

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO, RONDÔNIA, BRASIL

Sônia Carla Cândido da Silva*

sonia.carla@ifro.edu.br

Josefa Aparecida P. de Andrade**

josyandrade1@hotmail.com

Rosiele Pinho Gozaga Silva***

rosiele.pinho@ifro.edu.br

RESUMO

Nas últimas décadas, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular tem avançado significativamente, a fim de promover a educação para todos. Os documentos internacionais e nacionais visam, em particular, reduzir as condições impeditivas que os impossibilitem de participar ativamente na sociedade, promovendo uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento das suas possibilidades. Assim, para atender o aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e ainda altas habilidades e superdotação, um atendimento suplementar e complementar é oferecido em Sala de Recursos Multifuncional. De natureza qualitativa, esta pesquisa entrevistou professores da rede pública estadual do município de Porto Velho / RO e buscou investigar como o professor de atendimento educacional especializado organiza o seu trabalho a fim de identificar os desafios e possibilidades que são vivenciados na educação especial a partir de uma visão Inclusiva. Os resultados mostraram que os professores, pela organização prévia, visualizam o aluno como o centro, pensando em uma educação que possibilite a aprendizagem dos estudantes. No entanto, existem muitas dificuldades encontradas pelos professores na organização do seu trabalho para garantir a inclusão: dupla jornada de trabalho dos professores, falta de materiais e mobiliário mínimos, número excessivo de alunos, falta de formação continuada. As dificuldades demonstram uma escola pública desestruturada, sem o mínimo para um trabalho de ensino de qualidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; prática pedagógica; sala de recurso multifuncional; professor.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular avançou significativamente no sentido de promover a educação para todos. Documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (Tailândia, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), a Convenção Interamericana

* Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, Brasil.

** Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, Brasil. Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Inclusão. Acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Pan-Americana de Ji-Paraná, Rondônia, Brasil.

*** Enfermeira do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia, Brasil, graduada nas modalidades Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 2001) objetivam principalmente reduzir as condições impeditivas que os impossibilitem de participar ativamente da sociedade, através da promoção de uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de suas possibilidades.

O Brasil ao assinar tais documentos também se comprometeu com a inclusão. A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 208, já apontava a preferência de atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o que é reafirmado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que destina todo um capítulo para educação especial e abre caminho para um processo inclusivo educacional. Desta forma, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, passa de uma fase segregacionista facilmente identificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, com salas e escolas especiais, para uma fase de mudanças, buscas, dúvidas, erros e acertos de uma escola inclusiva.

Ainda firmes em cumprir os dispositivos estabelecidos em tais documentos, em 2001, o Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica fixa o Parecer 17/2001 que constitui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Neste parecer, os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentem:

- 2.1. dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - 2.1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - 2.1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- 2.2. dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- 2.3. altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 18).

Vista como uma educação inclusiva tais alunos frequentam a escola básica e recebem atendimento educacional especializado como forma de suprir suas deficiências, dificuldades e necessidades. Sendo assim, o lócus da educação especial passa a ser todas as instituições escolares, as quais devem oferecer este atendimento. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) integra-se ao Projeto Político Pedagógico da Escola e caracteriza-se por uma formação complementar ou suplementar ao aluno com NEE (Necessidade Educativa Especial) objetivando a autonomia deste na sala regular.

Em 2008, o Ministério da Educação estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, neste documento ficou definido que o AEE deve ser realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que aos poucos estão sendo implantadas nas redes de ensino pelo Ministério da Educação. Neste espaço para atender ao aluno com as necessidades supracitadas, encontra-se um professor responsável pelo funcionamento deste atendimento. Este mesmo documento pontua que este profissional deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de educação especial de forma a atuar nas salas de recursos.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como o professor do atendimento educacional especializado tem organizado o seu trabalho no dia a dia da Sala de Recursos Multifuncionais e identificar quais os desafios e possibilidades que são vivenciadas na educação especial numa perspectiva inclusiva. De caráter qualitativo, a pesquisa entrevistou professores da rede pública estadual do município de Porto Velho/RO, que atuam em salas de recursos multifuncionais.

