regulamentam a educação especial no Brasil. Porém, ainda falta muito para presenciarmos, de fato, uma educação verdadeiramente inclusiva. Um dos principais documentos que marcou a luta pela educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca de 1994, a qual discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Tal declaração traz um novo olhar para as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagens, não só para aquelas com deficiências, mas para todos os estudantes que apresentam dificuldades no ambiente escolar. Ou seja, este documento elaborado na Espanha, em 1994, carrega consigo o pensamento de que a escola deve trabalhar sempre pensando na diversidade.

Outro documento importante que trata da educação especial é a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), de 1996. No artigo 59 desta Lei é preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, recursos e organizações específicas para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Neste sentido, percebe-se que é obrigação das instituições de ensino pensar em uma organização pedagógica que contemple esses estudantes. Por isso existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é organizado para atender os alunos com deficiências e superdotação.

Entre os principais documentos legais que regulamentam a educação especial na Secretaria de Educação do Distrito Federal, pode-se destacar quatro: (1) Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010); (2) Currículo em Movimento da Educação Básica: educação especial (2013) e as Resoluções (3) n. 1/2012 e (4) n. 1/2017 do Conselho de Educação do Distrito Federal

Consoante as Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (SEDF, 2010) a educação especial na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF materializa-se da seguinte forma:

Tabela 01 – Organização dos serviços da Educação Especial da SEDF

Classes Especiais	<ul style="list-style-type: none"> • Classes Especiais para Estudantes com Deficiência Intelectual; • Classes Especiais/Unidades Especiais para Estudantes com Deficiência Auditiva/Surdez; • Classes Especiais para estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento;
Classe de Educação Bilíngue	<ul style="list-style-type: none"> • Classe de Educação Bilíngue para Alfabetização; • Classe de Educação Bilíngue a partir do 3º ano do Ensino Fundamental; • Classe de Educação Bilíngue para estudante Surdocego;

Salas de Recursos – Atendimento Educacional Especializado	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Recursos Generalista para atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento; • Sala de Recursos Específica para Atendimento ao Estudante Deficiente Auditivo e Surdocego; • Sala de Recursos Específica para Estudante com Deficiência Visual; • Sala de Recursos em funcionamento nos Centros de Línguas e Escolas Parques; • Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação;
CEE	• Centros de Ensino Especial
CEEDV	• Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

Fonte: Dados extraídos das Orientações Pedagógicas para a Educação Especial (2010)

Na SEDE, os profissionais do AEE devem, em articulação com os professores regentes das classes comuns, devem trabalhar de forma colaborativa a fim de potencializar o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes com deficiência física, múltipla, intelectual, com o transtorno do espectro autista e com altas habilidades, que são atendidos nas salas de recursos multifuncionais. Todavia, ainda há, por parte dos professores do AEE, muitas dificuldades para se construir um trabalho efetivamente inclusivo, principalmente pela resistência de alguns professores regentes das classes regulares em realizar adequações curriculares para os estudantes que precisam de um olhar diferenciado.

Diante dessa situação, é necessário que os professores do AEE tenham voz ativa durante a organização do trabalho pedagógico da escola, principalmente nas coordenações pedagógicas. Esses profissionais devem utilizar esse espaço para realizar formação e discussões aprofundadas em relação à educação especial e não apenas para discutir aspectos técnicos e burocráticos, pois, além de atender os alunos em uma sala específica, os profissionais das salas de recursos devem envolver toda a escola no processo de inclusão dos alunos com deficiências.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