2 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), deve acontecer na Sala de Recursos Multifuncionais, localizadas dentro das escolas públicas como um serviço complementar ou complementar ao trabalho desenvolvido em sala de aula. São constituídas de materiais didáticos, recursos pedagógicos, mobiliários e equipamentos específicos para o funcionamento do AEE. Nesta vertente, Mantoan (2006, p. 27) refere que,

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

De acordo com o Ministério da Educação, foram implantadas no período de 2005 a 2009, 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo 4.564 municípios brasileiros. Os critérios para o recebimento destas salas pelo MEC são o de ter matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação registrados no Censo Escolar/MEC/Inep; disponibilizar espaço físico e professor para atuação no AEE.

A rede pública estadual de Porto Velho, município localizado na parte Oeste da região Norte do País, capital do Estado de Rondônia, considerado o município mais populoso do Estado, possui 92 (noventa e duas) Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio. Destas, 45 (quarenta e cinco) já foram contempladas com o espaço da Sala de Recurso Multifuncional, espaço destinado ao oferecimento do serviço de AEE – Atendimento Educacional Especializado. O município de Porto Velho em toda sua rede estadual, possui um quantitativo de 67.275 alunos, destes 265 são indicados no Censo com Necessidades Educativas Especiais dos mais variados tipos.

No que se refere à formação necessária ao profissional para atuar nas salas de recursos multifuncionais o Parecer 17/2001 aponta:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

- a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e.
- b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p.14).

Ao observar os elementos que enceram esta temática, infere-se que há uma tendência de formação do profissional com habilidades e competências para identificar necessidades, desenvolver estratégias e práticas pedagógicas alternativas aos alunos com deficiências, transtornos ou superdotação. Além de apoiar o professor da classe comum, tal formação na modalidade de cursos de licenciatura ou por pós-graduação.

2.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO

Sendo o Atendimento Educacional Especializado um serviço suplementar e complementar de aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos ou superdotação, este não deve substituir o espaço e o papel da sala de aula regular. Os professores da sala regular e da sala de recursos precisam atuar de forma colaborativa visando o aprendizado de todos os alunos sem distinção.

O sentido etimológico da palavra “Prática” remonta o significado do que é real, que acontece na realidade. Desta forma, como se pode pensar na realidade da inclusão? Na prática pedagógica da inclusão. Nesse aspecto, Mantoan (2006) ressalta que a inclusão:

[...] não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2006, p. 69).

O princípio de educação para todos fundamenta a visão da autora, pois destaca que as possibilidades de cada indivíduo devem ser exploradas ao máximo. E que para tanto não prevê métodos e prática específicas. De forma complementar, Pacheco remete-se para a necessidade da prática educacional:

[...] refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, ‘aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades (PACHECO, 2012, p. 15).

Desta forma, a orquestração da prática docente inclusiva exige dar condições para que os docentes possam estabelecer estratégias e critérios de atuação para sua ação educativa voltada ao estudante, com sua cultura própria, com suas representações e significações. O aluno é o centro da ação educativa, e sua aprendizagem se faz a partir do reconhecimento de que este aluno não é vazio de conhecimentos, e que vem para a escola provida de saberes.

De acordo com Poker (2008) na educação inclusiva a partir da identificação das capacidades dos alunos é que se torna possível organizar objetivos, sequenciar conteúdos, adequando-os aos diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar metodologias diferenciadas, avaliar os alunos numa abordagem processual e emancipadora, acompanhando seu desenvolvimento e valorizando seu progresso.

Igualmente, através da experimentação, criação, descoberta, formação de redes de conhecimento e saberes, além de relações sociais, todos terão acesso aos novos conhecimentos sistematizados pela escola. Isso só é possível com a compreensão de que todo aluno é capaz de aprender, quando se abandona completamente a visão hierárquica de conhecimentos válidos e necessários e conceitos binários de “capaz e incapaz”. O sucesso da inclusão depende da exploração por todos das capacidades individuais do aluno, no tempo de

cada um, e, para tanto, o currículo escolar precisa acatar estes conceitos de diversidade e identidade ao mesmo tempo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Os novos rumos de pesquisa em educação apontam para os fatores intra escolares, que investigam a partir do processo, o que de acordo com André (2001, p. 53), examina situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula, tratando desta valorização do olhar de “dentro”. Ganhando espaço os estudos qualitativos. A pesquisa qualitativa exige uma relação direta do pesquisador com o ambiente e o objeto que está sendo investigado.

As principais características da pesquisa qualitativa pode-se encontrar em Lüdke e André (1986):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11).

Assim posto, utilizamos a referida metodologia para observar a organização do trabalho docente no espaço da sala de recursos multifuncional. Buscando compreender que desafios e possibilidades são vivenciados na educação especial numa perspectiva inclusiva. De caráter qualitativo, a pesquisa entrevistou professores da rede pública estadual do município de Porto Velho/RO, que atuam em salas de recursos multifuncionais.

Para nos auxiliar neste processo da análise dos dados empregamos uma das formas assumidas pela pesquisa em educação, que é a do tipo etnográfico, que de acordo com Lüdke e André (1986, p. 43), vem ganhando crescente aceitação na área da educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar questões relacionadas à escola. Nela o pesquisador é quem deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente e deve inclusive ter vivido ele mesmo uma experiência direta com a situação em estudo, o que nos cabe muito bem ao problema aqui definido, pois as pesquisadoras vivenciaram o processo de formação e atuação na Sala de Recursos no ano de 2011, quando atuantes no Atendimento Educacional Especializado em escolas de outro município, porém de mesma rede estadual em

Rondônia. E da mesma forma acompanharam durante um ano letivo em observações e entrevistas o trabalho das entrevistadas para este estudo.

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2013, e se desenvolveu em 3 momentos. Num primeiro momento foram levantados argumentos e referencial teórico sobre o tema, que instrumentalizaram as pesquisadoras para observação e compreensão da realidade observada. A posteriori passou-se a observação e entrevistas nas escolas e foi finalizado com a interpretação dos resultados encontrados.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os participantes da pesquisa foram definidos a partir dos critérios que definem a atuação no Atendimento Educacional Especializado apontado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008). A referida Política destaca que para atuar no AEE o professor deve ter formação inicial em licenciatura e especialização em educação especial ou áreas específicas das deficiências. Desta forma, de 45 escolas com Sala de Recursos no município de Porto Velho, encontrou-se 11 escolas com a habilitação exigida na Política Nacional de Educação Especial. Fizeram parte da pesquisa 11 professoras, as quais concordaram em fazer parte da pesquisa após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Os critérios de seleção para pesquisa foram: ser professora da sala de recursos multifuncionais na rede estadual, no município de Porto Velho, e seguirem ainda o preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

Sobre a formação inicial das entrevistadas sete são graduadas em Pedagogia, duas em Letras e duas em História. As especializações cursadas por estas, são todas na área da Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Libras. Como objeto desta investigação, fora observado a organização do trabalho e das atividades de Professor do AEE. Nessas observações e investigações aparecem as representações das entrevistadas que foram unânimes no sentido de apontar o atendimento ao aluno como responsável por maior parte do tempo utilizado nas SRM. Em segundo lugar, segundo os discursos, elas apontam as atividades de planejamento, atendimento aos pais, professores e confecção de material, e em alguns casos, relatam que o planejamento precisa ser realizado em casa, dado o pouco tempo que dispõe para dispensar a estas tarefas. A precariedade do trabalho docente se destaca neste

questo, pois além da falta de tempo, as professoras discursam sobre a falta de material e condições para este planejamento, conforme relato: “[...] - Na minha escola, a internet não funciona, então preciso fazer minhas pesquisas na minha casa, buscar as atividades necessárias aos meus alunos, acaba planejando em casa mesmo [...] (P13)”.

Além da formação adequada, para uma inclusão de qualidade, o professor precisa contar com condições de trabalho mínimas. Se a estrutura estadual das escolas no município de Porto Velho não permite um planejamento adequado do trabalho docente, todo o processo se torna prejudicado e fragilizado.