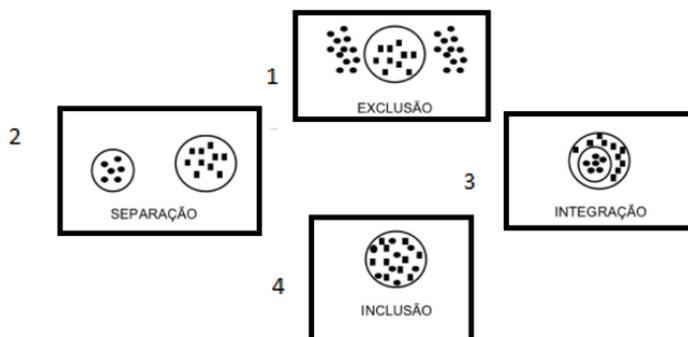
De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a criação do primeiro atendimento educacional especializado, com o objetivo de atender pessoas com necessidades educacionais especiais, surgiu em 1945, na Sociedade Pestalozzi, com a pedagoga e psicóloga Helena Antipoff². Este espaço, criado para atender pessoas com superdotação, foi considerado um avanço em relação à educação especial.

A partir de 1961 é que se fundamenta, na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – Lei. Nº 4.024/61, o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência. Porém, nesta época, ainda não tínhamos uma educação inclusiva, mas sim separativa. Ou seja, não se pensava na possibilidade das pessoas com deficiências estudarem no mesmo espaço das pessoas consideradas “normais”. Nesta época elas frequentavam espaços separados.

² Psicóloga e pedagoga de origem russa que depois de obter formação universitária na Rússia veio para o Brasil e desenvolveu diversas atividades com pessoas consideradas “excepcionais”.

A imagem abaixo, ilustrada na obra de Beyer (2006) nos ajuda a entender as várias etapas (exclusão, separação, integração) até chegar à inclusão escolar.

Figura 1 – Processo de inclusão escolar



Fonte: Beyer (2006) com adaptações.

Pontos redondos :	Pessoas com deficiências
Pontos quadrados:	Pessoas ditas normais
Círculo grande:	Sistema escolar regular
Círculo Pequeno :	Sistema escolar especial

O período em que as pessoas com deficiências eram deixadas totalmente de lado chamávamos de exclusão. Após algum tempo elas começaram a ser enxergadas, mas realizavam atividades apenas com seus pares, ou seja, não ocupavam os mesmos espaços que as pessoas consideradas “normais”, assim, tínhamos a separação. Após algum tempo essas pessoas foram integradas na sociedade, mas ainda eram, de certa forma, excluídas. Só depois tivemos o processo de inclusão, em que todos os indivíduos, com ou sem deficiência, têm garantia de acesso com autonomia a qualquer espaço ou serviço.

No Brasil, com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 podemos enxergar uma verdadeira tentativa de inclusão com o AEE, pois, consoante o artigo 1º dessa norma jurídica, pode-se perceber a importância de matricular os estudantes com deficiências nas classes comuns do ensino regular. Além de ter o direito da matrícula nas classes comuns do ensino regular, os estudantes com deficiências e altas habilidades tem o direito do atendimento educacional especializado no contraturno com professores especializados. Na sala de recursos multifuncionais, os alunos realizam atividades complementares e suplementares de acordo com suas necessidades específicas. O docente da sala de recursos deve trabalhar com jogos pedagógicos, estratégias diversificadas, metodologias que atendam às necessidades específicas dos estudantes e trabalhe com habilidades e competências que contribuam para a desenvoltura educacional de todos estudantes atendidos no AEE.

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Distrito Federal - materializado nas Salas de Recursos Multifuncionais - é organizado de acordo com as definições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2009), as quais determinam que deve ser um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professores especializados. Esses profissionais com cursos específicos devem realizar atividades complementares (para estudantes com deficiências ou Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD) e suplementares (para estudantes com altas habilidades/superdotação).

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação do Distrito Federal, os professores especialistas precisam realizar, pelo menos, dois cursos específicos na área de educação especial (cursos credenciados pela Escola de Aperfeiçoamento do Profissional – EAPE da SEDF). Um curso de pelo menos 180 horas – Atendimento Educacional Especializado – AEE) e outro curso específico de no mínimo 80 horas (Altas Habilidades, Deficiência Intelectual, TGD, Deficiência 30 Visual, Deficiência Auditiva, etc.). Além de apresentar o certificado desses cursos, o professor deve passar por um processo seletivo interno para adquirir aptidão para atuar no AEE. No Distrito Federal existe a portaria n. 173/2018, a qual estabelece que o servidor interessado em adquirir declaração de aptidão para atuar na sala de recursos deverá:

1. entregar documentação comprobatória para análise curricular e certificados de cursos, de acordo com a área pleiteada, com carga horária mínima estipulada nesta Portaria, de instituições credenciadas junto a EAPE, Universidades e Institutos Federais, atividade prática e/ou entrevista;
2. optar por concorrer nos atendimentos da Educação Especial, de acordo com sua área de concurso ou habilitação devidamente cadastradas no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH;
3. passar por entrevista oral onde serão abordados os temas relativos à Educação Especial.

Durante o processo seletivo, o candidato deverá atingir a nota 7,0 de um total de 10,0 pontos, os quais são divididos da seguinte forma: (i) entrevista oral: 4,0 pontos; (ii) contextualização e avaliação adequadas de atendimento às especificidades dos estudantes da 3; (iii) domínio do conteúdo: 3,0 pontos.

Na SEDF as salas de recursos são divididas em dois tipos: a generalista e as específicas. A primeira atende os alunos com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência múltipla (DMU) e com TGD. Já as salas específicas são ramificadas em três tipos: sala de deficiência auditiva (DA), sala de deficiência visual (DV) e sala de altas habilidades/superdotação.

Porém, apesar desses serviços serem obrigatórios, ainda há uma grande preocupação, por parte dos professores do AEE, na construção de um trabalho articulado, de qualidade, colaborativo e que envolva toda a escola. Com o objetivo de averiguar os principais motivos dessa preocupação, esta pesquisa, realizada com 14 professores da SEDF no ano de 2017 durante um o curso “Práticas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado”, buscou investigar se os docentes da sala de recursos têm voz ativa de fala nas reuniões de coordenação pedagógica, no sentido de intervir para garantir o trabalho colaborativo com o professor da sala de aula regular.

O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Os professores das salas de recursos devem assistir aos professores das classes comuns nas práticas necessárias à promoção da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, é necessário que colaborem na implementação de estratégias de flexibilização, de adaptação curricular e de práticas alternativas adequadas para os alunos com deficiência (público-alvo da Educação Especial). Além disso, consoante à Orientação pedagógica para o Ensino Especial de 2010 da SEDF, os profissionais das salas de recursos devem ter:

Tabela 2 – Perfil dos profissionais para trabalharem na sala de recursos multifuncionais

<ul style="list-style-type: none">• atitudes e sentimentos positivos em relação ao estudante com deficiência e no pronto atendimento às suas necessidades biopsicossocial;• expectativas favoráveis sobre seu desenvolvimento e aprendizagem;• motivação para o trabalho e envolvimento com seus resultados;• abertura a mudanças e flexibilidade na atuação docente;• disponibilidade para enfrentar desafios;• valores e crenças favoráveis sobre deficiência, pessoa com deficiência e diversidade;• atitude de enfrentamento dos obstáculos à acessibilidade do educando e ao seu sucesso acadêmico;• bom relacionamento interpessoal;• atitude positiva em relação à inclusão escolar e social;• disponibilidade para capacitação profissional; e• iniciativa e criatividade.
--

Fonte: (SEDF, 2010, p. 60).

Outro papel importante do professor da sala de recursos é o de ser um multiplicador no que tange à desconstrução de paradigmas em relação aos alunos com deficiências, discutindo a necessidade de incluir esses estudantes em todas as atividades pedagógicas da escola. Dessa forma, é interessante que esses profissionais participem efetivamente da organização do trabalho pedagógico, e que, principalmente, tenham voz ativa durante as coordenações pedagógicas.