Em todas as escolas pesquisadas, pode-se obter como resposta a importância que os professores atribuem ao momento do planejamento. Demonstram ainda essa necessidade e importância na prática observada, pois os materiais de apoio diversificados utilizados com os alunos exigem dedicação e pesquisa para a preparação dos mesmos, uma vez que são individualizados. Nos momentos de atendimento individualizado observava-se sempre uma rica interação entre o professor e o aluno, e de acordo com os apontamentos das professoras, estes momentos visam o acompanhamento da aprendizagem do aluno.

No cenário de organização do tempo e espaço pedagógico do professor do AEE, destacam-se importantes os momentos de atendimento os pais e professores da sala regular.

Como dados que emergiram dessa pesquisa e que se tornam fundamentais para buscar responder os questionamentos e objetivos nela propostos, apresentam-se as dificuldades extraídas das representações das entrevistadas para a atuação na Sala de Recursos, que, no entendimento desta análise, podem se agrupar em dificuldades de ordem:

- a) Organizacional: A insuficiência para tempo de planejamento, a falta de espaço físico adequado; a desmotivação acerca das formações oferecidas pelo sistema de ensino de forma aligeirada e, muitas vezes, desconectadas da atuação docente junto à SRM;
- b) Relacionadas ao Professor: formação inicial e continuada (in) adequadas, função plural do professor do AEE, colaboração e aproximação com o professor da Sala Regular para um planejamento conjunto e acompanhamento compartilhado da evolução do aluno;
- c) Relacionadas aos Alunos: a (in) frequência destes; a falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, a falta de preparo da comunidade escolar e da família para a melhor compreensão da pessoa e sua deficiência.

Todavia, destacam-se, na maioria das representações, questões relacionadas ao professor. Todas as entrevistadas apontam o professor como centro do trabalho desenvolvido

no AEE, sinalizando a uma formação sólida, que precisa dar respostas aos desafios vivenciados diariamente no trabalho com o AEE, conforme se observa na seguinte fala: “Para mim, o único problema é que eu precisava estar melhor preparada para corresponder à altura dos meus alunos”. (P1).

Também há a referência sobre a falta de experiência em SRM e a necessidade de busca de formação necessária: “Comecei a trabalhar aqui sem saber nada, tive que buscar as formações, especializações necessárias, porém, enquanto eu me preparava para tal, meus alunos não eram atendidos a contento, foi uma angústia essa busca” P6.

Percebe-se que as representações das professoras sobre seu trabalho docente revelam a preocupação com a função plural que o professor precisa assumir dentro da SRM, conforme se observa no discurso da P3: “Sinto uma angústia porque não consigo especificar o leque onde devo atuar, sou assistente social, professora, especialista e psicóloga na minha escola, o que realmente eu deveria fazer aqui? Não tem profissional que aguento tanta pressão”. Sabe-se que as condições de trabalho do professor não correspondem às necessidades de sua função de educador. Saviani (2009, p. 153) destaca que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e de jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desânimo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

O acúmulo de empregos em mais de uma escola, ou lecionar diversas disciplinas para garantir a sobrevivência, tendo em vista os baixos salários, é uma questão real que necessita ser seriamente discutida. Aliada ao fato de que o professor do ensino fundamental sobrecarrega-se desempenhando outras funções assistencialistas dentro da escola e, às vezes, no atendimento aos pais, sem preparo profissional para tal e sem respaldo legal, o que pode gerar tensões no docente, desestímulo profissional e uma “angústia” como revelada em fala anterior Nas escolas investigadas, há momentos de formação continuada para a inclusão e, às vezes, de forma mais tímida, alguns momentos são reservados a tratar do assunto inclusão e alunos com deficiência. Os professores relatam que isso ocorre geralmente na Semana Pedagógica, ou em outras reuniões que a escola realiza. Em todas as entrevistas observou-se que a equipe gestora da escola reserva espaço à equipe das SRM a fim de garantir sua participação e se posicionarem em todas as questões da escola. Em apenas duas escolas, identificou-se formações realmente voltadas ao conhecimento do aluno com deficiência, suas possibilidades e o trabalho desenvolvido no AEE. A formação continuada é pertinente para

que estes profissionais construam espaços para reflexão crítica, onde possam confrontar suas dúvidas e seus conhecimentos. Como se trata de um processo educacional, não há e nem haverá receitas a serem seguidas, todavia, cursos de formação que ampliem as estratégias para o trabalho em sala de aula podem oferecer aos docentes mais segurança e autonomia na sua atuação.