Na SEDF, as coordenações pedagógicas coletivas ocorrem todas as quartas-feiras no horário contrário de regência. Todos os professores, coordenadores, orientadores educacionais, supervisores e diretor e vice-diretor participam desse momento.

O foco da pesquisa na coordenação pedagógica justifica-se por ser um espaço que deve propiciar aos professores de sala de aula, ao serviço de apoio à aprendizagem, ao serviço de orientação, à sala de recursos, aos coordenadores e à direção, um momento de repensar a organização do trabalho pedagógico por meio de planejamentos e estudos. A esse respeito, Silva e Fernandes (2017) defendem que:

A perspectiva de coordenação por nós assumida é de que esta é o espaço e o tempo primordiais de organização do trabalho pedagógico da escola em geral e da sala de aula, especificamente; de planejamento curricular e de avaliação educacional; de formação continuada e de discussão, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. Nessa visão, o trabalho realizado nesse espaço e nesse tempo se pauta na reflexão da prática sem desprezo aos procedimentos, na ação coletiva e emancipadora, cujo foco está no processo que leva à construção de trabalho colaborativo, constituindo-se como espaço-tempo de possibilidades e de liderança pedagógica democrática. (SILVA e FERNANDES, 2017, p. 71).

Pensando-se nisso, esta pesquisa teve como objetivos investigar o papel do professor da sala de recursos durante as coordenações pedagógicas; averiguar se nesse espaço há formação continuada sobre educação especial; identificar se os professores regentes participam, ativamente, do processo de inclusão dos alunos com deficiência e perceber quais as principais dificuldades dos professores do AEE.

METODOLOGIA

De cunho qualitativo, utilizando-se questionários como instrumento de pesquisa, esta investigação foi realizada com 14 professores que trabalham em salas de recursos generalistas e que estavam matriculados no curso “Práticas pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado” na Escola de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal – EAPE/SEDF, no ano de 2017. Ao total foram entregues 19 questionários (que era a quantidade de professores que estavam frequentando o curso), porém apenas 14 foram devolvidos. Do total, 9 professores estavam atuando no ensino fundamental (6 nas séries iniciais e 3 nas séries finais), e 5 no ensino médio. Os questionários foram aplicados durante uma das aulas do curso, os professores tiveram 1 hora para responder 15 questões (10 questões abertas e 5 questões fechadas). Após recolher os questionários, as respostas foram tabuladas e cruzadas para averiguar as respostas de cada professor. Após análise, algumas respostas abertas foram utilizadas como exemplo (trechos ilustrativos) para apresentar os resultados e as respostas objetivas foram utilizadas para demonstrar as porcentagens em relação à participação ativa dos professores das salas de recursos, em relação à formação continuada durante as coordenações pedagógicas e em relação à participação dos professores da sala de aula regular na inclusão dos alunos atendidos no AEE.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU DE AVISOS BUROCRÁTICOS?

Quando questionados sobre a participação dos professores da sala de recursos durante as coordenações pedagógicas, todos afirmaram que participam semanalmente das reuniões pedagógicas, mas que quase sempre suas falas ficam para o final da reunião. Do total de participantes, 64,2% dos docentes responderam que muitas vezes apenas dão avisos sobre os alunos que frequentam a sala de recursos. Ou seja, suas participações nas coordenações restringem-se, desta forma, em avisos técnicos e burocráticos.

Trechos ilustrativos:

Participo frequentemente das coordenações pedagógicas, só não participo quando sou convocada para reuniões na UNIEB³. Na maioria das vezes eu dou avisos sobre como os alunos estão desenvolvendo as atividades, se deixaram de realizar alguma prova e aproveito para entregar todos os trabalhos que são realizados nas salas de recursos.

Participo semanalmente às quartas-feiras. No finalzinho das coordenações conversamos com os professores sobre as adequações curriculares.

Essas respostas fortalecem a ideia de que a coordenação, no que tange aos professores das salas de recursos, acabam, muitas vezes, sendo um momento de apenas cumprir um papel meramente formal. Torres (2001), em uma pesquisa com professores, discute essa problemática de se tornar a coordenação pedagógica em um espaço prioritário para dar avisos e realizar atividades administrativas, em vez de se construir um momento de discussão reflexiva e de formação continuada.

Não se pode diminuir a importância das discussões vinculadas ao administrativo, ou mesmo as exigências do cotidiano, uma vez que fazem parte e se inserem como elementos de um projeto pedagógico mais amplo; mas faz-se necessário reposicionar e resgatar os objetivos das reuniões; qualquer discussão deveria voltar-se para a reflexão sobre a ação de maneira ampla [...] (TORRES, 2001, p. 46).

Em relação a formação continuada sobre educação especial durante as coordenações pedagógicas, 92,8 % dos professores afirmaram que não conseguem realizar formação continuada com os professores regentes. Essa informação torna-se preocupante visto que é necessário que os docentes das classes comuns tenham conhecimento sobre a educação especial - principalmente em relação necessidades educacionais específicas de seus estudantes.

Ademais, os professores das salas de recursos relatam que não conseguem realizar essa formação por falta de tempo durante as coordenações e por resistência dos professores da sala de aula regular - principalmente por aqueles que já têm bastante tempo na Secretaria de Educação. Outro aspecto constatado nas respostas é que grande parte das reuniões pedagógicas são para discutir sobre indisciplina de aluno, aspectos administrativos da escola, falar sobre calendário de provas, sobre datas comemorativas ou para se discutir algum texto que foi enviado pela UNIEB².

³ Unidade Regional de Educação Básica

Trechos ilustrativos:

Não há formação. Ainda há um certo desinteresse referente a este público-alvo⁴.

Não há formação. Há apenas o trabalho realizado, com oficinas. Realizadas pela sala de recursos e pela orientação educacional durante eventos na escola.

Se falarmos em dar um curso para os professores, são capazes de ficar com raiva da gente. Afirmam que não tem tempo de fazer curso, pois possuem muitas provas para corrigir e diários para preencher.

Apesar do segundo trecho mencionar sobre algumas oficinas que são realizadas com os professores, as quais podem ser consideradas como momentos de formação, não são realizadas durante as coordenações pedagógicas.

Para Silva (2007) é interessante que os professores repensem sobre a importância da formação continuada durante as coordenações pedagógicas, pois são a partir delas que a escola pode vislumbrar a construção de um projeto político pedagógico que contribua, de fato, para a organização do trabalho pedagógico da escola.

O processo de formação docente centrado na escola tem como pressuposto o fato de ser o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que emergem no seu contexto de trabalho. Problemáticas e questões que devem ser refletidas pelo coletivo de professores no espaço concreto de coordenação pedagógica com vistas a superação de um trabalho pedagógico pautado em concepções e práticas reiterativas [...] (SILVA, 2017, p. 133).

Já em relação à participação dos professores regentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência 57,1% responderam que a maioria dos professores realiza a adequação curricular, mas precisam, constantemente, de orientações específicas para adequar as atividades.

Grande parte dos professores construíram suas respostas sempre pensando na questão da adequação curricular, enquanto provas e atividades escritas, e não no processo de inclusão como um todo (fazer com que os estudantes participem de todas as atividades no ambiente escolar: educação física, apresentações, trabalhos em grupo, acesso à tecnologia etc.)

Trechos ilustrativos:

Antigamente o processo de adequação curricular era mais complicado, hoje os professores ainda resistem, mas fazem. Melhorou muito após a diretora cobrar, todo bimestre, as adequações.

A sala de recursos orienta os professores, mas eles nem sempre participam ativamente na inclusão dos alunos.