Muito presente ainda nas observações e apontamentos das entrevistadas está o protagonismo do professor do AEE no sucesso ou fracasso do aluno com deficiência, transtornos ou altas habilidades. As entrevistadas destacam que os demais profissionais da escola não assumem os alunos como sendo parte de suas classes, e conseqüentemente ele acaba se tornando aluno da SRM. Descaracterizando o objetivo do espaço e, portanto, a organização adequada do trabalho deste profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na observação do cotidiano e trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais da rede pública estadual de Porto Velho/RO, pode-se observar que os professores possuem um conceito de prática inclusiva muito próximo ao trabalho pelos teóricos aqui apresentados. Da educação voltada ao estudante, uma educação que pense no aluno como um ser com uma história, com possibilidades e necessidades a serem atendidas pelo sistema educativo. Todavia, nem sempre é possível a esses profissionais o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, pelos motivos apresentados nos resultados, porém cabe ressaltar a falta de condições mínimas para planejamento no ambiente de trabalho, espaço físico inadequado para o planejamento, e ainda a ausência de participação de toda a escola no processo educativo do aluno alvo do atendimento nas SRMs. O professor do AEE em sua solidão tem sido o único responsável pelo fracasso ou sucesso dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Conclui-se que a prática pedagógica nas SRM no município de Porto Velho apresenta uma organização que necessita de ajustes, na visão dos professores. Várias foram as dificuldades relatadas pelos docentes do AEE. Essas dificuldades vão desde o processo de formação, condições de trabalho, que não possibilitam uma prática condizente com a esperada para os discursos de educação de qualidade, duplas jornadas de trabalho de professores, a falta de materiais e mobiliários mínimos, e o número excessivo de alunos.

Considera-se que as pesquisas e estudos sobre os serviços que oferecem o atendimento educacional especializado devam contemplar, as condições da escola regular e da profissionalização da carreira de professor. Pois não se vislumbra possibilidades de dedicação a uma formação continuada de um professor que atua em três horários, em salas superlotadas e sem material mínimo para o trabalho.

THE ORGANIZATION OF TEACHING WORK IN SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE NETWORK IN PORTO VELHO, RONDÔNIA STATE, BRAZIL

ABSTRACT

In the last decades, the inclusion of students with special educational needs in regular school has advanced significantly, in order to promote education for all. International and national documents are intended in particular to reduce impeding conditions that make it impossible for them to participate actively in society by promoting meaningful learning and the development of their possibilities. Thus, to meet the student with disabilities, general developmental disorders and still high skills and giftedness, a supplementary and supplementary care is offered in Multifunctional Resource Room. Of a qualitative nature, this research interviewed teachers from the state public network of the municipality of Porto Velho / RO and sought to investigate how the teacher of specialized educational services organizes their work in order to identify the challenges and possibilities that are experienced in special education from an Inclusive vision. The results showed that the teachers, by the previous organization, visualize the student as the center, thinking about an education that enables students to learn. However, there are many difficulties encountered by teachers in organizing their work to ensure inclusion: teachers' double working hours, lack of minimum materials and furniture, excessive numbers of pupils, lack of continuing education. The difficulties demonstrate a disorganized public school, without the minimum for a quality-teaching job.

Keywords: Inclusive Education; Pedagogical Practices; Multifunctional Resource Room; Teacher.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2001, n.113, pp.51-64. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17** de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI.** MEC; SEEP; 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 167-178.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v.14, n. 40, jan/abr.2009.

Recebido em 28 de abril de 2017. Aprovado em 29 de maio de 2017.