Grande parte do grupo já está bem sensível e desenvolve o trabalho necessário. Já enviam todas as atividades e avaliações adequadas. Às vezes chamamos os professores para reformular a atividades e eles refazem sem reclamar.

Um fator interessante observado nos questionários foi em relação às respostas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental comparadas as dos docentes das séries finais e do ensino médio. Foi averiguado que nas séries iniciais o trabalho de inclusão é mais efetivo, tal fator pode ser explicado pelo fato de ambos – professores das salas de recursos e regentes terem a mesma formação (pedagogia), o que pode facilitar o trabalho colaborativo.

⁴ O professor referiu-se aos alunos que são atendidos nas Salas de Recursos.

Sendo assim, é importante que os docentes das disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio tentem construir momentos de trocas e diálogos com os professores do AEE, pois, desta forma, podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

Por fim, quando foi perguntado sobre as principais dificuldades enquanto professor do AEE, apareceram diversas opiniões: a resistência de alguns professores; a falta de compromisso dos pais dos alunos; a falta de um espaço adequado e de recursos e a falta de tempo para construir espaços de formações durante as coordenações pedagógicas.

Trechos ilustrativos:

Falta um espaço adequado para realizarmos os atendimentos.

Falta de parceria e suporte familiar, desestímulo do professor regente em relação aos ANEE⁵ ou não, a escola entende que esse aluno é da Sala de Recursos (trabalho solitário). Faz-se necessário persistência para haver envolvimento.

Resistências ao processo de inclusão e falta de recursos.

Os pais são resistentes, desinteressados e não participativos nas atividades escolares.

Para diminuir essas dificuldades apresentadas pelos professores é necessário que se repense toda a organização do trabalho pedagógico e, a partir das coordenações pedagógicas, seja construído um projeto político pedagógico que dê voz aos professores das salas de recursos e, também, que se consolide uma cultura em que as reuniões pedagógicas sejam espaços de formação continuada. Nesse sentido, Silva e Fernandes (2017, p. 75) enfatizam que:

A existência de uma estrutura de coordenação pedagógica concebida como trabalho pedagógico coletivo, mesmo sendo diferenciada em cada sistema escolar, fomenta a interação entre os pares, possibilitando à equipe de direção, em conjunto com os coordenadores e orientadores educacionais, o planejamento coletivo e o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores.

Portanto, é imprescindível que se desburocratize os espaços das coordenações pedagógicas, tornando-os ambientes dinâmicos de formação e discussão, desconstruindo o paradigma conservador e técnico e construindo um paradigma emergente de reflexividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado tem um papel importantíssimo na construção de uma educação inclusiva, de qualidade e para todos. E para que isso se efetive, os profissionais das salas de recursos têm que participar ativamente da organização do trabalho pedagógico e os professores regentes estarem dispostos a construir um trabalho que englobe todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Contudo, ter uma participação ativa na organização do trabalho pedagógica requer uma reconfiguração de toda escola, em especial nos espaços de coordenações pedagógicas. Elas devem deixar de ser apenas um espaço para os professores relatarem suas dificuldades e seus

⁵ Alunos com necessidades educacionais especiais

problemas dentro de sala de aula, se queixarem da falta de material didático e tratarem das questões dos estudantes indisciplinados. Devem deixar de ser espaços de avisos burocráticos e passem a ser vistas como espaços de formação continuada e de discussões reflexivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dez. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BEYER, Hugo Oto. Da Integração Escolar a Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre. Mediação, 2006. p. 73- 81

SEDF. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. **Orientação pedagógica para o Ensino Especial**. Brasília: GDF, 2010.

SILVA, E. F. da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**: Campinas, SP: Papirus. 2007, p. 131-152.

SILVA, E. F. da; FERNANDES, R. C. de A. Coordenação Pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2017. p. 71-80.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. P. 45-51).

Recebido em:
Modificado em:
Aceito em:

