

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE  
UMA REGIÃO DO ESTADO DA BAHIA**



SALVADOR – BA, 2020

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE  
UMA REGIÃO DO ESTADO DA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Theresinha G. Miranda.  
Co-orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Miguel Angel G. Bordas

SALVADOR  
2020

Silva, Osni Oliveira Norberto da.

Trabalho docente no atendimento educacional especializado : uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia / Osni Oliveira Norberto da Silva. - 2020.

330 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Coorientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Educação especial - Piemonte da Diamantina (BA). 2. Professores de educação especial. 3. Condições do trabalho docente. 4. Tecnologia de informação assistiva. I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Bordas, Miguel Angel Garcia. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.9 – 23. ed.

OSNI OLIVEIRA NOBERTO DA SILVA

TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE UMA REGIÃO DO ESTADO DA BAHIA

Tese aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor em Educação na  
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte  
banca examinadora:



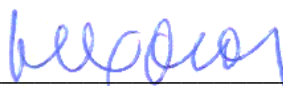
---

Profª Drª. Theresinha G. Miranda (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Profº Drº. Miguel Angel Garcia Bordas (Co-orientador)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Profº Drº. Félix Marcial Díaz-Rodriguez  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



---

Profª Drª. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



---

Profº Drº. Teófilo Alves Galvão Filho  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



---

Profº Drª. Juliana Cristina Salvadori  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Salvador, 20 de agosto de 2020

Dedico este trabalho a toda minha família, base da minha vida, em especial a minha mãe Jandira, minha esposa Érika, meu pequeno príncipe Enzo e meu irmão Lineker.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, pelo apoio nas horas mais difíceis, especialmente minha mãe Jandira, minha esposa Érika, meu filho Enzo e meu irmão Lineker.

A minha orientadora Theresinha Miranda, pela oportunidade e confiança, e ao meu co-orientador Miguel Bordas, por todas as oportunidades e contribuições em minha vida acadêmica.

Aos professores e professoras de AEE que participaram da pesquisa, pelas contribuições que tornaram esse trabalho possível.

Aos Secretários de educação, as coordenações locais de AEE e aos servidores municipais, que gentilmente cederam as informações solicitadas.

Aos componentes da banca Félix Diaz, Susana Couto, Teófilo Galvão e Juliana Salvadori, pelas considerações que com certeza elevaram a qualidade do trabalho.

Aos professores do doutorado, em especial a Edvaldo Couto, pelos valiosos ensinamentos e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA, pelo importante trabalho e pela paciência com todos os estudantes.

Ao GEINE pelos momentos de aprendizado e crescimento acadêmico.

A Universidade do Estado da Bahia pelo apoio em minha formação, tanto na minha liberação para estudos quanto pela concessão da bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT).

Aos colegas do campus IV da UNEB, em especial aos amigos Jorge, Michael e Amália, pela amizade e apoio.

Aos alunos que passaram pelo curso de Educação Física do campus IV, em especial a Marcinho de “Sinhô”, pelo apoio na coleta de dados e Gildison, pelos pedais acadêmicos e as boas conversas.

E a todos que, por falta de espaço e memória de quem vos escreve, não foram citados.

**MEU MUITO OBRIGADO!**

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom  
Pra nascer uma canção

Com a fé no dia-a-dia  
Encontro a solução  
Encontro a solução

A Estrada  
Cidade Negra

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado**: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina, Bahia. Foi feito um estudo de campo, de natureza multimétodo, do tipo exploratória. Foram feitos um estudo de corte-transversal utilizando um questionário de perguntas fechadas e uma entrevista com roteiro semiestruturado. Participaram 36 docentes de AEE. A análise dos dados foi feita através da técnica da Hermenêutica objetiva. Os dados colhidos com o questionário demonstram que o perfil majoritário dos professores são de mulheres, autodeclaradas pardas, com idade média de 42,88 anos, casadas e tem na maioria 2 filhos; tem remuneração entre 1000 a 3000 reais, trabalham em 1 escola, a maioria cursou Pedagogia; possuem de 21 a 25 anos de tempo de trabalho na educação mas apenas de 1 a 3 anos no AEE; são concursados; atuam com 3 a 4 tipos de deficiência; em geral praticam exercícios físicos, mas sentem dores na coluna ou nas articulações. Sobre as condições físicas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de forma geral foram considerados bons o tamanho do espaço físico, a quantidade de materiais permanentes e de consumo, a iluminação e o ruído interno, a limpeza do ambiente e a segurança no entorno da escola; foi considerada regular a oferta de Tecnologias Assistivas, o nível de barulho externo, a acessibilidade e adaptações ficaram divididos em bom e regular; foram consideradas ruins a ventilação e a temperatura da sala. No que diz respeito a percepção dos docentes acerca da valorização do seu trabalho perante os outros, foi possível perceber que os docentes acreditam que quem mais valoriza o seu trabalho no AEE são os seus próprios alunos da SRM, os pais e mães destes alunos, os outros profissionais da sala de recursos e o Coordenador(a) pedagógico(a). Em contrapartida os outros alunos do colégio, os professores das salas regulares, a Direção do colégio, a Secretário(a) de educação e outros funcionários da escola apenas valorizam em parte o seu trabalho. Já com as entrevistas foi possível perceber que o interesse dos docentes para atuar no AEE foram diversos e todos eles confirmam a importância do AEE; a interação com os professores e alunos da sala regular e com os familiares de seus alunos de AEE ainda apresenta desafios a serem superados; os docentes divergem sobre o apoio dos gestores ao seu trabalho; Os problemas apresentados são sobre a estrutura e materiais pedagógicos; falta da formação continuada; interferências na autonomia docente; falta de uma equipe multidisciplinar; falta de transporte; problemas com a família dos alunos; problemas com a gestão; a quantidade de alunos; problemas na relação com os docentes da sala regular; carga horária de trabalho excessiva. Ao final os docentes contribuíram na construção de propostas de melhoria de suas condições de trabalho.

Palavras Chave: Educação Especial. Trabalho docente. Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the working conditions of Special Education teachers who work with Specialized Educational Assistance (SEA) in municipal schools in the Piedmont region of Diamantina, Bahia. A field study, of a multi-method nature, of the exploratory type was done. a cross-sectional using a closed questionnaire and an interview with semi-structured script. Thirty-six SEA teachers participated. The analysis of the data was done through the technique of objective Hermeneutics. The data collected with the questionnaire show that the majority of the teachers are female, self-declared brown, with a mean age of 42.88 years, married and have 2 children in the majority; have remuneration between 1000 and 3000 reais, work in 1 school, most attended Pedagogy; have 21 to 25 years of working time in education but only 1 to 3 years in SEA; are insolvent; with 3 to 4 types of disability; usually exercise, but feel pain in the spine or joints. Regarding the physical conditions of the Multifunctional Resource Rooms (MRR), the size of the physical space, the quantity of permanent and consumable materials, the lighting and the internal noise, the cleaning of the environment and the safety of the environment from school; the Assistive Technologies offer was considered regular, the level of external noise, accessibility and adaptations were divided into good and regular; ventilation and room temperature were considered to be bad. With regard to teachers' perception of the value of their work in relation to others, it was possible to see that teachers believe that those who value their work most in SEA are their own MRR students, the parents and their mothers, other professionals from the resource room and the Pedagogical Coordinator. In contrast, the other students in the college, teachers in regular classrooms, the Board of Education, the Secretary of Education, and other school officials only partially value their work. With the interviews, it was possible to perceive that the teachers' interest in acting in the SEA was diverse and all of them confirm the importance of SEA; the interaction with teachers and students in the regular classroom and with the families of their SEA students still presents challenges to be overcome; the teachers differ on the support of the managers to their work; The problems presented are about pedagogical structure and materials; lack of continuing education; interference in teacher autonomy; lack of a multidisciplinary team; lack of transportation; problems with the student's family; problems with management; the number of students; problems in the relationship with classroom teachers; excessive working hours. In the end, teachers contributed to the construction of proposals to improve their working conditions.

Keywords: Special Education. Teaching Work. Specialized Educational Assistance.

## RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo analizar las condiciones de trabajo de los profesores de Educación Especial que actúan con Atención Educativa Especializada (AEE) en las escuelas municipales de la región del Piamonte de Diamantina, Bahía. Se realizó un estudio de campo, de naturaleza multiforme, del tipo exploratorio. Se realizaron un estudio de corte transversal utilizando un cuestionario de preguntas cerradas y una entrevista con guión semiestructurado. Participaron 36 docentes de AEE. El análisis de los datos fue hecho a través de la técnica de la Hermenéutica objetiva. Los datos recogidos con el cuestionario demuestran que el perfil mayoritario de los profesores es de mujeres, autodeclaradas pardas, con edad promedio de 42,88 años, casadas y tienen en la mayoría 2 hijos; con una remuneración entre 1000 a 3000 reales, trabajan en 1 escuela, la mayoría cursó Pedagogía; de 21 a 25 años de tiempo de trabajo en la educación, pero sólo de 1 a 3 años en el AEE; son concursados; que actúan con 3 a 4 tipos de discapacidad; en general practican ejercicios físicos, pero sienten dolores en la columna o en las articulaciones. En cuanto a las condiciones físicas de las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM), en general se consideró bueno el tamaño del espacio físico, la cantidad de materiales permanentes y de consumo, la iluminación y el ruido interno, la limpieza del ambiente y la seguridad en el entorno de la escuela; se consideró regular la oferta de Tecnologías Asistivas, el nivel de ruido externo, la accesibilidad y adaptaciones quedaron divididos en bueno y regular; se consideró mala la ventilación y la temperatura de la habitación. En lo que se refiere a la percepción de los docentes acerca de la valorización de su trabajo ante los demás, fue posible percibir que los docentes creen que quienes más valoran su trabajo en el AEE son sus propios alumnos de la SRM, los padres y madres de esos alumnos, otros profesionales de la sala de recursos y el Coordinador (a) pedagógico (a). En contrapartida los otros alumnos del colegio, los profesores de las salas regulares, la Dirección del colegio, el Secretario de Educación y otros funcionarios de la escuela sólo valoran en parte su trabajo. Ya con las entrevistas fue posible percibir que el interés de los docentes para actuar en el AEE fueron diversos y todos ellos confirman la importancia del AEE; la interacción con los profesores y alumnos de la sala regular y con los familiares de sus alumnos de AEE todavía presenta desafíos a ser superados; los docentes divergen sobre el apoyo de los gestores a su trabajo; Los problemas presentados son sobre la estructura y materiales pedagógicos; falta de formación continuada; interferencias en la autonomía docente; falta de un equipo multidisciplinario; falta de transporte; problemas con la familia de los alumnos; problemas con la gestión; la cantidad de alumnos; problemas en la relación con los docentes de la sala común; carga horaria de trabajo excesiva. Al final los docentes contribuyeron en la construcción de propuestas de mejora de sus condiciones de trabajo.

Palabras clave: Educación especial. Trabajo Docente. Atención al cliente.

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - OFÍCIO DE SOLICITAÇÕES DE DADOS AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS.....	319
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREGUE AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	320
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	322
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	331

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados demográficos dos municípios do Piemonte da Diamantina.....	98
Tabela 2 - Nota do IDEB dos municípios do Piemonte da Diamantina.....	99
Tabela 3 - Número de professores de AEE, Salas de Recursos e alunos atendidos.....	101
Tabela 4 – Percepção dos professores sobre as condições físicas e materiais para o trabalho no AEE.....	175
Tabela 5 – Percepção docente acerca da interação com os demais agentes educativos.....	183
Tabela 6 – Percepção docente sobre como seu trabalho de professor que atua com AEE é visto.....	188
Tabela 7 - Síntese da trajetória formativa docente.....	207
Tabela 8 – Importância do AEE.....	218
Tabela 9 - Dificuldades na prática pedagógica cotidiana.....	248
Tabela 10 - Propostas de melhora das condições de trabalho docente no AEE.....	274

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior no ano de 2018.....	52
Quadro 2 - Cursos de Licenciatura com formação de professores voltados para a Educação Especial.....	87
Quadro 3 - As categorias das condições de trabalho.....	103
Quadro 4 - Dados gerais dos sujeitos participantes.....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos docentes de AEE.....	114
Gráfico 2 – Autodeclaração de cor/etnia das professoras.....	117
Gráfico 3 – Docentes de AEE por idade.....	119
Gráfico 4 – Docentes de AEE por estado civil.....	120
Gráfico 5 – Docentes que possuem filhos.....	121
Gráfico 6 – Tempo de trabalho em anos das professoras na Educação Básica.....	122
Gráfico 7 – Tempo de trabalho em anos das professoras no AEE.....	123
Gráfico 8 – Remuneração das professoras de AEE.....	124
Gráfico 9 – Satisfação das professoras de AEE acerca do seu ganho salarial.....	126
Gráfico 10 – Docentes que são as principais provedoras da família.....	127
Gráfico 11 – Quantidade de escolas que as docentes trabalham.....	128
Gráfico 12 – Formação acadêmica das professoras.....	129
Gráfico 13 – Graduação das professoras de AEE.....	131
Gráfico 14 – Disciplina cursada na Graduação sobre Educação Especial.....	133
Gráfico 15 – Tipo de instituição em que as professoras fizeram sua graduação.....	135
Gráfico 16 – Curso de Especialização realizado pelas professoras.....	137
Gráfico 17 – Esfera administrativa da instituição em que as professoras fizeram Especialização.....	139
Gráfico 18 – Frequência da participação dos professores em cursos de Educação Especial.....	141
Gráfico 19 – Instituições que promovem os cursos de Educação Especial.....	142
Gráfico 20 – Percepção das professoras acerca da quantidade de cursos oferecidos.....	143
Gráfico 21 – Incentivo para a formação continuada.....	144
Gráfico 22 – Tipo de vínculo de trabalho das professoras de AEE.....	146
Gráfico 23 – Plano de cargos e salários das professoras.....	148
Gráfico 24 – Aspectos valorizados nos Planos de cargos e salários.....	149
Gráfico 25 – Professoras de AEE filiadas ao sindicato da categoria.....	150
Gráfico 26 – Percepção das professoras sobre a atuação do sindicato.....	151
Gráfico 27 – Satisfação das professoras de AEE em relação a carreira.....	153

Gráfico 28 – Percepção das professoras sobre sua preparação para atuação no AEE.....	154
Gráfico 29 – Aspectos importantes para a melhoria do trabalho docente no AEE..	155
Gráfico 30 – Carga horária dos professores no AEE.....	157
Gráfico 31 – Quantidade de alunos de AEE atendidas pelos docentes.....	159
Gráfico 32 – Tipos de necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos.....	160
Gráfico 33 – Tipos de Necessidades Educacionais Especiais dos alunos atendidos no AEE.....	160
Gráfico 34 – Adaptações curriculares executados pelas professoras.....	162
Gráfico 35 – Frequência com que as professoras levam trabalho do AEE para casa.....	165
Gráfico 36 – Horas diárias que as docentes gastam com atividades de AEE em casa.....	165
Gráfico 37 – Prática regular de atividade física pelas professoras de AEE.....	167
Gráfico 38 – Tipos de exercício físico praticados pelas professoras.....	167
Gráfico 39 – Sintomas decorrentes do trabalho.....	169
Gráfico 40 – Avaliação das professoras acerca da própria alimentação.....	173

## LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AC – Atividade complementar  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAA – Comunicação Aumentativa Alternativa  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAPS – Centro de Atenção Psicossocial  
CBEF – Congresso Baiano de Educação Especial e Educação Física Adaptada  
CESMAC- Centro Universitário de Maceió  
CF – Constituição Federal  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DIREC - Diretoria Regional de Educação  
DUA - Desenho Universal para Aprendizagem  
EC - Emenda Constitucional  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FORMADI- Formando para a diversidade  
GEINE – Grupo de pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais  
GEPEFA – Grupo de Estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES – Instituição de ensino superior  
IFAL – Instituto Federal de Alagoas  
IFPA – Instituto Federal do Pará  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
IPEA – Instituto de pesquisa econômica aplicada  
ISO – Organização Internacional de Padronização



LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
NEFEA – Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
ONG – Organização não governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo  
SEC – Secretaria de Educação  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SEESP - Secretaria de Educação Especial  
SRM – Sala de recursos multifuncionais  
TA – Tecnologia Assistiva  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
UEPA – Universidade Estadual do Pará  
UFAL – Universidade Federal de Alagoas  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICEF – Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES</b> .....	30
2.1 Partindo dos conceitos.....	31
2.2 Impacto das políticas neoliberais.....	34
2.3 Estudos internacionais sobre condições de trabalho docente.....	38
2.4 Panorama no Brasil: história e legislação.....	49
2.5 Condições salariais da profissão docente no Brasil.....	51
2.6 Trabalho docente no Brasil como um “projeto”.....	55
<b>3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b> .....	58
3.1 A Educação Especial na contemporaneidade.....	58
3.2 Fundamentos acerca do Atendimento Educacional Especializado.....	62
3.3 As Salas de Recursos Multifuncionais.....	66
3.4 Acessibilidade da estrutura física.....	70
3.5 Tecnologia Assistiva.....	73
3.6 Formação de professores para o AEE.....	78
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	92
4.1 Caracterização do Estudo.....	92
4.2 Contexto da pesquisa.....	96
4.3 Sujeitos da pesquisa: identificação e critérios.....	100
4.4 Instrumentos de coletas de dados.....	101
4.5 Análise dos dados.....	107
4.6 Aspectos éticos.....	111

<b>5</b>	<b>RESULTADO DO QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO AEE.....</b>	<b>112</b>
5.1	Perfil docente.....	112
5.2	Condições formativas e contratuais.....	124
5.3	Características da atividade docente.....	157
5.4	Categoria das condições físicas e materiais.....	174
5.5	Condições ambientais e sociais.....	183
5.5.1	Relações interpessoais docente no âmbito do AEE.....	183
5.5.2	Percepção docente acerca da valorização do seu trabalho.....	188
<b>6</b>	<b>AS VOZES DOCENTES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>195</b>
6.1	Trajetória formativa docente.....	196
6.2	Importância do AEE.....	208
6.3	Apoio da gestão.....	219
6.4	Dificuldades na prática pedagógica cotidiana.....	227
6.5	Interações com os agentes parceiros da inclusão.....	248
6.5.1	Relação com os professores da sala regular.....	248
6.5.2	Relação com os alunos da sala regular.....	256
6.5.3	Relação com os familiares dos alunos de AEE.....	260
6.6	Propostas para melhorar as condições de trabalho docente no AEE.....	268
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>280</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>288</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>314</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>318</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente é a sombra que se move separando o ontem do amanhã. Nela repousa a esperança.

Frank Lloyd Wright

Na contemporaneidade, as mudanças que ocorreram dentro das escolas, reflexo de alterações substanciais na sociedade, tais como o progresso tecnológico, o desenvolvimento, a reestruturação e a flexibilização do trabalho, dentro da lógica capitalista, causaram intensas alterações na organização trabalhista e na formação dos professores da Educação Básica para desempenhar suas atividades, inclusive aqueles docentes que atuam com a Educação Especial.

Assim, esta tese tem como objeto de estudo a análise das condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas dos municípios da região do Piemonte da Diamantina-Bahia.

A escolha por este tema tem uma forte implicação pessoal, iniciada antes da entrada na graduação, permeou toda a minha vida universitária e se materializa agora no doutorado, o topo da hierarquia acadêmica. Por isso apresento aqui nessa introdução um breve resumo de minha trajetória e as motivações que levaram a esta pesquisa.

Em 2003 enquanto estudava para o vestibular fui acometido por uma doença chamada Toxoplasmose que afetou minha visão do olho esquerdo. Depois de um ano de tratamento com remédios fortes a bactéria foi vencida, não sem antes ter deixado sequelas em minha visão. Felizmente este fato não impediu minha aprovação na

graduação no curso de Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Na Universidade participei de praticamente tudo que ela podia me proporcionar no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, foi no 3º semestre que acabei encontrando a área que, julgo hoje, ser a de maior relevância na minha vida acadêmica.

Isto ocorreu quando ingressei como monitor voluntário no Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA), criado pelo professor Drº Admilson Santos. No núcleo obtive uma forte aproximação com a atividade física e a educação de pessoas com deficiência.

Em pouco tempo, o NEFEA se tornou meu principal foco dentro da universidade. A partir daí, comecei a participar de eventos, apresentar trabalhos, publicar artigos e fui bolsista de um projeto de atividades aquáticas para alunos com deficiência visual, culminando com a minha aprovação na Especialização em Educação Especial da UEFS, ainda quando estava concluindo o último semestre de minha graduação.

Concluí a Especialização em Educação Especial com a monografia intitulada “Adaptações curriculares nas aulas de educação física para alunos com deficiência”, sob orientação do professor Doutor Admilson Santos, através de uma revisão bibliográfica, indiquei possibilidades de adaptações curriculares para serem utilizadas nas aulas de Educação Física escolar.

Comecei a trabalhar no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) na cidade de Capim Grosso, onde pude colocar meu conhecimento adquirido no NEFEA/UEFS a serviço de turmas de alunos que apresentavam diversos quadros, tais como Esquizofrenia, Autismo, entre outros. Estava inserido em uma equipe multidisciplinar que também incluía Médico, Enfermeiro, Psicólogo e Assistente Social. Por ser o único profissional com formação em Licenciatura na equipe, tive mais liberdade em dar um foco pedagógico nas intervenções com os alunos (ao qual eu era o único da equipe que não os chamavam de pacientes).

Na etapa seguinte da minha vida acadêmica, no ano de 2011, tive a felicidade de ser aprovado no curso de Mestrado do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante esse período, além de ter a bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ),

ingressei no Grupo de Pesquisas em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), onde desenvolvi o estudo intitulado "Os desafios da inclusão nas representações dos professores de Educação Física do ensino público regular", sob orientação do professor Doutor Miguel Angel Garcia Bordas. Nesta pesquisa dei continuidade aos meus estudos sobre a atuação do professor de Educação Física no âmbito da inclusão, partindo do que foi discutido no curso de Especialização.

Do início do curso até a defesa da dissertação foram três semestres, onde durante este período, além de frequentar as disciplinas do programa e desenvolver a dissertação tendo como sujeitos professores da cidade de Feira de Santana, participei do estágio docente orientado auxiliando o professor Admilson Santos no ensino aos alunos da disciplina Ginástica Especial, além de publicar alguns artigos e apresentar trabalhos em eventos.

Tendo ingressado, através de concurso, em 3 de setembro de 2012, como professor efetivo no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV - Jacobina, minhas ações se voltaram para disseminação e fortalecimento dos estudos sobre Educação Especial no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Junto com o professor Jorge Lopes Cavalcante Neto, criei em 2012 o Grupo de Estudos, pesquisas e extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA), no intuito de dar continuidade, agora como Líder e docente, as minhas produtivas experiências como aluno e integrante do NEFEA na UEFS e do GEINE na UFBA.

As primeiras ações do grupo foram o início das reuniões, apresentando aos alunos esta possibilidade de estudos até então pouco discutidas no campus IV. No âmbito da Extensão o grupo iniciou o projeto "Cuidar ativo" que visou trabalhar com as mães de pessoas com deficiência do município de Jacobina e região; o outro projeto "O Tempo não para" que atuava com atividades físicas e recreativas para idosos na cidade de Capim Grosso; e também o curso de extensão "Formando para a diversidade" (FORMADI) que teve como objetivo capacitar os professores da rede municipal, estadual e particular de Jacobina e região e as alunos e professores da UNEB, sobre os Fundamentos da Educação Especial.

Além disso, o GEPEFA organizou em setembro de 2014 o I Congresso Baiano de Educação Especial e Educação Física Adaptada (I CBEF), tendo uma participação de cerca de 150 pessoas inscritas, vindas de várias instituições da Bahia, Sergipe, Pará e São Paulo, se tornando o primeiro grande evento da área de Educação Especial organizado pelo campus IV na cidade.

No final do mesmo ano, o nosso grupo obteve a autorização para funcionamento do curso de Especialização em Atividade Física para pessoas com Deficiência, criada pelo GEPEFA, sendo a primeira Especialização do campus IV voltada especificamente para o curso de Educação Física, além da primeira do norte-nordeste (e uma das três do país) dentro desta temática e até 2016 a única na modalidade presencial. O curso atraiu tanto graduados em Educação Física quanto Fisioterapeutas e pode ser considerado mais um marco regional no que diz respeito a formação de profissionais para atuação com pessoas com deficiência.

No início de 2016 publicamos o nosso primeiro livro depois da criação do GEPEFA. Organizado juntamente com o professor Jorge Lopes Cavalcante Neto e tendo como título *Diversidade e Movimento: diálogos possíveis e necessários*, ele compila uma série de artigos em que diferentes manifestações do movimento humano envolvendo pessoas com diferentes deficiências, sofrimentos psíquicos e doenças crônicas, são discutidas através de múltiplas perspectivas teóricas e disciplinares. O livro possui a colaboração de pesquisadores de diferentes Universidades do país, tais como UFSCAR, UFAL, UEPA, UNEB, UEFS, IFAL, IFPA e CESMAC. Em 2017 outro livro foi lançado, dessa vez compilando em capítulos as pesquisas dos trabalhos de conclusão de curso da primeira turma da Especialização em Atividade Física para pessoas com deficiência.

Nos últimos três anos, com as constantes ações do GEPEFA e a troca de experiências entre os integrantes do grupo e os diferentes profissionais de Educação Especial da região, surgiu a inquietação acerca do objeto de estudo desta tese e sua importância para região estudada.

Com a finalidade de conhecer o que já foi produzido no país sobre o trabalho docente e sua relação com a Educação Especial, foi realizado um mapeamento da produção acadêmica dos últimos cinco anos (2013 – 2017) no Banco de Teses e dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: *Educação Especial, Condições de Trabalho docente, Condições de trabalho de professores de Educação*



*Especial, Condições de trabalho de professores de Atendimento Educacional Especializado, Trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado.*

A partir daí foi demonstrado neste mapeamento a existência de 372 pesquisas com o descritor *Educação Especial*, sendo 261 dissertações de mestrado acadêmico, 9 de mestrado profissional e 102 teses de doutorado. Para o descritor *Condições de Trabalho docente* foram encontrados 275 estudos, dessas 193 são dissertações de mestrado, 11 são dissertações de mestrado profissional e 71 teses. Já sobre os descritores *Condições de trabalho de professores de Educação Especial* e *Condições de trabalho de professores de Atendimento Educacional Especializado* não foi encontrado nenhuma pesquisa especificamente sobre esses temas no banco de dados da CAPES.

Ao buscar pelos descritores *Trabalho docente* juntamente com *Atendimento Educacional Especializado* apareceram 3815 registros. Entretanto, ao refinar os resultados focando apenas para a área de Educação esse número diminuiu para 782 registros.

Após a leitura dos títulos restaram 48 e após a leitura dos resumos foram eliminados mais 19, tendo como resultado final 29 estudos, sendo dessas 24 dissertações de mestrado acadêmico e 5 teses de doutorado.

Essas pesquisas tiveram como enfoque o Trabalho dos professores no Atendimento Educacional Especializado, sendo que cada uma delas discute um aspecto específico da temática e conseqüentemente podem ser classificadas da seguinte maneira:

Políticas Públicas: (BUIATTI, 2013; FELLINI, 2013; FETTBACK, 2013; NASCIMENTO, 2013; REVELANTE, 2013; VAZ, 2013; ROCHA, 2014; TIBOLA, 2014; LUNA, 2015); Prática pedagógica: (LYRA, 2013; SOUZA, 2013; ZUQUI, 2013; ALBUQUERQUE, 2014; BERNARDES, 2014; COTONHOTO, 2014; PORTO, 2014; COSTA, 2015; SILVA, 2015; PALMA, 2016); Formação de professores: (ALVES, 2013; BATISTA, 2013; SILVA, 2014a; RIBEIRO, 2015); Uso da Tecnologia Assistiva: (REIS, 2014; SILVA, 2014b; CALDAS, 2015; CANDIDO, 2015); Identidade docente: (DORNELES, 2013; SANTOS, 2016).

No que diz respeito a região do país onde estão as Universidades que esses estudos foram desenvolvidos, temos a região Sul com 11 pesquisas, seguida por Sudeste com 10, Nordeste com 4, Centro-Oeste com 3 e Norte com 1. Da região

Nordeste as pesquisas foram produzidas em Instituições de ensino superior dos estados da Bahia, Paraíba, Pernambuco e Piauí.

A partir dos estudos encontrados foi possível perceber que dentre os aspectos desenvolvidos, as condições de trabalho de professores de AEE ainda não foram exploradas, o que demonstra aí a lacuna que esta tese ajuda a preencher. Além disso há escassos estudos que abordem a questão do AEE, tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado produzidos no Nordeste, sendo que apenas 1 foi encontrado no estado da Bahia.

Com esse processo de evidência sobre a importância na educação de pessoas com deficiência no Brasil, mais se mostra necessário estudos que adentrem na questão do trabalho do docente que atua na Educação Especial, face as diferentes questões das condições de trabalho, como formação específica e continuada, plano de carreira, saúde do trabalhador etc.

Atrelada a isto temos a Lei nº 13.146, que foi homologada em 6 de julho de 2015 e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu capítulo IV ela declara a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação de alunos com deficiência. Entretanto este documento pouco trata sobre a questão das condições de trabalho dos docentes que atuam com essa modalidade.

Assim, com a problemática devidamente apresentada e compreendendo as ausências e emergências que esta temática acarreta, no que tange o trabalho docente e o Atendimento Educacional Especializado, o estudo desta tese foi estabelecido procurando elucidar o seguinte problema de pesquisa:

- Em quais condições os docentes de Educação Especial, realizam o seu trabalho de AEE nas escolas públicas municipais de Educação Básica na região do Piemonte da Diamantina – Bahia?

Desse modo, esta questão de pesquisa está diretamente ligada ao seguinte objetivo geral:

- Analisar as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com AEE nas escolas públicas municipais da região do Piemonte da Diamantina.

Para que o objetivo geral fosse cumprido, alguns objetivos específicos, atrelados as questões secundárias, foram necessários durante o percurso da pesquisa:

- Caracterizar a situação das condições contratuais e das características da atividade do trabalho pedagógico dos professores, no que se referem a valorização docente.
- Identificar como os professores percebem as suas relações interpessoais, principalmente no que tange ao relacionamento com os docentes das salas regulares, pais, alunos e a gestão escolar.
- Avaliar a estrutura física e a disponibilidade de materiais pedagógicos das salas de recursos multifuncionais e suas implicações nas condições de trabalho dos professores de AEE.

A minha hipótese é que as condições de trabalho dos professores estudados estão muito aquém do que pode ser considerado ideal para um trabalho satisfatório com Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito a estrutura física, plano de carreira e formação acadêmica.

A partir destas reflexões, a investigação das condições de trabalho dos professores da Educação Especial, que atuam com AEE, se deu na região do estado da Bahia conhecida como Piemonte da Diamantina, localizada na zona geográfica do Norte Baiano e tendo uma área total de 10.247,03 Km<sup>2</sup> (IBGE, 2016). Seu território é composto atualmente por nove municípios: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouro-lândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

Esse recorte territorial foi escolhido por corresponder aos municípios da Bahia vinculados ao Núcleo Regional de Educação (NRE-16) antiga DIREC, além da escassez de estudos voltados a análise dessas questões em contextos geográficos mais distantes das grandes cidades, a própria disposição do sistema político na região

do sertão nordestino, a conseqüente distribuição de renda inferior aos grandes centros, aos indicadores de escolaridade da população local e por ser o território de trabalho do pesquisador, o que se caracteriza, segundo Macedo (2004) como uma pesquisa implicada.

O ensino público foi selecionado por entender que o estudo prestaria uma contribuição mais significativa a uma parte mais necessitada da sociedade brasileira. Além disto, Oliveira (2005) destaca que na rede pública seria mais fácil encontrar elementos de generalização, pois “é possível reconhecer, mesmo com as especificidades de cada escola, um funcionamento como rede, no sentido do sistema articulado, em que todas as unidades estão submetidas a determinadas diretrizes e orientações” (p. 43).

Este é um estudo de campo, de natureza multimétodo, do tipo exploratória. Dentro de uma concepção multireferencial foram utilizados dois instrumentos de coleta distintos a saber: um questionário de perguntas fechadas para uma coleta de dados objetivos acerca das condições de trabalho de professores e a entrevista com roteiro semiestruturado. Os sujeitos foram 36 docentes que trabalham com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos dos municípios da região do Piemonte da Diamantina. A análise dos dados foi feita através da técnica da Hermenêutica objetiva.

Apesar de atualmente existir um amplo acesso a muitos indicadores educacionais, acredito que esses precisam ser complementados com a análise *in loco* da realidade dos professores, sua escola e seus alunos, que podem trazer mais dados acerca da situação de cada região, pois segundo Oliveira e Vieira (2012):

O Censo Escolar constitui o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e abrange suas diferentes etapas das modalidades [...]. Entretanto, os indicadores do Censo Escolar não alcançam dimensões necessárias para um estudo mais completo sobre o trabalho docente (p.9).

Assim, a relevância deste trabalho se mostra evidente, pois ainda que o trabalho docente seja uma das atividades mais importantes, no que diz respeito a emancipação humana, é evidente que alguns estudos deixam claro que as condições de trabalho dos professores estão muito aquém do que pode ser considerado ideal,

ainda mais agravadas pelas reestruturações do sistema capitalista (VIEIRA et al, 2013).

Aliado a isso, a importância desta pesquisa também se fixa em lançar novos olhares sobre a questão das condições de trabalho dos professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina e assim, disponibilizar dados que servirão como referências para futuros estudos e trazendo assim a possibilidade de servir como mais um elemento de apoio para a criação de políticas públicas municipais no âmbito da educação, uma vez que o tema desta tese ainda é pouco estudado.

Por tudo que foi apresentado, entendo que a relevância deste estudo está em contribuir com a temática do trabalho docente, se diferenciando dos estudos já publicados, por focar na lacuna das condições de trabalho dos professores que atuam com AEE, tendo como universo de pesquisa as escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina.

Para tanto, esta tese está organizada em sete capítulos, já considerando esta discussão introdutória da pesquisa desenvolvida.

Assim, no capítulo II, são discutidas as condições de trabalho docente, apresentando suas características, dificuldades e desafios dentro das políticas neoliberais, pois são discussões essenciais para balizar todo o processo de análise dos dados coletados na pesquisa.

O capítulo III trata a respeito da discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência, com o foco no Atendimento Educacional Especializado, trazendo conceitos, aspectos legais e o estado da arte das pesquisas que relacionam o Trabalho Docente e Atendimento Educacional Especializado, demonstrando as contribuições que elas trazem e reafirmando qual a lacuna que nossa pesquisa preenche.

No capítulo IV é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, tais como o tipo, o contexto, dados dos municípios, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e análise dos dados, entre outros elementos.

No capítulo V é feita a análise do questionário respondido pelos professores levando em consideração as categorias de condições de trabalho descritas na metodologia.

No capítulo VI são apresentadas e analisadas as vozes dos docentes, captadas através das entrevistas com roteiro semiestruturado, juntamente com o diálogo a fim de responder as questões de pesquisa e os objetivos e propor propostas de melhoria das condições de trabalho destes docentes.

As considerações finais, no capítulo VII, culminam e apresentam de forma sintética todos os achados, dialogados com a literatura analisada durante o estudo, os resultados apresentados e se a tese levantada foi comprovada ou não, além de propor possibilidades para novos caminhos investigativos.

Os dados levantados indicaram que atualmente existem muitos problemas, no que diz respeito as condições de trabalho dos professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais na região estudada, que foram trazidos a luz nessa pesquisa e começam a ser analisados nos capítulos a seguir.

## 2. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho, na ação-  
reflexão.

Paulo Freire

Neste tópico foi feita a discussão sobre as condições de trabalho de professores, interpretando inicialmente o conceito de trabalho balizado nos clássicos e sua posterior evolução ao entendimento de condições de trabalho docente, segundo alguns autores contemporâneos.

Discutir as diferentes compreensões sobre o termo condições de trabalho na busca de possíveis elementos generalizantes é importante, pois será o fio condutor que guia todo o estudo, desde a metodologia, a construção dos instrumentos de coleta de dados, a análise destes dados, seu respectivo diálogo com a literatura até as conclusões da pesquisa.

No segundo momento deste capítulo é feita a discussão sobre as condições de trabalho no mundo capitalista e especificamente a questão laboral docente e sua situação histórica, dentro das políticas neoliberais cada vez mais presentes. Em seguida é apresentado alguns estudos internacionais de cada continente sobre o tema, que servem para conhecer os rumos da produção científica de alguns países do mundo e ajuda a situar esta pesquisa dentro das discussões na atualidade.

Ao fim é discutido a situação da profissão docente no Brasil, analisando como as políticas neoliberais adentraram ao longo dos anos no país e influenciaram diretamente em medidas que achataram salários e sucatearam a educação nacional, afastando assim, dos cursos de Licenciatura, a maioria dos jovens que saem do ensino médio para a Universidade.

## 2.1 Partindo dos conceitos

Para uma melhor compreensão acerca das discussões que foram realizadas nesta tese sobre aspectos específicos da condição de trabalho dos professores, é necessário inicialmente uma explanação sobre o próprio conceito de trabalho. Para isso utilizamos o conceito baseado numa ótica ancorada no marxismo, que entende o trabalho como um elemento intrínseco ao próprio ser humano. Isto porque, para Marx (1996):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem (MARX, 1996, p. 297-298).

Marx compreendia o trabalho do ser humano como um elemento intimamente ligado à sua própria sobrevivência, de forma que lutar por melhores condições de trabalho está diretamente relacionado a uma luta por melhores condições de vida do trabalhador. Utilizando essa compreensão marxista, Gollac e Volkoff (2000) explicam que as circunstâncias que contribuem para a criação de condições de um determinado trabalho não é algo natural ou dado de forma espontânea, pois essas circunstâncias sofrem a influência direta do contexto histórico e social ao qual estão imersos, e desta forma podem ser ofertadas ou simplesmente retiradas a depender do tensionamento entre a organização dos trabalhadores e os governantes.

Assim, Oliveira e Assunção (2010) entendem as condições de trabalho como um conjunto de recursos que possibilitam a prática satisfatória de um determinado trabalho profissional. Esses recursos dizem respeito tanto as instalações físicas onde



o trabalho é executado, quanto dos materiais, matéria prima, equipamentos e todo o processo de realização, a depender do tipo de atividade.

De acordo com Pereira (2010) existem registro da preocupação entre as condições de trabalho e seus riscos para a saúde desde a Grécia antiga, quando Hipócrates, considerado o “pai da medicina”, já pesquisava sobre as doenças que acometiam os mineradores, por conta do contato deles com o chumbo. Porém somente na metade do século XX, os estudos sobre carga de trabalho e doenças ocupacionais foram inseridos nas agendas políticas mundiais e assim ganham cada vez mais magnitude.

Um outro termo também muito utilizado e que dá um caráter mais ampliado ao tema são as condições psicossociais do trabalho. Foi elaborado em meados dos anos 80 do século XX pela Organização Internacional do Trabalho (OIT ou a sigla em inglês ILO)<sup>1</sup>, juntamente com a Organização Mundial da Saúde e dá uma maior dimensão ao entender as condições psicossociais do trabalho como todas as interações que ocorrem entre o ambiente, a organização e a satisfação no exercício do trabalho juntamente com as necessidades, capacidades, cultura e a situação particular do trabalhador (OIT, 1986).

Segundo Gollac e Volkoff (2000), os riscos causados por fatores psicossociais derivam da influência das diversas situações de ordem social, como a gestão, o status. as condições econômicas, entre outros aspectos, que podem impactar diretamente na saúde mental do trabalhador.

Assim, as condições e a carga de trabalho, incluindo aí a falta de estabilidade do trabalho no emprego, podem levar funcionários a esconder doenças relacionadas a saúde mental, por medo de serem substituídos, potencializando assim os riscos que eles enfrentam.

Morin (2008) explica que se o trabalhador se vê numa condição favorável de produtividade em sua atividade laboral, com boas relações com os colegas, com os superiores e com os clientes, provavelmente ele vai se sentir bem física e mentalmente. Entretanto, se a percepção que tiver do seu ambiente de trabalho for negativa, fatalmente tenderá a desenvolver sintomas de *stress*.

No que diz respeito a discussão sobre o trabalho docente, Pérez (2009) define as condições de trabalho docente tendo como base a subjetividade do professor,

---

<sup>1</sup> Sigla do inglês *International Labour Organization*.

como um elemento principal que vai além dos aspectos objetivos (instalações físicas da escola; material didático; organização e gestão escolar; a carga horária; temperatura da sala; relação com pais e colegas, indisciplina dos alunos e outros elementos de desvalorização do trabalho do professor).

Desta forma, para o autor o elemento de subjetividade é algo crucial, pois somente através dele é que é possível conhecer os efeitos de tais condições sobre os docentes, tais como cansaço, o quanto danoso é seu trabalho, entre outros aspectos. Somente o professor tem possibilidade de fazer uma avaliação mais abrangente acerca da sua situação de condições de trabalho (PEREZ, 2009).

De acordo com Tardif e Lessard (2013) as condições de trabalho docente podem ser compreendidas como uma série de variáveis que possibilitam categorizar algumas dimensões quantitativas do trabalho pedagógico, tais como a carga horária de trabalho, tanto diária, quanto semanal e anual; quantidade de alunos na mesma sala; salário docente, entre outros aspectos. Os mesmos autores compreendem que para uma análise mais holística, uma série de elementos sobre a carga de trabalho dos professores devem ser levados em consideração:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas [...].
- Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre etc.) [...].
- Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, **a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem** (grifo nosso), a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.
- Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar [...] as atividades paradidáticas, as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc. (grifo nosso) (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 113-114).

É importante esclarecer que essa citação de Tardif e Lessard (2013) não coloca a presença de alunos com deficiência como uma causa da má condição de trabalho, mas sim que ela gera mais responsabilidade, obrigando conseqüentemente os docentes a terem uma melhor formação e uma estrutura física e material

satisfatória para o bom desenvolvimento da sua intervenção no AEE. Sem essas garantias o trabalho do professor pode ficar comprometido e o aprendizado dos alunos prejudicado.

Ainda segundo os autores “essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido; elas são utilizadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo e remunerá-lo”. (TARDIF e LESSARD, 2013, p.111).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através da Conferência Intergovernamental Especial sobre a Condição Docente, realizada no ano de 1966 em Paris, ratificou o direito fundamental à educação como uma responsabilidade dos países, que precisam, reconhecer também a importância dos professores no desenvolvimento educacional, social e psicológico dos jovens (UNESCO, 1998).

Além disso, levando em conta os diversos problemas comuns a várias nações, no que tange as condições de trabalho docente, o documento solicita dos governos nacionais que assegurem aos professores as condições dignas para o exercício do seu trabalho, levando sempre em consideração as diferenças existentes entre as legislações, no que diz respeito a práticas e a organização própria de cada nação (UNESCO, 1998).

Porém, mais de 50 anos depois que essa Conferência foi realizada, as políticas públicas de muitos países não parecem ter seguido as recomendações da UNESCO, principalmente por conta do modelo neoliberal adotado por muitos deles, que se balizam na compreensão de educação como uma mercadoria, aluno como cliente e busca pela eficiência, com uma lógica próxima a uma linha de montagem industrial.

## **2.2 Impacto das políticas neoliberais**

Oliveira e Assunção (2010) alertam que é preciso compreender que as condições de trabalho estão intimamente influenciadas pela lógica do sistema capitalista, que transforma matérias-primas e produtos mais elementares em produtos com maior valor agregado. Deste modo, acabam inserindo de forma contundente as relações específicas de exploração do trabalho e assim, por conta dessa via de mão

dupla, os direitos trabalhistas são os alvos principais que a exploração capitalista mais pode atacar.

De acordo com Gollac e Volkoff (2000) as condições de trabalho contemporâneas estão desigualmente disseminadas no poder de negociação dos contratos de emprego. Assim é comum que aqueles trabalhadores que possuem contratos mais flexíveis (ou até sem contrato formal) se submetam a várias situações de precarização, como o aumento da jornada de trabalho, maior exposição a riscos ambientais (barulho, calor ou frio excessivos), entraves para conseguir afastamento para tratar de doença ou fazer cursos, entre outros problemas.

Jaimovich et al (2004) descreve a situação ocorrida na Argentina por conta da derrocada do sistema *Keynesiano*<sup>2</sup> até então vigente no país e suas consequências, que infelizmente estão se tornando uma realidade cada vez mais presente em diversos países do mundo:

El desmantelamiento del Estado Keynesiano y la aplicación de las «recetas» propias del programa neoliberal sustentado por la Nueva Derecha – especialmente los organismos financieros internacionales –, tuvieron un efecto especialmente adverso no sólo en el terreno económico, sino también en los sistemas públicos de salud, educación y asistencia social. <sup>3</sup>(JAIMOVICH et al, 2004, p. 15).

Deste modo, com a introdução de propostas que modificam ou subtraem direitos trabalhistas, utilizando como desculpa a maior flexibilização e um suposto desenvolvimento econômico através da livre concorrência, históricas conquistas trabalhistas, como à estabilidade no emprego e planos de carreira, começam a ser ameaçadas. (JAIMOVICH et al., 2004).

Além disso, para Birgin (1999) a inflação, que é um fenômeno cada vez mais comum em vários países e já tradicional na América do Sul, corrói o poder de compra dos salários do trabalhador, de forma que a situação se agrava por conta das políticas de ajuste fiscal dos governos que dificultam aumentos salariais que poderiam amenizar esses impactos negativos.

---

<sup>2</sup> Refere-se a teoria idealizada pelo economista britânico John Maynard Keynes, que foi uma alternativa ao liberalismo econômico ao propor a intervenção do estado com vistas a garantir um padrão mínimo de vida a população através de benefícios sociais e garantir o chamado estado de bem-estar social.

<sup>3</sup> O desmantelamento do Estado keynesiano e as próprias "receitas" da aplicação do programa neoliberal apoiado pela Nova Direita - agências internacionais, especialmente financeiras - teve um efeito particularmente adverso, não só no campo econômico, mas também nos sistemas de saúde pública, educação e assistência social (Tradução nossa).

Por conta das situações já descritas, Toledo (2001) deixa claro a importância em garantir a conservação dos direitos trabalhistas conquistados, haja vista que lutar pela melhoria das condições de trabalho é contribuir pela manutenção da própria condição de subsistência. E o autor ainda explica:

Para esa mayoría de la humanidad el mundo del trabajo, con la nueva situación social neoliberal, se convierte en un campo potencial de lucha. Sin embargo habría que hacer la siguiente acotación: el concepto mundo del trabajo como separado de otros mundos de vida (familia, tiempo libre, estudio, etc.) es en parte una construcción social. En las sociedades antiguas, por ejemplo, no había una separación tajante entre trabajo y religión. En esta misma medida habría que pensar que las reestructuraciones productivas, las nuevas formas de subordinación del trabajo no asalariado a la producción capitalista y las posibles articulaciones entre mundo de la producción y aquellos del no trabajo, permitirían replantear hasta dónde se extiende el espacio de acción colectiva de las organizaciones obreras <sup>4</sup>(TOLEDO, 2001, p. 29).

Segundo Castro e Brito (2013) houve um reajuste do trabalho docente para atender as reformas dos sistemas de ensino, baseadas em um modelo mundial neoliberal, que começou a ter grande força a partir do início dos anos 90 e acabou por incorporar um novo tipo de regulação educativa. Concordando com essa ideia, Oliveira e Maúes (2012) afirmam que:

A partir de então, os professores se tornaram alvo das políticas de inspiração neoliberal, mediante surgimento de diretrizes, programas e ações orientadas para a regulação e o controle profissional por meio de aferição e remuneração por desempenho, bem como a definição de competências e de certificações profissionais. (OLIVEIRA; MAÚES, 2012, p. 67).

Para Oliveira e Vieira (2012) o trabalho dos professores tem passado cada vez mais por alterações provocadas pelas mudanças na organização e na gestão desde que se iniciaram as reformas educacionais no meio da década de 90 do século XX.

---

<sup>4</sup> Para a maioria da humanidade o mundo do trabalho, com a nova situação social neoliberal, torna-se um potencial campo de batalha. No entanto deve fazer a seguinte observação: o conceito de mundo trabalho como separado de outros mundos da vida (família, lazer, estudo, etc.) faz parte uma construção social. Em sociedades antigas, por exemplo, houve uma separação nítida entre o trabalho e a religião. Nessa medida, devemos pensar que a reestruturação produtiva, as novas formas de subordinação do trabalho não remunerado para a produção capitalista e as possíveis relações entre o mundo da produção e as de nenhum trabalho, permitem repensar o quão longe se estende o espaço de ação coletiva das organizações de trabalho (Tradução nossa).

Os autores destacam, entre os impactos causados pelas mudanças provenientes dessas reformas: a ampliação da profissão docente em quantidade em detrimento da qualidade, o aumento da heterogeneidade do trabalho docente; a ampliação da desigualdade entre os professores, além da degradação das gratificações materiais e simbólicas.

De acordo com Castro e Brito (2013, p.128) a escola foi obrigada a passar por uma reorganização que resultaram no aparecimento de novas funções docentes e no desaparecimento de outras, e ainda segundo o autor:

O trabalho docente se enaltece quando deixa de ser, apenas, cumpridor ou executor de ações, e passa a ser uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim sentido ao que fazem. No atual contexto das reformas educacionais, essa dimensão tem sido secundarizada; a ação docente formal tem adquirido características do trabalho flexível e codificado, autônomos e controlados, compostos de uma combinação variada de elementos contraditórios e diversificados entre si (CASTRO; BRITO, 2013, p.129).

Concordando com essa ideia, Birgin (1999) explica que a inclusão de novas funções docentes acabou intensificando o trabalho dos professores, que somados a um crescente aumento na quantidade de alunos em sala de aula, ocasionou uma ampliação no tempo que o professor já comumente destina para planejamento de aulas e correção de atividades, fora da carga horária oficial de trabalho.

Essa situação é grave porque, além de historicamente essa carga horária extra permanecer invisível, no que diz respeito a remuneração referente a jornada de trabalho, acaba por precarizar cada vez mais o ensino.

De acordo com Perez (2009) o sistema educacional mexicano passou nos últimos 30 anos por um intenso processo de precarização do trabalho docente, através de ações baseadas numa ideia de eficiência, como explicado pelo próprio autor:

Algunas transformaciones de la sociedad, correspondientes a las últimas décadas, como la crisis económica de los 80's, que llevó al deterioro de nuestro sistema educativo y los cambios en la institución familiar, constituyen factores importantes que han impactado en detrimento de las condiciones de trabajo de los maestros/as de secundaria. Entre otros aspectos, el aumento de la matrícula, sin incremento de la planta docente en la misma proporción, ocasionó la reducción del tiempo dedicado a planear la enseñanza y tomar descansos, para ser sustituido en la atención de un mayor número de alumnos a través del incremento de los grupos por cada profesor/a, esto trajo consigo una mayor vigilancia por parte de las autoridades

escolares a los enseñantes, condiciones que generaron importantes fuentes de malestar docente <sup>5</sup>(PEREZ, 2009, p. 9-10).

Por conta disso, Antunes (2000) explica que os estudos sobre as condições de trabalho docente não devem estar apartados da compreensão das relações diretas entre os problemas de precarização existentes no trabalho do professor e os processos de reorganização do sistema capitalista por conta de suas sucessivas crises, materializadas através da precarização das relações trabalhistas exemplificados pelos empregos terceirizados e/ou de meio período.

Já Guzmán (2012) reforça esse pensamento anterior e também complementa que na América Latina, ainda que se observe um interesse crescente nos estudos sobre trabalho do professor, é necessário que se fomentem pesquisas que visem compreender as condições da prática de ensino e as todas as interações que podem ocorrer entre os diferentes fatores.

Assim, por conta do crescente ataque ao direitos e ao trabalho docente, vários estudos começaram a ser desenvolvidos em diversas partes do mundo, procurando conhecer a real situação das condições de trabalho dos professores.

### **2.3 Estudos internacionais sobre condições de trabalho docente**

O Escritório da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) reuniu grupos de pesquisadores e publicou em 2005 um grande estudo latino-americano que teve como objetivo averiguar as condições de trabalho e saúde dos professores de seis países de língua espanhola: Argentina, Chile, Equador, México, Peru e Uruguai:

En este estudio se entienden las condiciones de trabajo como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes y la salud como un concepto integral que depende de un equilibrio social,

---

<sup>5</sup> Algumas transformações da sociedade, correspondentes às últimas décadas, como a crise econômica dos anos 80, que levou à deterioração do nosso sistema educacional e as mudanças na instituição familiar, são fatores importantes que têm impactado em detrimento das condições de trabalho professores do ensino secundário. Entre outras coisas, o aumento no número de matrículas, sem aumentar o número de professores na mesma proporção, resultou na redução do tempo gasto com planejamento do ensino e com descanso, para ser substituído pelo atendimento de um maior número de estudantes através da ampliação do número de classes para cada professor(a). Isso trouxe uma maior pressão nos professores, por parte das autoridades escolares, o que gerou quantidades significativas de mal-estar docente (Tradução nossa).

psicológico, fisiológico y biológico que influye, fuertemente, en la manera como los docentes acuden a trabajar. Los pocos estudios latinoamericanos disponibles sobre el tema, (...) representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto debido a que ofrecen hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afección de la salud mental expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis y una variedad de enfermedades psicosomáticas diagnosticadas y percibidas (gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras. <sup>6</sup>(UNESCO, 2005, p. 16).

A pesquisa foi realizada em seis escolas públicas com mais de quinhentos alunos de bairros de diferentes níveis socioeconômicos de cada uma das cidades selecionadas: Rosário na Argentina, Santiago no Chile, Quito no Equador, Guanajuato no México, Lima no Peru e Montevideú no Uruguai.

Os resultados demonstraram similaridades entre os países analisados, que possivelmente são comuns as nações da América Latina. Entre elas está o fato de que os docentes possuem uma grande carga horária de trabalho com atividades que eles levam para casa e infelizmente compreendida como algo inerente a profissão, mas que influencia negativamente nas relações sociais e familiares.

A infraestrutura física das escolas também foi alvo de críticas, pois em muitos dos casos não oferecia local para os docentes prepararem aulas ou descansarem e em alguns lugares faltavam até banheiros.

Os problemas sociais sofridos pelos alunos e a violência também são motivos de preocupação, haja vista que boa parte dos docentes declararam que já foram ameaçados de agressão. Além disso os docentes reclamaram de uma série de problemas de saúde, entre os principais relacionados estão aqueles acometimentos da voz, distúrbios músculo-esqueléticos, depressão e exaustão emocional.

Indo na contramão do que foi observado em outros países da América Latina, a pesquisa de Bastos (2016) estudou o sistema educacional de Cuba e foi constatado, através de análise bibliográfica e documental, que Cuba em 2010 foi o país que mais investiu em Educação, num percentual de 12,8% do Produto Interno Bruto (PIB),

---

<sup>6</sup> Neste estudo se entendem as condições de trabalho como o grande palco onde convergem um conjunto de dimensões sociais, pessoais e físicas do trabalho dos professores e a saúde como um conceito integral que depende de equilíbrio social, psicológico, fisiológico e biológica que influencia fortemente na forma como os professores vão trabalhar. Os poucos estudos latino-americanos disponíveis sobre o assunto, (...) representam um alarme para o sistema de ensino e a sociedade como um todo, porque eles oferecem múltiplos achados, principalmente relacionada à condição de saúde mental que se expressa em doenças como estresse, depressão, neurose e uma variedade de doenças psicossomáticas diagnosticados e percebidas (gastrite, úlceras, síndrome do intestino irritável, entre outros (Tradução nossa).



segundo o Banco mundial. Esse valor se mostra maior do que é investido por outras nações como Estados Unidos, com 5,4% e Dinamarca com 8,7% do PIB investido em educação.

Isso incide diametralmente nas condições de trabalho dos professores e são refletidas no prestígio social elevado que a profissão tem no país, atraindo assim os melhores estudantes a seguir a carreira docente, mesmo que o salário seja considerado baixo, por conta situação socioeconômica do país gerado pelo embargo, ainda é equivalente ao vencimento pago a outros profissionais (BASTOS, 2016). E ainda segundo o autor:

Importa destacar que, tal qual ocorre no modelo educacional finlandês, a formação docente no sistema educacional cubano adota uma perspectiva crítica e analítica, orientada à pesquisa, razão pela qual desde suas etapas iniciais todos os professores são orientados a conduzir em seus trabalhos pesquisas aplicadas, de forma a aprimorar a aprendizagem e sistematizar a experiência pedagógica do corpo docente (BASTOS, 2016, p. 47).

Porém Bastos (2016) deixa claro que o sistema educacional cubano é sistematicamente atacado pelos organismos internacionais, dentro de um projeto de reestruturação econômica de Cuba, baseado nas diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI), de privatizações e drástica redução dos investimentos sociais que gradativamente são infligidos aos países, principalmente da América Latina, África e Leste Europeu. O resultado a longo prazo da implementação destas diretrizes pode ser observada no estudo de Toh (2017) que analisou as condições de vida e de trabalho dos professores das escolas primárias públicas da Costa do Marfim no continente africano.

Através de uma pesquisa documental o autor analisou a situação de precariedade da profissão docente neste país, assim como a atuação de diferentes instituições que direta ou indiretamente influenciam nas políticas educacionais, tais como: o governo, os sindicatos dos professores, ONGs etc. Essa análise tem um caráter de ajudar no enfrentamento desta situação.

O autor afirma que uma série de reformas internacionais, dentro da ideologia do neoliberalismo, atrapalharam o desenvolvimento educacional da população na África subsaariana e, especialmente, na Costa do Marfim, o que levou a uma intensa deterioração da profissão docente.

Para essa afirmação ele se baseou em diversos estudos que demonstraram claramente a interferência do capital financeiro internacional na deteriorização das políticas educacionais do seu país:

Au terme de cette contribution, retenons que les politiques internationales implantées pour sortir les pays d'Afrique subsaharienne de la crise économique et sociale qu'ils vivaient les ont plutôt placés dans une situation de précarité accentuée. Près d'une vingtaine d'années plus tard, en dépit de quelques initiatives non moins importantes dans l'amélioration des conditions de vie et de travail du personnel enseignant, les observations indiquent que les effets de ces politiques semblent se traduire par des contraintes qui surplombent encore la profession enseignante et le système éducatif ivoirien dans son entièreté. La présente contribution indique que la précarité de la profession enseignante s'est accentuée, mais surtout que cette profession a été déstabilisée, car ayant perdu ses repères. À l'analyse des résultats, dans le domaine de l'éducation, tout laisse à penser et à croire que les institutions financières internationales visaient autre chose que l'amélioration du système éducatif. En tout état de cause, les conséquences de cette dégradation et de cette précarisation de la profession enseignante sont énormes et touchent particulièrement le système éducatif ivoirien et le développement du pays à long terme. C'est pourquoi il est important de lancer d'autres mesures pour répondre efficacement et durablement aux impacts sociaux, économiques et culturels des réformes internationales, et non proposer des réponses qui continuent de plonger la profession enseignante dans une précarité (...).<sup>7</sup> (TOH, 2017, p. 32-33).

Ainda no continente africano, temos a pesquisa de Boukou (2017) que em sua tese de doutorado fez uma análise da situação dos professores dos ensinos primários e secundários, traçando um comparativo entre a República do Congo (Congo-Brazzaville) e República Democrática do Congo (Congo-Kinshasa).

---

<sup>7</sup>Ao final desta contribuição, lembremos que as políticas internacionais implementadas para tirar os países da África Subsaariana da crise econômica e social que vivenciavam os colocaram em uma situação de maior precariedade. Quase vinte anos depois, apesar de algumas iniciativas importantes para melhorar as condições de vida e de trabalho dos professores, as observações indicam que os efeitos dessas políticas parecem se refletir ainda na profissão docente e no sistema de educação marfinense em sua totalidade. Esta contribuição indica que a precariedade da profissão docente aumentou, mas acima de tudo que esta profissão foi desestabilizada porque perdeu o rumo. Na análise dos resultados, no campo da educação, há todas as razões para acreditar que as instituições financeiras internacionais visam algo diferente de melhorar o sistema educacional. De qualquer forma, as consequências dessa deterioração e precariedade da profissão docente são enormes e afetam particularmente o sistema educacional marfinense e o desenvolvimento de longo prazo do país. É por isso que é importante lançar outras medidas para responder de forma eficiente e sustentável aos impactos sociais, econômicos e culturais das reformas internacionais, e não propor respostas que continuem a mergulhar a profissão docente na precariedade (Tradução nossa).

Foram entrevistados 103 professores nas duas capitais que estão geograficamente próximas, mas que apresentam diferentes sistemas educacionais, por consequência da colonização (o Congo-Brazzaville se baseia no sistema francês de educação e o Congo-Kinshasa no sistema belga).

Apesar disso foi possível observar uma série de semelhanças no que diz respeito a precarização docente, em especial a falta de recursos governamentais de ambos os países, que garantam investimentos para todos os níveis de ensino, além de uma falta de consciência sobre a preservação do patrimônio e insuficiência do mobiliário das escolas, que segundo o autor, “il offre le spectacle désolant d'enfants assis à même le sol tournant le dos au tableau<sup>8</sup>” (BOUKOU, 2017, p. 278).

A situação se agrava também com a própria falta de prestígio que a profissão docente atravessa, o que acaba por desencorajar os jovens a seguirem a carreira, já que os professores que ainda se mantêm na profissão, frequentemente enfrentam, não só as dificuldades do próprio trabalho, mas por conta de uma remuneração ruim, também tem problemas de manutenção da dignidade e até da sobrevivência:

Il est évident qu'il existe aux Congo, un nombre considérable de motifs qui poussent les enseignant-e-s/objet à envisager la mise en œuvre des pratiques de la débrouille; notamment des événements de vie courante, familiale, comme la cherté de la vie, l'incapacité d'éduquer leurs propres enfants, les difficultés de payer leurs loyers, l'impossibilité de constituer une banque alimentaire personnelle de produits frais faute d'électricité, les difficultés de maîtriser l'économie domestique (...) <sup>9</sup> (BOUKOU, 2017, p. 280).

Por fim, os professores congolese de ambos os países destacam um compromisso com a profissão, apesar da precariedade, mas também exigem uma melhor formação, melhor remuneração, políticas públicas mais transparentes e maiores investimentos, a fim de resgatar a própria identidade docente e sua importância perante as suas respectivas sociedades.

---

<sup>8</sup>oferece o espetáculo angustiante de crianças sentadas no chão virando as costas para o quadro (Tradução nossa).

<sup>9</sup>É evidente que há um considerável número de razões no Congo para que os professores / sujeitos considerem a implementação das práticas de trabalho árduo; em particular, eventos cotidianos da vida familiar, como o alto custo de vida, a incapacidade de educar os próprios filhos, a dificuldade de pagar o aluguel, a impossibilidade de montar um banco de alimentos pessoal para produtos frescos por falta de eletricidade, as dificuldades de dominar a economia doméstica (Tradução nossa).

Na Europa, um relatório de Galgóczi e Glassner (2008), promovido pelo Comitê Sindical Europeu para a Educação (EI/ETUCE) apresentou os resultados de um estudo sobre o salário dos professores na Europa e avaliou as tendências da remuneração e das condições de trabalho dos docentes. Participaram do estudo sindicatos de 27 países membros da União Européia (UE), além da Albânia, Geórgia, Islândia, Montenegro, Rússia, Turquia e a Escócia, como nação integrante do Reino Unido. Os dados expuseram a existência de uma grande diferença salarial entre os docentes durante a sua carreira, com valores também variando entre os países. Na Dinamarca por exemplo, o salário mensal de um docente da escola primária em início de carreira foi quatorze vezes maior do que observado na Bulgária.

Na Áustria, Chipre, Hungria, Países Baixos e Portugal foram observadas as maiores diferenças de salário entre os docentes de início e fim de carreira. Por outro lado Escócia, Finlândia, Letônia e Sérvia apresentam as menores diferenças dos salários dos docentes nas diferentes fases da carreira. Os professores do ensino primário ganham, na maioria dos países, o salário maior do que o mínimo nacional, com atenção especial aos dos docentes de Malta, Rússia, Turquia e Sérvia que recebem vencimentos equivalentes a mais de três vezes o salário mínimo nacional.

Na maioria dos países pesquisados, menos de 20 % dos professores atuam em tempo parcial (geralmente 20 horas), tanto em escolas primárias quanto secundárias. A falta de professores foi observada em vários países, na maioria dos casos por conta dos baixos salários e das condições de trabalho ruins, como explicado pelos autores:

While diversity in all aspects can be named as the overarching feature of teacher's situation in Europe, the report also shows some common trends. If part time employment, non-competitive salaries at least for beginning teachers, second jobs and chronic shortage of qualified teachers in particular subject areas, is becoming norm for teaching profession in Europe, education could be in a long-term decline.<sup>10</sup> (GALGÓCZI; GLASSNER, 2008, p. 35).

---

<sup>10</sup> Embora a diversidade em todos os aspectos possa ser nomeada como a característica predominante da situação do professor na Europa, o relatório também mostra algumas tendências comuns. Se o emprego a tempo parcial, salários não competitivos, pelo menos para os professores iniciantes, segundo emprego e crônica escassez de professores qualificados em áreas específicas, está se tornando norma para a profissão docente na Europa, a educação pode estar em um declínio de longo prazo. (Tradução nossa).

Ainda no “velho continente”, o Instituto para Educação e Cultura JTU publicou também em 2008 um estudo sobre as condições de trabalho de professores que atuam em escolas primárias e secundárias de duas nações do Reino Unido (Inglaterra e Escócia), comparando com docentes da Finlândia e do Japão na Ásia, tendo como foco principal a carga horária docente.

Os resultados indicaram que entre as 4 nações estudadas o Japão possuía a carga horária diária de trabalho docente mais longa, com cerca de 11 horas de trabalho. Em segundo vem a Inglaterra com 8 horas, seguida da Escócia com 7 e a Finlândia com 6.

Quando é contado o total de horas trabalhadas por semana, somando aí a carga horária de trabalho dentro da escola mais o tempo gasto com trabalho em casa, os professores japoneses também continuam na frente com 61 horas e 34 minutos semanais, seguidos de longe pelos ingleses com 51 horas e 20 minutos, depois os escoceses com 45 horas e 9 minutos e por fim os finlandeses com 37 horas e 34 minutos.

Apesar da grande diferença, não foi contado o tempo de trabalho que os docentes japoneses disponibilizam para atuação aos sábados e domingos, geralmente com atividades de supervisão de atividades práticas dos alunos em ambientes fora da escola, o que é algo comum no país. Sobre o tempo reservado para descanso docente diário, o Japão também apresentou o menor valor, com média de 20 minutos, com Inglaterra e Finlândia empatadas com média de 45 minutos e seguidos da Escócia com 50 minutos. (JTU, 2008).

No continente asiático, temos a pesquisa de Lee et al (2018) que investigaram as condições de trabalho docente que podem causar distúrbios da voz em professores da Coreia do Sul. Os sujeitos participantes foram 1301 docentes de 79 escolas primárias e secundárias.

Os resultados indicaram que 11,6% dos docentes afirmaram sofrer sintomas de problemas vocais mais de uma vez por semana, além de ter sido significativamente associada ao sexo feminino. A maior carga de trabalho e o tempo dedicado ao aconselhamento e a orientação dos estudantes depois das aulas podem ser alguma das razões pelas quais os professores apresentaram maior doenças vocais. Não foi demonstrada diferença significativa entre docentes do ensino fundamental e

secundário. A pouca frequência de uso de um microfone parece ser um fator de risco para doenças da voz.

Estudos anteriores observaram que salas de aula lotadas e ruído excessivo são, sem dúvida, fatores de risco que contribuem para o desenvolvimento de disfonia em professores. Portanto, parece necessário usar um microfone. Os autores concluem que as condições de trabalho dos professores coreanos estão se deteriorando e que existe uma preocupação com a saúde vocal dos docentes.

Além disso, alertam para que o sistema de saúde escolar coreano tome uma série de medidas para prevenir e tratar distúrbios vocais de professores. Ao final os autores apresentam propostas para melhorar as condições de trabalho docente no que se refere a saúde vocal:

Teachers' health is not much addressed in school health and is largely left to the teachers themselves. Prevention through systematic regular education programs, early diagnosis, and appropriate treatment of VD is required. In order to do this, it is required to make a human resources structure and culture in the education system that can modify working conditions and provide sick leave more easily as needed, along with including VD as a legal work-related disease. This cross-sectional study has significant implications that regular follow-ups of teachers' working conditions and health status are needed. This is necessary to identify changes in vocal and other health status and establish policies to improve teachers' health <sup>11</sup>(LEE et al, 2018, p. 9).

Da Oceania temos o estudo de Beckley (2011) que investigou os fatores associados ao *stress* dos professores da Nova Zelândia. O estudo examinou a relação entre saúde física, saúde mental, *stress*, sobrecarga de trabalho, responsabilidade do ofício e eficácia do professor. Participaram 131 docentes recrutados aleatoriamente em escolas secundárias da Nova Zelândia que preencheram um questionário *on-line*. Os resultados indicaram que a saúde física e mental dos professores não era pior do que a da população em geral.

---

<sup>11</sup> A saúde dos professores não é muito abordada na saúde escolar e é largamente deixada para os próprios professores. Prevenção através de programas sistemáticos de educação regular, diagnóstico precoce e tratamento adequado de doenças vocais é necessário. Para isso, é necessário criar uma estrutura de recursos humanos e uma cultura no sistema educacional que possam modificar as condições de trabalho e proporcionar afastamentos de forma mais fácil, conforme necessário, além de incluir a doença vocal como uma doença legal relacionada ao trabalho. Este estudo transversal tem implicações significativas que são necessários acompanhamentos regulares das condições de trabalho e estado de saúde dos professores. Isso é necessário para identificar mudanças no status de saúde vocal e outras e estabelecer políticas para melhorar a saúde dos professores. (Tradução nossa).

Além disso, a responsabilidade e a sobrecarga do trabalho influenciaram negativamente nos níveis de *stress* e saúde mental dos docentes. A saúde física teve uma influência direta e positiva sobre os níveis de *stress* e saúde mental. Mais de 39% dos professores consideravam o ensino como muito estressante ou extremamente estressante, representando um aumento de 13,6%, desde o último estudo deste tipo publicado no país no ano de 1996.

Completando essa viagem ao redor do globo, com o intuito de trazer algumas pesquisas internacionais sobre o tema das condições de trabalho docente, o *tour* se encerra com o retorno ao continente americano, mais especificamente a sua parte norte. Nos Estados Unidos foi desenvolvido pelo Dr. Eric Hirsch e seus colaboradores um grande estudo sobre condições de trabalho docente, a partir de um questionário próprio chamado *North Caroline Teacher Working Conditions Survey* (NCTWCS), aplicado pela primeira vez no início dos anos 2000 em todos os docentes e educadores que atuam nas escolas públicas no estado da Carolina do Norte.

Os resultados encontrados permitiram a criação de um importante banco de dados que engloba uma variedade de informações que possibilitam conhecer a realidade das condições de trabalho dos professores pesquisados, sintetizados pelos autores em nove tendências que são: 1) As condições de trabalho dos professores da Carolina do Norte melhoraram em relação aos outros estados; 2) Quanto maior as condições de trabalho menor a rotatividade dos docentes e a maior a sua permanência em uma mesma escola; 3) Professores e gestores enxergam as condições de trabalho de forma diferente; 4) Os docentes, principalmente aqueles que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, precisam de um maior tempo de planejamento e colaboração; 5) Os professores estão satisfeitos com as estruturas físicas e materiais disponíveis em suas escolas; 6) Os docentes não se sentem parte integrante das deliberações que ocorrem em suas escolas justamente por serem deixados de lado nas tomadas de decisão; 7) Os professores se mostram satisfeitos em relação a comunicação que mantem com os gestores, mas exigem um maior apoio sobre as condições de trabalho; 8) os docentes creem que a formação continuada recebida é aceitável, ainda que em alguns casos não foram suficientes; 9) Os professores em início de carreira se mostraram satisfeitos em relação à orientação que recebem, apesar de muitos deles não recebem nenhum tipo de apoio (HIRSCH et al, 2007).

A partir daí muitos outros pesquisadores produziram estudos utilizando versões modificadas do questionário NCTWCS em quinze outros estados do país, com vistas a mensurar as condições de trabalho docente em suas respectivas localidades (SAWCHUCK, 2010). De acordo com Hirsch et al (2007) esta expansão na quantidade de pesquisas sobre as condições de trabalho docente, muito por conta das importantes implicações que os estudos acerca dessa temática trazem, tanto no que diz respeito as discussões e ações para a manutenção e melhora do trabalho dos professores, quanto nos consequentes impactos que isso gera no desenvolvimento educacional dos alunos.

Outro estudo nos EUA foi desenvolvido por Ye (2016), que em sua tese de doutorado, analisou a influência das condições de trabalho na eficiência dos professores, levando em consideração a percepção dos estudantes. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário a 2741 docentes de 317 escolas na coleta feita em um primeiro ano e 2086 professores em 310 escolas na coleta realizada no ano seguinte. Todas as escolas estão localizadas em seis grandes distritos escolares dos Estados Unidos, nos estados da Carolina do Norte, Colorado, Flórida, Nova York, Tennessee e Texas.

Os resultados indicaram que a percepção dos alunos sobre o trabalho docente, se mostrou pior nas escolas de nível social mais alto do que nas escolas frequentadas por estudantes pertencentes a família de baixa renda. Além disso, ficou claro que a formação profissional e as condições de trabalho influenciam decisivamente na qualidade do ensino (YE, 2016).

Tourigny (2017), em sua tese de doutorado, objetivou identificar todas as medidas de apoio e as sugestões mais relatadas por 223 professores do ensino fundamental de Québec, (a mais extensa e segunda mais populosa província do Canadá) a fim de propor caminhos de melhoria para as suas condições de trabalho.

Os resultados revelaram que as sugestões mais frequentemente desejadas pelos docentes foram: uma melhor formação profissional, principalmente para atuar com alunos com necessidades especiais; diminuição no número de alunos na sala de aula, principalmente menos alunos com necessidades variadas; aumento de recursos especializados, como profissionais de apoio para ajudar alunos e professores; aumento nas práticas colaborativas, o que é uma maneira de apoiar uns aos outros e



se beneficiar da perspectiva e habilidade de outros membros da equipe e, finalmente, mais autonomia e maiores recursos financeiros (TOURIGNY, 2017).

Por fim, a autora sugere que os outros sujeitos, que diretamente ou indiretamente estão envolvidos com as condições de trabalho dos professores, também devam ser ouvidos e até estimulados a conhecerem a situação das condições do trabalho docente. E ainda complementa:

Ainsi, la sensibilisation de divers acteurs du monde de l'éducation (gestionnaires, directions, enseignants, consultants, etc.) aux résultats de l'étude pourrait permettre d'offrir un éclairage additionnel sur les besoins des enseignants en vue d'inclure des suggestions spécifiques pour l'élaboration de plans d'action futurs. De surcroît, cette idée s'avère cohérente avec des résultats obtenus dans la présente recherche, qui mettent en lumière le souhait, voire la nécessité aux yeux de certains répondants, que les gestionnaires et les directions possèdent une meilleure connaissance de la réalité-terrain à laquelle les enseignants sont quotidiennement confrontés<sup>12</sup> (TOURIGNY, 2017, p. 137).

Deste modo, o que se percebe é que cada vez mais o professor é entendido como um prestador de serviço técnico, burocrático e instrumental. E isso tem dificultado os docentes de atuarem com o objetivo real da escola, que é a produção do conhecimento e sua socialização sistemática, objetivando a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes (CASTRO; BRITO, 2013).

Assim, podemos compreender que os problemas, que dizem respeito a precarização das condições de trabalho dos professores, são os mesmos enfrentados por muitos países do mundo, mesmo aqueles que tradicionalmente frequentam o topo dos rankings de qualidade educacional pelas constantes avaliações internacionais.

Apesar de algumas variantes, foi possível notar tendências no que diz respeito aos problemas relacionados a estrutura física das escolas, relacionamento entre os professores e a direção do colégio, a desvalorização da profissão docente, violência na escola por parte dos alunos, além de problemas de voz, problemas posturais, *stress* e *burn out*.

---

<sup>12</sup> Assim, a sensibilização de diversos atores do mundo da educação, (gestores, diretores, professores, consultores, etc) para os resultados do estudo poderia fornecer uma visão adicional sobre as necessidades dos professores para incluir sugestões específicas para o desenvolvimento de planos de ação futuros. Além disso, essa ideia é coerente com os resultados obtidos nesta pesquisa, que destacam o desejo, ou mesmo a necessidade aos olhos de alguns entrevistados, de que gestores e diretores tenham um melhor conhecimento da realidade no terreno que os professores enfrentam diariamente (Tradução nossa).

## 2.4 Panorama do Brasil: história e legislação

Os problemas referentes as condições de trabalho do professor, que foram observados em diversos países do mundo, infelizmente também fazem parte do cotidiano dos docentes do Brasil. Sobre isto, Mancebo (2007) fez uma análise sobre o processo de inserção das políticas neoliberais na América Latina e como isso influenciou diretamente numa mudança de rumo nas agendas relacionadas aos direitos fundamentais, neste caso, a educação:

A adoção das políticas neoliberais, como programa de vários governos, não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória em todos os países, no entanto, durante os últimos 20 anos, o Brasil, bem como os países da América Latina, tem passado por processos de reforma, com base na racionalização do gasto público e redefinição das modalidades de intervenção do Estado, acarretando profundas mudanças em suas estruturas econômicas e sociais (p. 468).

Sant'Ana (2010) explica que a educação brasileira vem, desde meados dos anos 60 do século passado, sofrendo uma série de alterações que objetivavam ampliar o acesso do maior número de pessoas a educação formal nas escolas, pois já crescia naquela época a compreensão de que o estudo formal era o caminho mais eficiente e seguro para a ascensão social. Entretanto, também já iniciava uma aproximação às exigências do modo de produção fordista,<sup>13</sup> que posteriormente seria incluído nas reformas neoliberais para a educação.

Essa situação deixou marcas importantes, no que se refere as condições de trabalho dos professores, ampliando a carga horária e a atribuição de uma série de afazeres braçais em detrimento da supressão das tarefas de caráter mais intelectual, como explicado por Monlevade (2000):

O professor - operário, no meio de uma avassaladora inclusão de milhões de matrículas nos sistemas escolares primário e secundário, de 1950 a 1980, dobrou e até triplicou sua jornada, por pressão da demanda e/ou necessidade de sobrevivência. Este novo regime de trabalho impossibilitou, definitivamente, qualquer dedicação em

---

<sup>13</sup> Referente ao empresário do ramo automobilístico Henry Ford, que popularizou o sistema de produção em massa através de uma linha de montagem que garantia padronização e eficiência. Na área automobilística esse sistema já é considerado ultrapassado, porém ainda é usado dentro do neoliberalismo como princípio teórico para várias áreas, tais como o trabalho docente.

preparar suas aulas e avaliar a produção dos alunos, cada vez mais numerosos (MONLEVADE, 2000, p. 63).

De acordo com Souza (2011), com o fim do regime civil-militar brasileiro no ano de 1985 e o conseqüente retorno a democracia no país, vários avanços ocorreram no que diz respeito a valorização do trabalho docente, mais precisamente no aspecto jurídico. Isto pode ser constatado na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, incisos V e VIII, que apresentam elementos que garantem a valorização dos professores:

- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (...)
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1999a).

A Lei nº. 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 67, regulamenta as informações contidos na Constituição Federal ao apresentar os elementos considerados fundamentais que devem ser ressaltados pelos sistemas de ensino, no que diz respeito a promover a valorização dos profissionais de educação:

- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
  - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
  - III - piso salarial profissional;
  - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
  - VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda que todo o arcabouço legal, representados aqui pela Constituição e a LDB, reafirmem a importância da educação ao compreendê-la como direito fundamental, o governo brasileiro gradativamente começou a abrir mão da sua obrigação para com a manutenção de uma educação de pública, gratuita e de qualidade em favor da privatização do ensino, através dos processos de

mercantilização do ensino e flexibilização das condições de trabalho docente (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Essa mudança de agenda do governo brasileiro, abraçando de vez os princípios exigidos pelas reformas neoliberais, se tornou mais evidente a partir da metade dos anos 90 do século XX, através da reconfiguração do papel do Estado e sua consequente reestruturação produtiva. Isto provocou intensas alterações nas relações de trabalho, gerando impactos principalmente nos profissionais no campo educacional (SANT'ANA, 2010).

Concordando com o autor, Assunção e Oliveira (2009) complementam explicando que “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola” (p. 367).

## **2.5 Condições salariais da profissão docente no Brasil**

De acordo com Assunção e Oliveira (2009) as condições de trabalho docente começaram a entrar em declínio, por um lado por conta da desvalorização salarial e por outro pela criação de novas funções docentes, entre as quais podem ser destacadas: atendimento individual aos discentes, controle coletivo da turma, preenchimento de diversos instrumentos e formulários exigidos pela gestão, são algumas dessas funções que causam a intensificação do trabalho e invariavelmente ajudam a explicar o aumento do cansaço físico e mental dos professores, além de problemas na voz e outras enfermidades.

Por conta disso, alguns dados sugerem que os cursos de Licenciatura estão cada dia sendo menos procurados pelos jovens que saem do ensino médio, o que gera um grande número de vagas ociosas, potencializado também por conta dos abandonos de alunos que desistem de concluir o curso.

De acordo com Mazzeto e Carneiro (2002), ao citarem o Censo da Educação nacional, a situação se agrava porque o Brasil tem dificuldades de ampliar seu quadro de docentes, já que “faltam professores qualificados para dar aulas no ensino fundamental e no ensino médio. Cerca de 825 mil professores desses dois níveis de ensino não possuem formação superior” (p. 1207).

Um estudo realizado por Adachi (2009), que analisou a evasão dos alunos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apontaram em seus resultados que, para além do salário, outros elementos também contribuíram para essa evasão, tais como:

Baixo prestígio da profissão, baixos salários, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no campus, qualidade pedagógica dos docentes, pouca atratividade dos cursos, currículos inchados, repetitivos e desarticulados, distanciamento entre teoria e prática, matematicidade dos cursos, baixa qualidade do ensino médio – que contribuem para a mobilidade, se não para a exclusão e, por isso, precisam ser adequadamente trabalhadas (ADACHI, 2009, p. 61).

Porém, para Monlevade (2000), ainda que o salário não necessariamente seja o elemento determinante para a valorização da profissão docente, ele invariavelmente expressa um determinado grau de relevância, no que diz respeito ao status social e o interesse dos jovens em ingressar na carreira. Além do que, ele é o meio de subsistência do professor e conseqüentemente as suas condições materiais estão atreladas a ele.

A preocupação que Adachi (2009) e Monlevade (2000) demonstraram acerca da situação do salário docente também pode ser constatada a partir do Anuário Brasileiro da Educação Básica, em sua edição de 2019 apresenta dados comparativos entre a média salarial dos professores da educação básica, para os profissionais de outras áreas. Os dados podem ser observados no quadro 1:

**Quadro 1** - Rendimento médio dos professores da Educação Básica e de profissionais de outras áreas com curso superior no ano de 2018

<b>Áreas</b>	<b>Valor médio em 2018</b>
<b>Professores da Educação Básica - rede pública</b>	R\$ 3.823,00
<b>Profissionais da área de Exatas</b>	R\$ 7.542,11
<b>Profissionais de Humanas</b>	R\$ 6.070,59
<b>Profissionais de Saúde</b>	R\$ 7.718,36
<b>Média do rendimento dos profissionais com curso superior (exceto professores da rede pública)</b>	R\$ 5.477,05
<b>Proporção da média salarial dos professores em relação à média dos profissionais com curso superior (em %)</b>	69,8%

Adaptado do Anuário Brasileiro da Educação Básica (BRASIL, 2019)

É flagrante a diferença entre a média do salário dos professores que atuam na educação básica, comparada com os outros profissionais com nível superior, chegando a 69,8% de defasagem em relação à média. Entretanto a diferença é muito maior, se comparado especificamente com a média salarial dos profissionais da área de saúde, por exemplo.

Como forma de atenuar essa discrepância e garantir um vencimento mínimo e uniforme para todos os docentes do país, foi instituída pelo governo federal em 16 de julho de 2008 a Lei nº 11.738, também conhecida como Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASILa, 2008).

Apesar de ser uma lei bem enxuta, ela já deixa claro logo nos seus dois primeiros artigos os principais elementos referentes as normas usadas para referencia para o vencimento, pois fixa um valor inicial de remuneração, como carga horária do trabalho docente não superior a 40 horas semanais. Além disso, apresenta as atribuições de estados e municípios no que tange a responsabilidade em garantir esses vencimentos, além da abrangência daqueles que estão cobertos pela lei.

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo art. 7º da Emenda Constitucional no 41, de 19 de dezembro de 2003, e pela Emenda Constitucional no 47, de 5 de julho de 2005 (BRASIL, 2008a).

Entretanto, o que deveria ser uma Lei que favorecesse a valorização salarial dos professores, em alguns casos está sendo usado pelas gestões municipais e estaduais como forma de atacar ainda mais a profissão docente, já tão sofrida e precarizada.

Esta afirmação pode ser feita a partir do estudo de Rodrigues (2016), que em sua dissertação investigou as implicações que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional trouxe sobre a remuneração e a valorização dos docentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi feita uma análise documental em *sites* dos governos federal, estadual, sindicatos dos professores, além de entrevistas semiestruturadas com docentes, diretores de escola e dirigentes sindicais da rede estadual de educação de Minas Gerais. Os resultados indicaram que existe um flagrante descumprimento do estado de Minas Gerais, em relação da lei do piso, balizada por uma série de ambiguidades e lacunas presentes na referida lei, inclusive como pauta de julgamento no Supremo Tribunal Federal, mas que infelizmente ampliam a precarização e desvalorização do trabalho docente.

Situação semelhante também pode ser observada na dissertação de Rocha (2017) que objetivou, entre outras coisas, analisar as alterações implantadas na carreira e na remuneração dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte após a publicação da lei do piso. Os dados foram coletados através de entrevistas com dez professores, além da Secretária Municipal de Educação e uma Dirigente do sindicato docente. O estudo demonstrou que a prefeitura de Belo Horizonte, por conta das atividades extra-classe não cumpria a lei do piso, além de levar a um rebaixamento na remuneração docente, utilizando a situação econômica como motivo. Além disso, observou-se que foi implantado na referida rede de ensino

um tipo de gestão baseado nos conceitos aplicados a administração de uma empresa privada.

Assim, observa-se que os problemas de desvalorização docente notados em outras partes do mundo também estão ocorrendo no Brasil. Mesmo que existam algumas diferenças, as consequências advindas das políticas neoliberais, que estão desmontando as condições de trabalho dos professores, seguem padrões muito semelhantes.

## **2.6 Trabalho docente no Brasil como um “projeto”**

As políticas neoliberais que avançaram contra muitos professores de diversos países nos últimos anos, fazem parte de uma tendência que alterou também o próprio paradigma educacional, outrora defendido como direito fundamental e inalterável do ser humano e dever do estado, foi gradativamente convertida para uma lógica em que a educação se transformou em um serviço que pode simplesmente ser terceirizado, regulado pelo mercado, com diferentes níveis de qualidade e adquirido a quem puder pagar o preço.

Assim, sob a égide de um tipo de gestão baseado na eficiência, com os investimentos em educação encarados como gastos, estes mesmos estados nacionais adotaram modelos de gestão que compreendem a escola como uma empresa, com metas a serem alcançadas e os alunos clientes. Essa situação causa uma série de consequências terríveis no trabalho docente e na educação em geral, como explicado por Freitas (2012, p. 91),

a crítica às reformas [...] aponta que, em consonância com o modelo de ajuste neoliberal, prevaleceram, no período, políticas centradas na gestão, eficiência, gerência e de redução do papel do Estado, à revelia dos professores, atribuindo seu fracasso ao baixo protagonismo dos professores em sua implementação, produzindo, segundo essa ótica, a perpetuação das desigualdades, do baixo rendimento dos alunos e a repetência e o abandono da escola.

É importante enfatizar que todos esses elementos referentes a melhoria das condições de trabalho dos professores dependem diretamente de financiamento, especificamente no serviço público. Esses recursos financeiros são gerenciados e divididos levando em consideração diversos interesses políticos, tanto a nível nacional



quanto estadual e municipal. Por isso, pensar na problemática do financiamento é essencial para que ocorram alterações significativas na educação do país, como é explicado por Vicente et al (2015):

Há urgência em avançar o debate acerca do financiamento da educação para trazer um novo conceito social, e de melhorias para a educação no Brasil, uma ideia de desenvolvimento no princípio de igualdade. Um sistema econômico que beneficia a grande maioria da população. Há necessidade de se investir mais em educação, pois na atualidade verificamos a ausência de recursos para a formação escolar de qualidade dos brasileiros (VICENTE, et al, 2015. p. 224).

No Brasil a questão do financiamento apresenta uma situação pouco animadora. Isto porque, de acordo com dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019, foi possível observar no país um “recoo real do investimento *per capita* na Educação Básica, em todas as etapas, mas especialmente no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019, pág. 118).

Deste modo a diferença em 2015, entre o investimento em educação do estado brasileiro com a média do que é investido pelos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em todas as etapas da educação básica e superior, foi de mais de 6 mil dólares (BRASIL, 2019).

Recentemente, o quadro da educação brasileira se agravou ainda mais por conta da aprovação da polêmica Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>14</sup>, que cria um teto para os gastos públicos do governo, principalmente em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento nacional, como educação, tanto nas esferas federal quanto na estadual e municipal.

Assim, com a atual conjuntura financeira de corte de gastos do governo federal, se não houver nos próximos anos uma suplementação financeira, os elementos de manutenção da qualidade da educação nacional, incluído as condições de trabalho docente, poderão ser completamente inviabilizadas.

Por conta de ataques como este, desde o fim dos anos 70 do século passado, os movimentos docentes organizados lutam contra a precarização das condições de trabalho e a corrosão dos salários. As ações se intensificam através de manifestações

---

<sup>14</sup> A Emenda Constitucional 95 foi aprovada em 2016 e visa basicamente restringir os gastos públicos nos 20 exercícios financeiros seguintes.

e greves, encarando diversas dificuldades e em muitos casos, obtendo importantes vitórias na preservação dos direitos trabalhistas (VALLE, 2003).

Além disso, o combate a precarização docente também necessita de uma robusta produção acadêmica e intelectual, para mapear, compreender e propor ações de enfrentamento. Sobre isto, nota-se que a produção acadêmica sobre condições de trabalho docente no Brasil vem crescendo muito nos últimos, já com uma quantidade considerável de estudos publicados e importantes grupos de pesquisa consolidados, produzindo e ajudando na formação de diversos pesquisadores da área.

Assim, apesar de uma crescente bibliografia a questão das condições de trabalho de professores de Educação Especial que atuam com AEE ainda não foi explorada, principalmente aqueles que trabalham nos municípios da região do Piemonte da Diamantina.

No que tange a precarização do trabalho do professor, é provável que os docentes que atuam na Educação Especial a sentem de forma um pouco mais intensa, muito por conta das ainda presentes marcas de descaso que a Educação Especial sofreu pelos diversos governos brasileiros em toda a sua história. Deste modo, o próximo capítulo trata de discutir a Educação Especial na contemporaneidade, focando no Atendimento Educacional Especializado, suas características e os diversos elementos necessários ao seu funcionamento.

### 3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Maria Teresa Mantoan

Este capítulo tem como finalidade apresentar alguns elementos importantes acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazendo inicialmente os antecedentes históricos e legais que impulsionaram a materialização das políticas públicas de inclusão e sua influência na educação brasileira.

#### 3.1 A Educação Especial na contemporaneidade

O conceito de Educação Inclusiva se desenvolve de forma mais intensa no fim dos anos 80 do século XX, principalmente na Europa e na América do Norte, em substituição ao movimento de integração, tendo como objetivo garantir a educação de alunos com deficiência, a partir de uma concepção educativa em que as necessidades dos indivíduos são levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a garantir a educação a todos os alunos.

O paradigma da Inclusão se apresenta como um contraponto ao paradigma vigente na época, conhecido como integração, que obrigava o aluno com deficiência, que estudava em escolas comuns, a se adequar a estrutura e metodologia da instituição de ensino, como explicado pelos autores portugueses Sanches e Teodoro (2006):

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que

pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, numa escola inclusiva (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 69).

Um importante marco histórico na luta pela Educação Inclusiva ocorre no ano de 1994 com a Conferência Mundial sobre necessidades educativas, realizada pela UNESCO na Espanha e que teve como produto final a “Declaração de Salamanca”. Este documento traz no item 3 uma série de demandas que deveriam a partir daquele momento serem implementadas pelos governos dos países signatários:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 1-2).

A Declaração de Salamanca dá um impulso necessário ao fortalecimento das discussões acerca da educação de alunos com deficiência, baseado no princípio de que todos os alunos devem estudar juntos, independente das dificuldades e diferenças.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente

das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Desse modo o paradigma da inclusão amplia sua propagação nos anos 90 do século XX nos países em desenvolvimento e adentra fortemente na maioria dos países do globo na primeira década do século XXI (SASSAKI, 1997, p. 17).

Ainda que atualmente existam outros documentos internacionais, a Declaração de Salamanca impulsionou a criação de políticas de inclusão de alunos com deficiência, inclusive no Brasil, já que seus princípios foram contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996.

A partir daí uma série de ações educacionais puderam ser realizadas e outros documentos vieram posteriormente, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001, o Programa Educação Inclusiva em 2003, entre outros, tendo como elemento norteador a propagação da escola inclusiva.

Segundo Glat e Oliveira (2003), daquele período em diante a Educação Especial no Brasil não seria entendida mais como um sistema apartado da educação tradicional, mas passa a assumir a responsabilidade de oferecer uma resposta adaptada a diversidade dos alunos que conviveriam de forma conjunta na escola regular. Pensamento também corroborado por Sanches e Teodoro (2006):

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 72).

Em 2008, com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial foi conceituada como:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado,

disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b).

Esse documento representa outro importante marco no que diz respeito a política de inclusão. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2017, observou-se um aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares do país, saltando de 43.923 em 1998 para 896.809 no ano de 2017 (BRASIL, 2017). O Anuário Brasileiro da Educação básica também enfatiza a melhora da oferta de educação inclusiva:

Há evidências de que a inclusão vem sendo ampliada, como pode ser observado pela porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no Brasil. A taxa passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17,4 pontos percentuais na Educação Infantil, 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio (BRASIL, 2019, pág. 46).

Essa ampliação histórica no número de matrículas representa o enfrentamento de um importante desafio, que é segundo Glat e Oliveira (2003) como garantir o aprendizado de alunos, tanto com ou sem deficiência, em uma mesma sala de aula. É aí que “a inclusão deixa de ser uma filosofia, uma ideologia ou uma política, e se torna ação concreta em situações reais envolvendo indivíduos com dificuldades e necessidades específicas” (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p. 6).

De acordo com Miranda (2006), pensar em uma educação realmente inclusiva envolve mudanças profundas na concepção de educação tradicional que ainda existe no país. Isso significa proporcionar todos os meios curriculares, estruturais e atitudinais para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. E a autora ainda complementa:

(...) enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, etc.), em relação à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com softwares adequados, impressoras Braille, etc. No concernente a surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de sinais – LIBRAS- por exemplo. (MIRANDA, 2006, p. 6)

Como as políticas públicas de Educação Especial vigentes no Brasil estão orientadas no paradigma da inclusão, as diretrizes operacionais têm no Atendimento Educacional Especializado (AEE) um elemento central no que tange a escolarização de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares.

### **3.2 Fundamentos acerca do Atendimento Educacional Especializado**

No Brasil, a legislação atual é ampla no que diz respeito a garantia da inclusão e manutenção do aluno com deficiência nas classes das escolas regulares. No artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>15</sup>, é garantido o direito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular, através do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), juntamente com recursos, profissionais e metodologias específicas para atender as dificuldades dos alunos.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 7.611/2011 especificamente garante aos alunos com deficiência e ou necessidades educacionais especiais o apoio educacional para a inclusão escolar, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011).

---

<sup>15</sup> Atualizada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Para fins de conceituação, o Atendimento Educacional Especializado é registrado no artigo 2ª, parágrafo 1º do mesmo Decreto, como sendo:

(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

De forma a delimitar os limites da atuação do professor, a resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, do Conselho Nacional de Educação, deixa claro em seu artigo 4º quem são os alunos considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

Segundo o Decreto nº 7.611/2011 o Atendimento Educacional Especializado é previsto em escolas comuns e os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) têm seu atendimento no contra turno da aula regular. O AEE é um complemento e não um substituto ao trabalho realizado nas salas de aula regulares, exigindo assim que o AEE conviva harmonicamente com as aulas do ensino regular para garantir o desenvolvimento educacional dos alunos (BRASIL, 2011).

De acordo com Miranda (2015b), a proposta do AEE só poderá ter efetividade se houver uma colaboração mútua entre todos os atores que fazem parte do ambiente escolar (diretores, professores, alunos, familiares etc), como é explicado pela própria autora:



(...) 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. (MIRANDA, 2015b, p. 83)

E a autora ainda complementa:

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 (MIRANDA, 2015b, p. 97).

De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 19) a articulação discutida por Miranda precisa estar alinhada a cinco elementos considerados centrais para sua plena efetivação:

- 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.

Estes cinco elementos que Ropoli e seus colaboradores (2010) consideram como centrais não são de modo algum uma “receita de bolo”, mas representam de forma clara o necessário para que se possa obter os ganhos educacionais esperados para os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais através do auxílio do AEE.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) para o funcionamento satisfatório do AEE é necessário uma série de atividades, entre as quais é possível destacar: ensino da LIBRAS e português como segunda língua para alunos com deficiência auditiva; ensino do Braille, ensino de técnicas de cálculo no Soroban e domínio de técnicas de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual; uso de Tecnologias Assistivas específico para a necessidade individual de cada aluno; ensino da informática e da comunicação alternativa; uso de estratégias específicas de alterações curriculares; entre outros (BRASIL, 2008b).

Diante disso, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, deixa claro em seu capítulo IV no item III e VII do artigo 28 que “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015a):

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

Esta Lei pode ser considerada um avanço ao ratificar a importância do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado para a qualidade da educação de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no Brasil. Porém, no que diz respeito a qualidade das condições de trabalho docente, é possível perceber que essa Lei apresenta pouca contribuição.

Isto é preocupante porque o professor precisará ter uma série de garantias relacionadas a qualidade de suas condições de trabalho, tanto as mais gerais, já discutidas no capítulo anterior (salário, saúde, estabilidade etc), quanto as específicas da atuação no AEE, como por exemplo, a estrutura física das Salas de Recursos Multifuncionais, onde o trabalho ocorre, além dos elementos de Acessibilidade arquitetônica das escolas e os recursos de Tecnologia Assistiva específicas para o trabalho com os alunos.

### 3.3 As Salas de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um dos ambientes de trabalho exclusivos do professor de Educação Especial e de acordo com Alves et al (2006) pode ser conceituada como:

(...) espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES et al, 2006, p.15).

Segundo Galvão Filho e Miranda (2012) é na SRM que um novo fazer pedagógico é materializado, através de uma gama de estratégias metodológicas que contribuem de forma decisiva na aprendizagem e na construção de conhecimentos dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, atuando na preparação tanto para o currículo formal aplicado na sala regular quanto para as atividades da vida diária. Ainda dentro desta ideia, Luna (2015), ao tratar sobre a importância da SRM, explica que:

As salas podem oferecer vários recursos que tornam a vida escolar da pessoa com deficiência mais significativa. A produção de materiais didáticos adaptados é da competência da interação entre as necessidades apontadas pela professora regente e a professora especial. O funcionamento deste espaço e pode fazer a diferença, facilitando o acesso ao conhecimento, muitas vezes sem se distanciar da proposta pedagógica original da sala regular (LUNA, 2015, p. 76).

As salas de recursos multidisciplinares são divididas, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em dois tipos. O primeiro tipo corresponde ao trabalho focado nos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, com exceção dos alunos com baixa visão ou deficiência visual.

De acordo com o documento do Ministério da Educação intitulado “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, as salas

possuem uma série de materiais específicos para seu funcionamento, que são classificados em (BRASIL, 2010, p. 11):

- **Equipamentos:**
  - 02 Microcomputadores;
  - 01 Laptop;
  - 01 Estabilizador;
  - 01 Scanner;
  - 01 Impressora Laser;
  - 01 Teclado com colmeia;
  - 01 Acionador de pressão;
  - 01 Mouse com entrada para acionador;
  - 01 Lupa eletrônica.
- **Mobiliários:**
  - 01 Mesa redonda;
  - 04 Cadeiras;
  - 01 Mesa para impressora;
  - 01 Armário;
  - 01 Quadro branco;
  - 02 Mesas para computador;
  - 02 Cadeiras.
- **Materiais Didático/Pedagógicos:**
  - 01 Material Dourado;
  - 01 Esquema Corporal;
  - 01 Bandinha Rítmica;
  - 01 Memória de Numerais I;
  - 01 Tapete Alfabético Encaixado;
  - 01 Software Comunicação Alternativa;
  - 01 Sacolão Criativo Monta Tudo;
  - 01 Quebra Cabeças – sequencia lógica;
  - 01 Dominó de Associação de Ideias;
  - 01 Dominó de Frases;
  - 01 Dominó de Animais em Libras;
  - 01 Dominó de Frutas em Libras;

Já as salas do segundo tipo são voltadas para a atuação com alunos com deficiência e/ou necessidades especiais na área visual. Segundo o Manual de Orientação (BRASIL, 2010, p. 12) elas contem tudo que a sala tipo I possui, mas adicionadas dos seguintes equipamentos e materiais didático/pedagógicos:

- 01 Dominó Tátil;
- 01 Alfabeto Braille;
- 01 Kit de Lupas manuais;
- 01 Plano inclinado – suporte para leitura;
- 01 Memória Tátil.
- 01 Impressora Braille de pequeno porte;
- 01 Máquina de datilografia Braille;
- 01 Reglete de Mesa;
- 01 Punção;
- 01 Soroban;
- 01 Guia de Assinatura;
- 01 Kit de Desenho Geométrico;
- 01 Calculadora Sonora

A manutenção do Atendimento Educacional Especializado executado na Sala de Recursos Multifuncionais é prevista pelo Decreto 7.611 de 17 de dezembro de 2011, no parágrafo 2º do artigo 5º, que discrimina quais as ações contempladas através do apoio técnico e financeiro do Governo Federal:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 2).

Entretanto, na prática esta parece não ser a realidade encontrada. Luna (2015) em sua tese, objetivou avaliar como se deu o processo de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais no município baiano de Jequié. Os sujeitos participantes da pesquisa foram as professoras de AEE que atuavam na SRM e coordenadora de Educação Especial do município. O estudo foi desenvolvido através de análise de documentos, entrevista com roteiro semiestruturado, discussão através de grupo focal e observação.

Os resultados deixaram claro que existem muitas dificuldades que infelizmente atrapalham o desenvolvimento das ações da SRM, entre as principais podem ser citadas: a falta de uma formação continuada para os professores, a carga horária insuficiente para atender a grande demanda e conseqüentemente a sobrecarga de trabalho, além da falta de cooperação entre os professores do AEE com os da sala regular e falta de integração com a equipe multidisciplinar.

Contudo, a autora deixa claro que apesar dos problemas, o trabalho na SRM apresenta avanços consideráveis, no que tange ao atendimento e educação de alunos com deficiência e/ou AEE do município pesquisado, “confirmando esta mudança cultural de reorganização e concepção de escola. Afinal, uma escola para ser de fato uma escola moderna e aliada aos princípios do novo modelo de sociedade tem que ser uma escola boa para todos” (LUNA, 2015, p. 77).

Outro problema reside no fato de que o governo garantiu apenas o material necessário para a criação das SRM, mas não garantiu a sua manutenção. Ainda que existisse uma estrutura física e material apropriada, de nada adianta se não houver profissionais capacitados para transformar todos aqueles equipamentos em eficientes ferramentas educativas. Este pensamento também é compartilhado por Luna (2015):

Materiais com textura, jogos de categorização, softwares, ou adaptações mecânicas para informática, mobiliário se estabelecem como recursos para a autonomia do aluno e mediação do aprendizado. Todos esses materiais devem ser bem trabalhados por pessoas que consigam aliar todo o aparato tecnológico ao conhecimento de desenhos pedagógicos adequados em um sistema de coparticipação do professor especializado e o de classe regular (LUNA, 2015, p. 76-77).

Assim, é inegável a importância da Sala de Recursos Multifuncionais para o aluno considerado público-alvo do AEE, pois segundo Galvão Filho e Miranda (2012) na SRM o aluno pode aprender uma série de recursos para sua vida diária, além do uso de diversos recursos de tecnologia assistiva que ajudarão no seu desenvolvimento educacional e também em sua autonomia.

### **3.4 Acessibilidade da estrutura física**

Para que a Sala de Recursos Multifuncionais funcione de forma satisfatória é necessário que a escola onde ela está implantada e o entorno onde ela se encontra tenha Acessibilidade. Este é um dos conceitos mais importantes nas discussões sobre Educação Especial e servem de base para garantir que o princípio da Inclusão seja de fato posto em prática. A Acessibilidade é conceituado no art. 8º, inciso I do Decreto nº 5.296/2004, como sendo a:

(...) condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Apesar da conceituação ampla, basicamente são as adaptações das estruturas físicas e dos objetos que direta ou indiretamente influenciam na vida plena da pessoa com deficiência, como por exemplo, proporcionam o acesso autônomo do indivíduo desde a sua casa até a escola, incluindo aí também sua mobilidade no interior de sua residência.

E falando especificamente da escola, algumas das principais adaptações da estrutura física que proporcione a Acessibilidade satisfatória para os alunos com deficiência são: construção de rampas; adaptação de banheiros; adaptação de bebedouros; adequação da iluminação das salas de aula; adaptação de cadeiras e mesas para atender a necessidade específica do aluno; colocação de pisos táteis para alunos cegos, entre outros.

Este olhar mais atento sobre a Acessibilidade do ambiente escolar também é garantido pelo Decreto nº 5.296/2004, já que neste documento todo o artigo 24 é reservado para tratar sobre as instituições de ensino:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo (BRASIL, 2004).

Para que todas essas adaptações sejam executadas dentro de um padrão de qualidade, elas precisam respeitar a Norma de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos, a NBR 9050, já tendo diversas versões publicadas, sendo a mais atual a de 2015. Esse documento é produzido e revisado pelo Comitê Brasileiro de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que norteia uma série de parâmetros técnicos a serem seguidos na construção de um novo prédio ou durante a reforma de algum já existente.

Apesar de ter um importante arcabouço legal publicado há mais de 15 anos e constar no parágrafo 2º do Decreto nº 5.296/2004 um prazo longo para adequações de Acessibilidade nas instituições educacionais, alguns estudos demonstram que infelizmente o referido decreto não vem sendo respeitado em sua totalidade.

Isto pode ser constatado através dos estudos de Almeida (2012) e Sloboja (2014) que investigaram a Acessibilidade de diversas escolas públicas, tanto



municipais quanto estaduais, respectivamente das cidades de Telêmaco Borba/RS e Goioerê/PR e chegaram basicamente ao mesmo resultado. A maioria das escolas públicas analisadas estão completamente fora das normas mínimas exigidas pela ABNT, especificamente a NBR9050/2004.

De acordo com o Dischinger et al (2009), os problemas de Acessibilidade mais comuns existentes em Salas de Recursos Multifuncionais são: a falta de contraste entre as cores do piso, parede e móveis; pequeno espaço circular; mesas de atendimento muito próximas umas das outras; falta separação entre os diferentes ambientes de atendimento; obstáculos nas mesas que impedem as pessoas em cadeira de rodas de se aproximarem; mesas muito baixas ou muito altas para uma pessoa em cadeira de rodas; falta de um computador com *software* de leitor de tela para alunos cegos; falta de locais adequados para armazenamento de material didático em geral, que sejam acessíveis a todos.

De acordo com Deimling (2013) o trabalho com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais pressupõe que diversas adaptações sejam implementadas no local onde a aula ocorre, além da implantação de serviços de apoio, de material pedagógico adequado e uma atenção maior do professor acerca de sua intervenção.

Porém, segundo Glat e Oliveira (2003) garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência no interior da escola não se converte automaticamente em garantia de uma aprendizagem satisfatória. Isto porque uma simples inclusão física sem que haja um trabalho pedagógico sólido, pode acabar agravando a exclusão desse aluno, podendo gerar um sentimento de fracasso e conseqüentemente levar a desistência do aluno. Assim, concordando com os autores, é necessário que os docentes que atuem no AEE possuam uma formação inicial e continuada de qualidade, que seja proporcional a magnitude da responsabilidade que lhe é atribuída.

Algumas outras adaptações que frequentemente estão presentes na Sala de Recursos Multifuncionais e que servem de importante auxílio para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos alunos público-avo do AEE são os recursos de Tecnologia Assistiva (TA), tema do próximo tópico.

### 3.5 Tecnologia Assistiva

De acordo com o documento “*Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation*”, publicado em 2015 pela UNICEF, entre as diversas definições do termo Tecnologia Assistiva, as duas principais são da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que define como qualquer produto, instrumento, equipamento ou tecnologia adaptado ou especialmente concebido para melhorar o funcionamento de uma pessoa com deficiência.

Já a Organização Internacional de Padronização (ISO) apresenta uma definição um pouco mais ampla, onde conceitua a TA como qualquer produto, usado, disponível ou especialmente produzido para pessoas com deficiência, com o intuito de proteger, apoiar, treinar, medir ou substituir funções e/ou estruturas do corpo, além de dispositivos, equipamentos, instrumentos e software que visam prevenir deficiências ou minimizar restrições de participação (UNICEF, 2015).

Segundo o mesmo documento a Tecnologia Assistiva é considerada um dos requisitos mais importantes para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, sendo em muitos casos a diferença entre a garantia e a privação de direitos. Apesar disso, apenas 5% a 15% dos alunos dos países subdesenvolvidos que precisam de tecnologia assistiva conseguem, de fato, obtê-la (UNICEF, 2015).

No Brasil, a principal conceituação do termo Tecnologia Assistiva vem do Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que a define como:

(...) uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009a, p. 9).

Para Galvão Filho e Miranda (2012), a TA não precisa necessariamente ser usada apenas no espaço da Sala de recursos multifuncionais. Ela pode ser aplicada tanto nas salas regulares como apoio ao aprendizado do aluno, quanto junto a família em outros espaços frequentados pelo aluno. O relatório do UNICEF sintetiza as várias possibilidades de uso das Tecnologia Assistiva:

ISO classifies such products according to the following: personal medical treatment, training in skills, personal care and protection, personal mobility, housekeeping, communication and information, handling objects and devices, environmental improvement and assessment, employment and vocational training, and recreation, as well as splints and artificial limbs, and furnishings and adaptations to homes and other premises <sup>16</sup>(UNICEF, 2015, p. 14).

Segundo o Escritório do Departamento de Educação para crianças especiais do estado de Ohio (EUA), a definição legal de Tecnologia Assistiva foi originalmente concebida nos Estados Unidos a partir da Lei de Assistência Técnica no ano de 1988 (Tech Act), sofrendo posteriormente emendas através da Lei de Tecnologia Assistiva de 1998, que atualmente ainda está em vigência e ainda servindo como referência para as legislações que surgiram posteriormente (OCALI, 2013).

De acordo com Galvão Filho (2013) a Tecnologia Assistiva é um importante elemento de mediação instrumental, a qual entra de forma relacional com os processos que auxiliam, compensam e potencializam as funções motoras, visuais, auditivas e de comunicação, afetadas pela deficiência.

A ideia de TA como um elemento mediador explicada pelo autor está arraigada na concepção de mediação de Vygotsky (1998), que a conceitua como sendo um dos principais elementos da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, como explicado por ele:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKI, 1998, p. 73).

---

<sup>16</sup> A ISO classifica esses produtos de acordo com o seguinte: tratamento médico pessoal, treinamento em habilidades, cuidados pessoais e proteção, mobilidade pessoal, tarefas domésticas, comunicação e informação, manipulação de objetos e dispositivos, ambiental melhoria e avaliação, emprego e formação profissional e recreação, bem como talas e membros artificiais, e mobiliário e adaptações para casas e outras instalações (Tradução nossa).

De acordo com o UNICEF (2015) existe uma correlação maior entre as dificuldades na educação de uma criança pelo fato dela possuir uma deficiência e não ter o auxílio adequado, do que por conta de diversas outras características, como situação financeira ou gênero por exemplo. Além disso o custo de fornecer Tecnologia Assistiva a um estudante é imediatamente recuperado se ela ajudar a diminuir o atraso desse aluno na entrada no mercado de trabalho em pelo menos um mês.

Assim, a TA proporciona a ampliação da Acessibilidade para as crianças com deficiência e conseqüentemente, abre o caminho para que elas entrem em contato com materiais e recursos educacionais de diferentes formatos e assim, podem se desenvolver academicamente junto com seus pares sem deficiências (UNICEF, 2015).

A Tecnologia Assistiva pode ser classificada em dois níveis, utilizadas a depender das necessidades do aluno. O primeiro nível também é conhecido como Baixa tecnologia e se referem a dispositivos mais fáceis de usar, necessitam de pouco tempo de treinamento e não necessitam de energia elétrica. Já o segundo nível diz respeito a Alta tecnologia que incorpora uma grande variedade de equipamentos que podem envolver construções ou estruturas internas mais complexas e podem necessitar de um treinamento mais específico (OCALI, 2013).

De acordo com o Escritório do Departamento de Educação para crianças especiais do estado de Ohio, as estratégias para fornecer Tecnologia Assistiva devem levar em consideração cinco importantes princípios, a saber:

**Disponibilidade** (*Availability*): Os serviços e produtos de TA precisam ser disponibilizados em quantidade suficiente e o mais próximo possível das comunidades que alunos e professores moram;

**Acessibilidade** (*Accessibility*): É importante garantir a Acessibilidade dos alunos no uso das TA, como por exemplo: iluminação e sons dos produtos na intensidade adequada, informações e instruções verbais e escritas claras, simples e de acordo com a necessidade de cada aluno, linguagem e símbolos concretos e não abstratos, produtos intuitivos e fáceis de usar, entre outros;

**Viabilidade** (*Affordability*): O preço precisa ser acessível às famílias de todos os alunos que porventura precisam da TA, preferencialmente sendo disponibilizadas gratuitamente pelos governos;

**Adaptabilidade** (*Adaptability*): As TA precisam ser adaptados e/ou modificados a depender das exigências de cada aluno, a fim de acomodar diferenças em termos de condição de saúde, idade, gênero, estrutura, capacidade e função corporal, ambiente físico, psicossocial, clima etc. Além disso, a frequência com que um aluno precisa mudar um produto varia a depender do crescimento dele, prevenindo assim problemas de saúde em decorrência de produtos mal adaptados;

**Aceitabilidade** (*Acceptability*): As TA precisam ser aceitáveis tanto para os alunos quanto para suas famílias, levando em consideração a eficiência, a confiabilidade, a simplicidade, a segurança, o conforto e a estética.

**Qualidade** (*Quality*): A qualidade precisa ser adequada, dentro das normas técnicas, preferencialmente aos padrões internacionais, aplicáveis em relação a resistência, durabilidade, capacidade, segurança e conforto, além de possuir bons resultados em termos de satisfação dos usuários (OCALI, 2013).

Alguns estudos sobre a utilização da Tecnologia Assistiva foram desenvolvidos no Brasil nos últimos anos, entre os quais é possível destacar:

Reis (2014), em sua dissertação objetivou entender quais as contribuições que a Tecnologia Assistiva na escolarização dos alunos de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais de municípios do sudeste do estado de Goiás. Os dados foram coletados através de entrevista coletiva com treze docentes de AEE da rede estadual de Catalão/GO e cidades vizinhas. Através dos resultados obtidos o autor observou a ausência na formação docentes sobre o TA, além da insuficiência de espaços físicos satisfatórios para o trabalho do AEE.

A dissertação de Silva (2014) procurou investigar de que maneira a Tecnologia Assistiva é utilizada nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Teresina/PI. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e a observação participante com 3 docentes de AEE. Os resultados indicaram que os professores utilizam mais a Tecnologia Assistiva considerada de baixa tecnologia e que possuem um custo menor, mas destacaram dificuldades em desenvolver um trabalho interligado dentro da escola, além da sobrecarga de trabalho no AEE e a falta de acompanhamento dos familiares dos alunos.

A tese de Caldas (2015) analisou como a TA computacional é utilizada e como é feita a formação docente para trabalhar com esse recurso. A coleta de dados foi feita através de questionário online e entrevista semiestruturada com 121 professores

que atuam com AEE na SRM. Os resultados indicaram que poucos professores participantes tiveram formação para atuar com Tecnologia Assistiva, especificamente do tipo computacional. O autor indica que essa situação acaba deixando a maior parte dos docentes inseguros em relação ao uso deste recurso.

Candido (2015) em sua dissertação, teve como objetivo analisar o uso de uma Tecnologia Assistiva em formato de *software* de computador, utilizado como ferramenta de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) para uso em algumas escolas públicas. Os sujeitos foram uma docente que atua no AEE de uma escola municipal de Ceilândia/DF, uma professora de sala regular, o estudante que é aluno das duas docentes e a mãe do aluno. O resultado do estudo apontou para a urgência em se investir na formação dos professores para trabalhar com recursos de Tecnologia Assistiva e também com a formação docente nas salas regulares.

É possível observar que os estudos apresentados sobre Tecnologia Assistiva demonstram que essa é uma área com grande potencial de crescimento e pode colaborar de forma decisiva com o trabalho do professor de AEE e no desenvolvimento educacional dos alunos.

De acordo com Bersch (2013) a Tecnologia Assistiva, incluídas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atribue ao docente que atua no AEE a importante função de conhecer as necessidades pedagógicas dos alunos e selecionar a melhor TA para cada caso. Galvão Filho e Miranda (2012) ainda complementam essa idéia:

A Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência. No entanto, o emprego das tecnologias, por mais promissor que possa ser, está invariavelmente sujeito as restrições de ordem cultural, econômica, social e convém examinar com realismo. Existe uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia (elas próprias em mutação constante) e as condições de sua aplicação: o sistema social e educacional e os modos de gestão devem abrir espaço à tecnologia em um determinado nível de desempenho (p. 1-2).

Assim, está claro que para o professor atuar com Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, ainda mais levando em consideração a enorme gama de possibilidades pedagógicas proporcionadas pela Tecnologia Assistiva, é extremamente importante uma formação condizente com as

exigências deste tipo de trabalho, além de profissionais com formação específica para ajudar na uso e manutenção dos recursos de TA.

### **3.6 Formação de professores para o AEE**

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2017, menos da metade (43,5%) dos professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado afirmaram possuir algum curso de formação específica voltada para a Educação Especial (BRASIL, 2017).

Por conta disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicou uma série de requisitos para atuação na Educação Especial e conseqüentemente no AEE:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008b, p. 17-18).

Observa-se claramente no documento da Política Nacional que a formação esperada de um professor para a atuação na Educação Especial não é atrelada a nenhuma formação inicial específica. O que por um lado demonstra uma flexibilidade que em teoria pode enriquecer a área, mas, por outro lado, evidencia uma falta de controle sobre a qualidade da formação específica desse profissional. Na prática, os cursos de formação continuada acabam tendo a responsabilidade de preencher essa lacuna, como é indicado por Rossetto (2015):

Atualmente, o professor para o AEE não tem previsão de formação inicial específica e sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação

especial e para a efetivação da educação inclusiva (ROSSETTO, 2015, p. 108).

De acordo com o artigo 9º da Resolução nº 4/2009 do Ministério da Educação, o professor que trabalha com AEE atua na elaboração e execução do plano de trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, articulado com os docentes da sala regular, com a participação da família dos alunos e com os profissionais da área de saúde, da assistência social e outros que se fizerem necessários (BRASIL, 2009b).

No mesmo documento, o artigo 13 define quais são as atribuições referentes ao trabalho do professor do AEE:

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

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula com um do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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.

É possível analisar nas duas citações anteriores o grande número de atribuições e conseqüentemente a importante responsabilidade transferida aos docentes que atuam com AEE. Isto porque eles precisam de uma série de saberes específicos acerca da legislação, da gestão, da pesquisa educacional, do uso da Tecnologia Assistiva, das particularidades das Salas de Recursos Multifuncionais e das necessidades específicas de cada um dos seus alunos.



A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é mais um marco no que tange a formação de professores para atuação com alunos com deficiência, já que historicamente os cursos de Licenciatura pouco se atentavam em formar os alunos para atuação com a diversidade. Ao invés disso a formação docente privilegiava o ensino padronizado, onde o aluno é que precisava se adaptar ao ensino do professor. Com o tempo isto fez com que as escolas se transformassem em uma materialização bem fiel da alegoria imaginada no mito de Procusto<sup>17</sup>.

O conhecimento referente às pessoas com deficiência foi durante muito tempo no país, produzido majoritariamente pelos cursos de Medicina e Psicologia. De acordo com Deimling (2013) esta situação começou a mudar no ano de 1962, quando foi iniciado o primeiro curso de extensão universitária voltado para a Educação Especial, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A partir de 1972 houve em alguns cursos de Pedagogia do país a criação de habilitações voltados para a Educação Especial, com vistas a atuação com alunos com deficiência cognitiva.

Apenas em meados dos anos 90 do século XX, com a publicação da Portaria nº 1793, de dezembro de 1994 do então Ministério de Estado da Educação e do Desporto, ocorreu oficialmente a recomendação para que as Instituições de Ensino Superior (IES) inserissem nos cursos de Licenciatura, nos cursos da área de saúde e outros, pelo menos uma disciplina acerca de conhecimentos referentes a pessoa com deficiência e necessidades especiais:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educaçãoais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

---

<sup>17</sup> De acordo com a mitologia grega, Procusto era um bandido que possuía uma cama de ferro e convidava os viajantes que passavam perto de sua casa a repousar nela. Porém se estes fossem muito baixos ele os esticava até chegar no exato tamanho da cama. Da mesma forma, se fossem muito altos ele arrancava as partes do corpo da vítima que ultrapassavam o tamanho da cama. A comparação com a escola se dá por conta de que historicamente ela tem privilegiado um tipo de ensino em que os alunos precisavam se ajustar a seus padrões de metodologia e avaliação.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

É possível observar que, apesar da garantia legal da inserção das discussões sobre deficiência no fluxograma dos cursos de graduação elencados, o documento deixa claro o forte viés biomédico que ainda permeava o conhecimento relacionado as pessoas com deficiência na época, além do uso dos termos “Normalização” e “Integralizado”, paradigmas anteriores ao vigente atualmente, que é a Inclusão.

A importância da formação do professor para atuar com alunos com deficiência também foi inserida na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002). Neste documento o parágrafo 3º do artigo 6º deixa claro que o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais (termo usado no próprio documento) deve fazer parte das competências formativas nos cursos de Licenciatura:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002, p. 03).

Essa publicação foi reforçada mais recentemente na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015, que atualiza o documento anterior e “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015b). No novo documento aparece o termo Educação Especial, como por exemplo no seu artigo 2º e 3º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de

professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (...)

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (BRASIL, 2015b, p. 3).

Além da existência de disciplinas que trabalhem com o conhecimento referente a Educação Especial, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Capítulo II do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 exigem dos cursos de Licenciatura e outros, a inserção de uma disciplina obrigatória sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na tentativa de possibilitar uma atuação mais segura com alunos surdos, de acordo com o parágrafo 1º do artigo 3º do referido Decreto:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).

Entretanto, apesar da garantia legal, nem todos os currículos dos cursos de Licenciatura possuem componentes relacionados ao tema da Educação Especial e Inclusiva. Isto pode ser observado em dois estudos que chegaram a conclusões semelhantes.

O primeiro deles é uma pesquisa de Ferreira (2016) que teve como objetivo analisar as disciplinas referentes a Educação de alunos com deficiência nos 12 cursos

de Licenciatura ofertadas de maneira regular pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Os resultados apontaram que somente nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas existiam pelo menos uma disciplina que se propõem a trabalhar os componentes relacionados com a Educação Especial.

No que se refere ao componente de Língua Brasileira de Sinais, seis cursos de Licenciatura (Letras Vernáculas, Espanhol, Inglês, Francês, Pedagogia e Educação Física) possuíam, todos com carga horária 45 horas. Sobre a LIBRAS, a autora alerta para a forma descuidada que essa disciplina é tratada em alguns cursos, além do total descumprimento da legislação observado na maioria das Licenciaturas investigadas:

Cabe afirmar ainda que a disciplina de Libras reduz as discussões a uma vivência da Língua e mais algumas discussões relacionadas à surdez, o surdo e sua presença no âmbito educacional e social. Nos atrevemos a concluir que discute-se um ponto de uma temática tão ampla somente para garantir a aplicação da lei, sem dimensionar as dificuldades posteriores a quem tiver essa formação limitada (...) Ainda com relação à disciplina de Libras (...) o decreto 5.626/05 determina, no Art. 3º, que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (...). Sendo assim, e considerando o que a própria lei abarca como sendo os cursos de formação de magistério todas as licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, deveriam todas elas da UEFS, incluírem a disciplinas em seus currículos (FERREIRA, 2016, p. 88).

É óbvio que apenas a inserção de um componente curricular não vai resolver os problemas de formação dos professores para atuar com Educação Especial e Inclusiva, ainda mais porque é muito difícil que uma disciplina com carga horária de 45 ou 60 horas, possibilite um futuro professor a aprender a língua de sinais do nosso país.

Entretanto, se a legislação for tomada, não como uma obrigação, mas como um ponto de partida para a consolidação de mudanças mais profundas a nível formativo, então a inserção da LIBRAS nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser considerada uma grande conquista na busca de uma Educação realmente inclusiva.

Outro estudo com resultado semelhante foi realizado por Dias (2018), que em sua tese de doutorado investigou, entre outras coisas, como está sendo tratado o conhecimento sobre Educação Especial e Inclusiva em 11 cursos de Licenciatura de uma Universidade Estadual da Bahia. Os resultados apontaram que a maior parte das

Licenciaturas analisadas não possuem em seus currículos, disciplinas que discutam a educação inclusiva. Apenas nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas, existem disciplinas que fazem essa discussão, mas de forma pouco aprofundada.

A ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nos cursos de formação de professores inviabiliza uma discussão fundamental nos espaços de formação, sobretudo porque, o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares, vem crescendo significativamente. Nessa perspectiva, essa ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência (DIAS, 2018, p. 127).

No mesmo estudo ainda foi observado que, dos cursos estudados, apenas Pedagogia possuía uma disciplina específica sobre AEE, chamada de “Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência”, ainda que com carga horária de apenas 45 horas e ofertada de forma optativa, pode contribuir com a formação do docente para atuar com esta modalidade, como pode ser observada a ementa a seguir:

Estuda o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência. Elabora programas para mediar o processo educativo desses sujeitos/alunos. Avaliação e estudo sistemático de métodos, técnicas e recursos. Atendimento a pessoas com deficiência nas salas de recursos multifuncionais: o papel da família, da escola e dos especialistas (DIAS, 2018, p. 133).

Luna (2005) propõe que o conhecimento referente as pessoas com deficiência permeiem as diversas disciplinas do currículo do curso de Licenciatura, evitando assim que este conhecimento se restrinja a apenas uma ou duas disciplinas desconexas dentro do fluxograma. A autora acredita que esta proposta pode representar um importante avanço, pois, ainda que os cursos necessitassem reavaliar seus conhecimentos, o processo de discussão sobre a inclusão e exclusão da prática docente poderia ser mais aprofundado, gerando conscientização e possivelmente mudanças reais de atitude poderiam ocorrer. Pensamento também compartilhado por Ferreira (2016):

O professor formado para a diversidade promove uma Educação também para a diversidade, transforma seu método de ensino e perde o receio dos estigmas construídos por anos de história de segregação e luta das pessoas com deficiências para tornarem cidadãos legítimos (p. 90).

Deimling (2013) também concorda que é necessário que haja nos diversos componentes curriculares dos cursos de Licenciatura fomento a discussão acerca da temática da Educação Especial e Inclusiva, sempre levando em consideração o conteúdo específico de cada disciplina. Porém, na prática o que ocorre é apenas a existência de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial, geralmente desarticulada do resto do currículo, sendo muitas vezes, a única possibilidade para que o professor em formação tenha um contato com a área. Por isso, a autora explica que “essas disciplinas específicas não podem garantir, por si só, a melhoria na formação do professor que atua com crianças com NEE na rede regular de ensino, mas é um campo de forças do qual não se pode ausentar” (p. 247). Este pensamento também é defendido por Dias (2018):

Outro aspecto que merece ser citado diz respeito a um discurso que costuma ser veiculado, sobretudo na academia, de que a simples presença de uma disciplina não possibilita a discussão necessária sobre a educação inclusiva. De fato, os mecanismos que envolvem a formação do preconceito ou o debate sobre as condições objetivas que causam segregação, aspectos imprescindíveis no debate sobre inclusão, possivelmente não se esgotam na abordagem de uma disciplina. Contudo, não é possível desconsiderar que ter um espaço para discutir e pensar uma questão tão urgente, especialmente se estamos considerando um espaço de formação de professores, não é uma questão menor; uma instituição com a responsabilidade social que tem a universidade, não pode se omitir diante de tal fato (DIAS, 2018, p. 128).

De acordo com Felicio et al (2016) a formação considerada ideal para atuação no AEE, dentro do que é preconizado pelos documentos oficiais, deve ter como foco um tipo de profissional com competência para atuar com as diversas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Entretanto, essa ideia ainda é alvo de controvérsia pois alguns autores como Rossetto (2015) não acreditam que é possível um mesmo profissional que atue com AEE consiga atuar de forma satisfatória com todas a diversidade de alunos que são atendidos na SRM, pois o que acontece na maioria dos casos é o docente possuir

uma formação segura mas específica sobre apenas uma das áreas de conhecimento de Educação Especial. Assim, ao se defrontar com a atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais em seus respectivos municípios, acabam tendo que atender todos os alunos PAEE.

Esta situação pode ser amenizada com a oferta contínua de cursos de formação para esse professor, tanto para lhe dar segurança para atuar com os alunos que possuem necessidades que já lhe é familiar, quanto para manter a atualização constante sobre os conhecimentos que ele já conhece. Concordando com esta ideia, Bridi (2011) fala que é preciso implementar uma política de formação continuada para a Educação Especial e inclusiva, dando ênfase a garantia na ampliação na quantidade de oferta desses cursos, além da diminuição dos custos e a possibilidade de ofertas na modalidade à distância.

Desse modo, na tentativa de produzir conhecimento referente ao ensino de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, algumas Universidades fomentam estudos e projetos de pesquisa e extensão na área de Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, a participação dos alunos nesses grupos não é obrigatória, de modo que muitos não participam e acabam não tendo conhecimento na área de Educação Especial.

Com o objetivo de fomentar a formação continuada dos docentes, o Ministério da Educação firmou parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e assim, ofertou diversos cursos de formação continuada na área de Educação Especial, principalmente na modalidade a distância.

De acordo com Miranda (2011), que estudou essa atuação da UAB, concluiu que os professores que fizeram a formação apontaram uma série de dificuldades, principalmente em relação a articulação entre a teoria estudada nos cursos e a prática pedagógica. As principais dificuldades relatadas estavam relacionadas a insegurança para planejar aulas, construir materiais pedagógico e avaliar os alunos com deficiência.

Ainda segundo Miranda (2011), ao invés de existir um planejamento sistematizado que direcionasse a formação continuada dos professores e conseqüentemente o seu desenvolvimento profissional, o que de fato ocorreu foram somente “estratégias pontuais, sem uma discussão aprofundada sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica” (p. 139).

Assim, Deimling (2013) entende que é necessário o fomento a criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial para que formem professores especialistas desde a graduação para atuar com as diversas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Segundo o autor, esses docentes podem representar um importante papel no processo de inclusão, já que são os mais preparados para atuar com o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Entretanto esta Licenciatura em Educação Especial ainda é pouco difundida no país. Isso pode ser observado através de uma pesquisa realizada em janeiro de 2019 no *site* do cadastro de instituições e cursos de educação superior do Ministério da Educação, também conhecido como “e-MEC”, que é a base de dados oficial no que se refere às Instituições de Ensino Superior no Brasil. A ideia é conhecer o panorama dos cursos de formação de professores para atuar na área de Educação Especial. Os dados encontrados foram compilados no quadro 2:

**Quadro 2** - Cursos de Licenciatura com formação de professores voltados para a Educação Especial. (MEC, 2019)

Nome do curso	Nº de cursos	Nº de IES	Modalidade	Natureza das IES
<b>Educação Especial</b>	35	21	20 presenciais e 15 EAD	02 públicas e 19 privadas
<b>Letras/LIBRAS e derivados</b>	61	52	43 presenciais e 9 EAD	34 públicas e 18 privadas

<http://emec.mec.gov.br/>

De acordo com as informações do Ministério da Educação existem 35 cursos com a denominação específica de Licenciatura em Educação Especial no Brasil. Porém destes, 8 estão registrados como em processo de extinção. Os cursos estão concentrados em 21 instituições, porque muitas delas oferecem mais de um curso em diferentes campi e/ou polos. No que diz respeito a modalidade de ensino, 20 são ofertados de forma presencial e 15 a distância, o que ajuda a ampliar a oferta deste curso em cidades menores.

Entretanto, apenas 2 das 21 instituições de ensino superior que oferecem essa graduação são Universidades públicas (A Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Santa Catarina). Ambas oferecem ao todo 5 cursos, sendo 3 presenciais e 2 a distância. Essas informações demonstram que a oferta de cursos de



Licenciatura em Educação Especial por Universidades públicas precisa ser ampliada, já que a elas cabe o enfrentamento principal dos desafios da formação de professores específicos para a área.

Em relação a distribuição geográfica foi observado uma grande concentração dos cursos nas regiões sul e sudeste, de modo que as outras regiões do país não possuem instituições que ofertem a Licenciatura em Educação Especial, ainda que duas IES oferecem o curso na modalidade EAD em alguns polos localizados em cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, mas que não é suficiente para atender a grande demanda.

A outra graduação que também tem como enfoque a atuação com pessoas com deficiência, com foco no trabalho com alunos com deficiência auditiva, é a de Letras/LIBRAS, que já soma 61 cursos registrados no *site* do MEC (ainda que 2 apareçam registrados como em extinção e um extinto), sendo 51 Licenciaturas e 10 Bacharelados.

Os cursos são ofertados por 52 IES, sendo 34 públicas e 18 privadas, sendo 43 cursos presenciais e 9 na modalidade a distância. Aqui ocorre o inverso do observado no curso de Educação Especial, já que as instituições públicas oferecem a maioria dos cursos. Este parece ser o cenário mais satisfatório, haja vista que é responsabilidade do estado ter a principal oferta de cursos e o setor privado servindo como complemento.

Sobre a distribuição dos cursos, 11 deles são oferecidos por alguma instituição do nordeste, mas somente 1 curso é ofertado por uma IES baiana na modalidade presencial, caso da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Porém existem os cursos a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), oferecido em convênio com a UFBA; e o do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), instituição originária do estado de Santa Catarina, mas que possui polos em algumas cidades da Bahia.

Algumas Universidades também oferecem cursos voltados para atuação com pessoas com deficiência, como por exemplo o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, que está sendo realizado pela UFBA, em convênio com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Pasian et al (2014) como os cursos de Licenciatura geralmente não apresentam conhecimentos suficientes que garantam uma atuação segura na

Educação Especial (e menos ainda se levar em conta especificamente o AEE), após a conclusão da graduação, é comum que os docentes procurem cursos de Especialização para tentar preencher as falhas formativas.

No que diz respeito a formação continuada, os dados do MEC em janeiro de 2019 demonstram que existem 1657 cursos de Especialização relacionados com a Educação Especial, incluindo aí as suas variações de nomenclaturas (LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva e tantos outros). Foi observado também um enorme predomínio de cursos a distância e da oferta por instituições privadas.

Em relação aos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, alguns programas na área de Educação possuem linhas ou grupos de pesquisa que têm como foco o estudo da Educação Especial e Inclusiva, caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que possui a linha de pesquisa Educação e Diversidade (é onde está inserido o Grupo de pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, GEINE, ao qual esta tese está vinculada) em seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Mais recentemente foi criado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Feira de Santana, o Mestrado profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Entretanto a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) ainda é a única no Brasil a possuir um programa com Mestrado e Doutorado completamente na área de Educação Especial. Esta situação também é motivo de preocupação por Pimentel (2012):

Ressalte-se que no Brasil o acesso a Programas de Pós-Graduação ainda não é garantido para todos os egressos do Ensino Superior que têm como opção fazer tais cursos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, tendo em vista a pouca quantidade de vagas disponibilizadas e a distribuição destes programas em universidades alocadas em grandes centros. Mesmo a pós-graduação em nível *Lato Sensu* oferecida na modalidade à distância, também não está acessível a todos os docentes que atuam na rede pública de ensino (PIMENTEL, 2012, p. 151).

Diante disso Rossetto (2015) explica que a formação continuada através de cursos de Especialização na modalidade a distância tem aumentado muito nos últimos anos, tanto em instituições públicas quanto privadas, alcançando várias partes do país outrora inacessíveis. Porém a mesma autora considera que apesar dos cursos

oferecidos no formato EAD terem dado uma importante contribuição para a formação continuada de muitos docentes, além de parecerem “uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada que, supostamente, é justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata” (ROSSETTO, 2015, p. 109).

A crítica apresentada pela autora não se refere a Educação a distância como ferramenta, haja vista que esta já demonstrou ser um importante instrumento de difusão do conhecimento em diversas partes do mundo, mas sim a maneira como o modelo de EAD proposto por uma grande parte das Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas, está sendo executado. Isto porque, por conta do padrão neoliberal de tratar a educação como mercadoria e o aluno como cliente, acabou por direcionar o foco das IES no lucro e como consequência houve o aumento na quantidade de certificações formais em detrimento da qualidade da formação oferecida.

Deste modo, é exigido através de documentos oficiais, uma série de atribuições extremamente importante aos professores de AEE. Porém não existe um programa federal sistematizado que garanta a formação continuada dos docentes para assumirem tais atribuições. Miranda (2015b) também percebe a urgência em se discutir tais problemas:

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 (MIRANDA, 2015b, p. 97).

Mesmo sabendo que existem vantagens, desvantagens e críticas aos diferentes tipos de formação do professor para atuar com deficiência (inserção de disciplinas próprias sobre deficiência, criação de cursos de Educação Especial, inserir o tema da deficiência em praticamente todos os componentes curriculares, cursos de especialização em formato EAD), este não é um elemento central a ser discutido neste estudo.

Entretanto, é importante sempre lembrar que uma melhor formação inicial e continuada do professor para atuar na educação de alunos com deficiência e/ou NEE é um dos elementos essenciais e balizares no que diz respeito as condições de trabalho docente, como é esclarecido por Pimentel (2012):

(...) não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença (p. 151).

Dessa forma, tanto os fatores relativos a estrutura física e gerenciamento da escola, no que tange aos recursos de ordem financeira, material, pedagógica e humana, quanto as condições de trabalho docente, são elementos importantes que devem ser levados em conta durante a análise da prática pedagógica do professor em sua atuação no AEE (DEIMLING, 2013).

Esses elementos, somados as questões específicas do trabalho docente, como questões salariais e plano de carreira, saúde docente, relações com alunos, pais e colegas da escola, compõem o centro da discussão sobre as condições de trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina. Assim, o tópico seguinte apresenta a metodologia da pesquisa e os elementos integrantes para a construção do estudo dessa tese de Doutorado.

## 4 METODOLOGIA

A consciência de que o saber é incompleto está certamente bem disseminada, mas ainda não tiramos as lições disso. Assim, construímos nossas obras de conhecimento como casas com teto, como se o conhecimento não estivesse a céu aberto.

Edgard Morin

A metodologia da pesquisa, compreende desde as escolhas teóricas que direcionaram o estudo, perpassando pelo processo metodológico de ida a campo, escolha dos sujeitos, até a coleta, análise e levantamento das respostas para resolução do objetivo geral e da questão problema. A descrição da metodologia em uma pesquisa é importante pois dá ao leitor a segurança e compreensão acerca de todo o caminho percorrido pelo pesquisador e assegura o rigor imprescindível para ratificar toda a apresentação e análise dos dados que vem a partir do capítulo seguinte.

### 4.1 Caracterização do Estudo

Esta pesquisa apresenta diversos elementos considerados obrigatórios que a rigor, podem ser classificados em todos os seus elementos estruturantes. Quanto ao procedimento. Pode ser caracterizada como um estudo de campo, pois se propõe a aprofundar as questões de pesquisa, considerando sempre as características da população estudada e suas variáveis, possibilitando a precisa caracterização de seus segmentos. Além disso, tem como característica a maior flexibilidade, permitindo possíveis reformulações em seus objetivos durante a pesquisa (GIL, 2010).

Quanto ao objetivo, é enquadrada como exploratória. Para Gil (2010) a pesquisa exploratória tem como foco principal desenvolver, elucidar e (des)construir conceitos e ideias, podendo servir também para levantar hipóteses ou formular problemas para futuras pesquisas.

Quanto ao método a pesquisa foi classificada como de multimétodo, articulando um estudo de corte-transversal, de características quantitativas, com uma imersão ao trabalho de campo, de forte natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2015). As vantagens do multimétodo também é explicada por Paranhos et al (2016):

Ninguém pode ter tudo. Cada opção metodológica tem vantagens e limitações. Por exemplo, muitas vezes os desenhos experimentais não apresentam os mecanismos subjacentes que explicam como as variáveis independentes influenciam a variável dependente. Muitas vezes não é possível saber em que medida o caso escolhido representa um outlier ou uma observação típica de uma determinada distribuição. Em geral, pesquisas com N grande (large N studies) não apresentam informações suficientes para entender o contexto específico das unidades observadas, assim como é muito difícil garantir a replicabilidade em entrevistas e observação participante. É exatamente contra essas limitações que repousa o ganho analítico da abordagem multimétodo (p. 406).

A escolha pelo corte-transversal se deu por sua característica de coletar os dados e suas variáveis, de uma vez só em cada indivíduo da amostra, como se uma “fotografia” fosse tirada do fenômeno e suas características analisadas apenas nesse momento histórico.

Já as pesquisas de natureza qualitativa, tem como principal característica levar em consideração elementos subjetivos nas pesquisas, de forma que todo o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores podem ser levados em consideração (MINAYO, 1999).

De acordo com Minayo (2010) a principal vantagem da pesquisa qualitativa é a sua característica em ser melhor empregada em estudos com sujeitos bem delimitados, de histórias baseadas no olhar dos próprios atores sociais, de relações e análises de discursos e de documentos.

Segundo Moura (2004), as pesquisas de natureza qualitativa nasceram da dificuldade do método científico positivista em explicar muitos dos fenômenos sociais, já que as pesquisas quantitativas minimizam a influência do ser humano, como ser

crítico, tirando do pesquisador a possibilidade de análise e valoriza a neutralidade absoluta para garantir a validade de sua pesquisa.

Assim, outras correntes epistemológicas foram surgindo, no sentido de preencher esta lacuna do conhecimento deixada pelo positivismo. Novos caminhos de pesquisas acadêmicas foram propostos, rompendo com os métodos rígidos de explicar todos os acontecimentos do mundo e fomentando novos tipos de estudos focados no ser humano e suas relações sociais, na busca de analisar, compreender e solucionar os problemas do cotidiano.

De acordo com Macedo (2009) a rigidez e etnocentrismo que garantia a generalização de estudos quantitativos na pesquisa positivista é substituída, nas pesquisas qualitativas, por uma generalização que possibilita a análise dos contrastes entre os tipos de conhecimentos produzidos e seus processos de produção, não para apresentar semelhanças, mas para aproximar diferenças.

Os dados coletados devem privilegiar as amostras escolhidas intencionalmente e na análise, o pesquisador não pode perder de vista o contexto ao qual seu objeto de estudo está inserido. Além disso, apesar do foco estar na prática social politicamente referenciada, os estudos de abordagem qualitativa não devem ser confundidos com ativismo disfarçado de ciência (MACEDO, 2009).

De acordo com Galeffi (2009) a abordagem qualitativa apresenta um rigor científico próprio, nem inferior, nem superior ao rigor das pesquisas positivistas, apenas diferente:

É estupidez pensar que o rigor seja um procedimento exclusivo dos filósofos lógicos e dos cientistas matemáticos e geômetras. O rigor, a rigor, é um comportamento atitudinal de quem faz qualquer coisa com arte. O rigor é o *ethos* de toda produção artística. Por que a ciência teria que ser diferente em relação ao *ethos* artístico? (GALEFFI, 2009, p. 44).

Assim, a pesquisa qualitativa não partilha do mesmo conceito de rigor do positivismo. Ela tem uma forma particular, que proporciona novas olhares para “uma pesquisa outra, para uma ciência outra, para um rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 79).

O uso de um estudo de multimétodo, de natureza qualitativa (entrevista) e quantitativa (questionário), no sentido de se complementarem mutuamente, vem ao

encontro da proposta do estudo e serve como um aporte metodológico confiável e já consagrado no meio acadêmico, como nos cita Oliveira (2015a, p. 136):

Combinar dados quantitativos e qualitativos não é algo novo, estando essa combinação presente na Sociologia e nas Ciências Sociais em diversas pesquisas ao longo do tempo, de diferentes formas. Mas o que a abordagem multimétodo tem a acrescentar é pensar as implicações metodológicas dessa combinação. Discussões sobre se e *de que forma* combinar métodos de pesquisa social remontam pelo menos à década de 1950. Um exemplo é a combinação de *survey* e trabalho de campo, que tem sido o tipo mais comum de utilização de métodos mistos.

Pensamento também defendido por Santos Filho (1999):

Os fenômenos físicos e humanos estão se mostrando mais complexos do que se imaginava. Do princípio da simplicidade e economia, está-se caminhando para a adoção dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação na elaboração e comprovação das teorias. Em vista disso (...) é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento (p. 54).

Desse modo, Oliveira (2015a) sugere a triangulação como a abordagem do multimétodo mais difundida e aceita. Ela se caracteriza como o uso de métodos diferentes, permitindo a compreensão de um determinado fenômeno social a partir de diferentes olhares.

É importante deixar claro que isso não significa que os diferentes métodos sejam usados para verificar e se confirmar mutuamente, haja vista que pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa possuem características particulares e que a validação de uma a partir da outra seria um contrassenso e algo metodologicamente inviável.

A opção da triangulação foi baseada na concepção de amplitude defendida por Kelle (2005), onde entende que a partir do momento que se observa um fenômeno por diferentes ângulos e com diferentes lentes (ferramentas) é possível uma maior e mais refinada compreensão do mesmo. E ele ainda explica:



(...) the construction of a multimethod design requires that methodological tools are selected in regard to theoretical assumptions about the nature of the social reality under investigation. Quantitative and qualitative methods usually provide information on different levels of sociological description: quantitative analyses show phenomena on an aggregate level and can thereby allow the description of macrosocial structures. Although qualitative data may also relate to phenomena on a macrosocietal level, their specific strength lies in their ability to lift the veil on social microprocesses and to make visible hitherto unknown cultural phenomena. In order to formulate adequate sociological explanations of certain social phenomena it will often be necessary to combine both types of information<sup>18</sup> (KELLE, 2005, p. 103).

Assim, o multimétodo parece ser a maneira mais apropriada para conduzir nosso estudo, haja vista que cada ferramenta proporciona resultados para elementos variados de nossa pesquisa, o que proporciona adquirir um olhar mais abrangente acerca da realidade analisada.

#### **4.2 Contexto da pesquisa**

O contexto geográfico e sociocultural no qual a presente pesquisa foi desenvolvida abrange os 9 municípios que compõem o território de identidade<sup>19</sup> conhecido como Piemonte da Diamantina, classificado como a região número 16 do Estado da Bahia, que por sua vez é integrante de uma das sete mesorregiões que subdividem o estado, mais especificamente a mesorregião do Centro Norte Baiano, como pode ser observado na demarcação feita no mapa da figura 1:

---

<sup>18</sup> (...) a construção de um projeto de multimétodo exige que as ferramentas metodológicas sejam selecionadas em relação a suposições teóricas sobre a natureza da realidade social sob investigação. Métodos quantitativos e qualitativos geralmente fornecem informações sobre diferentes níveis de descrição sociológica: as análises quantitativas mostram fenômenos em um nível agregado e podem assim permitir a descrição de estruturas macrosociais. Embora os dados qualitativos possam também relacionar-se com fenômenos em um nível macrosocietal, sua força específica reside em sua capacidade de levantar o véu nos microprocessos sociais e tornar visíveis fenômenos culturais até então desconhecidos. Para formular explicações sociológicas adequadas de certos fenômenos sociais, muitas vezes será necessário combinar ambos os tipos de informação (Tradução nossa).

<sup>19</sup> De acordo com a lei estadual nº 13.214, o Território de Identidade é “a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia” (BAHIA, 2014).

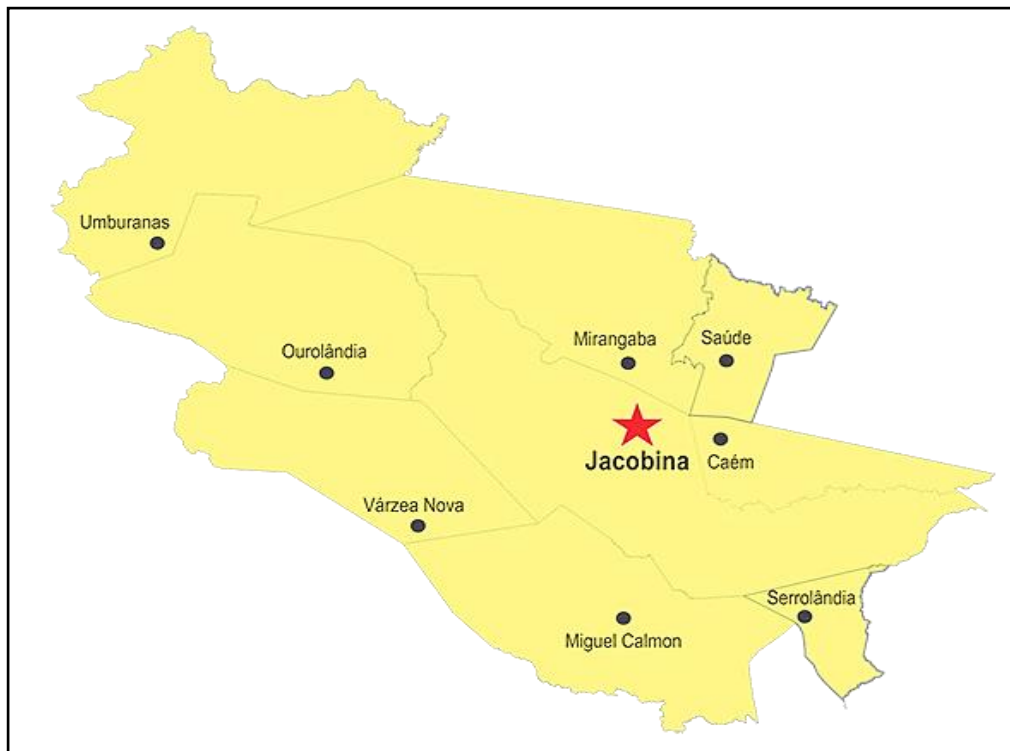
Figura 1 - Localização da região do Piemonte da Diamantina no mapa do estado da Bahia



(BAHIA, 2015, p. 4)

<https://pt.scribd.com/document/308629597/Perfil-Piemonte-da-Diamantina-pdf>

A Região do Piemonte da Diamantina era composta, até 2015, por dez municípios, entretanto com a reorganização político-territorial, por conta da saída do município de Capim Grosso para o território da Bacia do Jacuípe, o Piemonte da Diamantina apresenta atualmente a seguinte configuração, mostrada no mapa da figura 2:

**Figura 2** - Mapa dos municípios que compõem a região do Piemonte da Diamantina

(BAHIA, 2018) [http://nte16.educacao.ba.gov.br/?page\\_id=6](http://nte16.educacao.ba.gov.br/?page_id=6)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região do Piemonte da Diamantina apresentou em 2018 uma estimativa total de 209.495 habitantes, sendo que cerca de 60,5% dos habitantes do território residem na zona urbana e o município de Jacobina responde por aproximadamente 38% da população total da região, como pode ser observado na tabela 1:

**Tabela 1** - Dados demográficos dos municípios do Piemonte da Diamantina

Município	Área (em Km <sup>2</sup> )	População estimada em 2018 (hab.)	Densidade demográfica (hab/ Km <sup>2</sup> )
Caém	540,908	9.372	18,91
Jacobina	2.192,906	80.394	33,60
Miguel Calmon	1.599,672	26.159	16,88
Mirangaba	1.751,781	18.195	9,59
Ourolândia	1.544,988	17.389	11,03
Saúde	509,098	12.883	23,49
Serrolândia	322,022	13.347	41,72
Umburanas	1.775,634	19.034	10,18
Várzea Nova	1.225,889	12.722	10,96

(IBGE, 2019) <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>

Uma característica marcante dos municípios do território é a baixa densidade demográfica, explicada historicamente pela cultura tipicamente rural ainda presente, que começou a ser modificada especialmente a partir da metade dos anos 80 do século XX, com o surgimento de novos municípios através da emancipação de diversos distritos pertencentes a Jacobina, considerada a “cidade mãe” da região.

O município de Jacobina com 70% da população vivendo na zona urbana é quem apresenta a maior taxa de urbanização dentre os 9 municípios. Em contraste, Caém, Mirangaba, Ourolândia e Umburanas ainda possuem a maior parte dos habitantes vivendo na zona rural (IBGE, 2019).

No que diz respeito a Educação, os municípios analisados apresentam melhoras no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>20</sup>, no que se refere a etapas dos anos inicial (1º ao 5º ano) e final (6º ao 9º ano) do ensino fundamental. Os valores variaram entre 4,0 a 5,4 para os anos iniciais e 3,1 a 3,6 para os anos finais do ensino fundamental, como mostrado na tabela 2. Estes valores ficaram próximos da média da rede pública do estado da Bahia em 2017 para os anos iniciais com 4,7 e para as etapas finais que é 3,4. Além disso, os valores também ficaram abaixo da média nacional de 2017 que foi de 5,6 para os anos iniciais e 4,3 para as etapas finais.

**Tabela 2** - Nota do IDEB dos municípios do Piemonte da Diamantina

<b>Município</b>	<b>IDEB – 2017 (anos iniciais)</b>	<b>IDEB – 2017 (anos finais)</b>
<b>Caém</b>	4,6	3,1
<b>Jacobina</b>	4,9	3,4
<b>Miguel Calmon</b>	4,6	3,2
<b>Mirangaba</b>	4,6	3,3
<b>Ourolândia</b>	4,1	3,2
<b>Saúde</b>	4,1	3,2
<b>Serrolândia</b>	5,4	3,1
<b>Umburanas</b>	4,0	3,3
<b>Várzea Nova</b>	4,5	3,6

(IBGE, 2019) <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3599460>

<sup>20</sup> O IDEB é um instrumento de avaliação lançado em 2007 pelo governo federal para quantificar a qualidade do ensino nas escolas do país. Sua função é medir a qualidade do ensino fundamental (nas etapas iniciais e finais) e o ensino médio. O cálculo se baseia no rendimento escolar, no que diz respeito a aprovação, reprovação e abandono dos alunos, além do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, que são realizados a cada dois anos. A escala do IDEB vai da nota zero a dez, sendo que a meta do governo brasileiro é chegar a nota 6 até 2022, pois é a média dos 20 países mais bem colocados do mundo no que diz respeito a educação (BRASIL, 2016).

Soma-se a isso a meta do governo federal de chegar a nota 6 no IDEB até o ano de 2022 (média dos países considerados desenvolvidos). Dessa forma, para que a nota do IDEB atinja os patamares esperados, é imprescindível que os alunos aprendam, não faltem as aulas e não repitam o ano. Assim é importante, entre outras coisas, que as políticas públicas educacionais referente as condições de trabalho docente sejam frequentemente (re)discutidas e aprimoradas.

### **4.3 Sujeitos da pesquisa: identificação e critérios**

De acordo com Gil (2010) os sujeitos da pesquisa podem ser conseguidos através de uma amostragem (uma parte), dentro de um universo (o conjunto total) de indivíduos, podendo ser escolhidos de forma aleatória ou intencional.

Baseado nisso, a escolha dos participantes desta pesquisa foi intencional, levando em consideração o seguinte critério: que os sujeitos trabalhem há pelo menos um ano com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais que compõem a região do Piemonte da Diamantina.

Para determinar o universo de nosso estudo, inicialmente foi feita a coleta de informações, junto as Secretarias de Educação, de dados acerca da quantidade de professores de AEE atuando em seus respectivos municípios, no ano de 2017, além do número de salas de recursos multifuncionais e a quantidade de alunos atendidos nelas (o modelo de solicitação consta no Apêndice A).

Assim, foi possível reunir, de forma satisfatória, as informações sobre a quantidade de professores que atuavam há pelo menos um ano, além do número de salas de recursos disponíveis no município e a quantidade de alunos atendidos no ano de 2017. Todos esses dados foram compilados e podem ser observados na tabela 3.

A região do Piemonte da Diamantina possuía um total de 45 professores de AEE no ano de 2017, divididos respectivamente por 33 Salas de Recursos Multifuncionais, sendo 14 localizados na área urbana e 19 na zona rural que atendiam um total de 629 estudantes. Assim, desse total, 36 docentes aceitaram participar do estudo e formaram a amostra desta tese, o que corresponde a 80% do universo encontrado.

**Tabela 3** - Número de professores de AEE, Salas de Recursos e alunos atendidos.

<b>Município</b>	<b>Quantidade de professores de AEE informados pelas Secretarias de Educação</b>	<b>Nº de professores que participaram da pesquisa</b>	<b>Nº de salas de recursos existentes no município</b>	<b>Nº de alunos atendidos nas Salas do Município</b>
<b>Caém</b>	4	3	3	58
<b>Jacobina</b>	17	14	11	166
<b>Miguel Calmon</b>	1	1	1	34
<b>Mirangaba</b>	6	4	4	69
<b>Ourolândia</b>	6	3	6	118
<b>Saúde</b>	1	1	1	27
<b>Serrolândia</b>	4	4	1	30
<b>Umburanas</b>	1	1	1	23
<b>Várzea Nova</b>	5	5	5	104
<b>Total</b>	45	36	33	629

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os docentes que não participaram do estudo estão incluídos em uma das seguintes razões: não trabalhavam mais com AEE, não respondeu ao convite, não quis participar do estudo, estava tratando de problemas de saúde em outro estado ou se mudou de cidade. Estas situações são consideradas comuns e já eram previstas dentro do desenho metodológico.

Importante observar que pelo menos um representante de cada município participou do estudo, sendo que em alguns casos conseguimos 100% de participação dos professores de AEE em determinados municípios. Acreditamos que isso garante um retrato bastante fiel da realidade da região do Piemonte da Diamantina, possibilitando dados valiosos que nos permitem conhecer as condições de trabalho dos professores de AEE.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Em uma concepção multireferencial, o estudo foi dividido metodologicamente em duas etapas de coleta de dados, distintos, a saber: o Questionário de perguntas fechadas aplicado aos sujeitos participantes, para uma coleta de dados objetivos acerca das condições de trabalho de professores; e a Entrevista com roteiro semiestruturado, também aplicado aos mesmos sujeitos para trazer elementos particulares e subjetivos.

O produto final desse encontro entre pesquisador e sujeito participante é uma grande quantidade de novos dados, conhecidos como fontes primárias, de forma a se obter mais elementos para responder os objetivos da pesquisa.

Assim, parte da pesquisa quantitativa, foi utilizado o questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha (Apêndice C), para coletar os dados objetivos a respeito dos professores entrevistados.

O questionário é entendido como uma técnica de investigação que utiliza um número significativo de questões apresentadas por escrito aos sujeitos, buscando conhecer as opiniões, interesses, expectativas, entre outros aspectos (GIL, 2010).

Gil (2010) também apresenta como vantagens do questionário a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que elas estejam separadas por uma grande extensão geográfica, já que ele pode ser enviado pelo correio ou simplesmente por *e-mail*. Isso implica em um gasto menor com pesquisa, principalmente no que diz respeito a seleção e treinamento de pesquisadores para aplicação desse instrumento. Além disso garante o anonimato das respostas, não permite a influência dos pesquisadores nas opiniões do entrevistado, entre outras vantagens.

Entretanto, como pontos negativos Gil (2010) destaca que o questionário pode excluir as pessoas que não sabem ler e escrever, podendo influenciar nos resultados da investigação; também impede o auxílio a pessoa quando ela tem dificuldades em entender corretamente as instruções ou perguntas; não deixa claro saber as circunstâncias em que ele foi respondido; não garante que a maioria das pessoas tenham interesse em responder; com muitas perguntas aumenta a chance de não serem respondidos; as perguntas podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado, o que influencia na objetividade.

Por conta disso, para garantir que a maior parte dos pontos negativos tenham sido suprimidos, nesta pesquisa o questionário foi aplicado presencialmente com os docentes, em um primeiro momento, diminuindo assim o risco de não haver retorno ou que voltassem com partes sem preenchimento ou não preenchidos em sua totalidade.

O questionário foi composto de 56 perguntas fechadas, produzidas pelo próprio pesquisador e utilizando como referências outros estudos sobre condições de trabalho (MOTTA, 2009; BRAGA et al, 2010; CARNEIRO, 2012; FERRO; 2012; OLIVEIRA,



VIEIRA, 2012; BORGES et al, 2013; SILVA, 2013; NASCIMENTO, SANTOS, 2015; CARVALHO, 2016; YE, 2016; ARAÚJO, 2017; SANTOS, 2017) que serviram de inspiração na construção de um instrumento próprio que atendesse as demandas relacionados aos professores que atuam com AEE.

As perguntas visam contemplar as 4 categorias, que de acordo com Borges et al (2015), compõem as condições de trabalho. São elas: condições contratuais e jurídicas, condições físicas e materiais, processos e características da atividade e condições do ambiente sociogerencial. Adaptando para a realidade das condições de trabalho de professores de AEE, as categorias de análise da pesquisa foram definidas como consta no quadro 3:

**Quadro 3** - As categorias das condições de trabalho.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CONCEITOS</b>
<b>Condições contratuais e jurídicas</b>	Diz respeito aos aspectos de valorização do trabalho docente, tais como estabilidade do emprego, plano de carreira, salário etc.
<b>Condições físicas e materiais</b>	Diz respeito ao local de trabalho, no caso as SRM, contemplando o espaço arquitetônico, as instalações, condições ambientais, oferta de materiais, entre outros.
<b>Processos e características da atividade</b>	Se refere a organização do trabalho pedagógico, desempenho, autonomia etc.
<b>Condições do ambiente sociogerencial</b>	Trata das relações interpessoais, principalmente focando no relacionamento com os professores das salas regulares, pais, alunos e a direção da escola.

Adaptado de Borges et al (2015)

Bourdieu, em seu livro *Distinção: crítica social do julgamento*, apresenta um estudo onde também se utiliza de multimétodos, incluindo o uso de questionário. Na obra, o autor destaca a importância, mas também as limitações desse recurso metodológico:

Tratando-se de captar sistemas de gosto, a pesquisa por meio de questionário nunca deixa de ser uma solução insatisfatória, imposta pela necessidade de obter um número importante de informações comparáveis sobre uma população suficientemente numerosa para autorizar o tratamento estatístico: em primeiro lugar, ela deixa escapar quase completamente o que diz respeito à modalidade das práticas; ou, em um domínio que é aquele da arte, entendido no sentido de maneira de ser e de fazer particular, como na “arte de viver”, a maneira de efetuar as práticas e a maneira de falar sobre elas, desabusada ou desenvolta, séria ou apaixonada, fazem muitas vezes toda a diferença (pelo menos todas as vezes em que estivermos diante de práticas



comuns, como a televisão ou o cinema). Eis aí uma primeira razão que faz com que tudo o que é dito aqui sobre as diferenças entre as classes ou as frações de classe valha a fortiori (BOURDIEU, 2007, p. 462-464).

Assim como a pesquisa publicada em seu livro, Bourdieu sugere que a entrevista qualitativa deveria ser combinada com outras técnicas de pesquisa, como o questionário, para assim obter uma complementaridade de dados em uma análise mais densa do fenômeno estudado.

Desse modo, para a parte subjetiva (qualitativa) da pesquisa foi utilizada como instrumento de coleta a entrevista com roteiro semiestruturado. Ela é composta de perguntas abertas e orientadas, onde o sujeito entrevistado pode falar sobre um determinado tema sugerido, sem o uso de alternativas de respostas. É considerada, segundo Minayo (2010), o instrumento de coleta de dados mais empregado nas pesquisas de campo qualitativas.

Ao usar a entrevista, o pesquisador tem como função obter informações específicas de sua pesquisa, através de algumas perguntas orientadas, com um objetivo definido e dentro de uma interação social, ficando frente a frente com o sujeito que as responde (GIL, 2010). Richardson (2008) descreve o caráter estritamente interacionista entre o pesquisador e o sujeito em uma entrevista:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (p. 207-208).

Dessa forma, a finalidade da entrevista está em servir de instrumento para que os professores possam ter a oportunidade de expor seus sentimentos, condutas, percepções, pensamentos, práticas e assim proporcionar ao pesquisador importante material de análise e discussão acerca dos diferentes cenários e situações vivenciados (TAYLOR; BOGDAN, 1992).

De acordo com Macedo (2004), a entrevista também possibilita uma maior liberdade no trabalho do pesquisador, pois permite captar dados mais profundos sobre os diferentes aspectos sociais e comportamentais do ser humano, e além disso:

De fato a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa

irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2004, p. 165).

Segundo Gil (2010) a entrevista, se comparada com o questionário, apresenta outras vantagens, tais como a chance de obter maior atenção por parte do sujeito participante da pesquisa pois como, em geral, apresentam menos perguntas, é mais difícil a pessoa se negar a dar uma entrevista do que deixar de responder um questionário. A adaptação as pessoas e as circunstâncias em que a entrevista ocorre é mais fácil e, além disso, é possível captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz, por este precisar ter uma maior atenção e raciocínio ao desenvolver sua resposta.

Gil (2010) ainda apresenta como limitações da entrevista: a desmotivação do entrevistado para responder as perguntas, a dificuldade de compreensão por conta da má construção do enunciado das perguntas, a possibilidade que o sujeito tem no uso de respostas falsas conscientes ou inconscientes, influência do entrevistador sobre o entrevistado, a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre a resposta do entrevistado entre outras.

Para um melhor aproveitamento na análise dos dados coletados, Minayo (2010) sugere que na transcrição de cada entrevista é muito importante que se mantenham as falas consideradas significativas para a pesquisa levando em consideração também outros elementos subjetivos que podem ter sido captados, tais como: os silêncios, risos, repetição, lapsos, entre outros (MINAYO, 2010).

Assim, o roteiro da entrevista (Apêndice D) nesta pesquisa foi composto de 8 questões que abordaram aspectos subjetivos e particulares dos entrevistados, buscando conhecer um pouco da história de vida profissional dos sujeitos, especificamente tratando sobre a escolha pela atuação com a Educação Especial e como se tornaram professores de AEE. Além disso a entrevista visou conhecer qual a percepção deles sobre a importância do AEE em seu município, dificuldades encontradas, apoio da gestão, relação com os professores e alunos da sala regular, participação dos pais dos alunos e propostas de melhora nas suas condições de trabalho.

De acordo com Mason (2010) as amostras de estudos qualitativos precisam ser grandes o suficiente para possibilitar que a maioria ou todas as percepções

consideradas importantes possam emergir. Mason (2010) acredita que o Doutorado (PhD) é o ambiente ideal, pois é provavelmente o único período em que um pesquisador (geralmente com certa experiência) deve, ao longo de vários anos, examinar um determinado tema com uma maior profundidade. Além disso durante todo o processo de orientação, o estudo é passado por um processo de qualificação e apresentação para vários especialistas que analisam os resultados de forma mais detalhada.

Para comprovar seu argumento Mason (2010) analisou 560 teses de Doutorado produzidas em Universidades britânicas, que tinham como metodologia o uso de entrevista e percebeu que a quantidade média de sujeitos participantes nesses estudos foi de 31. Assim “If a high level of rigour is to be found in the types of methods used in research studies then it should be in PhDs”<sup>21</sup> (MASON, 2010, p. 4).

Morse (2000) também concorda e aconselha sempre pensar, se possível, em fazer uma quantidade maior de entrevistas, até para se ter uma reserva de dados necessários para a produção da pesquisa, sempre levando em consideração que um grande número de entrevistas gera mais dados, conseqüentemente mais tempo e mais trabalho. Além disso é preciso bom senso pois um estudo maior por si só não é garantia de mais qualidade.

Morse (*op cit*) sugere que no caso de usar entrevistas semiestruturadas, com roteiro pequeno é aconselhável ter entre 30 a 60 participantes para que se possa obter a riqueza de dados necessária para a análise qualitativa. Entretanto essas recomendações não podem ser compreendidas como regras rígidas:

There has been much discussion in the literature recently about the possibility of developing rigid rules rather than guidelines for qualitative inquiry. The number of participants required in a study is one area in which it is clear that too many factors are involved and conditions of each study vary too greatly to produce tight recommendations. We must spend as much time considering why we make certain decisions about our methods as we do about our analysis per se<sup>22</sup> (MORSE, 2000, p. 5.)

---

<sup>21</sup> Se um alto nível de rigor for encontrado nos tipos de métodos usados em pesquisas, então deve ser em Doutorados (Tradução nossa).

<sup>22</sup> Tem havido muita discussão na literatura recentemente sobre a possibilidade de desenvolver regras rígidas em vez de diretrizes para a pesquisa qualitativa. O número de participantes necessários em um estudo é uma área na qual está claro que muitos fatores estão envolvidos e as condições de cada estudo variam muito para produzir recomendações rígidas. Devemos gastar tanto tempo considerando por que tomamos certas decisões sobre nossos métodos quanto fazemos sobre nossa análise em si (Tradução nossa).

Levando em consideração os argumentos de Mason (2010) e Morse (2000), a Entrevista com roteiro semiestruturado foi feita com todos os 36 professores que também participaram da coleta de dados através do questionário.

Assim, acreditamos que o uso de dois instrumentos possibilitou minimizar as limitações próprias de cada um deles e assim conseguir dados mais fidedignos para a análise do trabalho em campo. Além disso, permite uma maior proximidade da realidade analisada e serve como elemento agregador, na medida em que se podem fazer paralelos entre os dados obtidos através do questionário e da entrevista.

A coleta de dados ocorreu em duas fases distintas. A imersão no campo, com a ida até as Secretarias de Educação dos municípios realizada entre os dias 12 de fevereiro a 23 de março de 2018 e a coleta de dados, através dos questionários e entrevistas semi-estruturadas feitas com professores, entre os dias 26 de março a 04 de dezembro de 2018.

#### **4.5 Análise dos dados**

De acordo com Gil (2008) a análise dos dados de uma pesquisa objetiva visa organizar e categorizar as informações coletadas de forma a permitir o provimento de respostas aos objetivos e aos problemas propostos no estudo.

Para o questionário as respostas foram tabuladas, categorizadas estatisticamente e o processo de compreensão dos dados seguiu os princípios da Teoria Crítica<sup>23</sup> que pregam pela não-neutralidade, pela historicidade do conhecimento, compreendendo o processo de produção, reprodução e contradições capitalista, estabelecendo nexos e paralelos entre os dados e as condições materiais subjacentes.

A análise dos dados obtidos na entrevista foi feita através da técnica da Hermenêutica objetiva, método de base qualitativa, desenvolvida através dos conceitos da Teoria Crítica por Ulrich Oevermann, sociólogo da Universidade de Frankfurt e tendo como base a interpretação social de Theodor Adorno, a partir da

---

<sup>23</sup> A Teoria Crítica da Sociedade foi criada por Marxistas não ortodoxos e tem como principais autores Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e Habermas. Sua gênese ocorre no Instituto de Pesquisa Social, órgão fundado no auditório da Universidade de Frankfurt, na Alemanha em 22 de junho de 1924, razão do instituto ser conhecido posteriormente como “Escola de Frankfurt”. O arcabouço teórico - metodológico da Teoria Crítica foram, além do materialismo histórico dialético, a Hermenêutica de Dewey, a Sociologia de Weber e a Psicanálise de Freud.

crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt e das tentativas do positivismo em se inserir nos estudos qualitativos. Adorno criticava principalmente a técnica da Análise de Conteúdo, por conta da sua pretensão de objetividade em que apenas examinava os fatos, mas não propunha uma interpretação e nem se preocupava em tecer críticas (VILELA; NAPOLES, 2010).

Na tentativa de suprir esta lacuna que eles enxergavam na Análise de Conteúdo, os pesquisadores da Escola de Frankfurt desenvolveram outra técnica, voltada a uma análise da realidade social, que tem como objetos a serem analisados os textos, trazendo a luz os significados escondidos na aparência da realidade. Isso ocorre porque os dados geralmente não expõem a realidade e somente organizam os elementos que só serão revelados quando são indagados e criticados (VILELA; NAPOLES, 2010).

Oevermann (2004) desenvolve a técnica da Hermenêutica Objetiva como uma ferramenta de pesquisa que reordena as questões sociais que estão sendo analisadas, revela o agrupamento de detalhes que a priori não são capturados em sua manifestação e direcionam totalmente à assimilação final. De acordo com Vilela e Napoles (2010) a Hermenêutica Objetiva tem como finalidade expor em um texto a lógica da estrutura social e suas transformações. Esse texto pode ser obtido através de relatórios de campo ou da transcrição de entrevistas gravadas ou de situações observadas. O produto dos dados transcritos para o formato de texto é chamado de “protocolo”.

Assim, seguindo os passos da análise da realidade social utilizada por Adorno que procurava obter o significado de dados coletados através de textos, o objeto analisado é submetido a um diagnóstico preciso que possibilita uma elucidação sólida baseada na teoria da sociedade. Desse modo, a hermenêutica compreende que podem existir múltiplas interpretações do mesmo texto, de maneira que sua qualidade pode ser mensurada a partir de sua coerência.

Oevermann (2004) entende que o pesquisador deve evitar analisar seu objeto de estudo através de uma ótica interpretativa meramente espontânea e imediata, necessitando assim fugir de uma síntese meramente arbitrária para evitar que a análise seja transformada numa idealização, por conta da proximidade do pesquisador com o objeto. Isso significa que a reconstrução do fato analisado precisa focar

exclusivamente na própria lógica que produziu o fato, criou o sentido e que através dele se expressa.

Apesar de não existir um *modus operandi* específico para o uso dessa técnica, Vilela e Nápoles (2010) apresentam cinco regras que norteiam o procedimento metodológico de análise a partir da Técnica da Hermenêutica Objetiva.

A primeira regra trata sobre a independência do contexto, pois sugere que a interpretação dos dados precisa estar restrita apenas ao registro do protocolo, sempre considerando a sequencialidade do texto, evitando inserir informações anteriores sobre o que se está pesquisando, pois a interpretação só pode ter sua validade atestada a partir do próprio texto. O contexto então pode entrar a partir da análise final, onde ocorre a discussão dos dados e o diálogo com a literatura, haja vista que toda e qualquer pesquisa social, qualitativa, está inserida em um contexto social que não pode ser excluído.

A segunda regra diz respeito à literalidade da análise, que recomenda ao pesquisador focar apenas no que está escrito, sem fazer suposições teóricas ou imaginar o que os sujeitos pensaram, já que o texto foi construído a partir de uma relação social e seu sentido é manifestado do jeito que foi expressado pelos interlocutores.

A terceira regra fala sobre o princípio da sequencialidade, onde aconselha que os protocolos devem ser analisados e interpretados frase a frase a partir da primeira palavra registrada, considerando todos os detalhes, pois eles podem trazer importantes pistas acerca do objeto analisado e possibilitar a elucidação dos sentidos ocultos no texto.

A quarta regra diz respeito à substancialidade da informação onde é necessário que se formule algumas proposições a fim de ajudar na compreensão do registro e assim construir a explicação mais razoável, pois a interpretação precisa estar ancorada a um sentido lógico entre a situação registrada e o texto escrito. Também é sugerido, se necessário, que outros pesquisadores de diversas áreas possam ajudar na análise.

A quinta regra traz o princípio da parcimônia durante a interpretação, pois a análise precisa ser realizada exclusivamente a partir dos dados coletados, evitando imaginar, fazer considerações hipotéticas ou incluir situações que não existem no texto, pois afirmações de fora do texto não são objeto de interpretação hermenêutica.

Se Ulrich Oevermann desenvolveu a Hermenêutica objetiva, seu colega Andreas Gruschka, outro pesquisador da Universidade de Frankfurt, teve o mérito de adaptar o método para estudos empíricos na escola, principalmente com o foco na dinâmica da sala de aula. Para o autor “o imperativo econômico tem empreendido uma forma de organização social, que se apropria da escola, como uma mediação estratégica da lógica própria de funcionamento de um sistema” (GRUSCHKA, 2008, p. 175). Desse modo a ciência e conseqüentemente a formação escolar acabam por passar a coexistir sob a sombra da indústria cultural de consumo. Isso ocasiona a abnegação do conteúdo formativo cuja mediação tem na sala de aula, um dos principais elementos de integração social (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Gomes (2017), autor que desenvolveu estudos a nível de pós-doutorado em Frankfurt, considera a Hermenêutica objetiva como um importante método, dentre as diferentes perspectivas de pesquisa em educação, inclusive tendo ela atualmente grande destaque na Alemanha, onde foi criada, sendo uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens, no que tange a estudos de natureza sociológica qualitativa. E o autor ainda completa:

Trata-se, portanto, de um pertinente e sofisticado método de pesquisa social empírica, e que pode dar outro significado às pesquisas em educação que estamos desenvolvendo na área de Teoria Crítica e Educação, especialmente àquelas situadas na área de fundamentos da educação brasileira (p. 356).

Assim, entendemos que os professores que atuam com Atendimento Educacional Especializado, trazem consigo uma série de compreensões subjetivas sobre suas condições de trabalho, que passaram à margem das respostas do questionário, pelas limitações do instrumento, mas puderam ser captadas através da Entrevista com roteiro semiestruturado e analisadas a luz da Hermenêutica objetiva.

Na parte final da análise, o pesquisador deve estabelecer as conexões entre os dados coletados com os “contextos, realidades culturais e históricas conectadas com a problemática analisada e constitutiva do objeto de pesquisa”, pois “É neste momento que se inicia o esforço de organização e síntese, que vai ter seu momento final nas considerações conclusivas” (MACEDO, 2009, p. 100).

Isso significa propor um intenso diálogo entre os dados coletados, categorizados e analisados, com a bibliografia já apresentada nesse trabalho, a fim

de conhecer, compreender e analisar a realidade levantada e propor novos olhares e possibilidades acerca do tema.

#### **4.6 Aspectos éticos**

No intuito de proteger os sujeitos participantes, respeitando os princípios éticos referentes a condução do estudo, além de obedecer a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que versa sobre a pesquisa em seres humanos e a Resolução 510/2016, também do CNS, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) sob número de protocolo CAAE: 79862917.6.0000.0057 e aprovado através do parecer nº 2532.689 (ANEXO A).

Na ida a campo para coleta de dados, pedimos a contribuição dos entrevistados, apresentando-lhes um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para a reprodução do discurso dos mesmos e assim legitimar a participação voluntária dos sujeitos na pesquisa (Apêndice B).

Os horários das coletas de dados foram previamente ajustados com os docentes, para que o contato atrapalhasse o mínimo possível a rotina diária deles. O preenchimento do questionário foi feito de forma presencial, as entrevistas foram gravadas e realizados em um local reservado, no intuito de evitar que houvessem interrupções. Além disso, a identidade dos professores não foi divulgada nem relacionada aos seus respectivos municípios. A análise das condições de trabalho de todos docentes foi feita sem dizer de que município se trata este ou aquele, respeitando assim a privacidade dos sujeitos e evitando que os dados sejam usados para fins não acadêmicos ou no sentido de criar um *ranking*, o que definitivamente, não é o objetivo de nosso estudo.



## **5 RESULTADO DO QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO AEE**

A ciência é uma disposição de aceitar os fatos mesmo quando eles são opostos aos desejos.

Burrhus Frederic Skinner

O intuito deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa, coletados através do questionário, tal como os perfis dos professores participantes do estudo, além da análise das respostas indicadas pelos sujeitos, e agrupadas em quatro categorias, a saber: condições formativas e contratuais, condições físicas e materiais, características da atividade docente e condições ambientais e sociais. O resultado dessa análise foi extremamente importante para responder aos objetivos gerais e específicos propostos nesta tese.

### **5.1 Perfil docente**

Acreditamos ser importante apresentar estas informações dos docentes, visando assim conhecer não só os sujeitos que produzem os dados da pesquisa (sentidos, opiniões convicções etc), mas também entender em que contexto esses dados são emanados.

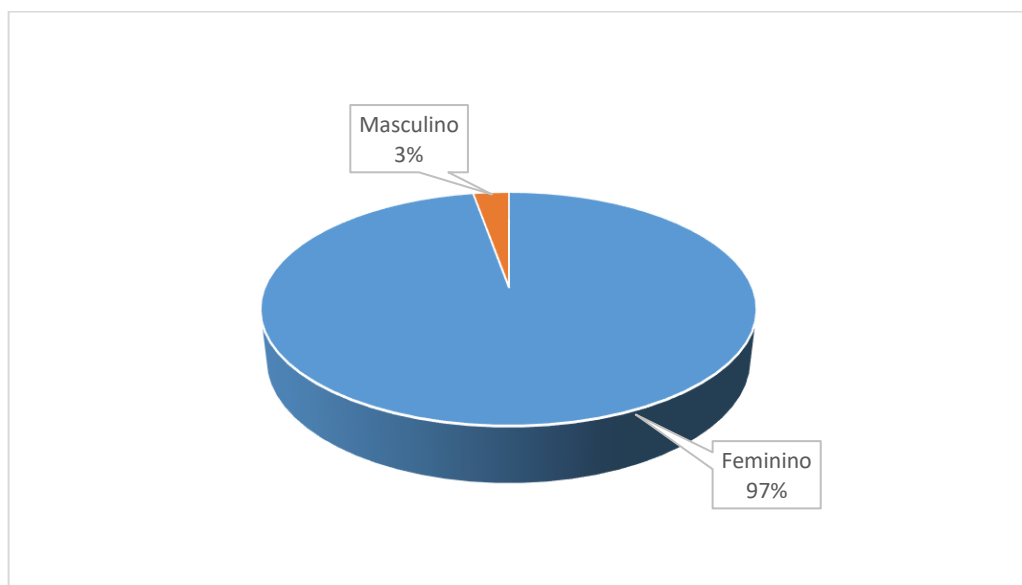
Como já explicado na metodologia, do universo de 45 professores que estavam inseridos nos critérios da pesquisa, 36 professores participaram do estudo e seus dados foram tabulados e constam no quadro 4. É importante esclarecer que a numeração usada na identificação dos professores foi baseada na ordem em que a coleta dos dados foi feita.

**Quadro 4 – Dados gerais dos sujeitos participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Etnia</b>	<b>Estado civil</b>
<b>Docente 01</b>	Feminino	47	Parda	Divorciado
<b>Docente 02</b>	Feminino	46	Parda	Casado
<b>Docente 03</b>	Feminino	50	Parda	Casado
<b>Docente 04</b>	Feminino	36	Negra	Casado
<b>Docente 05</b>	Feminino	46	Parda	Casado
<b>Docente 06</b>	Feminino	46	Parda	Solteiro
<b>Docente 07</b>	Feminino	29	Branca	Solteiro
<b>Docente 08</b>	Feminino	52	Parda	Divorciado
<b>Docente 09</b>	Feminino	47	Parda	Casado
<b>Docente 10</b>	Feminino	48	Parda	Solteiro
<b>Docente 11</b>	Feminino	46	Parda	Viúvo
<b>Docente 12</b>	Feminino	38	Parda	Separado
<b>Docente 13</b>	Feminino	37	Parda	Solteiro
<b>Docente 14</b>	Feminino	48	Negra	Viúvo
<b>Docente 15</b>	Feminino	44	Parda	Casado
<b>Docente 16</b>	Feminino	35	Parda	Casado
<b>Docente 17</b>	Feminino	35	Parda	Casado
<b>Docente 18</b>	Feminino	53	Negra	Casado
<b>Docente 19</b>	Feminino	45	Branca	Solteiro
<b>Docente 20</b>	Feminino	49	Negra	Viúvo
<b>Docente 21</b>	Feminino	39	Parda	Divorciado
<b>Docente 22</b>	Feminino	36	Parda	Casado
<b>Docente 23</b>	Feminino	39	Parda	Casado
<b>Docente 24</b>	Feminino	33	Negra	Casado
<b>Docente 25</b>	Feminino	48	Parda	Solteiro
<b>Docente 26</b>	Feminino	57	Negra	Casado
<b>Docente 27</b>	Feminino	46	Parda	Casado
<b>Docente 28</b>	Feminino	48	Parda	Vive com parceiro
<b>Docente 29</b>	Feminino	40	Parda	Casado
<b>Docente 30</b>	Feminino	39	Parda	Casado
<b>Docente 31</b>	Feminino	47	Negra	Casado
<b>Docente 32</b>	Feminino	47	Branca	Casado
<b>Docente 33</b>	Feminino	46	Parda	Casado
<b>Docente 34</b>	Feminino	32	Parda	Casado
<b>Docente 35</b>	Masculino	26	Parda	Casado
<b>Docente 36</b>	Feminino	44	Parda	Casado

(Fonte: Elaboração própria, 2020).

Os dados apresentados no quadro 4 estão representados nos gráficos a seguir. O gráfico 1, no que diz respeito a classificação dos professores quanto ao sexo, foi constatado que 34 docentes (97%) são do sexo feminino e apenas 1 (3%) é do sexo masculino. Por conta disso, na análise dos dados, evitamos o “plural neutro” e nos referimos ao conjunto de sujeitos participantes do estudo como “professoras”.

**Gráfico 1 – Sexo dos docentes de AEE**

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os resultados são semelhantes ao estudo de Teles et al (2012) com 42 professores que fizeram o curso de AEE no município de Aracajú/SE, onde 95,4% eram mulheres. Outro estudo foi o de Brito et al (2014) que analisaram o perfil de 30 docentes de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Teresina/PI, e observaram que desse total de professores, 96,66% eram do sexo feminino. Já em outra pesquisa o número chegou a 100% de docentes mulheres, de um total de 30 indivíduos (KAPITANO-A-SAMBA; HEINZEN, 2014).

Os dados de todos esses estudos demonstram similaridades com o Censo Escolar do Ministério da Educação onde, dos docentes do país que atuam na Educação Especial, 91,3% são mulheres e apenas 8,7% são homens (BRASIL, 2017). Entretanto, o mesmo documento demonstrou que houve uma variação na participação feminina de menos 2%, entre os anos de 2007 a 2014, o que demonstra, ainda que de forma lenta, uma ampliação da participação masculina na Educação Especial.

Um estudo desenvolvido pelo Instituto de pesquisa econômica e aplicada (IPEA), órgão vinculado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão do Governo Federal, demonstrou que a quantidade de mulheres na profissão docente é, ainda no Brasil, tradicionalmente muito maior do que a média das mulheres empregadas em outras profissões:

Existem nítidas diferenças entre a população brasileira e a de professores da educação básica. As mulheres estão sobrerrepresentadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada (MATIJASCIC, 2017, p. 10).

Entretanto em seus estudos, Silva e Guillo (2015) observaram atualmente uma maior inserção de professores do sexo masculino, principalmente nas últimas etapas da Educação Básica. Além da pesquisa de Araújo (2017) ao demonstrar que, apesar das mulheres ainda serem maioria em todas as etapas da escolarização, percebe-se que ocorre uma diminuição em sua proporção quando se aproxima das etapas mais avançadas do ensino escolar. Essa tendência ocorre no ensino superior há alguns anos e hoje já demonstra certo equilíbrio em outras áreas profissionais tipicamente dominadas por um ou outro gênero.

Entretanto, os dados apenas confirmam uma tendência ainda vigente no que diz respeito a relação entre gênero e docência no país. Isso porque de acordo com Santana (2012) e Dametto e Esquinsani (2015) também existe uma tradição no Brasil em se relacionar o trabalho na educação infantil com o papel de cuidador de crianças pequenas, o que causa assim um reducionismo na função do trabalho educativo institucionalizado.

Desta forma, a transferência desse pré-conceito da Educação Infantil para a Educação Especial foi quase que imediata, dada as características de muitos dos alunos com deficiência, que necessitam de cuidados mais elementares, além da similaridade com as práticas da Educação Infantil. Ideia que também é corroborada por Vianna (2002):

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral (VIANNA, 2002, p. 93).

Outro importante elemento que pesa no trabalho das docentes do sexo feminino, diz respeito a dupla jornada, envolvendo os afazeres como professora conciliado com o trabalho doméstico que ainda é direcionado culturalmente a maioria das mulheres, como explicado por Vieira (2013, p. 1):

De toda forma, as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja jornada de trabalho seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família. (VIEIRA, 2013, p. 1).

Concordando com essa ideia, Pimentel e seus colaboradores (2018) afirmam que existe uma interdependência entre a exploração do trabalho e a questão de gênero, inclusive no âmbito dos trabalhadores da educação. E ainda complementa:

A desigualdade econômica e a de gênero estão estreitamente inter-relacionadas. Embora a distância salarial entre os gêneros venha recebendo mais atenção na maioria dos países, a diferença de riqueza entre mulheres e homens é, geralmente, ainda maior. Em todo o mundo, mais homens do que mulheres são proprietários de terras, ações de empresas e outros bens de capital; os homens recebem mais para desempenhar as mesmas funções que as mulheres e estão concentrados em empregos de maior remuneração e status. Não é por acaso que as mulheres estão amplamente super-representadas em muitos dos empregos de pior remuneração e menos seguros. Ao redor do mundo, normas sociais, atitudes e crenças desvalorizam o status e as habilidades das mulheres, justificam a violência e a discriminação de que são vítimas e determinam os empregos aos quais elas podem – ou não – se candidatar (PIMENTEL et al, 2018, p. 10 - 11).

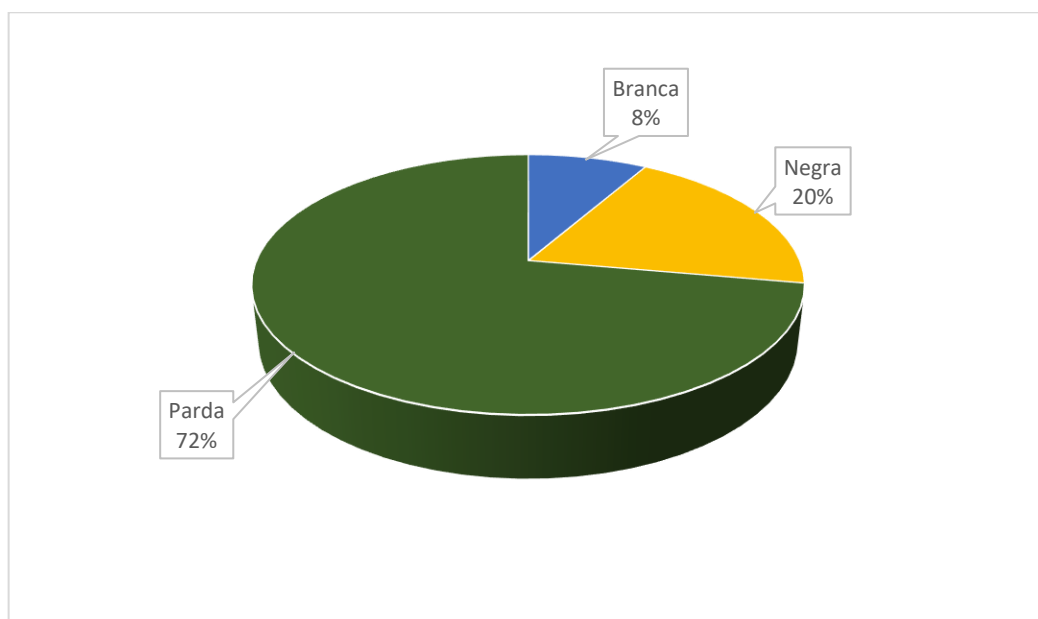
O que se percebe é que os problemas relacionados as questões de gênero no mundo do trabalho estão cada vez mais sendo debatidos, demonstrando avanços no que diz respeito ao fortalecimento e enfrentamento dessa situação. Assim, a questão da melhoria das condições de trabalho docente precisa considerar as históricas desigualdades entre homens e mulheres, dentro de um sistema capitalista que se rege pelo consumo, como é analisado por Zibetti e Pereira (2010):

Sufocadas pelas demandas familiares, pelas quais são as principais, senão as únicas responsáveis, submetidas a exaustivas jornadas de trabalho, com remuneração insuficiente para poder contratar ajudantes para o trabalho doméstico, debatendo-se para atender às demandas profissionais de melhorar a qualidade do trabalho e elevar o nível da própria formação, essas mulheres estão fazendo um esforço

sobre-humano para ensinar nessas condições. (...) Considerando que a maioria expressiva do quadro docente é feminina, qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero. Melhores condições de vida e trabalho, inclusive superando-se socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras melhor preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 273).

Outra questão tratou conhecer a cor/etnia autoreferenciada das professoras. Assim, o gráfico 2 trata sobre a etnia autodeclarada, onde 26 docentes se declararam pardos, o que corresponde a 72%, 7 se declararam negras (20%) e apenas 3 se declararam brancos (8%).

**Gráfico 2** – Autodeclaração de cor/etnia das professoras



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Podemos perceber similaridades com a pesquisa de Teles et al (2012) com 42 professores que fizeram o curso de AEE no município de Aracajú/SE, em que 51,15% se autodeclararam pardos, 16,30% brancos, 16,30% pretos, 4,65% amarelo e 2,30% não declarou. Os dados também podem ser comparados com o estudo de Oliveira e Vieira (2012) com professores de educação básica das 5 regiões do país onde demonstrou que 50% se declararam brancos, 35% pardos, 12% negros, 2% amarelas e 1% indígena.

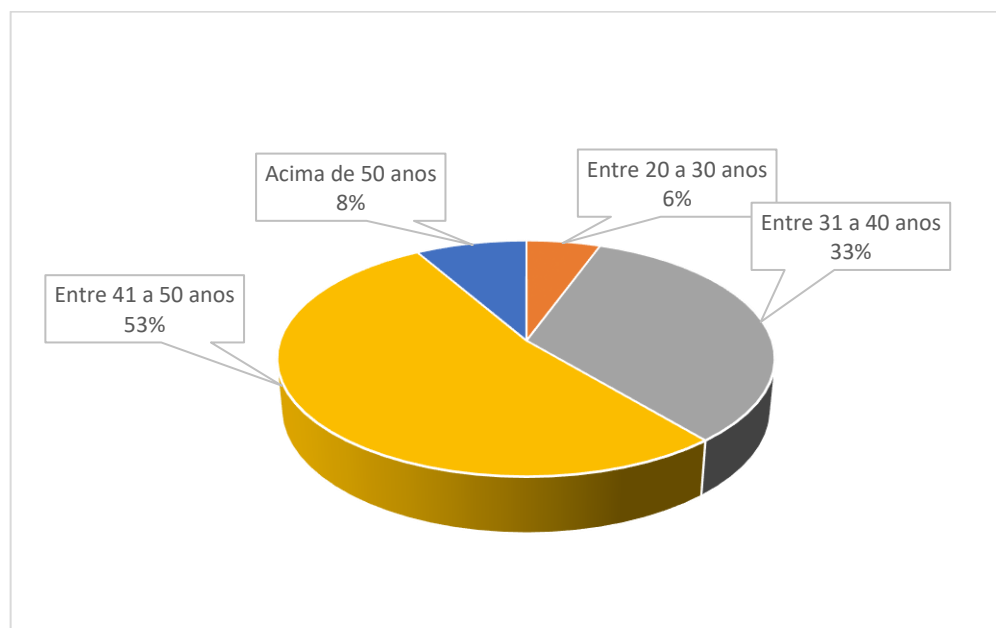
Entretanto os dados diferem do Censo dos Professores da Educação Básica por raça/cor, que indicava no Brasil que 32,36% dos docentes se consideram brancos, 13,77% pardos, 2,18% pretos, 0,43% amarelos, 0,25% indígenas e 51,01% não declararam (PESTANA, 2009).

O Brasil, apesar de ter como característica a miscigenação, também apresenta diferenças percentuais notáveis, a depender da região e até do estado. Isso pode ser observado no estudo de Puentes et al (2011) no estado de Minas Gerais, em que 33,49% dos professores do ensino médio se declaram brancos, 2,19% negros, 17,25% pardos e 46,77 não declararam. O mesmo autor, ao analisar a realidade dos docentes do Ensino Médio em Uberlândia percebeu que 71,88% se declaravam brancos, 18,75% pardos e apenas 9,38% negros. Esses resultados são praticamente opostos ao encontrados em nosso estudo.

Segundo Alves (2012), ainda que o uso da etnia como uma das categorias de análise nos estudos sobre o trabalho docente seja recente, a autora afirma que “(...) a participação de negros na profissão é reduzida, e muitas vezes os professores negros estão submetidos a piores condições de formação e de trabalho” (ALVES, 2012, p. 80). Esta afirmação também é compartilhada por Matijascic (2017):

Em relação à questão de raça, é possível perceber uma discreta sub-representação dos negros entre professores da educação básica quando comparados aos brancos. Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos (...) e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente (p. 10).

No que diz respeito a idade, 19 professores têm entre 41 a 50 anos (53%), 12 docentes têm entre 31 a 40 anos (33%), 3 estão acima de 50 anos (8%) e 2 estão entre 20 a 30 anos (6%) (GRÁFICO 3). A média de idade dos docentes pesquisados foi de 42,88 anos. Ao unir os professores com idade entre 41 a 50 anos acima, chegamos a 61%. Levando em consideração que nenhuma professora participante da pesquisa fez concurso para o AEE, haja vista que ainda não existe concurso para tal cargo nesses municípios, podemos inferir que as docentes em fim de carreira é que estão assumindo o cargo de professoras nas salas de recursos multifuncionais. Curiosamente o professor mais jovem é também o único do sexo masculino.

**Gráfico 3 – Docentes de AEE por idade**

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

É possível perceber que o pequeno número de docentes em início de carreira que atuam na Educação Especial no Piemonte da Diamantina, denota falta de interesse dos jovens pela carreira docente, o que é justificado em parte pelas condições de trabalho ruins, seus baixos salários e pouca formação para o trabalho com alunos com deficiência, o que pode diminuir o número de interessados em trabalhar nessa área.

Brito et al (2014), analisando o perfil de 30 professores de AEE no município de Teresina/PI, observou que a faixa etária de tais docentes variou entre 41 a 50 anos. O autor infere que o fato da maioria terem uma idade acima dos 40 anos demonstra que houve uma mudança de rumos profissionais, quando esses professores já experientes na educação básica, resolveram começar a atuar na Educação inclusiva.

Dados similares foram encontrados por Silva et al (2018) estudando as concepções de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil da zona norte da cidade de Natal/RN. O autor percebeu que as participantes são do sexo feminino e com faixa etária entre 35 a 48 anos.

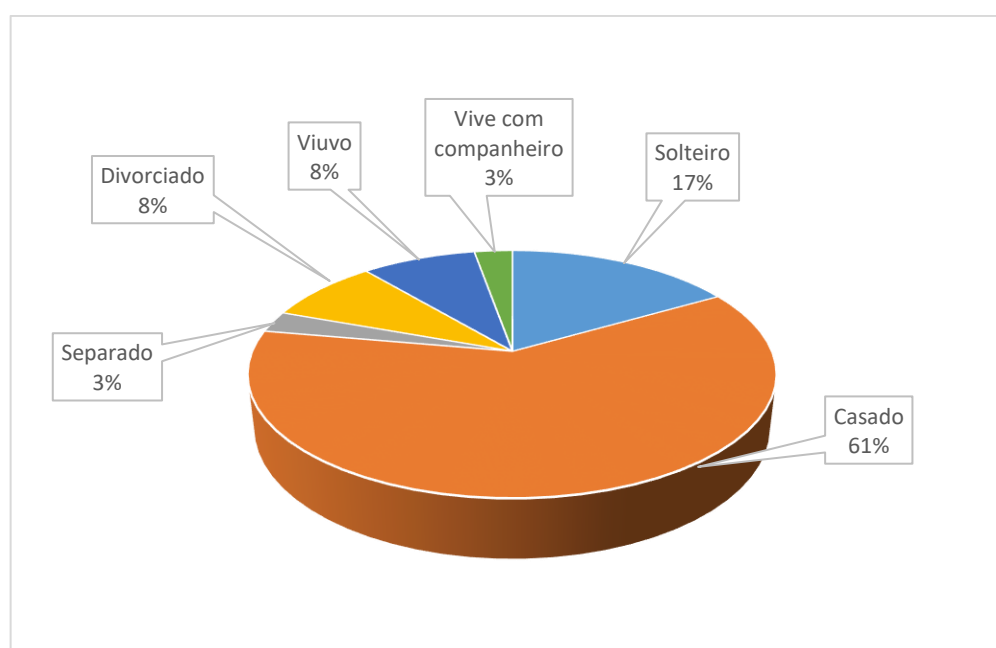
De acordo com o Censo Escolar, no item sobre a idade dos docentes brasileiros da Educação Básica, registra que 6,3% tem 25 anos de idade ou menos, 13,1% tem 26 a 30 anos, 18% tem 31 a 35 anos, 17,6% tem 36 a 40 anos, 15,3% tem 41 a 45 anos, 14,1% tem 46 a 50 anos, 8,9% tem 51 a 55 anos, 4,4% tem 56 a 60 anos e 2,4%



tem mais de 60 anos de idade (BRASIL, 2017). Nesse sentido, de acordo com o mesmo documento, 18,3% do total de docentes brasileiros da Educação Básica tem 50 anos ou mais, o que corresponde a cerca de 400 mil professores (BRASIL, 2017).

Já o gráfico 4 apresenta dados sobre o estado civil dos docentes. Nele 22 professores disseram ser casados, o que corresponde a maioria de 61%, 6 são solteiros (17%), 3 são viúvos (8%), 3 são divorciados (8%), 1 docente é separado (3%) e 1 docente disse viver com companheiro (3%).

**Gráfico 4 – Docentes de AEE por estado civil**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

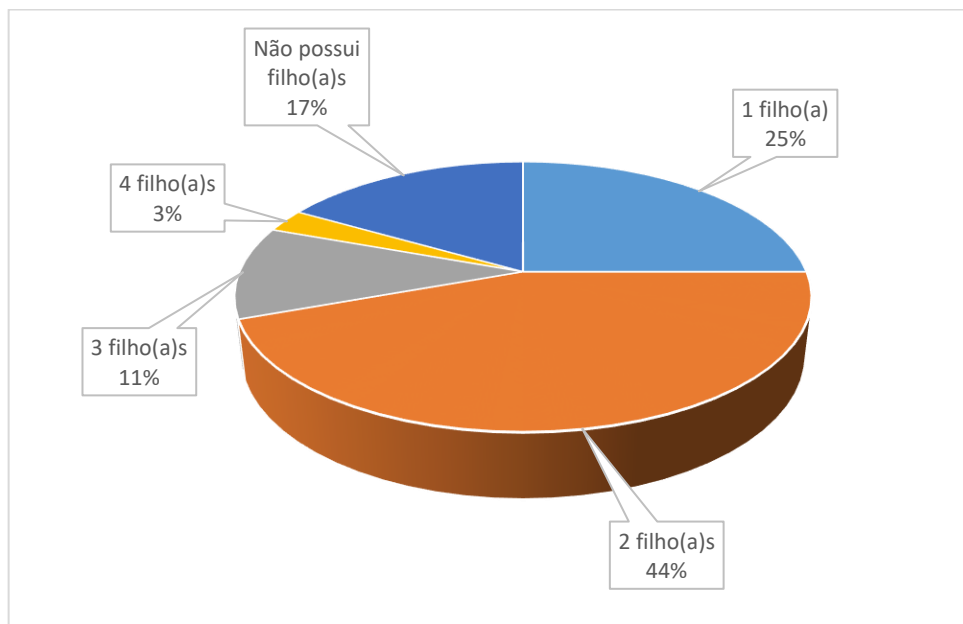
Essa situação em que a maioria dos professores de educação básica são casados é descrita em vários estudos (PUENTES et al, 2011, OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, DUARTE et al, 2012, ARAÚJO, 2017, SANTOS, 2017), e pode ser compreendida pela própria média de idade dos docentes de AEE do Piemonte da Diamantina (42,88 anos), já que nessa fase da vida é comum que as pessoas tenham companheiros fixos e até prole.

Atrelado a isso, o gráfico 5 trata sobre a questão da prole das docentes. Os dados demonstram que 44% dos professores têm 2 filho(a)s, 25% têm apenas um filho(a), 17% não tem prole, 11% têm 3 filho(a)s e 4% tem 4 filhos.

Ao compararmos os dados apresentados entre os gráficos 4 e 5, percebemos que existe uma lógica, haja vista que 83% das docentes são ou já foram casadas e/ou

tiveram um companheiro. Aliado à idade média das professoras (42,88 anos) e as convenções sociais, não é de se estranhar que a grande maioria das docentes tenham filhos.

**Gráfico 5 – Docentes que possuem filhos**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os dados também podem ser analisados em paralelo com os estudos de Araújo (2017) sobre os professores da educação básica de Serrolândia/BA, em que 85,3% possuem filhos e 79% dos docentes possuem até 2 filhos, e com a pesquisa de Santos (2017) sobre os docentes da educação básica da Jacobina/BA em que 79% afirmaram ter filhos, sendo que desses, 82% tem até 2 filhos. Além disso, o estudo de Cabral Neto et al. (2013) com professores da educação básica do Rio Grande do Norte constatou que 66% dos professores participantes tinham filhos.

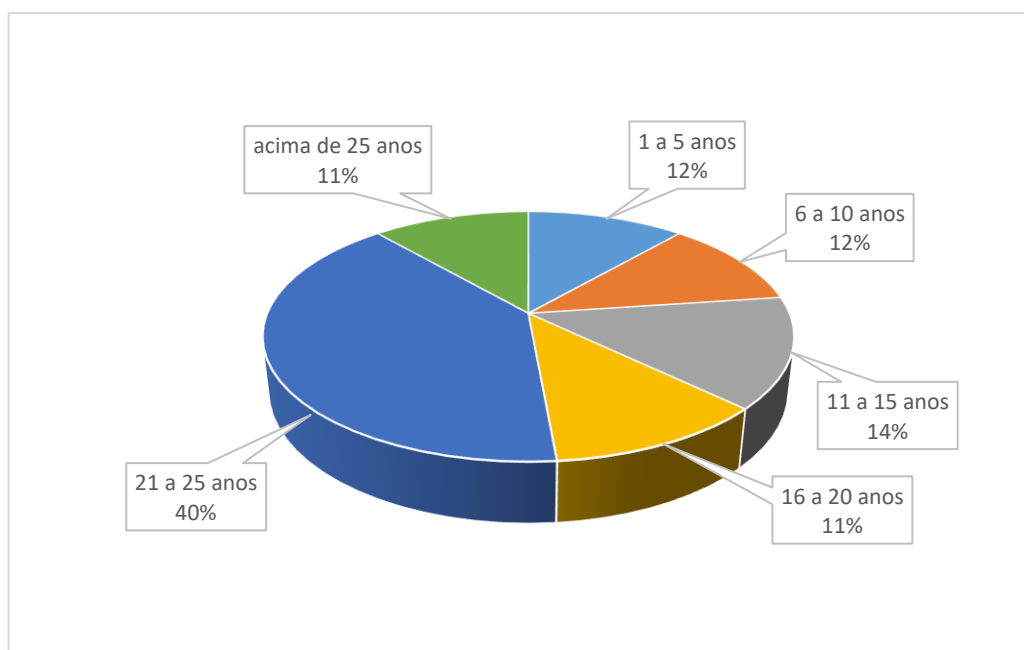
Os achados estão de acordo com a tendência atual, em que as pessoas têm uma quantidade cada vez menor de filhos. Isso porque uma prole menor acaba sendo incentivada pela dificuldade contemporânea em se dedicar a família, tanto na questão afetiva quanto educacional, além do investimento na própria carreira e outras questões diversas (SARACENO, 1997; MATIJASCIC, 2017).

Segundo Camargo e Rosa (2018) ao analisarmos as condições de trabalho a partir do “gênero, raça, etnia, formação e precarização continuam sendo apenas alguns dos muitos elementos que podemos tomar como objetos de reflexão sobre o

trabalho docente e cada um deles se apresenta como vasto campo de investigação”. (p. 290).

No que diz respeito a experiência docente, o gráfico 6 apresenta os dados que tratam do tempo de exercício da docência que as professoras de AEE tem na educação básica.

**Gráfico 6 – Tempo de trabalho em anos das professoras na Educação Básica**

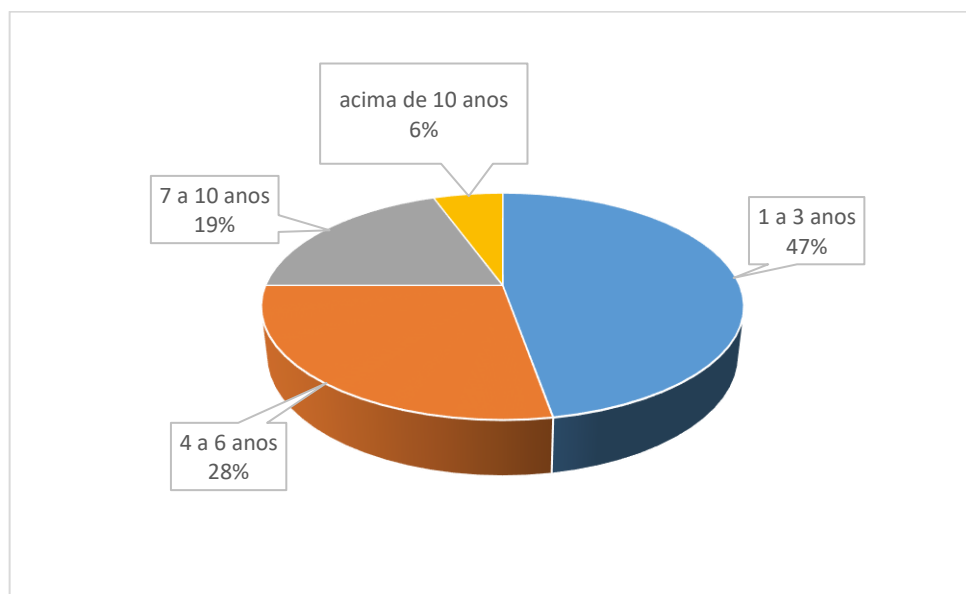


(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Das docentes 40% tem entre 21 a 25 anos de carreira, 14% tem entre 11 a 15 anos, 12% tem entre 1 a 5 anos e 12% tem entre 6 a 10 anos, 11% tem entre 16 a 20 anos e 11% tem acima de 25 anos de carreira. A maioria das professoras (62%) tem acima de 15 anos de carreira na docência.

Entretanto, quando fazemos relação entre o gráfico 6, referente ao tempo de trabalho das docentes na educação básica, com o gráfico 7, que trata sobre o tempo de trabalho das professoras de AEE, percebemos que há uma inversão entre os tempos de docência.

O gráfico 7 demonstra que 47% das docentes tem entre 1 a 3 anos atuando com AEE, 28% tem entre 4 a 6 anos, 19% tem entre 7 a 10 anos e apenas 6% tem acima de 10 anos de atuação como professora de AEE.

**Gráfico 7** – Tempo de trabalho em anos das professoras no AEE

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

É possível fazer um paralelo com o trabalho de Silva (2011), que em uma pesquisa com 10 professores de AEE na região administrativa de Santa Maria – DF, observou que 30% dos docentes disseram ter entre 1 a 5 anos de docência na Educação básica, 30% disseram ter 6 a 10 anos, 30% disseram ter 16 a 25 anos e apenas 10% disseram ter 11 a 15 anos. Entretanto, 40% destes mesmos professores disseram ter 1 a 3 anos de atuação no AEE, 40% disseram ter 4 a 6 anos e 20% disseram ter acima de 6 anos de atuação com alunos com deficiência/e ou necessidades especiais.

Situação semelhante ocorre com Brito et al (2014) que desenvolveu um estudo com 30 professores de AEE em Teresina – PI e constatou que 62% tem de 2 a 3 anos de atuação no AEE, 17% tem de 3 a 4 anos, 14% de 5 a 6 anos e 7% tem até 1 ano de atuação. Entretanto se percebe que 38% desses mesmos professores tem de 11 a 15 anos de docência na educação básica, 29% tem até 5 anos de docência, 19% tem de 6 a 10 e 14% tem acima de 15 anos de trabalho como professor.

Observa-se que os dados de ambos os estudos apresentam certa semelhança com os achados desta tese, principalmente quando se nota a inversão entre o tempo de trabalho na educação básica e no AEE. É possível inferir então, que o trabalho de AEE, nos estudos apresentados, está sendo ocupado, em sua maioria, por docentes com muitos anos de experiência, sendo alguns próximos da aposentadoria. Por se

tratarem de docentes com muito tempo de carreira é importante conhecer a situação jurídica contratual ao qual estão submetidos.

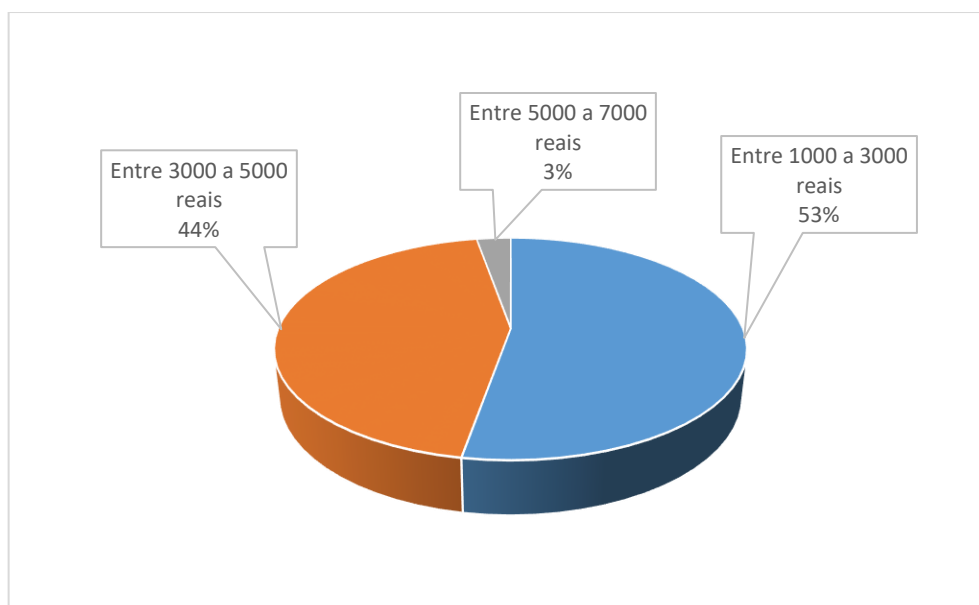
De forma resumida o perfil das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina são em sua maioria mulheres, autodeclaradas pardas, com idade média de 42,88 anos, casadas e tem na maioria 2 filhos; possuem de 21 a 25 anos de tempo de trabalho na educação básica, mas apenas de 1 a 3 anos no AEE. Esses achados se assemelham com os dados apresentados no Censo Escolar<sup>24</sup>.

## 5.2 Condições formativas e contratuais

Esta categoria se refere aos aspectos inerentes a formação docente e a valorização do trabalho do professor de AEE, tais como vínculo de trabalho, estabilidade do emprego, plano de carreira, remuneração etc.

O gráfico 8 apresenta a distribuição salarial dos professores, levando em consideração a soma de tudo que ganha com adicionais, abono, gratificações, dentre outros benefícios.

**Gráfico 8** – Remuneração das professoras de AEE



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

<sup>24</sup> O Censo Escolar sintetiza o perfil dos docentes brasileiros. São majoritariamente mulheres, brancas, com cerca de 40 anos de idade, atuam na rede pública e normalmente em localidades urbanas (BRASIL, 2017).

Os dados indicaram que 19 professoras apresentam como remuneração<sup>25</sup> valores entre 1000 a 3000 reais, o que corresponde a maioria, com 53%, 16 docentes ganham 3000 a 5000 reais (44%) e apenas 1 docente disse ganhar entre 5000 a 7000 reais (3%).

Esses achados indicam que praticamente a totalidade das professoras ganham entre 1000 a 5000 reais, o que se aproximam da média salarial dos docentes da Educação Básica apresentado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, que é de R\$ 3.823,00 e ainda abaixo da média do rendimento dos outros profissionais com curso superior que é de R\$ 5.477,05 (BRASIL, 2019). Acerca dessa situação, Barbosa (2011) fez um estudo sobre os impactos negativos do baixo salário dos professores e suas implicações no que diz respeito as condições de trabalho e concluiu que:

(...) a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasses para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011, pág. 125).

Para Matijascic (2017) é inegável que uma melhor remuneração salarial atrai profissionais mais capacitados e conseqüentemente favorece a qualidade da educação de forma geral, haja vista que:

Isso poderia elevar a qualidade da educação no Brasil, em que os resultados em matéria de consolidação de conhecimentos e capacidade de raciocínio por parte dos alunos deixam a desejar, em relação ao total de séries concluídas. Estudos internacionais revelam que o professor qualificado representa um meio mais efetivo para elevar o desempenho em educação do que a redução de alunos por turma (MATIJASCIC, 2017, p. 35).

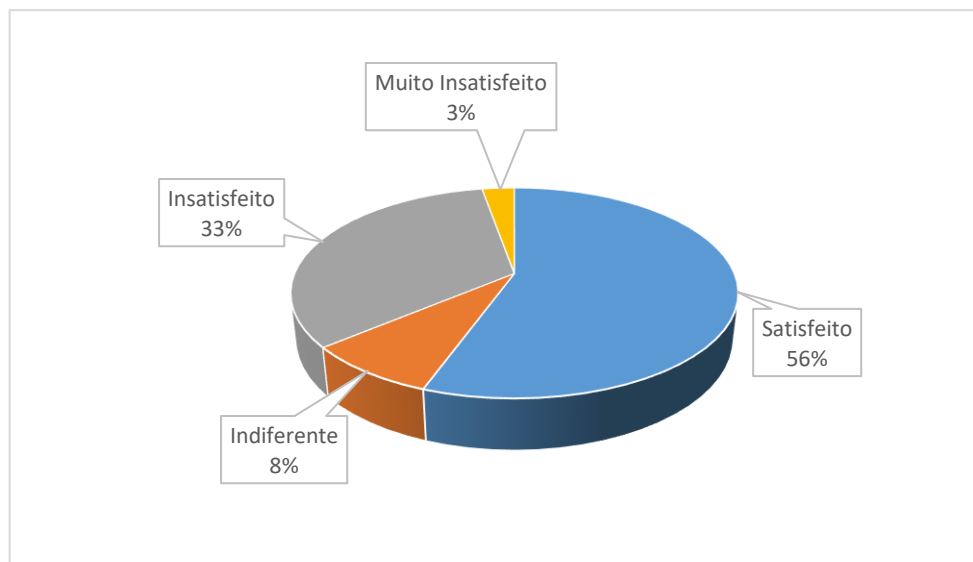
Além disso, podemos observar que existe uma relação direta entre o salário dos professores e sua valorização perante a sociedade. Isso gera efeitos psicossociais para ele no que diz respeito a satisfação, motivação, entre outros

---

<sup>25</sup> O termo usado nessa pesquisa é “remuneração”, pois de acordo com Camargo (2010) “remuneração” é a soma do “salário” ou “vencimento”, juntamente com os benefícios financeiros. Sendo assim o “salário” ou “vencimento” são considerados uma parte da “remuneração”. No caso dos professores do setor público a “remuneração” é composta do vencimento básico mais as vantagens e gratificações, como por exemplo o auxílio transporte.

aspectos, que conseqüentemente afetam diretamente a qualidade do trabalho executado e a melhoria da educação como um todo.

**Gráfico 9** – Satisfação das professoras de AEE acerca do seu salário



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Entretanto, ao comparamos esses achados com o gráfico 9 é possível observar que a satisfação das professoras de AEE acerca do seu ganho salarial ainda é majoritária. Isso porque 56% dos sujeitos participantes se consideram satisfeitos com seu ganho salarial. 33% das professoras se dizem insatisfeitos, 8% se dizem indiferentes e apenas 3% disse estar muito insatisfeito.

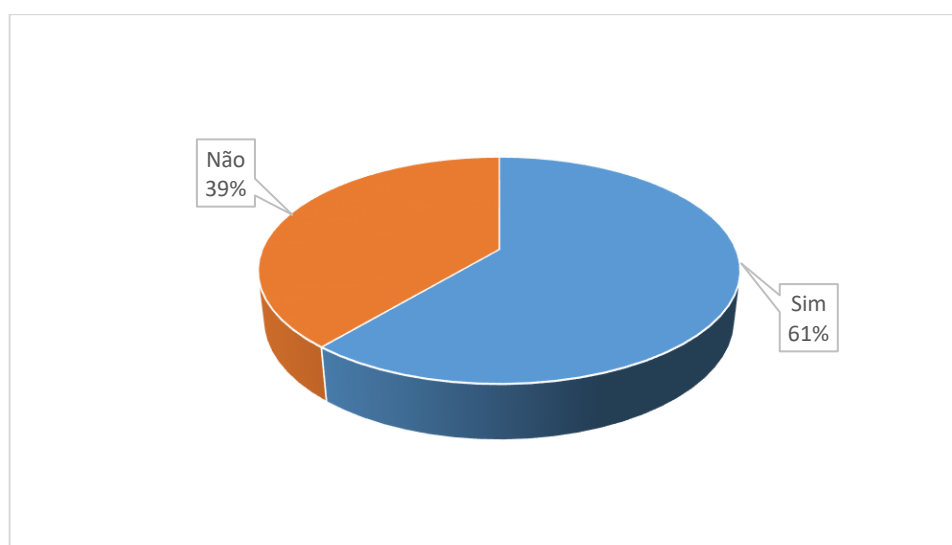
Esses dados contradizem o artigo de Rocha (2014) que objetivou identificar as dimensões que mais impactam na satisfação dos professores de AEE em uma escola pública de Brasília/DF e teve como resultados a indicação de que as principais insatisfações dos docentes diziam respeito aos baixos salários e as dificuldades na promoção da carreira.

De acordo com Silva e Guillo (2015) a situação salarial é um dos principais problemas sobre as condições de trabalho docente. Por isso é muito comum que os professores, para amenizar os salários baixos, acabem procurando outras escolas a fim de ampliar sua carga horária de trabalho e conseqüentemente aumentar os rendimentos. Isso implica numa diminuição do “tempo para se dedicar à profissão, acompanhar os alunos, preparar aulas, dificuldade para se atualizar e

consequentemente compromete sua saúde e o desenvolvimento de um trabalho de qualidade” (SILVA; GUILLO, 2015, p. 13).

O gráfico 10 apresenta o percentual de professoras que são as principais provedoras da família. Os dados demonstram que dos 36 sujeitos entrevistados, a maioria, 22, se consideram os principais provedores da família, o que corresponde a 61%.

**Gráfico 10** – Docentes que são provedoras da família



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Esses achados são similares aos encontrados nos estudos de Araújo (2017) onde indicaram que 63% dos docentes se consideravam o principal provedor da renda da família e de Santos (2017) que indicou 46,5% dos docentes como os provedores principais.

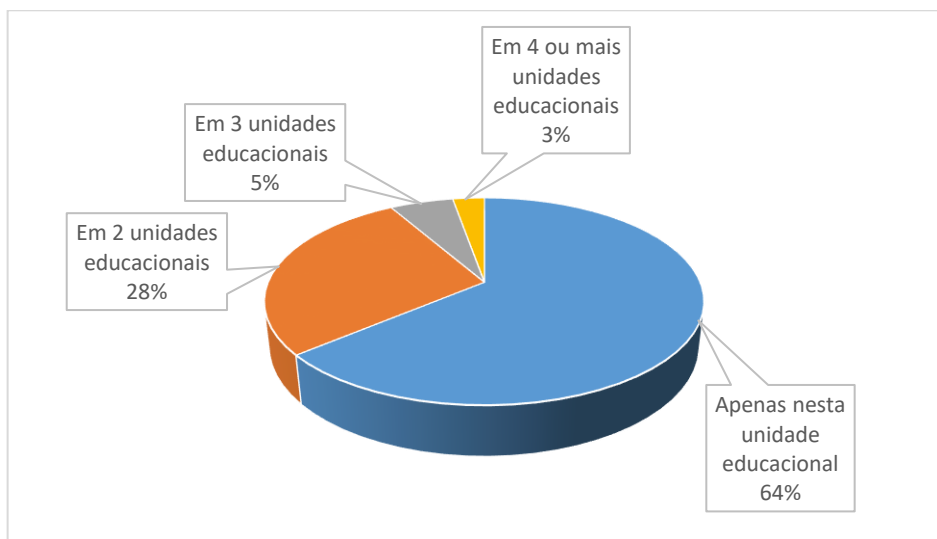
A grande quantidade de docentes que sustentam a família vai ao encontro do argumento de Puentes et al (2011) de que, mesmo com constante “desvalorização da profissão docente, refletida nos baixos salários, a situação dos professores é sensivelmente superior à média da população brasileira, o que demonstra a precária situação financeira da população de um modo geral” (PUENTES et al, 2011, p. 139).

Entretanto, os baixos salários obrigam os professores a lecionar em mais de uma instituição para conseguir dar conta de manter suas famílias com um mínimo de dignidade. Seguindo esse raciocínio o gráfico 11 apresenta os dados coletados



referentes a pergunta feita aos docentes de AEE, acerca da quantidade de escolas que eles atuam.

**Gráfico 11** – Quantidade de escolas que as docentes trabalham



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

A maioria dos professores, 23, atuam em apenas 1 unidade educacional, o que corresponde em 64%. 10 professores atuam em 2 unidades educacionais (28%), 2 professores (5%) atuam em 3 unidades educacionais e 1 docente (3%) disse atuar em 4 ou mais unidades de ensino. É importante esclarecer que apenas 1 professor alegou atuar com AEE em mais de um estabelecimento educacional. Assim é possível deduzir que a maioria dos 36% de docentes que atuam em mais de uma escola ainda precisam se dividir entre o trabalho no AEE e a atuação na sala regular.

É possível fazer paralelo com dois dados oficiais: o primeiro é o Censo Escolar, ao tratar sobre os professores da educação básica, demonstrou que em 2014, 78% dos docentes atuam em apenas um estabelecimento, 17,8% atuam em 2 estabelecimentos e apenas 3,9% atuam em 3 estabelecimentos ou mais (BRASIL, 2017).

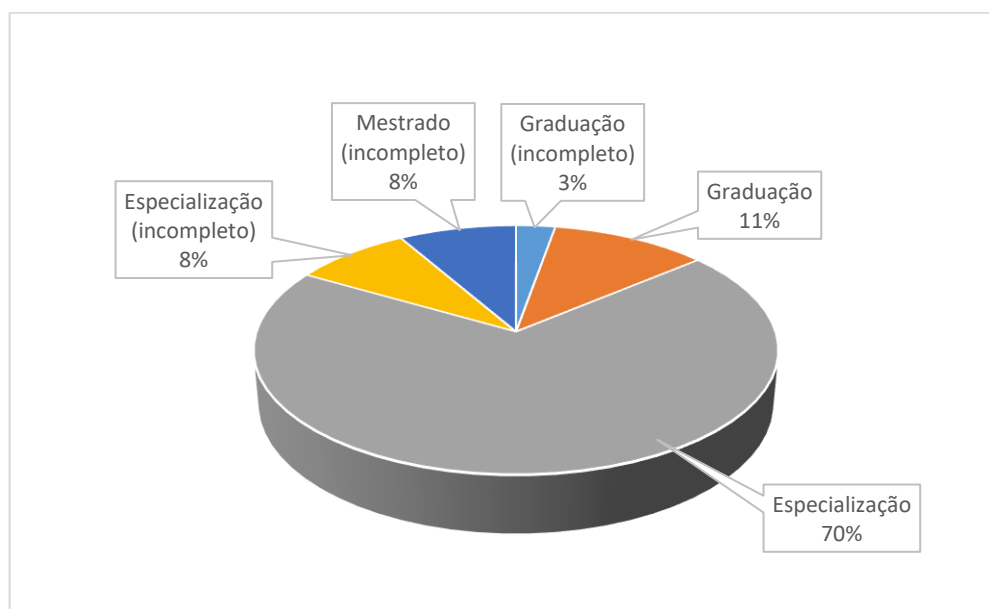
Já o Anuário Brasileiro da Educação Básica informa que aproximadamente 75% dos docentes atuam com Educação Especial em apenas um estabelecimento da educação básica, 20,8% atuam em 2 estabelecimentos e cerca de 4,3% trabalham em 3 ou mais. Gouveia e seus colaboradores (2006) destacam a importância da dedicação exclusiva do professor a apenas uma escola:

A dedicação a somente uma escola é destacada na percepção dos pesquisadores e dos entrevistados como um fator que possibilita uma maior qualidade do trabalho escolar. De outra parte, é ressaltado que, nos casos de professores que têm que trabalhar em outras unidades, o desgaste decorrente do número elevado de vínculos dos professores, ou melhor, de atuação em várias escolas, é um problema para a qualidade, afetando a saúde dos professores, além da redução do tempo de estudo e planejamento de suas ações na escola: (GOUVEIA et al, 2006, p. 263).

Concordando com essa ideia, Matijascic (2017) explica que “escolas com melhor desempenho potencial em termos de aprendizagem são aquelas que contam com professores em regime de dedicação exclusiva, que podem alocar melhor o seu tempo aos problemas dos alunos e da própria escola” (p. 23).

Em geral quanto maior a titulação dos professores, maior é o seu salário, principalmente por conta daqueles que possuem plano de carreira. Assim podem focar em menos unidades educacionais. Por isso, o gráfico 12 apresenta a formação acadêmica das professoras de AEE.

**Gráfico 12 – Formação acadêmica das professoras**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os dados demonstram que a grande maioria, 25 professoras, possuem curso de Especialização, o que corresponde a 70% do total, além de 3 docentes que estão cursando (8%). 4 docentes possuem apenas a graduação (11%). 3 professores estão

cursando Mestrado (8%) e somente 1 está concluindo a graduação. Uma informação importante que pode ser levantada é o fato de que 97% das docentes tem graduação completa. É observado também que 3% das docentes afirmaram ainda não possuir a graduação, ainda que em andamento. Estudos como o de Alves (2013) e Silva (2014) também encontraram professores de AEE atuando mesmo sem o curso de graduação em ensino superior concluído.

Os dados apontam uma tendência próxima do que é observado no Censo Escolar, sobre os docentes que atuam na Educação básica, indicando que 30% dos professores possuem curso de Especialização, 1,8% possuem Mestrado e apenas 0,3% possuem o Doutorado (BRASIL, 2016).

O comparativo também pode ser feito com o estudo de Brito et al (2014) que analisou o perfil de 30 docentes de AEE da Rede Municipal de Teresina/PI e descobriu que todos são formados em Pedagogia, sendo que a Especialização em Psicopedagogia é a Pós-graduação da maioria dos professores, com 43,33%. No que diz respeito às Pós-graduação Stricto Sensu somente 3% dos professores possuem Mestrado em andamento.

Tanto em Brito et al (2014) quanto nos dados dessa pesquisa, nenhum professor de AEE tinham completado o Mestrado, muito menos iniciado o Doutorado. Ainda se compararmos com o Censo Escolar, a falta de Pós-graduação Stricto Sensu ainda é a norma no perfil dos professores da Educação Básica brasileira.

A formação docente, que em sua maioria, tem apenas a graduação, foi conseguida por conta de projetos e parcerias entre Universidades e prefeituras, como o Programa Intensivo de Graduação, conhecido popularmente como a Rede UNEB 2000, criado em 1998, e que oferecia o curso de Licenciatura em Pedagogia para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental dos municípios do estado da Bahia (STOPILHA, 2008). Este programa serviu de inspiração para a criação, no ano de 2009, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), que de acordo com o que preconiza a LDB, visava a criação de turmas especiais de cursos de Licenciatura em diversas áreas, exclusivamente para os professores sem graduação na área que lecionam, mas que já atuam nas redes públicas.

Entretanto, a questão da Pós-graduação Stricto Sensu para os docentes na Educação Básica ainda não é percebida como um problema pelo Estado. Essa

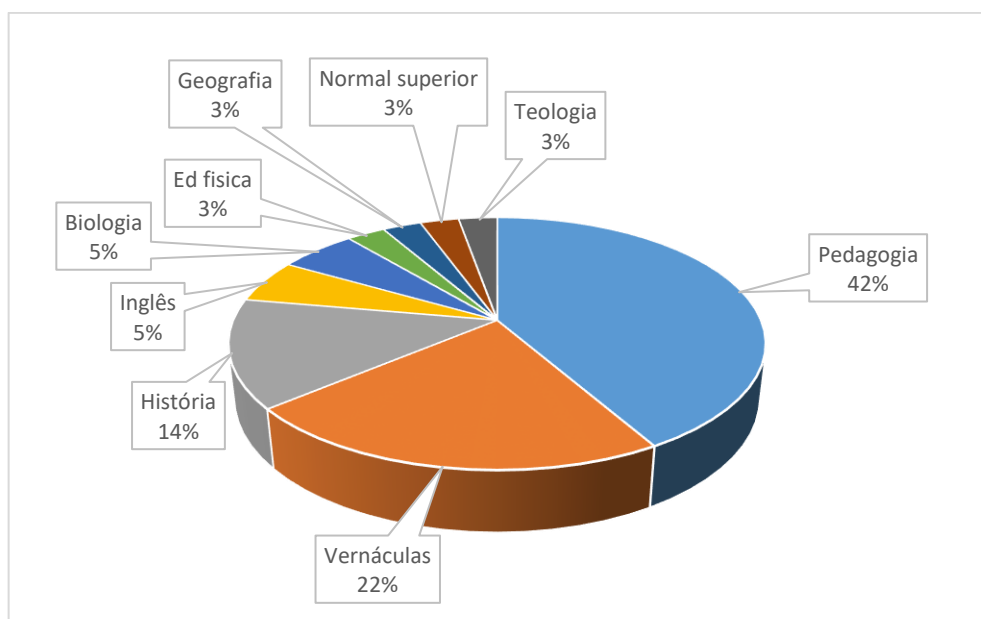
situação é explicada pela própria história da educação no Brasil, haja vista que os primeiros cursos de mestrado do país surgiram nos anos 50 após a criação da CAPES (CIRANI et al, 2015).

Assim, o problema dos professores sem Mestrado e Doutorado só foram enfrentados a partir do fim dos anos 90 para alimentar as Universidades, a partir da determinação do artigo 52 da LDB (Lei nº 9.394/96) que exige pelo menos um terço dos professores das instituições de ensino superior possuidores do título de Mestrado ou Doutorado (BRASIL, 1996).

A título de comparação, a Finlândia, país considerado modelo mundial em educação, onde a docência é uma profissão socialmente tida como nobre, conseguiu o status atual por conta de uma política estatal desde o fim da década de 70, que entre outras coisas, direcionou a formação de professores a ser feita exclusivamente nas Universidades, além da obrigatoriedade do título de Mestrado para lecionar nas escolas do país (BASTOS, 2017).

No Brasil a graduação é obrigatória para atuar na Educação básica. Entretanto no AEE exige-se formação em qualquer licenciatura e curso de Especialização na área. Por isso uma das questões foi conhecer quais as áreas de graduação das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina. Os dados foram compilados no gráfico 13:

**Gráfico 13 – Graduação das professoras de AEE**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

O gráfico 13 demonstra que existe uma ampla gama de formação de nível superior das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina. Acerca da primeira graduação, 15 são graduadas em Pedagogia, o que corresponde a 42%. A segunda graduação mais comum é a Licenciatura em Letras Vernáculas com 8 docentes (22%). Em terceiro lugar vem a Licenciatura em História com 5 docentes (14%). As Licenciaturas de Letras com Inglês e Ciências Biológicas empatam na quarta colocação com 2 professores cada um (5% cada). Os cursos de Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Normal Superior e Teologia aparecem na pesquisa citados por 1 docente cada (3%).

Ao relacionarmos os dados do gráfico 13 de forma paralela a uma série de pesquisas que analisaram, entre outras coisas, o tipo de graduação dos professores de AEE de algumas localidades, como Santa Maria/DF (SILVA, 2011), Aracajú/SE (TELES et al, 2012), Catalão/GO (CARDOSO; TARTUCI, 2013), (GUTIERRES et al, 2013), Marabá/PA (RABELO; CAIADO, 2014), Teresina/PI (BRITO et al, 2014), São José do Campestre/RN (MATIAS, 2016) e Apodi/RN (MENEZES, 2016), todos tiveram como resultado o fato de que a maioria dos professores que atuam no AEE são formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, são citados Ciências Sociais, Letras, Educação Física, História, Normal Superior e Matemática. Não houve citação dos outros cursos de Licenciatura: Biologia, Filosofia, Geografia, Física, Química, Teatro, Música e Educação Especial.

Segundo Kapitano-a-Samba e Heinzen (2014), a grande predominância da Pedagogia como a graduação dos professores de AEE, permite inferir que ela pode ser a formação profissional ideal para a Educação Especial, por conta da sua formação polivalente no âmbito da educação, aproximando da complexidade da Educação Especial.

Além disso a preferência da Pedagogia na Educação Especial pode ser também compreendida, levando em consideração a própria tradição da área ter sido a pioneira, no Brasil, a implantar disciplinas que tratassem sobre as pessoas com deficiência (DEIMLING, 2013).

A própria Educação Especial acabou crescendo a ponto de se desvencilhar e hoje existir uma Licenciatura própria para a área. Entretanto ela é oferecida ainda por poucas instituições pelo país, muito por conta da própria carência de docentes, haja

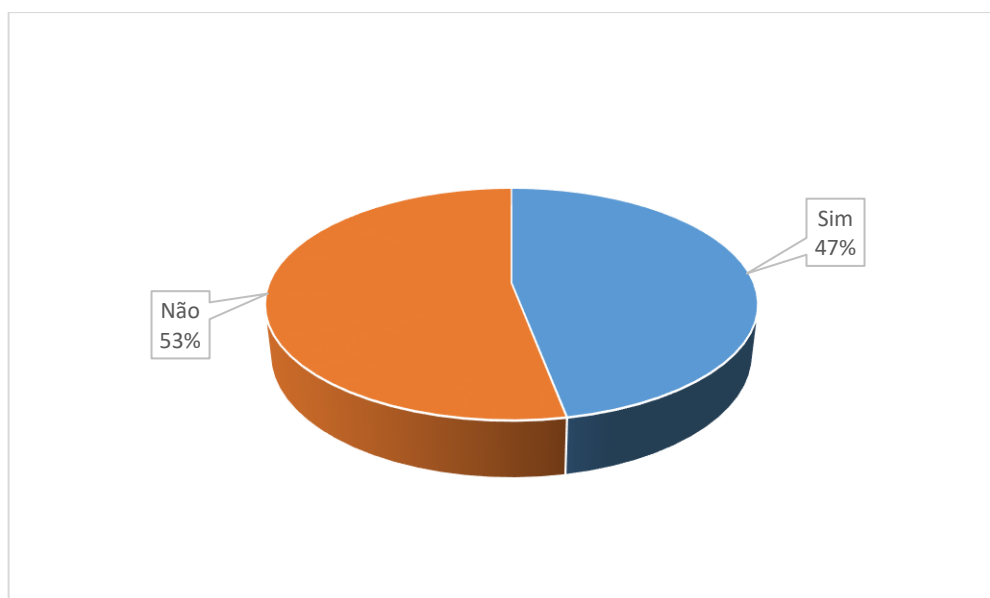
vista se tratar de uma formação muito mais específica que a tradicional Licenciatura em Pedagogia.

Ainda assim, autores como Deimling (2013) percebem a importância do surgimento dessa Licenciatura específica para a Educação Especial, já que deste modo haverá uma melhor preparação dos professores para atuar com o Atendimento Educacional Especializado desde a formação inicial, gerando conseqüentemente no âmbito escolar, uma qualificação no que diz respeito as ações de inclusão.

Apesar disso, é importante que as Licenciaturas de todas as outras áreas formem docentes que compreendam a importância da educação na diversidade e garantam ferramentas pedagógicas que dê certa segurança, pois mesmo que o professor não atue no AEE, ele certamente terá um aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em sua sala de aula do ensino regular.

Dentro dessa lógica, é possível relacionar os dados do gráfico 13 com o gráfico 14, que apresenta o resultado da pergunta feita as professoras, se elas tiveram na graduação disciplinas que tratassem sobre a Educação Especial e/ou inclusiva.

**Gráfico 14** – Disciplina cursada na Graduação sobre Educação Especial



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os dados contidos no gráfico 14 indicam que 47% das docentes afirmaram que sim, tiveram durante a graduação uma disciplina sobre Educação Especial/Inclusiva e 53% docentes disseram que não.

Silva (2011) fez um estudo com 10 professores de Educação Inclusiva da região administrativa de Santa Maria – DF, sendo que a maioria é formada em Pedagogia e que 70% dos professores tiveram disciplinas relacionadas com a Educação Especial durante o curso de graduação.

Na pesquisa de Mauch e Santana (2016), feito com 1920 professores de AEE de diversas cidades do Brasil, foi perguntado aos docentes se eles tinham tido durante a graduação pelo menos uma disciplina relacionada com a educação especial/inclusiva. Os resultados apontaram que 49% afirmaram que sim, mas foi ministrado de forma superficial, 33% afirmaram que não tiveram, 16% disseram que tiveram e consideraram adequados e apenas 2% não responderam.

Ainda na mesma pesquisa, foi analisada a existência na disciplina de Educação Especial em relação com a graduação dos docentes. 23% dos formados em Pedagogia afirmaram que sim e consideraram adequados, 60% afirmaram que sim, mas que era feita de forma superficial e apenas 17% consideraram não.

Já com os graduados em outros cursos de Licenciatura, 11% afirmaram que tiveram um componente sobre o tema e ainda o consideraram adequados, 40% afirmaram que tiveram algum componente, mas que era feita de forma superficial e 49% disseram não ter tido disciplinas sobre o tema.

Os resultados apontaram que os egressos em Pedagogia foram os que mais afirmaram ter tido conteúdos relativos à educação inclusiva, (ainda que o conteúdo tenha sido aplicado superficialmente) em detrimento aos formados em outros cursos de licenciatura. (MAUCH; SANTANA, 2016).

O que se percebe é que apesar de diversos textos legislativos, como a Portaria Federal nº 1793/1994 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que recomendam a inclusão, no currículo dos cursos de Licenciatura, de disciplina que trate sobre as questões relativas ao ensino das pessoas com deficiência, os estudos apresentados demonstram que a legislação não foi seguida a risca pelas Instituições de Ensino Superior, tanto públicas quanto privadas, de diversas regiões do país (FERREIRA, 2016).

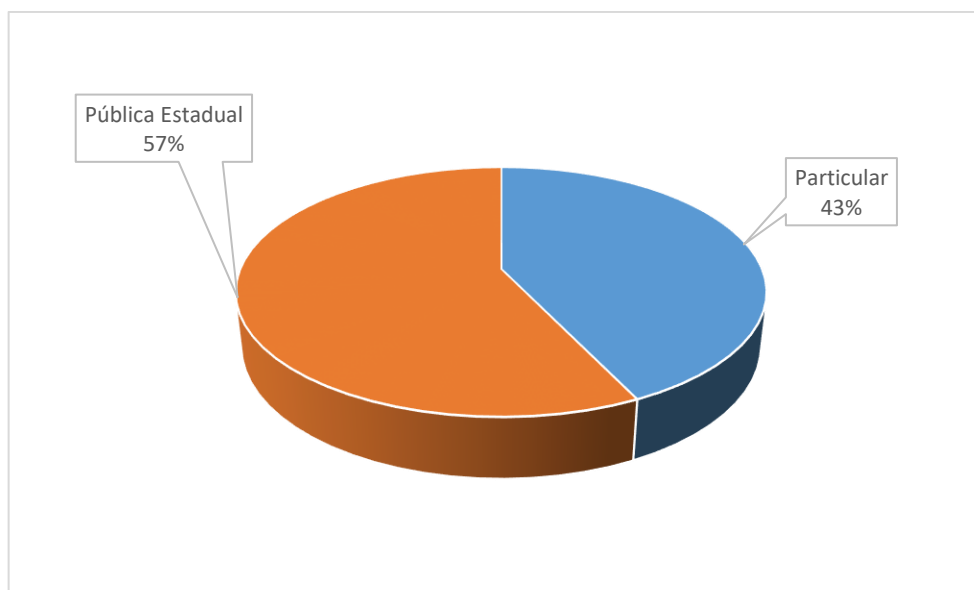
Mauch e Santana (2016) apresenta as implicações que a falta de uma formação inicial causa, quando o professor se vê na situação de atuar com alunos com deficiência:

A formação inicial deficitária tem vários efeitos concretos para a implementação de políticas de educação inclusiva: ao mesmo tempo em que está na base de parte do sentimento de insegurança dos profissionais de educação diante das demandas apresentadas pela educação em uma perspectiva inclusiva, funciona como argumento para escolas e familiares de alunos que resistiram a essa proposta, sob a alegação de que “os profissionais não estão preparados”. É importante salientar que as limitações na formação inicial de professores não dizem respeito apenas a conteúdos e práticas específicas da educação inclusiva, mas se estendem a outros conhecimentos e capacidades importantes para o exercício da profissão. Enquanto as críticas ao papel das instituições formadoras se acumulam e os modelos de formação inicial dos cursos de pedagogia e de licenciatura são duramente questionados, as redes de ensino se veem em uma situação complicada (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 53).

Assim Bridi (2011) sugere que “investigações que se debruçam sobre os efeitos destas disciplinas na formação inicial de professores se fazem necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações” (p. 4).

Ainda neste campo, o gráfico 15 trata sobre os tipos de instituição em que as docentes fizeram sua graduação. Foi possível observar que a formação das professoras foi polarizada entre as instituições públicas estaduais, com 20 docentes (57%) e instituições particulares, com 15 docentes (43%). Nenhuma participante do estudo fez sua graduação de nível superior em instituição federal.

**Gráfico 15** – Tipo de instituição em que as professoras fizeram sua graduação



(Fonte: Elaboração própria, 2020)



É importante esclarecer que a Universidade do Estado da Bahia foi a *alma mater* do total de docentes que se graduaram em instituição de ensino superior estadual (principalmente os campi IV de Jacobina e VII de Senhor do Bonfim). Isso demonstra, por um lado, a grande importância que a UNEB representa na formação dos professores na região (principalmente nos cursos especiais de formação docente, como a UNEB 2000 e mais recentemente a PARFOR), e por outro lado, existe uma expressiva parte de docentes que não puderam ser absorvidos pela UNEB e que tiveram que buscar no setor privado a sua formação em nível superior.

A importância das IES públicas também pode ser observada em outros estudos, como o de Silva et al (2018), investigando práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com e sem deficiência em uma turma de educação infantil, na cidade de Natal/RN, observou que 100% das docentes participantes da pesquisa foram formadas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), curiosamente uma instituição pública de outro estado, o Ceará. Essa valorização também é observada nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo:

Nas redes municipais de Florianópolis e Vitória, as universidades públicas são apontadas como atores com papel importante na formação inicial dos educadores em relação à educação inclusiva. Em vários depoimentos de profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis, foi perceptível o reconhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) quanto à qualidade da formação inicial nos cursos de pedagogia, que incorporam conhecimentos relativos à educação inclusiva. Em Vitória, vários profissionais da rede municipal de ensino destacaram que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) constituiu um núcleo importante no campo da educação inclusiva e que os profissionais formados pela universidade obtêm uma formação consistente nessa área. (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 54).

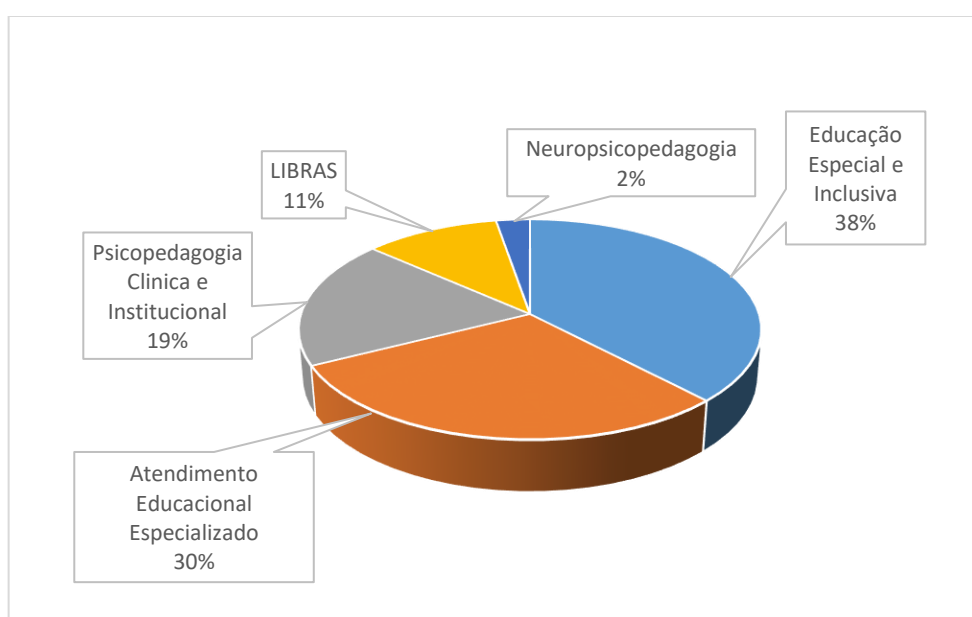
Entretanto Kapitano-a-Samba e Heinzen (2014) num estudo com 30 docentes de AEE do estado de Mato Grosso, observou que 66,7% dos docentes se formaram em instituições privadas e 33,3% em instituições públicas. É perceptível que o ensino privado assume o vácuo deixado pelo poder público, quando este não consegue oferecer vagas suficientes para a demanda. Os autores observaram que essa situação representa “uma distância de acesso às oportunidades possibilitadas pelas políticas educacionais na formação inicial, porque tais políticas são direcionadas às

universidades públicas, em especial as federais” (KAPITANO-A-SAMBA; HEINZEN, 2014, p. 55).

Apesar disso, uma ampla investigação da UNESCO, em diversos municípios do Brasil, confirma que as Universidades públicas brasileiras gradativamente vêm assumindo importante protagonismo, no que diz respeito a formação continuada no âmbito da educação inclusiva, principalmente através de parcerias com municípios, não só no que diz respeito a formação de professores, mas também sobre a formação continuada, estágios, pesquisas e assessoria na construção de políticas públicas de Educação Inclusiva (MAUCH; SANTANA, 2016).

O gráfico 16 apresenta o resultado da pergunta feita as docentes se elas fizeram cursos de Especialização ligados a Educação Especial e ao AEE, de acordo com seus próprios critérios. Foi possível observar que as professoras que fizeram cursos de Especialização se concentraram em 5 áreas. O curso de Educação Especial e Inclusiva ficou com o primeiro lugar com 38% da preferência, seguido da Pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado com 30%. Em terceiro aparece o curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional com 19%, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com 11% e a Especialização em Neuropsicopedagogia com 2%. É importante esclarecer que algumas docentes fizeram mais de um curso de Pós-graduação Lato Sensu.

**Gráfico 16** – Curso de Especialização realizado pelas professoras



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Essa mudança de paradigma, onde há anos atrás, a graduação era o ponto final de uma escalada de estudos, sendo suficiente para a empregabilidade, deu lugar a atual situação que exige dos novos profissionais, pela própria fluidez e obsolescência rápida da informação, a atualização constante de sua formação. Romanolski (2007) concorda com essa análise e ainda argumenta:

A formação continuada é uma exigência para tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece num contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade dos estudos em cursos programas e projetos (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

Já prevendo essa situação, a formação continuada dos professores para atuar na Educação Especial é garantida em diversos documentos, como por exemplo no artigo 18 da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação em 2001, que diz:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado a licenciatura para a educação infantil ou para anos iniciais do ensino fundamental.

II complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§4º Aos professores que já estão em exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, do Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Os dados do estudo de Silva et al (2018) com professores que trabalham com Educação Especial destacam as dificuldades na formação inicial deles para atuar com alunos com deficiência. Os discursos dos professores participantes do presente estudo demonstraram a importância da formação continuada, principalmente no que diz respeito a Especialização Lato Sensu, pois tais cursos, além de diminuir as

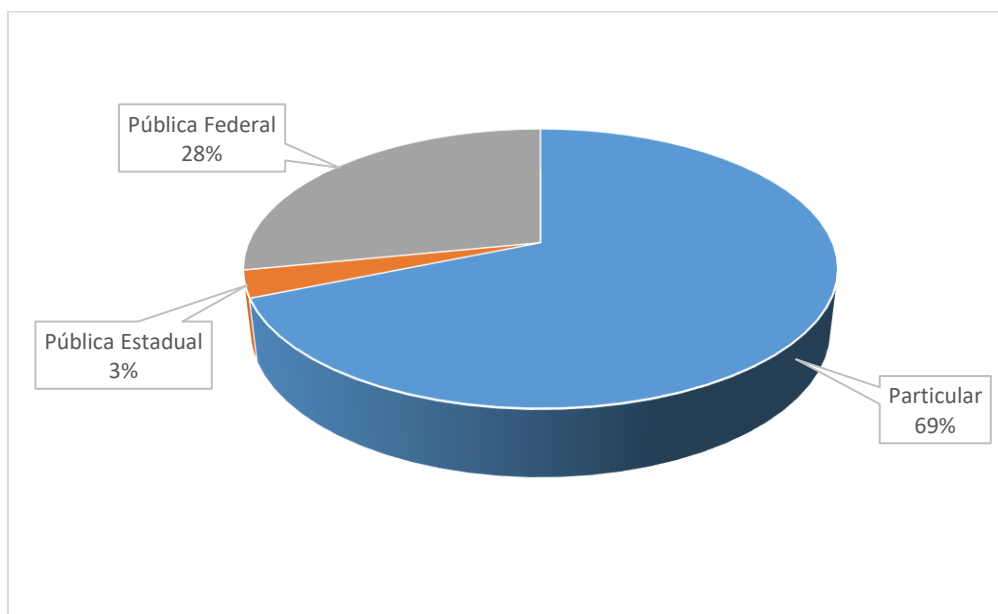
lacunas deixadas na graduação, ampliam as possibilidades de reflexão e atuação segura no trabalho no AEE.

Kapitano-a-Samba e Heinze (2014) também concordam com essa afirmação e alertam sobre a urgência em se pensar na formação de professores para atuar com AEE, pois mesmo que haja recursos financeiros suficientes que garantam a projeção de políticas bem elaboradas, a implementação desta dependerá intimamente de professores bem qualificados.

Assim, é vital melhorar o currículo da graduação para os futuros professores e garantir também a formação continuada dos docentes que já atuam, por conta do desespero e desgaste mental que acometem tanto eles quanto as famílias dos estudantes que cotidianamente precisam enfrentar as dificuldades existentes no processo de inclusão escolar (KAPITANO-A-SAMBA; HEINZEN, 2014).

Assim, por conta da demanda crescente em cursos de Especialização, o gráfico 17 apresenta a esfera administrativa da instituição onde as professoras de AEE do Piemonte da Diamantina fizeram tal curso. Foi possível observar que existe um grande predomínio de cursos feitos em instituições particulares com 69%, seguido dos cursos feitos em instituições federais, com 28% e apenas uma docente fez curso em instituição estadual (3%).

**Gráfico 17** – Esfera administrativa da instituição em que as professoras fizeram Especialização



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

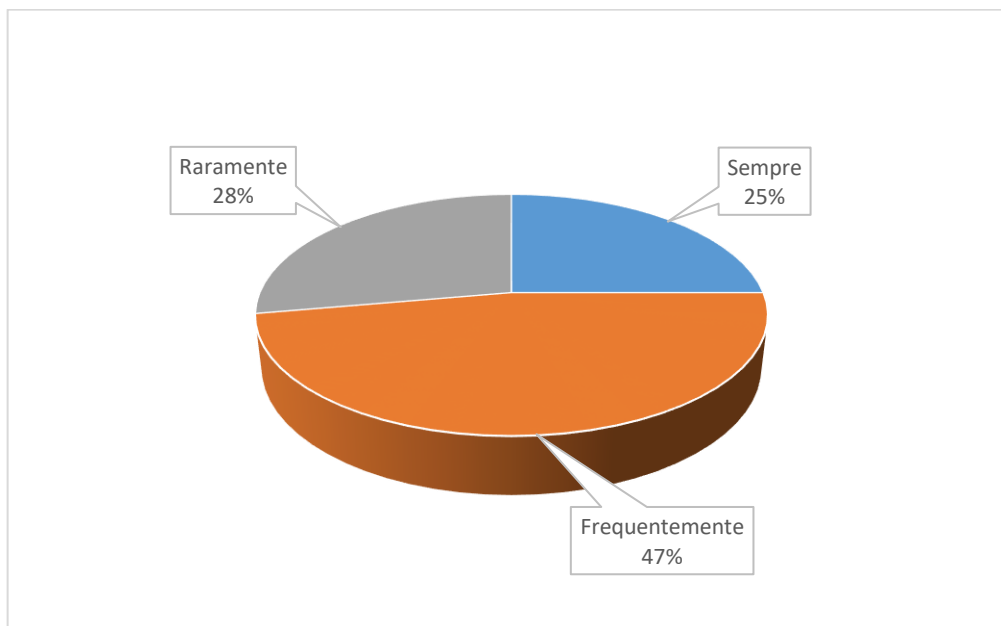
Uma parte dos professores disseram ter feito seu curso em instituições federais por conta de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) para o oferecimento de um curso de Especialização EAD sobre o Atendimento Educacional Especializado em várias cidades do país.

Segundo dados da própria UFC, de 2007 a 2008, foram formados cerca de 3400 professores na modalidade a distância em vários municípios de todas as regiões do Brasil. Em 2010 foram formados 2918 professores no curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado em 521 municípios e em 2013 formados 687 professores em 237 municípios (UFC, 2017).

O único curso oferecido por uma instituição estadual foi o de Educação Especial no campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Senhor do Bonfim, cidade próxima a região do Piemonte da Diamantina e que, juntamente com o campus IV da UNEB em Jacobina, compõe a única oferta de ensino superior estadual da região.

Esses dados demonstram que, apesar do ensino público estadual ser predominante na formação dos professores a nível de graduação, ainda deixa muito a desejar no que diz respeito a cursos de Especialização Lato Sensu, principalmente voltados para a Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, a formação também pode ser obtida através de cursos de curta duração, eventos, seminários etc. Desse modo o gráfico 18 apresenta dados sobre a frequência da participação dos professores em cursos da área de Educação Especial.

O gráfico mostra que 47% dos professores frequentemente participam de cursos de Educação especial, o que corresponde a 17 docentes. 25% ou 9 docentes consideram que sempre participam de cursos. Apenas 10 professores ou 28% raramente participam de cursos. Foi possível perceber um engajamento dos professores no que diz respeito a busca na participação em eventos na área, haja vista que 72% dos professores participam efetivamente de cursos da área de Educação Especial.

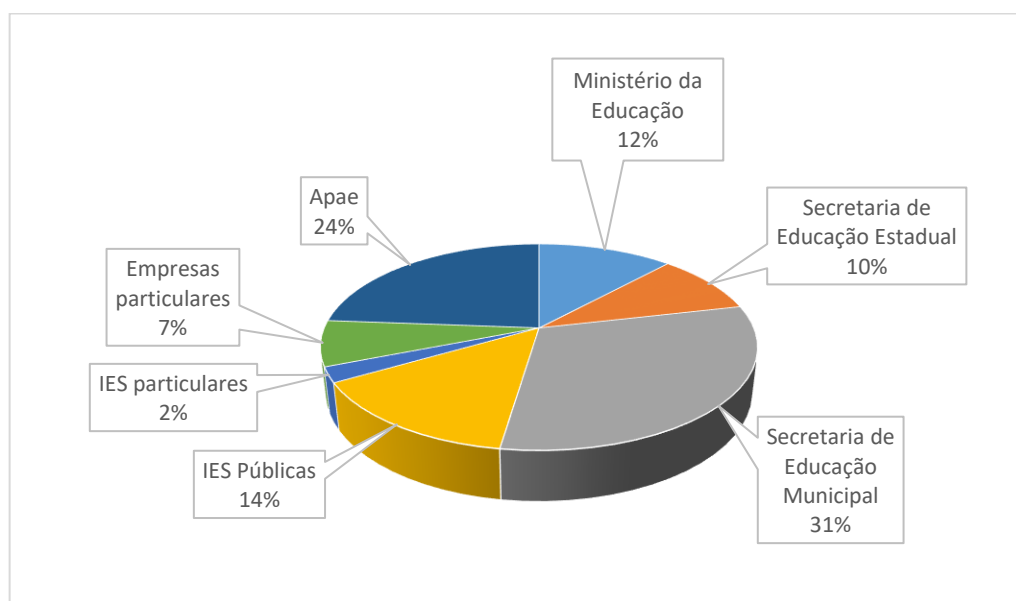
**Gráfico 18** – Frequência da participação das professoras em cursos de Educação Especial

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Segundo o Censo Escolar, durante a série histórica que compreende os anos de 2008 a 2014, o número de professores com formação continuada vem crescendo. No ano de 2014, dos docentes que fizeram cursos de formação continuada, 32,6% estavam na rede pública e 28,3% na rede privada. (BRASIL, 2017). O Censo considera formação continuada qualquer curso com no mínimo 80 horas e que não sejam os cursos de Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* (Especialização, Mestrado e Doutorado).

Uma das causas para esse aumento no número de docentes com curso de formação continuada, também diz respeito a facilidade na oferta de cursos, tanto presenciais quanto a distância. Sobre isso, o gráfico 19 apresenta a distribuição do oferecimento de cursos de acordo com as instituições promotoras.

O gráfico 19 apresenta que, segundo as docentes, as secretarias de educação dos municípios são os que mais oferecem cursos, com 31%. Em segundo lugar aparece a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Jacobina com 24%. Em seguida temos as Universidades públicas com 14%, o Ministério da Educação com 12%, Secretaria Estadual de Educação com 10%, empresas particulares com 7% e faculdades particulares com 2%.

**Gráfico 19** – Instituições que promovem os cursos de Educação Especial

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

É possível perceber a importância das Secretarias Municipais de Educação em promover e fomentar eventos, cursos, seminários etc, com quase um terço das citações dos professores, provavelmente influenciado pelo fato de que todos esses professores atuam na rede municipal de ensino. Nota-se também a pouca influência das políticas federais de apoio a formação do professor de Educação Especial.

O mais curioso é que consta a APAE como um dos principais promotores de cursos. Justamente uma das instituições tradicionais de Educação Especial e que atualmente precisou se reinventar para seguir a política de inclusão vigente nas escolas e assim poder sobreviver. Isso demonstra que a APAE ainda é uma importante instituição, não só no que diz respeito a atuação com alunos com deficiência, mas sim com a formação de profissionais, fomento e apoio a Educação Especial na região.

Fazendo um comparativo com os dados do estudo de Oliveira e Vieira (2012) com docentes da Educação Básica em sete estados brasileiros, observou que 57% dos professores afirmaram que a Secretaria Municipal de Educação de seu município era quem mais fomentava cursos de formação continuada, seguida pela Secretaria Estadual de Educação com 11%, Ministério da Educação com 5%, Sindicatos 5% e alguns os outros juntos somam 22%.

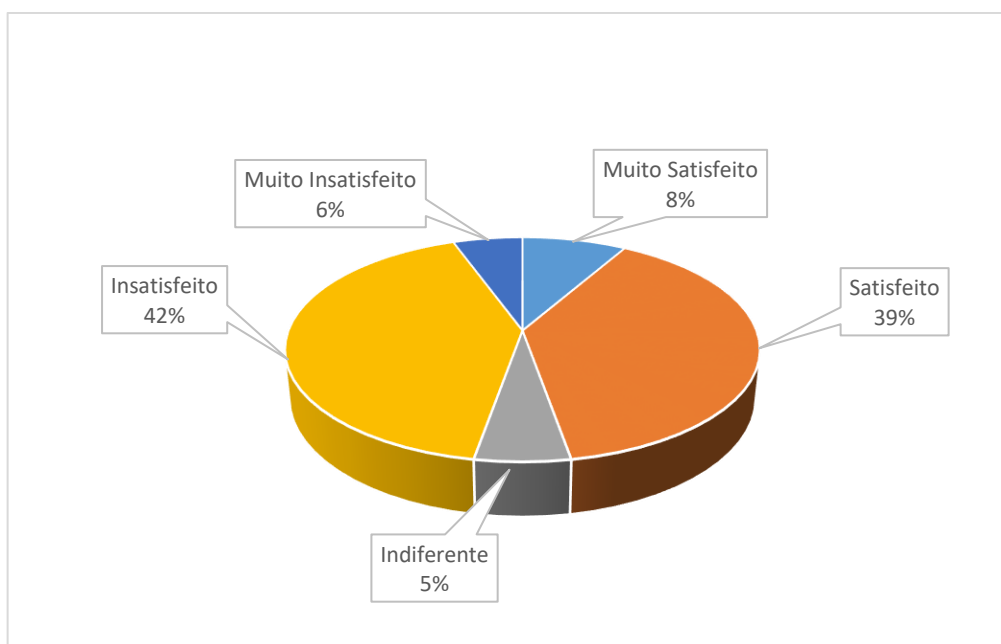
A importância da formação continuada é ratificada por Silvia e Velanga (2015), que, pesquisando a formação de professores de AEE da rede estadual de ensino de

Porto Velho/RO, percebeu que apesar da graduação ter sido importante para uma melhor qualificação para atuar nas salas de recursos, foi com os cursos de curta duração, eventos, seminários e todo o tipo de formação continuada, promovidos pela secretaria estadual, é que de fato houve uma melhora na qualidade do trabalho docente no AEE. Pensamento também corroborado por Mauch e Santana (2016):

Considerando-se as carências apontadas na formação inicial dos educadores, a educação continuada surge como alternativa fundamental para o fortalecimento das políticas de educação inclusiva. Nesse sentido, os municípios têm estruturado diferentes estratégias de formação, presenciais e a distância, tais como parcerias com universidades, envolvimento das equipes das secretarias, coordenadores pedagógicos e professores de AEE na formação dos demais profissionais, organização de grupos de estudos, parcerias com outras secretarias, entre outros (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 54-55).

Entretanto, se compararmos os gráficos das figuras 18 (que trata sobre a frequência das docentes em cursos de Educação Especial) e 19 (sobre o tipo de instituição que oferece tais cursos) com o gráfico 20 percebemos que, apesar da maioria das professoras de AEE participarem de cursos, existe uma polarização na percepção docente sobre a quantidade de cursos oferecidos.

**Gráfico 20** – Percepção das professoras acerca da quantidade de cursos oferecidos



(Fonte: Elaboração própria, 2020)



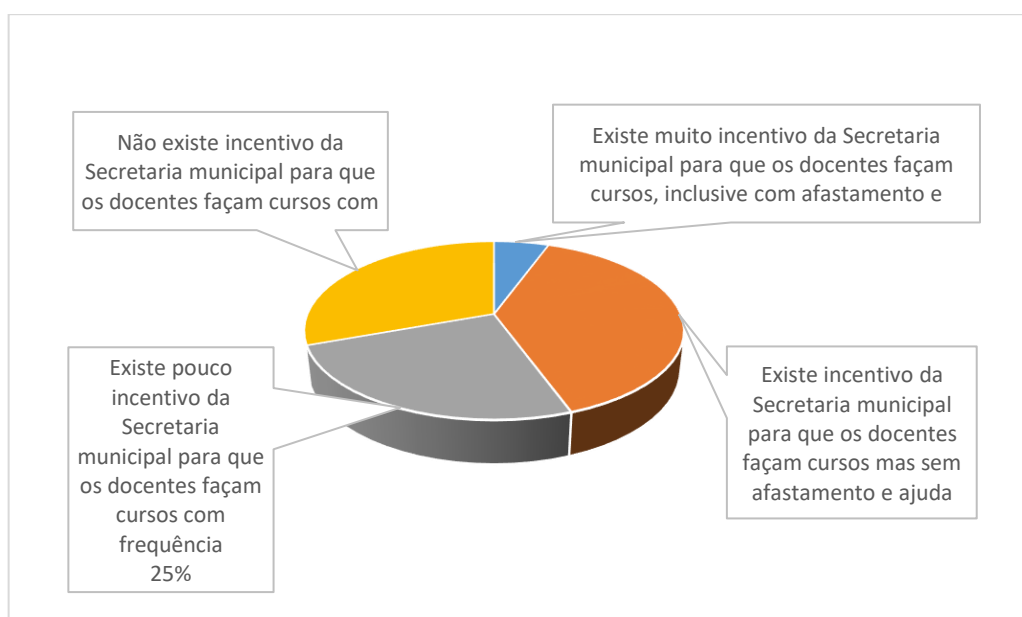
O gráfico 20 demonstra que 15 docentes se sentem insatisfeitos com a quantidade de oferta de cursos de formação ofertados, o que correspondem a 42%. 14 docentes se sentem satisfeitos (39%). 3 docentes estão muito satisfeitos (8%), 2 professores muito insatisfeitos (6%) e 2 são indiferentes (5%).

Fazendo um paralelo com a pesquisa de Mauch e Santana (2016) que perguntou a alguns atores da escola, inclusive professores de AEE, se a Secretaria de Educação de seu respectivo município oferece formação continuada ou cursos a nível de Pós-Graduação. Os resultados do estudo desses autores indicaram que 84% afirmaram que sim, 6% disseram que não, 2% não sabiam e 8% não responderam. Entretanto foi recorrente a reclamação da pouca oferta de espaços formativos referentes ao tema da educação inclusiva, tanto no quesito da quantidade quanto da frequência (MAUCH; SANTANA, 2016).

Apesar disso, além da oferta de cursos de formação é preciso incentivo da gestão municipal, podendo ser materializado de diversas formas, como por exemplo: incentivo financeiro, liberação dos professores de uma parte de sua carga horária em sala de aula para formação docente, entre outras possibilidades.

Por isso, foi perguntado as docentes acerca do incentivo da Secretaria municipal de educação de seus respectivos municípios, no que diz respeito a formação continuada. As respostas estão apresentadas no gráfico 21.

**Gráfico 21 – Incentivo para a formação continuada**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

De acordo com 39% das docentes existe incentivo da Secretaria Municipal para que eles façam cursos, mas sem afastamento e ajuda financeira. Já 31% delas disseram que existe muito incentivo da Secretaria Municipal para que os eles façam cursos, inclusive com afastamento e ajuda financeira. 25% afirmaram que existe pouco incentivo da Secretaria municipal para que os docentes façam cursos com frequência. Apenas 5% afirmaram que não existe incentivo da Secretaria Municipal para que eles façam cursos com frequência.

Podemos comparar com a pesquisa de Silva (2011) onde afirmou que 90% dos professores concordaram que a Secretaria de Educação do seu município oferece cursos de formação continuada. Entretanto reclamam pela pouca quantidade de vagas, as dificuldades de compatibilidade de horários e distância dos locais dos cursos.

De acordo com Cavalini (2013) para que o ambiente escolar se torne inclusivo os gestores e a coordenação pedagógica, assim como as secretarias de educação, precisam trabalhar de forma integrada, fomentando a formação continuada dos professores, através de um planejamento coletivo, sempre levando em consideração as problemáticas levantadas pela comunidade escolar.

Segunda Arioza e Tartuci (2016), com a municipalização da Educação Especial muitos gestores se viram em uma situação até então inédita, que era incluir alunos com diferentes deficiências na escola regular. Assim, se observaram dificuldades, e, em alguns casos, falta de preocupação com a formação continuada dos professores para atuar com a Educação Especial, gerando insegurança e desmotivação por parte do docente e prejuízo no desempenho do aluno.

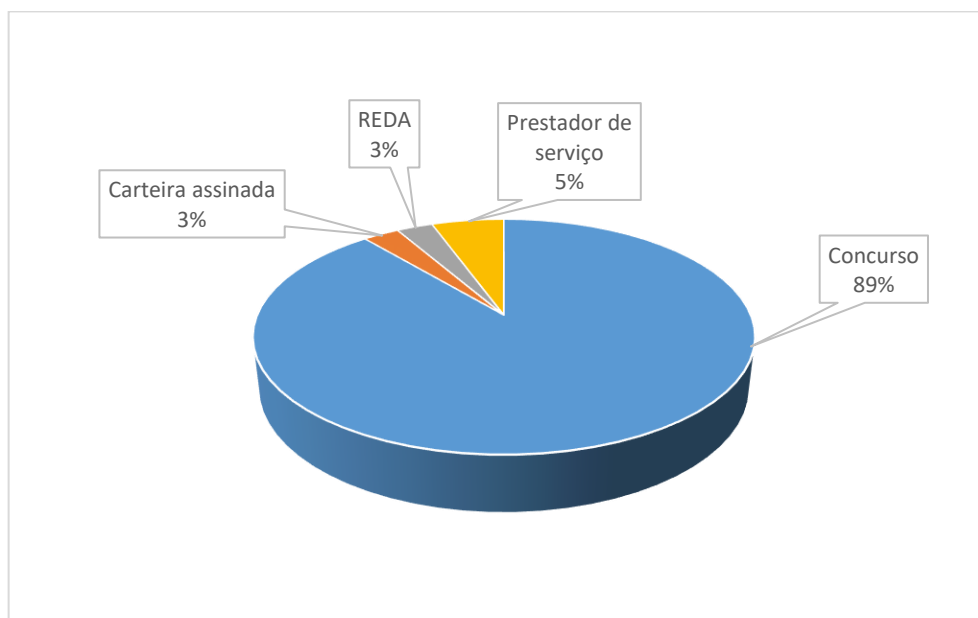
Desse modo, os autores citados enfatizam a obrigação do município em contratar profissionais capacitados e também garantir a formação continuada dos que já atuam, possibilitando com isso o apoio qualificado e necessário para garantir a consolidação da inclusão nas escolas municipais (ARIOZA; TARTUCI, 2016).

De acordo com Jacomini e Penna (2016), ao analisar o estudo de Guiterrez et al (2013) que investigaram 24 planos de carreira docente de 12 estados do Brasil percebeu que existem uma série de dificuldades impostas pelas gestões municipais para barrar as promoções docentes. E os mesmos autores ainda complementam:

(...) verificou-se a quase totalidade dos planos de carreira analisados contemplam licença com ou sem remuneração para atividades de formação continuada. Contudo, há uma série de condicionantes para a liberação do professor para a realização de curso de pós-graduação stricto sensu, por exemplo. Esses condicionantes têm servido, muitas vezes, para as secretarias de educação negarem os pedidos, recaindo sobre o professor a difícil tarefa de continuar os estudos sem afastamento das atividades profissionais. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 195).

No que diz respeito a situação contratual das docentes de AEE em relação ao tipo de vínculo de trabalho que tem com o seu respectivo município, o gráfico 22 traz dados sobre os tipos mencionados.

**Gráfico 22** – Tipo de vínculo de trabalho das professoras de AEE



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os dados demonstram que a grande maioria das docentes (89%) são concursadas nos respectivos municípios, 5% trabalham como prestador de serviço para a prefeitura através de empresa, 3% tem contrato tipo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 3% afirmaram que seu vínculo de trabalho no AEE é contratação com carteira assinada. É importante explicar que nenhuma das docentes são concursadas para o cargo de professor de AEE, já que até 2019 nenhum dos 9 municípios teve concurso para a área. Esses dados se assemelham aos dados de Cardoso e Tartuci (2013) que fizeram um estudo com 30 professores que atuam em

SRM do município de Catalão/GO, observaram que a maioria são profissionais efetivos.

Além do estudo de Mauch e Santana (2016), em uma grande pesquisa financiada pela UNESCO, que analisou experiências de inclusão em diversos municípios brasileiros, percebeu que, com a consolidação das políticas de inclusão nos municípios, houve uma valorização dos profissionais que atuam com o AEE, onde era predominante o vínculo provisório, muitas vezes precário, mas que gradativamente estão sendo substituídos por vínculos permanentes. E ainda segundo os autores:

É interessante ressaltar a institucionalização pela qual passaram e vêm passando as redes: contratações temporárias, realocações e parcerias externas para o provimento de profissionais vem diminuindo, ao passo que concursos e processos seletivos têm ganhado espaço na gestão dos recursos humanos para a educação inclusiva. O ingresso para a maioria dos cargos relativos à educação inclusiva nos municípios pesquisados acontece por meio de concursos públicos, com algumas exceções para os cargos de cuidador (e suas diferentes nomenclaturas) e para os estagiários (função temporária por definição, para a qual não cabe concurso público), que são contratados em função da demanda (...) e para os intérpretes e instrutores de Libras, em função da presença de alunos com surdez e/ou deficiência auditiva matriculados nas escolas regulares e no AEE (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 52).

Essa situação parecer ser muito mais favorável do que os dados do Censo Escolar que indicavam que no ano de 2014, 29% dos docentes brasileiros que atuam em todas as etapas da Educação Básica tem contrato temporário (BRASIL, 2017).

Isso demonstra que a LDB (Lei nº 9.394/96) não está sendo respeitada por completo, pois estabelece a valorização dos profissionais da educação e conseqüentemente a garantia de condições de trabalho satisfatórias como um elemento essencial, o que invariavelmente perpassa pelo artigo 206 da referida Lei, que contempla o ingresso através de concurso público de provas e títulos e plano de carreira. Segundo Gouveia et al (2006) a estabilidade do professor na carreira é um dos elementos importantes no que diz respeito, não só as condições de trabalho docente, como também a melhora na qualidade da educação ofertada:

Além disto, tal rotatividade impede aquilo que é considerado pela comunidade escolar um elemento importante para a qualidade do ensino: a experiência profissional. Esta é uma das categorias

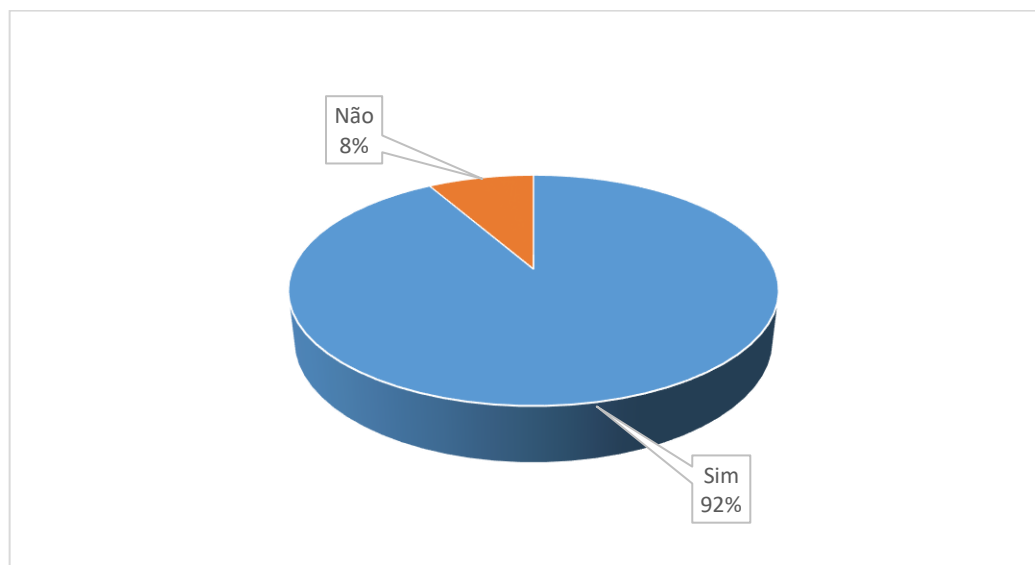
quantificáveis que compõem a possibilidade de avaliação das condições de oferta de um ensino de qualidade. (...) Estes dados representam um forte indício que o conjunto de escolas pesquisadas tem efetivamente na experiência profissional dos docentes uma condição de ensino de qualidade. (GOUVEIA et al, 2006, p. 261).

A falta de planos de cargos e salários é um dos principais sinais de precariedade nas condições de trabalho docente, já que além de um importante elemento motivador um plano congrega uma série de elementos que mantem o professor motivado e seguro para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Concordando com essa afirmação, Oliveira (2004) complementa:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Levando isso em consideração, o gráfico 23 apresenta o percentual de professoras de AEE que é contemplada com algum tipo de plano de cargos e salários.

**Gráfico 23** – Plano de cargos e salários das professoras

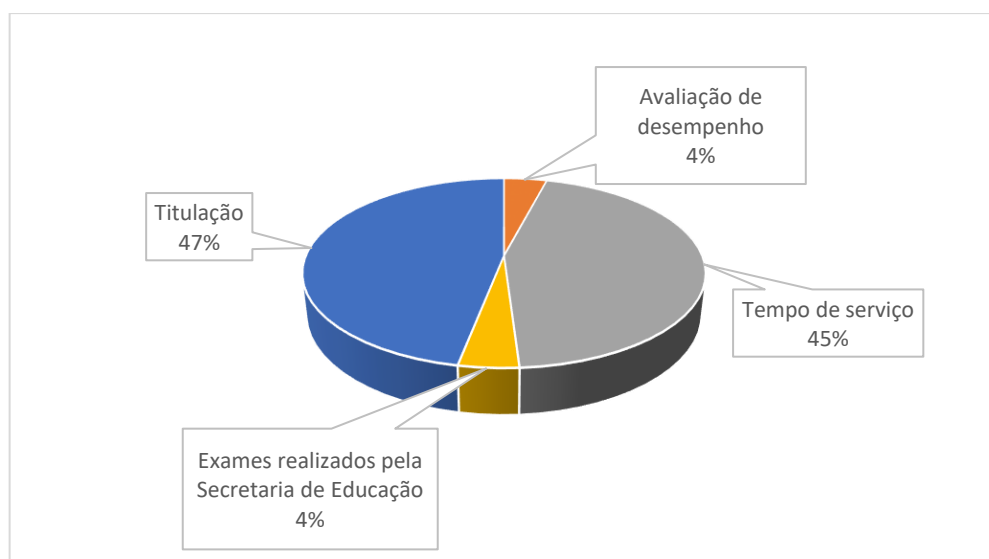


(Fonte: Elaboração própria, 2020)

92% das docentes afirmaram ter algum tipo de plano de cargos e salários contra 3% que disseram não possuir. É importante esclarecer que esse Plano de cargos e salários que as professoras possuem é referente ao cargo de docente de educação básica do município ao qual estão vinculados. Isto porque não existe nos municípios estudados, até o fim dessa pesquisa, um plano de carreira específico para o Atendimento Educacional Especializado.

Ainda dentro dessa temática, foi perguntado as professoras que possuem planos de cargos e salários quais os aspectos mais valorizados para ascensão e promoção docente em seu respectivo plano. Os dados estão apresentados no gráfico 24 e demonstram que para 47% das docentes a titulação é o aspecto mais valorizados nos planos de cargos e salários, seguido de perto pelo critério do tempo de serviço, com 45%. Avaliação de desempenho e exames realizados pela secretaria de educação foram citados apenas por 4% das docentes respectivamente.

**Gráfico 24** – Aspectos valorizados nos Planos de cargos e salários



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Um grande estudo de Gutierrez et al (2013), realizado em 12 estados brasileiros, demonstrou que o tempo de serviço é critério para esse tipo de progressão em todos os estados e capitais. Já a avaliação de desempenho consta em 83,3% dos planos estaduais e em 75% dos municipais. A formação continuada está prevista em 25% dos planos estaduais e em 33,3% dos municipais. A disponibilidade e a previsão orçamentárias são condição nos estados de Rio Grande do Norte e Mato Grosso do

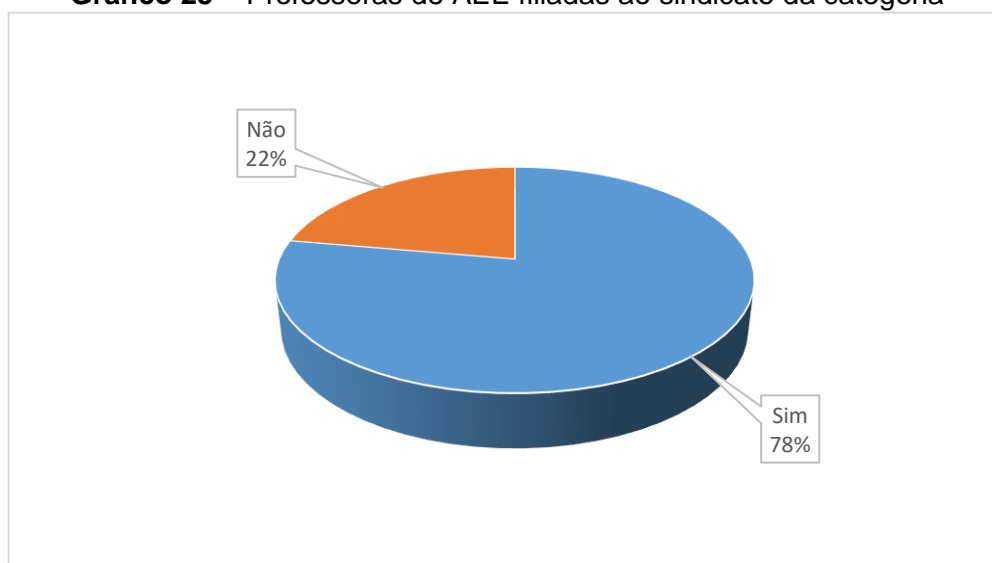
Sul e nos municípios de Teresina e Curitiba. A existência de vagas está presente nos planos dos estados de Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul e nos municípios de Porto Alegre e São Paulo (GUTIERRES et al., 2013).

O mesmo estudo demonstrou haver nos estados de Rio Grande do Norte e Santa Catarina e nos municípios de Curitiba e Teresina um predomínio de três critérios para promoção, além da titulação. São eles a avaliação de desempenho, a previsão orçamentária do município e a existência de vaga no cargo almejado. De acordo com Jacomini e Penna (2016), essa situação causa entraves na promoção dos docentes pois:

Esses três critérios limitam a possibilidade de progressão por condições alheias ao trabalho docente, pois, mesmo cumprindo os critérios requeridos para progredir na carreira, independentemente de quais sejam, ela está condicionada a decisões governamentais que podem atrasar ou mesmo impedir o previsto nos planos. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 191).

Assim, muitas vezes se faz necessário uma maior organização docente para o enfrentamento, dentro dos meios legais, para garantir o cumprimento do plano de carreira. Nesse caso, os sindicatos da categoria são importantes instrumentos para a mediação dos conflitos entre patrão - empregado. Em relação a isso, o gráfico 25 apresenta o percentual de professoras de AEE filiadas ao sindicato da categoria docente.

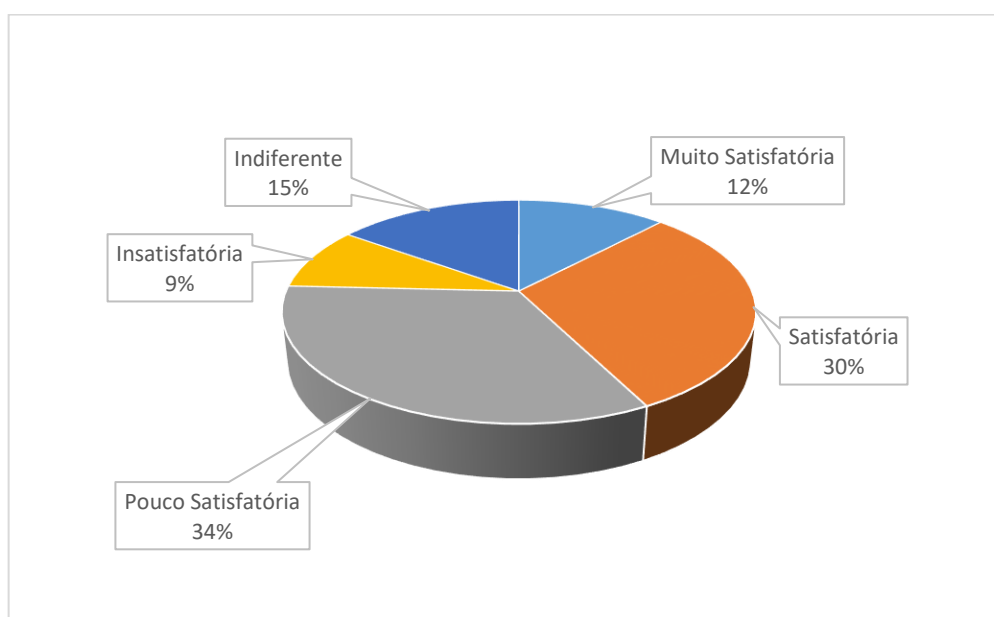
**Gráfico 25** – Professoras de AEE filiadas ao sindicato da categoria



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Os dados apresentados demonstram que 78% das docentes participantes da pesquisa são filiadas aos sindicatos docentes de seu respectivo município, enquanto que 22% não são filiadas. Das professoras que são filiadas ao sindicato, as docentes se dividiram em relação a satisfação sobre a atuação do sindicato, como é mostrado no gráfico 26.

**Gráfico 26** – Percepção das professoras sobre a atuação do sindicato



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

A atuação do sindicato é pouco satisfatória para 34% das docentes. Já 30% percebem a atuação satisfatória, 15% das docentes são indiferentes a atuação do sindicato, 12% acham muito satisfatória e 9% acreditam que a atuação é insatisfatória. No geral, 42% das docentes deixaram claro estar satisfeitos com a atuação do seu respectivo sindicato.

Os dados são muito semelhantes aos da pesquisa de Araújo (2017) sobre os docentes investigados em Serrolândia – BA, onde indicou que 74% são filiados, e aos dados coletados no estudo de Santos (2017) com os professores de Jacobina, que demonstram 79% de filiação. Por conta dos professores de AEE do Piemonte serem originalmente professores de classes regulares, era de se esperar que os valores fossem próximos nos três estudos.



De acordo com Matijascic (2017) os professores apresentam uma taxa de sindicalização superior ao resto da população brasileira com emprego. Além disso, percebe-se uma adesão aos sindicatos maior em docentes do setor público em comparação ao setor privado.

Entretanto, este não parece ser um retrato uniforme em todo o país, pois de acordo com Oliveira e Vieira (2014), no estado de Pernambuco, 60% dos docentes da educação básica não são filiados a sindicatos e em Minas Gerais, o estudo de Duarte et al (2012) demonstrou que 65,3% dos docentes não são sindicalizados.

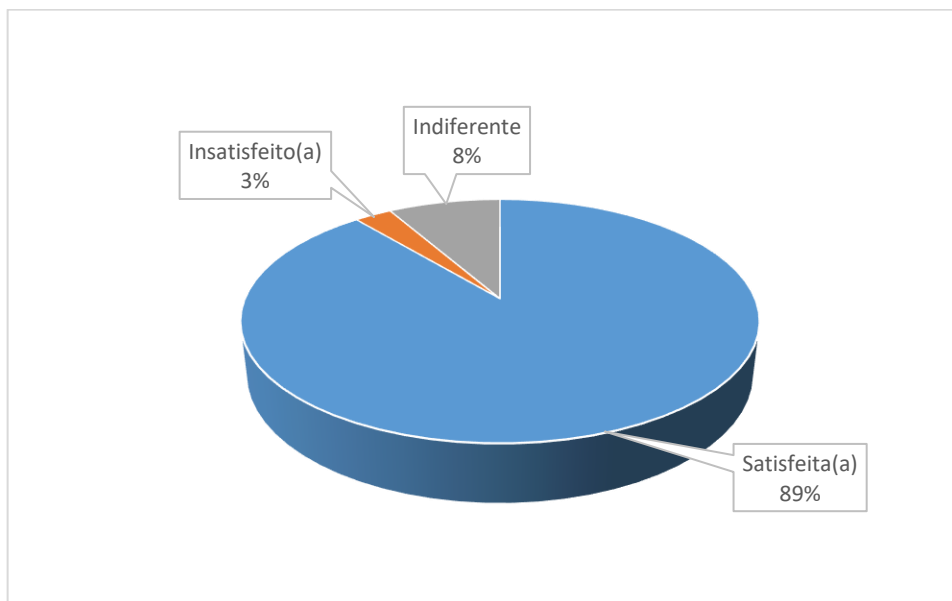
Apesar dessa pouca adesão notada nos estudos de outros estados, Pimentel et al (2018) ratificam a importância dos sindicatos, no que diz respeito a conquista e manutenção dos direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados:

Trabalhadores organizados constituem um contrapeso ao poder da riqueza e têm desempenhado um papel fundamental na criação de sociedades mais igualitárias e democráticas. Os sindicatos aumentam salários, direitos e proteções não apenas para os seus membros, mas também para todos os trabalhadores de uma sociedade. Infelizmente, o FMI vem observando uma tendência de queda nas taxas de densidade sindical em todo o mundo desde 2000. O FMI associa isso ao aumento da desigualdade. Esse problema vem se agravando em decorrência do uso mais intensivo da terceirização e de contratos temporários de curto prazo para minar direitos trabalhistas (PIMENTEL et al, 2018, p. 13).

Para Matijascic (2017) “os sindicatos são veículos legítimos para barganhar melhores condições salariais e de trabalho, que, como é bem sabido, são necessárias para melhorar a qualidade da educação oferecida (p. 36).

Deste modo, concordando com Araújo (2017) é importante que haja uma maior filiação, além de uma participação mais ativa dos docentes nas decisões dos seus sindicatos, haja vista que uma crescente mobilização ajuda a construir um contraponto mais contundente e eficiente para o enfrentamento do desmonte das condições de trabalho docente que vem ocorrendo, não só no Brasil, como no mundo.

Obviamente existe uma relação muito íntima entre a qualidade das condições de trabalho e o respeito com o plano de carreira com a satisfação dos professores com a sua profissão. Desse modo o gráfico 27 apresenta a satisfação das docentes em relação a sua carreira como professora de AEE.

**Gráfico 27** – Satisfação das professoras de AEE em relação a carreira

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

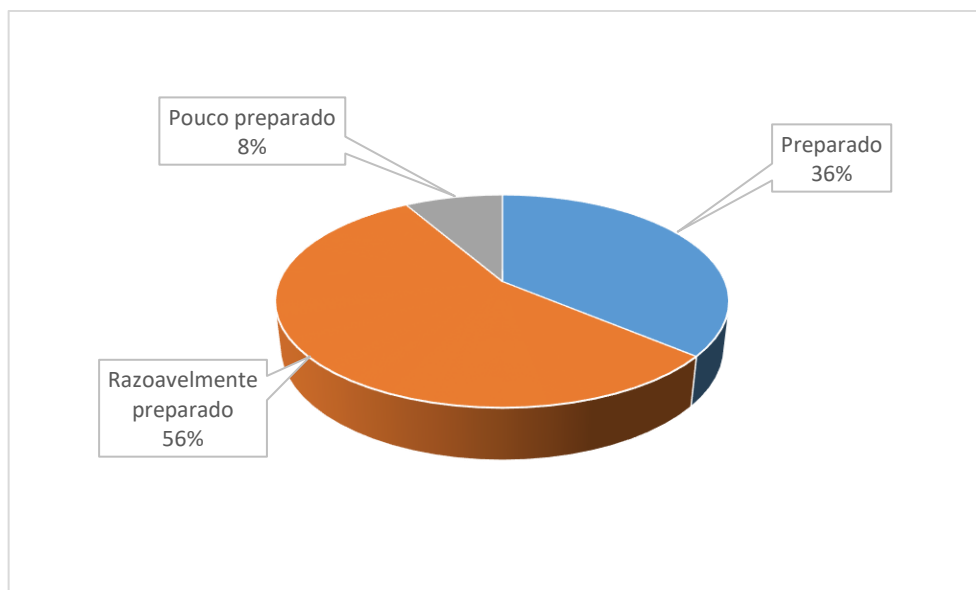
De acordo com 89% das docentes se consideram satisfeitos com a carreira de professor de AEE, 8% são indiferentes e apenas 3% se consideram insatisfeitos. Um estudo feito pela Universidade de Chicago e publicado na revista Forbes elencou as 10 profissões mais felizes do mundo, onde o cargo de professor de Educação Especial ocupou a quinta colocação (DENNING, 2011). Uma das explicações possíveis é o fato de que a satisfação vem do ajudar outras pessoas, em ver a evolução educativa, afetiva e social dos alunos com deficiência (ainda que considerada lenta e pequena se vista por um olhar desatento), além da própria felicidade que os pais dos alunos têm com a melhora dos filhos, o que ajuda a compensar o salário não tão atrativo.

Larocca e Girardi (2011), investigaram a satisfação e motivação docentes, através de questionário aplicado a 51 professores de 7 escolas da cidade de Ponta Grossa, no Paraná. Os resultados apontaram que 73% dos docentes estão satisfeitos com o seu trabalho.

Um estudo de Moreira et al (2013) com 34 docentes de escolas estaduais de Aparecida de Goiânia/GO, demonstraram que 96% dos docentes estão insatisfeitos com o seu salário e apontaram, além do vencimento, a falta de reconhecimento como principais responsáveis. Apesar disso, 60% dos docentes se sentem realizados na profissão, muito pelo sentimento positivo que experimentam ao lecionar.

E muito dessa realização e motivação passa pelo anseio de estar preparado para atuar com segurança. Nesse caso, o gráfico 28 apresenta a percepção das professoras no que diz respeito a preparação para atuação no AEE, onde 56% se consideram razoavelmente preparados, 36% se consideram preparados e apenas 8% se consideram pouco preparados.

**Gráfico 28** – Percepção das professoras sobre sua preparação para atuação no AEE



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Outros estudos demonstram ainda uma certa insegurança dos docentes no que diz respeito a sua preparação para atuar com o AEE. O primeiro deles é o trabalho de Silva (2011) que analisou as dificuldades enfrentadas por 10 professores na Educação Inclusiva da rede pública de Santa Maria – DF, onde foi constatado que os professores não se sentiam seguros para desenvolver o trabalho de forma satisfatória, entretanto nas falas era notório o interesse dos docentes em buscar a capacitação.

Também no estudo de Brito et al (2014) com 30 docentes na cidade de Teresina – PI, foi constatado que 90% dos professores consideram seu nível de conhecimento sobre o AEE regular.

E nos relatos contidos na pesquisa de Menezes (2016) com professores de AEE e com a gestão de uma escola municipal em Apodi-RN, o MEC havia enviado material para o funcionamento de uma Sala de Recursos Multifuncionais. Entretanto esse material ficou guardado por 4 anos porque a equipe não se sentia preparada para assumir tamanha responsabilidade. “Em 2011, temendo uma possível

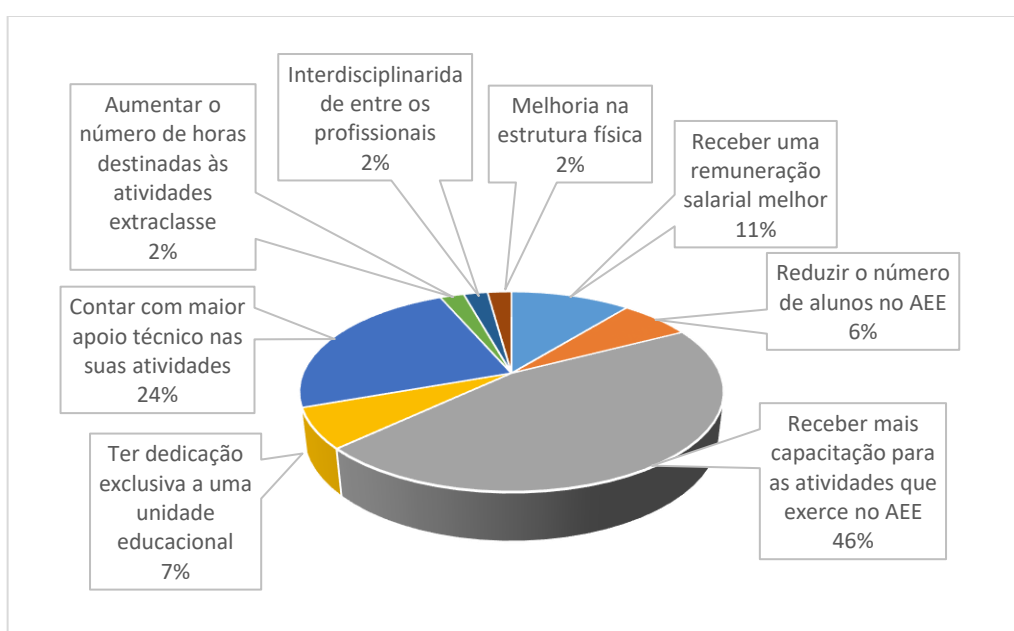
fiscalização do MEC, duas professoras da escola se propuseram a fazer o AEE e a SRM acontecer, mesmo sem a formação adequada” (MENEZES, 2016, p. 15).

Em contrapartida, o estudo de Pasian et al (2017), feito com 1202 professores de Sala de Recursos Multifuncionais de 150 municípios em 20 estados, mostra que 61% dos professores afirmaram estar preparados para atuar com o SRM e pouco mais de 30% afirmaram não estarem preparados.

Para compreender um pouco mais essa impressão das docentes de nosso estudo sobre sua preparação e que elementos poderiam ajudar em seu trabalho pedagógico, foi apresentado aos professores, em uma das questões, vários elementos considerados chave para a qualidade do trabalho do AEE e foi perguntado a elas o que consideravam como o mais importante. As respostas foram compiladas no gráfico 29.

Para 46% das docentes o mais importante foi receber mais capacitação para as atividades que exercem no AEE. 24% consideram contar com maior apoio técnico nas suas atividades. 11% consideram receber uma remuneração salarial melhor. 7% consideram ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional. 6% consideram reduzir o número de alunos no AEE. 2% aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse, 2% considerar a melhoria na estrutura física, 2% consideram a interdisciplinaridade entre os profissionais.

**Gráfico 29** – Aspectos importantes para a melhoria do trabalho docente no AEE



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Nota-se que capacitação e maior apoio técnico são os elementos dominantes segundo a percepção dos professores. Ao compararmos os gráficos da figura 28, sobre a preparação dos docentes para atuação no AEE, com o gráfico 29, percebemos que apesar dos docentes, em geral, ficarem entre “razoavelmente preparados” e “preparados” para atuar com AEE, e a maioria deles já terem cursos de Especialização, os docentes consideram que precisam receber uma maior capacitação para uma melhor atuação.

Venturini e Senna (2014) ratificam os dados encontrados, quando levantam a necessidade da aproximação entre os professores e outros profissionais das diversas áreas do conhecimento, especialmente da área de saúde. Assim os autores nos atentam a perceber “a necessidade de incentivo a estudos aprofundados para a troca de saberes interdisciplinares” (p. 11).

No estudo de Silveira (2012), que tratou de analisar o processo de implementação da política pública da educação inclusiva na rede municipal de Candelária-RS, foi apontado por um professor das salas de recursos multifuncionais e um professor do ensino regular a falta de profissionais especializados como um dos elementos que dificultam o trabalho.

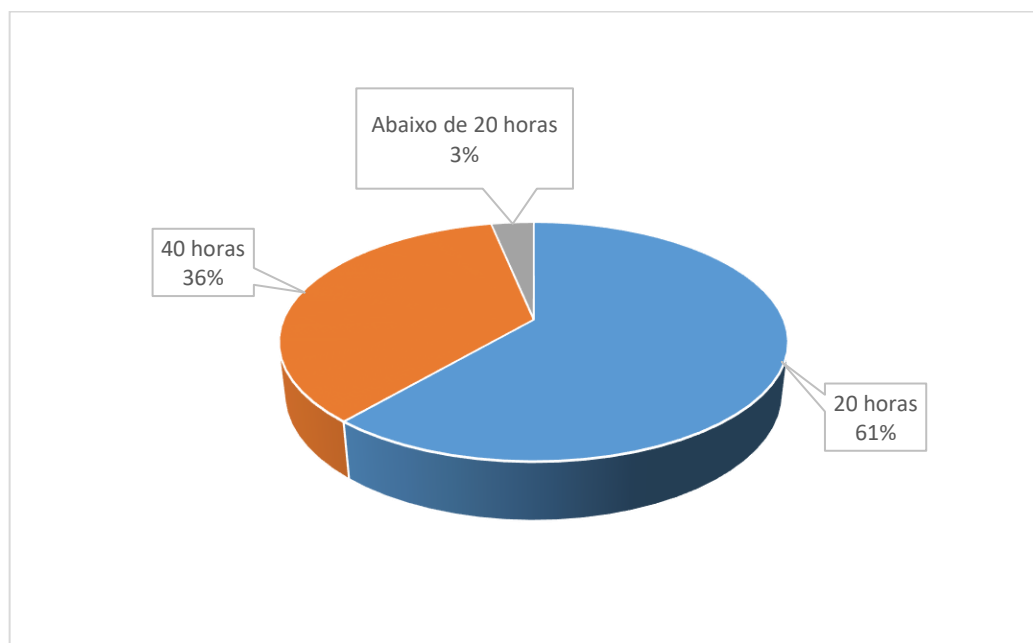
Sintetizando os resultados da categoria das condições formativas e contratuais, a partir das respostas majoritárias, foi possível observar que os professores de AEE do Piemonte da Diamantina tem remuneração entre 1000 a 3000 reais mas estão satisfeitos com seu salário, são os principais provedores de suas famílias e trabalham principalmente em 1 unidade educacional; majoritariamente são Licenciados em Pedagogia mas não tiveram disciplinas sobre Educação Especial na graduação e fizeram seu curso em Universidade pública estadual; fizeram curso de Especialização em Educação Especial e/ou inclusiva em instituição particular; frequentemente fazem cursos de curta duração promovidos principalmente pelas Secretarias Municipais de Educação mas estão insatisfeitos com a quantidade de cursos oferecidos e dizem que a Secretaria incentiva mas efetivamente não ajudam; são concursados e tem plano de cargos e salários que valorizam a titulação como elemento para promoção; são filiados a sindicatos mas o consideram pouco satisfatórios; são satisfeitos com a carreira mas acreditam que o mais importante para melhorar seu trabalho no AEE é receber mais capacitação.

### 5.3 Características da atividade docente

Esta categoria diz respeito a organização do trabalho pedagógico do professor, como: carga horária disponibilizada para o AEE, quantidade de alunos atendidos, adaptações no trabalho pedagógico, frequência do trabalho docente em casa e saúde docente.

Inicialmente foi analisado a carga horária das professoras dedicadas ao AEE, através dos dados expostos no gráfico 30. É possível observar que 61% das professoras participantes do estudo afirmaram que possuem apenas 20 horas dedicadas ao Atendimento Educacional Especializado, enquanto que 36% tem carga horária de 40 horas dedicada ao trabalho no AEE. Além disso, 3% das docentes afirmaram possuir carga horária de trabalho no AEE abaixo das 20 horas. Esse caso é explicado pelo fato de que a docente em questão trabalha em regime de prestação de serviço, através de empresa privada contratada pela prefeitura, o que demonstra ser um caso *sui generis*.

**Gráfico 30** – Carga horária das professoras no AEE



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

O fato da maioria das professoras não terem carga horária de 40 horas dedicadas ao AEE vai de encontro ao que preconiza as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia pois, ainda que não deixa claro a obrigatoriedade,

demonstra a preferência de uma carga horária para o professor de AEE e outros profissionais da Educação Especial de 40 horas, pois:

(...) esses atores, atuando em instâncias e cenários diferentes, precisam exercer suas atividades de forma integrada e colaborativa, tendo as mesmas responsabilidades de dar respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes a serem atendidos pela Educação Especial (BAHIA, 2017, p. 84).

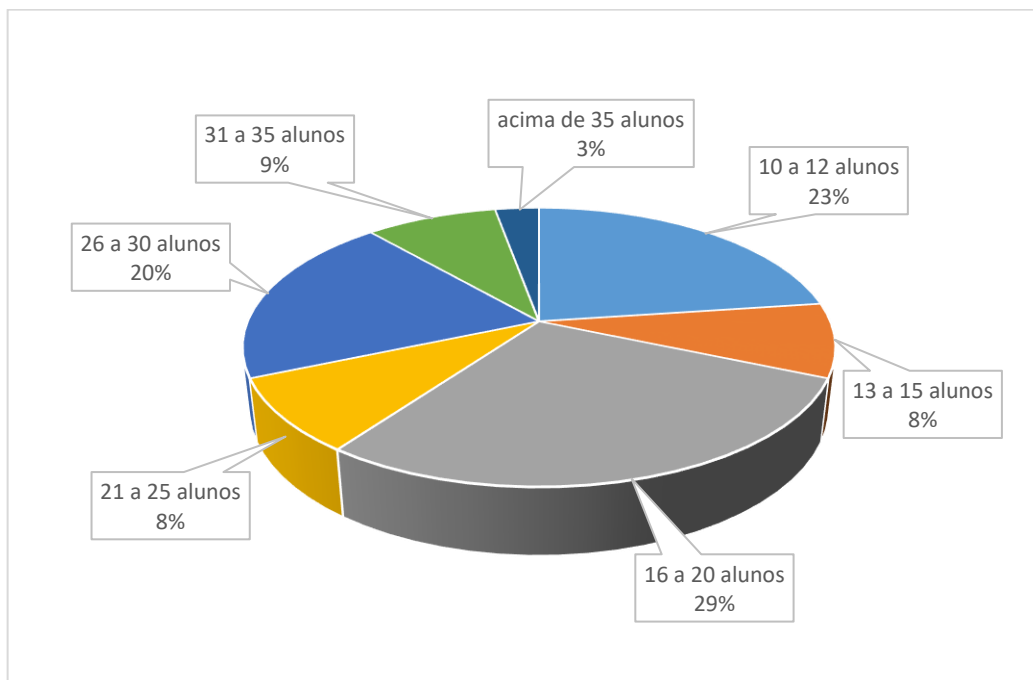
Essa carga horária mínima de 40 horas é necessária por conta das atribuições do trabalho do professor de AEE, que abrangem: atendimento ao estudante na Sala de Recursos Multifuncionais, apoio ao professor da sala regular, apoio à família do aluno do AEE, adaptações curriculares e de materiais pedagógicos, além de um tempo destinado a estudo, pesquisa e planejamento, entre outras atribuições que porventura possam ocorrer.

A pesquisa de Cardoso e Tartuci (2013) com 30 docentes de AEE em Catalão/GO apontou dificuldades na carga horária em relação ao trabalho executado nas salas de recursos multifuncionais, como explicado pelos próprios autores:

(...) o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno público alvo da Educação Especial, posto que esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor de todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação de professores regentes de sala regular e professores de apoio à inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família (CARDOSO; TARTUCI, 2013, p. 3311).

Voltando a análise dos dados desta tese, a situação se mostra ainda mais complicada quando é feita a comparação entre os dados do gráfico 30, sobre a carga horária das professoras, com o gráfico 31, que trata sobre a quantidade de alunos de AEE atendidos pelas mesmas docentes, no ano de 2017.

Os dados demonstram que 29% das professoras tiveram em 2017, 16 a 20 alunos, 23% das docentes tiveram 10 a 12 alunos, 20% tiveram 26 a 30 alunos, 9% com 31 a 35 alunos, 8% com 21 a 25 alunos, 8% com 13 a 15 alunos e 3% dos professores com mais de 35 alunos.

**Gráfico 31** – Quantidade de alunos de AEE atendidos pelas docentes

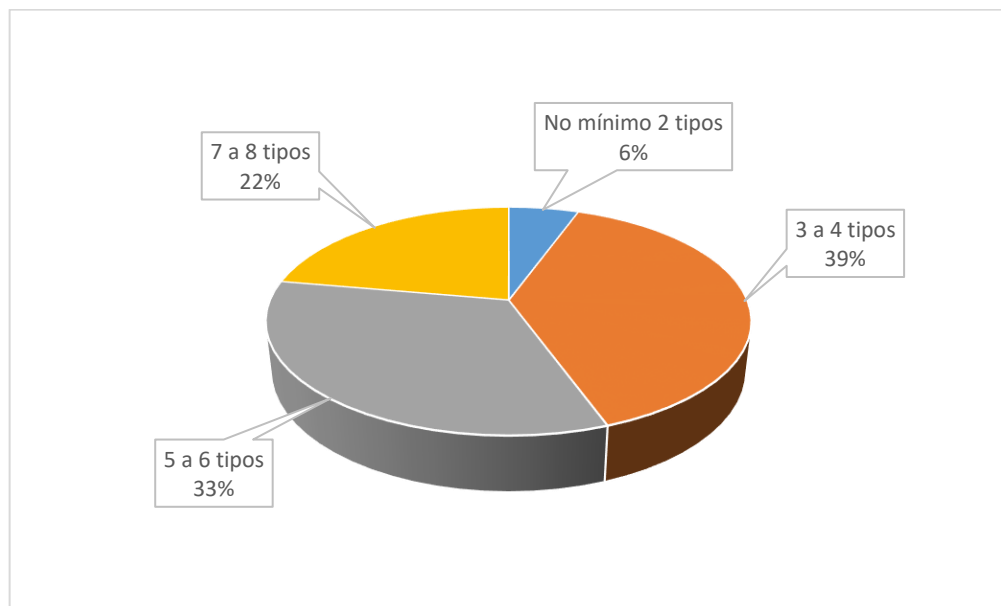
(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Se levarmos em consideração que segundo as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, a quantidade limite de alunos de AEE pra um professor de 40 horas são 12, perceberemos que 77% dos docentes investigados estão acima do que é considerado legal.

Os dados podem ser confrontados com o trabalho de Brito e seus colaboradores (2014) que realizaram um estudo com 30 professores de AEE na cidade de Teresina – PI, onde se percebeu que os docentes atendem a um número elevado de alunos de diversas deficiências. O mesmo estudo ainda questiona o elevado número de alunos autistas atendidos ao mesmo tempo, já que cada docente atende entre 2 a 4 alunos, juntamente com outras necessidades especiais, o que não parece ser muito diferente dos achados dessa pesquisa, com docentes de AEE do Piemonte da Diamantina, como pode ser observado no gráfico 32.

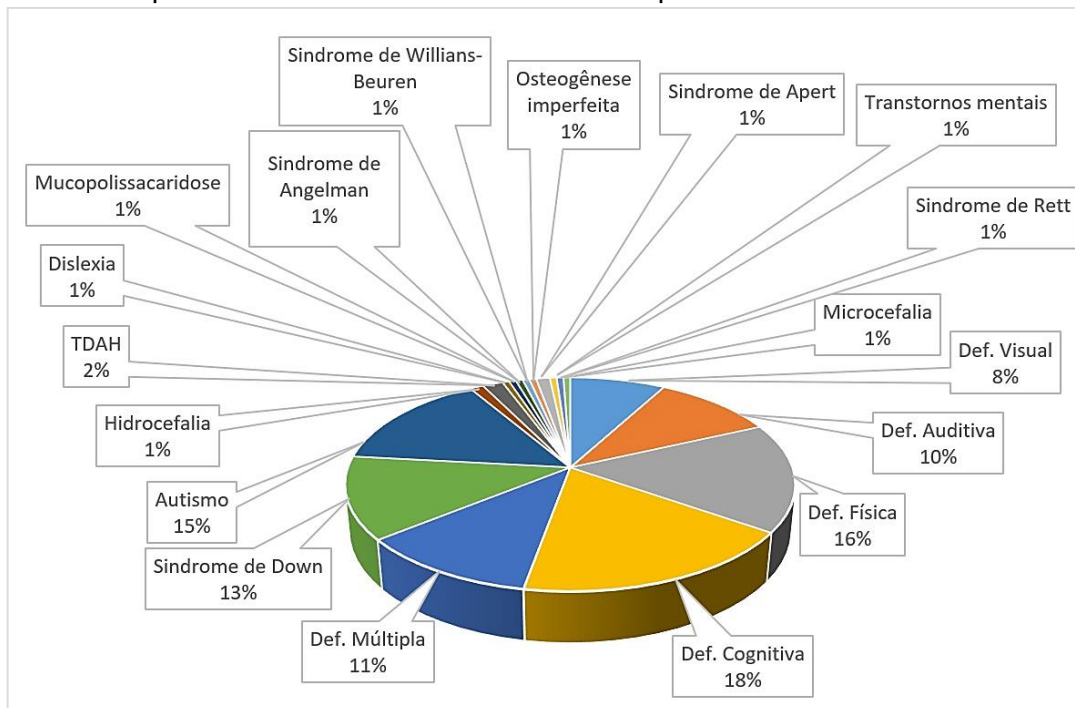
Os dados indicaram que 39% das professoras afirmaram atuar no AEE com 3 a 4 tipos de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. 33% das docentes disseram atuar com 5 a 6 tipos. 22% com 7 a 8 tipos e apenas 6% afirmaram atuar com no mínimo 2 tipos.



**Gráfico 32** – Tipos de necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Sobre os tipos de deficiência e/ou necessidades especiais dos alunos atendidos pelas professoras de AEE, a pesquisa observou um total de 18 tipos, apresentados no gráfico 33.

**Gráfico 33** – Tipos de Necessidades Educacionais Especiais dos alunos atendidos no AEE

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Das professoras, 18% atenderam alunos com Déficit cognitivo, 16% atenderam alunos com Deficiência Física, 15% dos docentes atenderam alunos com Autismo, 13% tiveram alunos com Síndrome de Down, 11% com Deficiência Múltipla, 10% com Deficiência Auditiva, 8% com Deficiência visual, 2% atuaram com alunos com TDAH e 1% atuou com Hidrocefalia, Mucopolissacaridose, Dislexia, Síndrome de Angelman, Síndrome de Williams-Beuren, Osteogênese imperfeita, Síndrome de Apert, Síndrome de Rett, Microcefalia e Transtornos mentais diversos.

A grande variedade de necessidades especiais dos alunos que as professoras de AEE do Piemonte da Diamantina tiveram que atender, vai além do que é classificado como público-alvo do AEE, como consta no artigo 4º da resolução CNE/CEB nº 4 de 2009<sup>26</sup>.

Ainda que as professoras busquem capacitação contínua, é importante que os municípios tenham um controle mais efetivo da quantidade de alunos e tipos de necessidades, além de um maior esclarecimento, tanto dos gestores, quanto do público em geral, de quem é o público-alvo do AEE, garantindo assim que as docentes tenham melhores condições de trabalho e os alunos possam ter o seu pleno desenvolvimento. É importante esclarecer que nenhuma professora atuou com menos de dois tipos de deficiência e/ou necessidade educacionais especiais.

Entretanto, fazendo relação com os dados do gráfico 29, referente aos aspectos importantes que as professoras consideram para a melhoria do seu trabalho no AEE, percebe-se que apenas 6% das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina consideram reduzir o número de alunos no AEE, demonstrando que, segundo eles, esse não parece ser um problema sério para sua condição de trabalho docente.

Tais dados contradizem os estudos de Mendes et al (2010) ao qual afirma que a dificuldade em ter que atender muitos alunos de diferentes níveis de ensino é uma das principais queixas dos professores de Educação Especial.

---

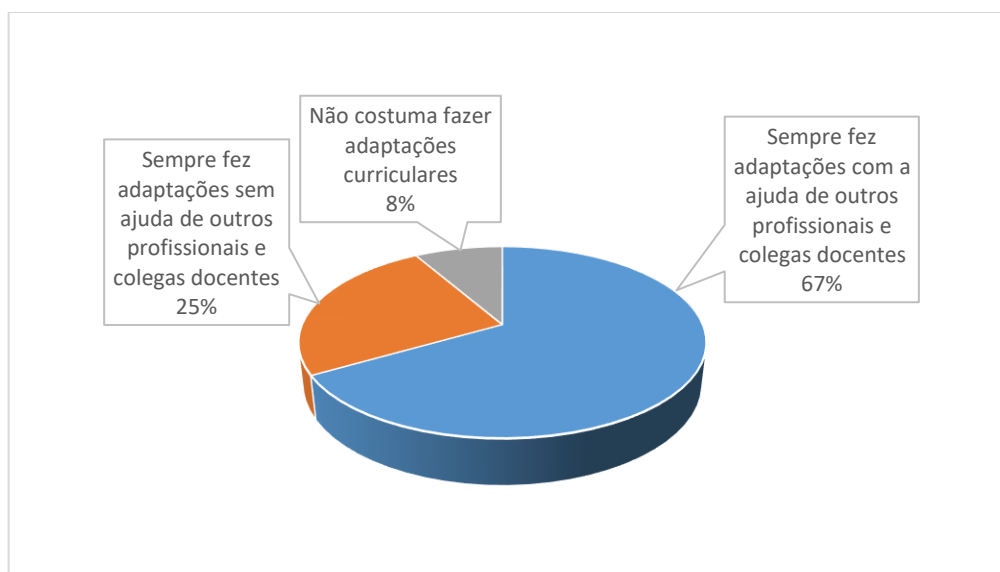
<sup>26</sup> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

Outro estudo que também vai de encontro é o de Miranda (2016), que desenvolveu uma pesquisa com 8 professoras de SRM da rede municipal de Salvador, chegando à conclusão que a reclamação mais recorrente das docentes é ter que atender vários alunos com deficiências variadas, demonstrando o quão complexo é a atuação docente na Educação Especial. Algumas confessaram não se sentir preparadas para atuar de forma segura e qualificada com a diversidade. E nessa perspectiva:

(...) as professoras declaram a necessidade de uma formação continuada para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, além de reafirmar a relação entre a teoria e prática como requisito para proporcionar-lhes a capacitação e segurança para trabalhar com diferentes tipos de deficiências, sendo assim é necessário que os professores estejam qualificados para atender as peculiaridades apresentadas pelo aluno. (MIRANDA, 2016, p. 103).

Deste modo, é importante que os professores possam atuar com um número de alunos que lhe garantam executar seu trabalho da melhor forma possível, já que as diferentes deficiências e/ou necessidades exigem o emprego de metodologias, objetivos, avaliações e adaptações específicas. Assim, ainda dentro dos aspectos referentes a prática pedagógica, foi perguntado as professoras se elas fazem adaptações curriculares para os alunos de AEE. As respostas estão apresentadas no gráfico 34.

**Gráfico 34** – Adaptações curriculares executados pelas professoras



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Das respostas dos sujeitos foi possível observar que 67% afirmam sempre fazer as adaptações curriculares com a ajuda de outros profissionais e colegas docentes. 25% disseram sempre fazer adaptações curriculares sem ajuda de outros profissionais e colegas docentes. Apenas 8% afirmaram que não tem costume de fazer adaptações curriculares.

As adaptações curriculares podem ser conceituadas, segundo Vargas (2009), como uma série de alterações que podem ser feitas, tanto na estrutura física da escola, quanto nos objetivos, conteúdos, metodologia e até na avaliação, objetivando sempre abarcar às diferenças individuais dos alunos e enfrentar os possíveis problemas de aprendizagem que venham a ocorrer por conta da deficiência/necessidade especial. Este conceito também é ratificado por Heredero (2010), que complementa:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais que trata das Adaptações Curriculares, a escola deve estabelecer alguns parâmetros que servirão como facilitador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, entre os quais é importante destacar:

a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;  
a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;  
a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;  
a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;

a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1999b, p.32).

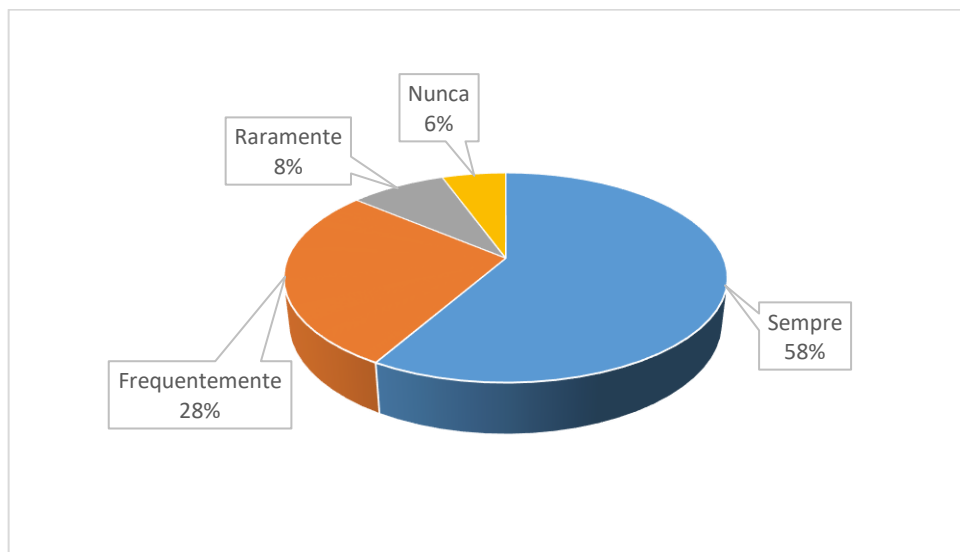
Albuquerque (2014) analisando a Política Educacional de Jaboatão dos Guararapes/PE, observou que o referido município ainda não incorporou as adaptações curriculares como um princípio norteador das práticas pedagógicas, sendo que somente “algumas atividades pedagógicas diferenciadas são, timidamente, apresentadas como se fossem adaptações curriculares” (p. 158).

Atualmente, existe uma tendência ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido nos EUA em 1999 e atualmente se apresenta como um substituto as Adaptações Curriculares. A DUA visa adequar o ensino, com vistas a ampliar a participação e a aprendizagem de todos e reduzir a necessidade de adaptações personalizadas custosas que dificultam as práticas inclusivas do professor.

De acordo com Zerbato e Mendes (2018) O DUA é um conjunto de princípios que tem como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, seja eles com deficiência ou não. Ele difere das Adaptações Curriculares, pois não foca em uma adaptação específica para um aluno em particular, “porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados” (pág. 150).

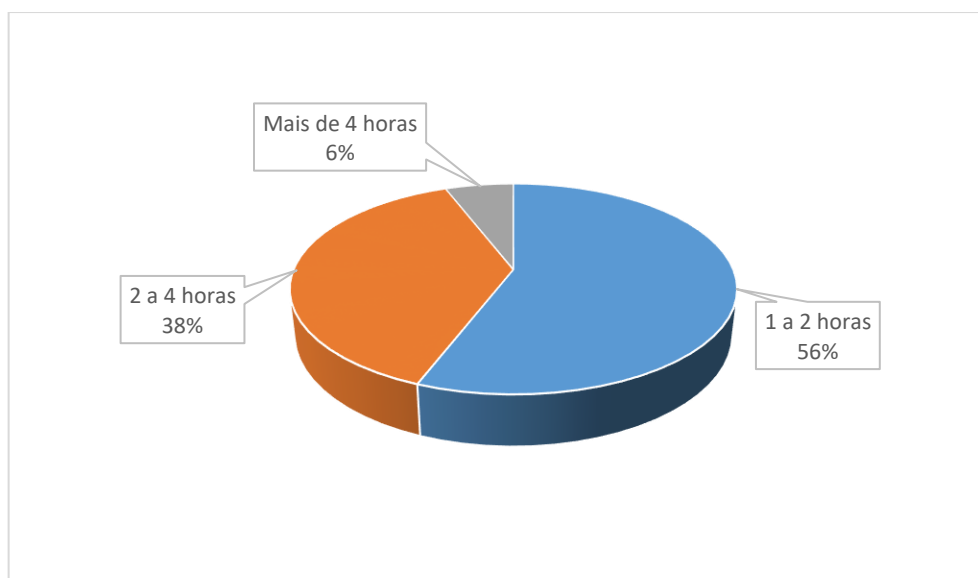
Assim, é importante que estudos posteriores se debrucem no conceito do DUA e suas implicações para o trabalho do professor de AEE. Apesar disso, na realidade estudada é perceptível a importância das Adaptações Curriculares para o aprendizado dos alunos, pois os dados coletados nesse estudo demonstram que os professores ainda são favoráveis, na medida que a ampla maioria deles (92%) que atuam com AEE no Piemonte da Diamantina realizam as adaptações em sua prática pedagógica na SRM.

Muitas vezes essas adaptações tomam muito tempo para serem construídas e acabam ultrapassando a carga horária oficial de trabalho. Por isso foi perguntado para as docentes de AEE qual a frequência de trabalho que elas levam para casa. Os dados coletados foram apresentados no gráfico 35.

**Gráfico 35** – Frequência com que as professoras levam trabalho do AEE para casa

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

58% das docentes afirmaram que sempre levam trabalho do AEE pra casa, 28% disseram frequentemente, 8% raramente e apenas 6% disseram nunca. De forma geral, fazendo uma soma entre as duas maiores porcentagens, podemos deduzir que 86% das professoras consultadas levam trabalho pra casa.

**Gráfico 36** – Horas diárias que as docentes gastam com atividades de AEE em casa

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Sobre a quantidade de horas que as professoras de AEE gastam em média com o planejamento de atividades, os dados estão no gráfico 36, que demonstram

que 56% gastam em média de 1 a 2 horas no planejamento de suas aulas no AEE. 38% afirmaram gastar entre 2 a 4 horas e apenas 6% afirmaram gastar mais de 4 horas no planejamento de aulas.

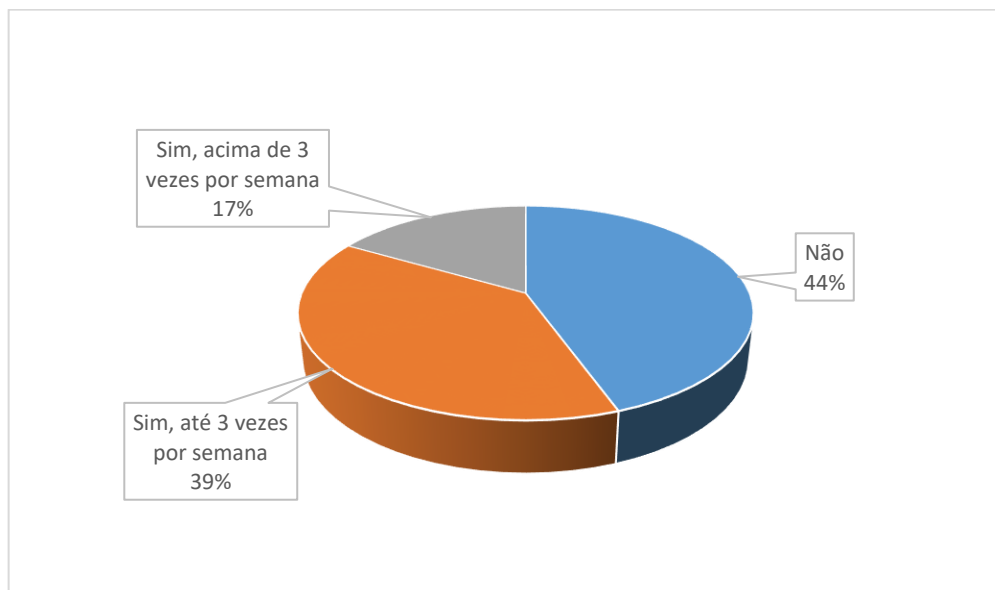
Foi possível perceber semelhanças, fazendo um comparativo com alguns estudos: o primeiro deles é o estudo de Silva e Guillo (2015), realizado com 20 docentes de escolas estaduais de Goiás, onde observou-se que 100% dos professores confirmaram levar trabalho para casa, inclusive nos finais de semana, sendo que a opção “frequentemente” é citada por 65% e a opção “sempre” é citada por 35% dos docentes. Neste caso ocorre um conflito angustiante pois “o trabalho ‘rouba’ o tempo que deveria ser dedicado à família, gerando conflito entre a necessidade de trabalhar e a necessidade de dedicar um tempo de atenção ao cônjuge e filhos” (SILVA; GUILLO, 2015, p. 12).

A nível regional temos o estudo de Araújo (2017) e Santos (2017) que fizeram estudos respectivamente com professores municipais de Serrolândia e Jacobina, onde ratificaram que a maioria dos docentes investigados afirmaram que levam trabalho pra casa.

Assim, foi possível observar que em todos os estudos prevalece a maioria de professores que levam trabalho para casa, o que acaba por extrapolar a tradicional carga horária de 20 ou 40 horas do trabalho docente regulamentado, sendo que a maioria dos docentes podem chegar a trabalhar quase que um turno a mais só com atividades produzidas em sua residência. No caso de docentes de AEE, pode demandar ainda mais tempo, por conta da confecção de materiais pedagógicos e adaptações mais específicas para cada condição do aluno.

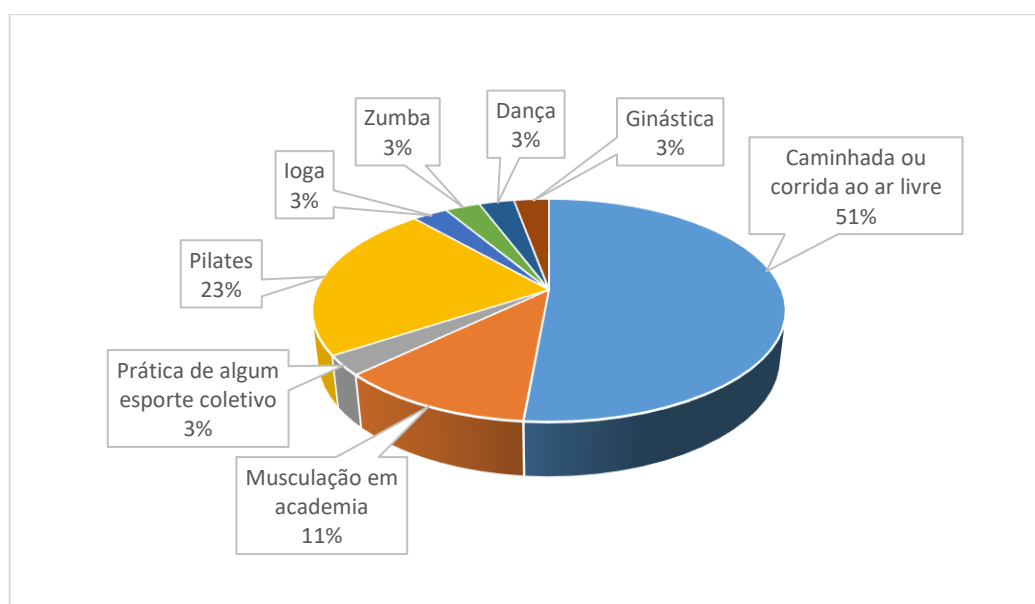
Isso pode gerar uma série de desgastes sociais, familiares, emocionais e até físicos, causando prejuízos em outro importante elemento das condições de trabalho dos professores que é a saúde. Assim, entrando no tema da saúde docente, a primeira questão foi perguntar as professoras se elas praticam exercícios físicos de forma regular. Os dados estão apresentados no gráfico 37.

44% das professoras afirmaram que não praticam nenhum tipo de exercício físico. Já 39% afirmaram praticar algum tipo de exercício até 3 vezes por semana e 17% afirmaram que faziam exercício físico acima de 3 vezes por semana. De forma resumida 56% das professoras praticam algum tipo de exercício físico regular.

**Gráfico 37** – Prática regular de atividade física pelas professoras de AEE

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Das professoras que afirmaram praticar algum tipo de exercício físico, o gráfico 38 apresenta os diferentes tipos de atividades, a saber: 51% das professoras afirmaram praticar caminhada ou corrida ao ar livre. 23% das docentes fazem Pilates, 11% praticam Musculação em academia de ginástica, 3% das docentes afirmaram praticar uma dessas atividades: Ioga, Zumba, Dança, ginástica ou algum esporte coletivo.

**Gráfico 38** – Tipos de exercício físico praticados pelas professoras

(Fonte: Elaboração própria, 2020)



Infelizmente não foi encontrado nenhum outro estudo que tenha investigado sobre a atividade física de professores de AEE. Entretanto, algumas pesquisas, sobre atividade física dos docentes da Educação Básica, servem como paralelo para a análise dos dados.

Da região Sudeste temos o estudo de Brito et al (2012) que avaliou o nível de atividade física de 1.681 professores da rede pública estadual de ensino de São Paulo – SP. Os achados foram categorizados em: baixo, moderado ou alto. Os resultados demonstram que a prevalência no nível baixo de atividade física dos docentes foi de 46,3%, do nível moderado foi de 42,7% e o nível alto representou 11%.

No Norte do país a situação parece ser semelhante, baseado na pesquisa de Santos (2014), que classificou o nível de atividade física de 30 docentes de uma escola estadual no município de Itaituba/PA. Os resultados apontaram um predomínio de 66% de inatividade entre os professores, sendo que 23% foram considerados inativos, 43% insuficientemente ativos, 20% de ativos e apenas 14% de muito ativos. Os achados desses estudos, ainda que obtidos através de metodologias diferente, se aproximam de nossos resultados, no que diz respeito principalmente a pouca adesão dos docentes a atividade física.

Em contrapartida, temos o estudo de Santos e Marques (2013) que investigaram a condição de saúde de 414 professores municipais de Bagé/RS. Os resultados indicaram que a percepção de saúde docente foi boa para 38,5%. 62,5% dos docentes foram considerados fisicamente ativos, 32,3% com sobrepeso e 14,4% considerados obesos. Também foi notado um baixo consumo de frutas e verduras (79,6%) por parte dos professores.

Resultado semelhante foi encontrado por Sousa (2016), no Centro-Oeste, analisou a prática de atividade física de 49 professores de uma escola municipal em Campo Grande/MS. Os resultados apontaram que 27 docentes foram considerados ativos ou muito ativos, 11 classificados como sedentários e 11 irregularmente ativos. Em relação a oito professores entrevistados, metade foram considerados ativos ou muito ativos e a outra parte foram enquadrados como sedentários ou irregularmente ativos.

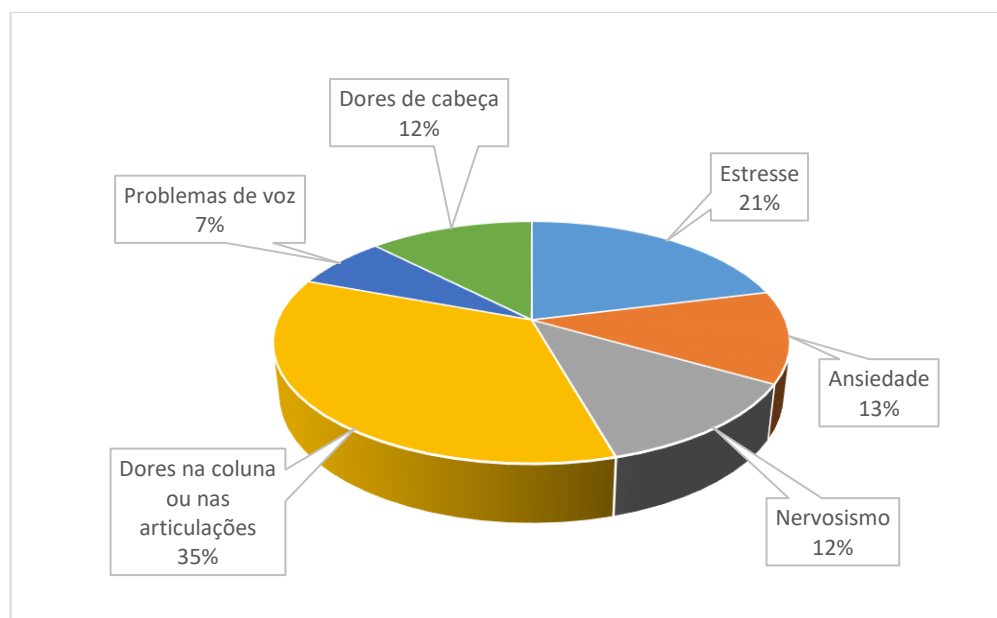
Foi possível perceber que a atividade física ainda não é considerada um elemento integrante da vida de uma parte expressiva da população docente no país. Isso se mostra preocupante, na medida que a vida sedentária se apresenta como um

fator de risco expressivo no que diz respeito ao desenvolvimento de diversas doenças crônicas degenerativas, como explicado por Faleiro et al (2017):

Na sociedade contemporânea, o estilo de vida comumente adotado tem sido cada vez mais associado ao consumo de alimentos ricos em colesterol e outros lipídios. Associados ao sedentarismo, ao tabagismo e ao etilismo este estilo de vida determina prejuízos à saúde humana. Diversas doenças, tais como as dislipidemias, obesidade, diabetes mellitus (DM) e hipertensão arterial sistêmica (HAS) estão intimamente associadas ao estilo de vida adotado pelo indivíduo. Estas doenças podem, em conjunto ou isoladamente, contribuir para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares (DCV). Dentre as DCV, os agravos que mais acometem a população são as doenças coronarianas, os acidentes vasculares encefálicos (AVE), a insuficiência cardíaca e doença reumática cardíaca (FALEIRO et al, 2017, p. 140).

Continuando dentro dessa temática da saúde, foi perguntado as docentes se sentem ou sentiram no último ano algum dos sintomas apresentados no questionário, decorrentes do seu trabalho no AEE. Os dados coletados foram expostos no gráfico 39.

**Gráfico 39 – Sintomas decorrentes do trabalho**



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Em primeiro lugar apareceram as dores na coluna ou nas articulações, citados por 35% das docentes. 21% afirmaram ter stress. 13% afirmaram ter ansiedade. 12% afirmaram ter dores de cabeça. 12% afirmaram terem tido nervosismo e 7%

apresentaram problemas de voz. Porém, apenas 2 das 36 professoras afirmaram ter pedido afastamento médico nos últimos 24 meses, sendo que apenas uma delas afirmou que tal afastamento era relacionado com o trabalho.

Segundo Souza e Sousa (2017) quando as condições de trabalho são precárias, o professor pode desenvolver um sentimento de culpa e incapacidade, agravado pelas questões de saúde, o que pode gerar um quadro conhecido como mal-estar docente:

Culpa, angústia, desautorização, precárias condições de trabalho e ansiedade são fatores que desencadeiam o mal-estar docente, no cotidiano profissional. Com o desenvolvimento da profissão, tais sentimentos inscrevem-se, oscilam em diferentes temporalidades da vida profissional e, muitas vezes, geram doenças ocupacionais, quando não o abandono da profissão (...) Esse quadro de adoecimento de professores/as reflete uma série de questões que se relacionam com as condições do trabalho e as transformações sofridas, principalmente, nas últimas décadas. (SOUSA; SOUZA, 2017, p. 17).

Landini (2006) também concorda com estes argumentos e ainda complementa:

As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo configuram um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas saúde, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização (LANDINI, 2006, p. 1).

Fazendo um paralelo com outros estudos relacionados a sintomas e doenças em professores da educação básica, percebemos que existe uma tendência acerca do tipo e da frequência dos acometimentos.

A dissertação de Bastos (2009) procurou analisar as situações de mal-estar docente e o adoecimento das professoras. O estudo contou com entrevistas semiestruturada aplicada a 10 professoras que atuam nos ciclos iniciais do ensino fundamental de diferentes escolas públicas da cidade de Betim, estado de Minas Gerais. O estudo mostrou a ocorrência de quadros patológicos, tais como *stress*, depressão, ansiedade, angústia, desânimo, choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, baixa concentração e sintomas relacionados ao uso abusivo da voz, como rouquidão, dor na garganta perda temporária de voz, entre outros. Os fatores elencados para esse quadro foram à sobrecarga de trabalho, particularmente a dupla

jornada, salário baixo, aumento do número de alunos por sala e das funções docentes, ausência de participação da família dos discentes, problemas de relacionamento e de gestão escolar.

Pereira (2010) em seu artigo, verificou as condições de trabalho docente e seus efeitos na saúde de professores da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB. Participaram só professores do ensino fundamental I de 16 escolas onde foi aplicado um questionário, além de instrumentos específicos para avaliar as condições ambientais. Os resultados apontaram que as queixas de saúde mais frequentes dizem respeito a dores na parte superior das costas e pescoço citado por 38% dos docentes, enfisema e alergias empatado com 30% de citações, problemas de audição com 28% e dor na lombar com 24%.

Ferreira (2011) em sua dissertação, analisou as principais causas do adoecimento psíquico de docentes, segundo a visão dos mesmos e de gestores de duas escolas do interior de Minas Gerais. 26 professores e a 4 gestores das escolas foram entrevistados e os dados submetidas a análise de conteúdo. De acordo com os resultados foi possível perceber que grande parte dos docentes afirmaram terem ficado doente por conta das condições de trabalho. Entretanto alguns deles confessaram que evitavam pedir afastamento, escolhendo continuar trabalhando mesmo doentes. Os principais acometimentos são a depressão, o estresse, a fadiga e a síndrome de pânico, mas também foram registrados sintomas de debilidades físicas, relativos à voz e postura. Foram identificados como os principais causadores de tais de tais doenças foram as condições de trabalho, especificamente a carga horária excessiva, a violência no ambiente escolar e a falta de envolvimento da família com a educação dos filhos.

Silva e Silva (2013) em sua pesquisa analisam as condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares. Os dados foram coletados através de um questionário com perguntas referentes aos aspectos sociodemográficos, econômicos, comportamental, nutricional, de saúde e trabalho. Foi aplicado um questionário a 111 professoras (todas mulheres) de 62 escolas públicas da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Os dados demonstraram que cerca de 55% estão acima do peso, 12,6% fumam e 73% fazem pouca atividade física. No que se refere as condições de trabalho, 66,7% trabalham em posição incomoda, 40,5% consideram o mobiliário de trabalho inadequado e 50,5% consideram o tempo de descanso insuficiente. As

queixas de dor na lombar, tórax, ombro e pescoço foi alta e 17,8 apresentaram indícios de transtorno mental.

O estudo de Silva e Grandi (2015) teve como objetivo identificar os fatores de risco que influenciam o aparecimento de transtornos mentais em professores do fundamental I e II. Foi aplicado um questionário em 196 professores de escolas municipais e 272 de escolas estaduais, totalizando 468 docentes. Os resultados apontaram que existe uma prevalência elevada de docentes em risco de desenvolver transtornos mentais em decorrência do desgaste físico, emocional e social a que são submetidos.

Em um estudo realizado por Silva e Guillo (2015), foi apresentado a 20 docentes, que trabalham em escolas da rede estadual de uma cidade do Sudoeste de Goiás, um formulário com uma lista de doenças, onde deveriam marcar as que já tinham sido acometidos. Os resultados demonstraram que o estresse foi a mais indicada pelos professores, com 70%, problemas de voz com 55% e as outras doenças de caráter emocional, tais como depressão, ansiedade, nervosismo e crises de pânico com 25%. As doenças musculoesqueléticas, tais como dor nas costas, dor nas pernas, dor nos braços foram citadas por 30% dos docentes. O estudo demonstrou ainda que 55% dos docentes afirmaram não terem tempo para praticar algum tipo de atividade física. Dos que afirmaram praticar, 40% disseram praticar raramente, 45% afirmaram praticar frequentemente e somente 15% afirmaram praticar atividade física diariamente. Segundo os mesmos autores, foi possível observar de forma geral que “as doenças citadas revelam uma estreita relação com a sobrecarga ocupacional de trabalho dos indivíduos, ou seja, com a condição de realização de seu trabalho” (SILVA; GUILLO, 2015, p. 11).

Eugênio e colaboradores (2017), fizeram um estudo exploratório sobre a saúde e o adoecimento dos professores de um município do interior da Bahia. Foi aplicado um questionário a 53 professores e desses, 5 também foram entrevistados. Os resultados do estudo demonstraram que há um comprometimento na saúde dos professores, onde vários apresentaram uma série de sintomas de desordem física, tais como problemas da voz, tendinites e bursites, além de sintomas considerados de ordem emocional, como estresse, angústia, desânimo, apatia e impaciência. Os autores relacionam muitos dos problemas, principalmente de voz, com as péssimas condições de trabalho, tais como número elevado de alunos na mesma sala, além de

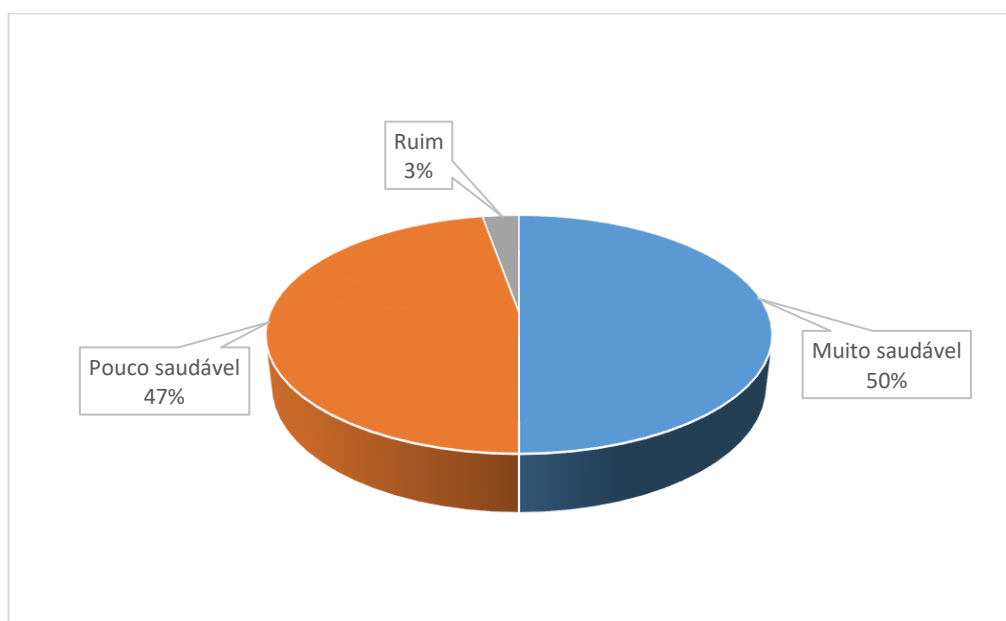
barulho e poeira excessivos. Foi constatado também que muitos professores, embora estejam doentes, continuam atuando em sala de aula e que abandonar a profissão é um desejo latente nesses profissionais que atuam em ambiente competitivo e estressante.

No artigo de Santos e Wanzinack (2017) o objetivo foi pesquisar as condições de trabalho e saúde dos docentes da rede municipal da cidade de Matinhos, no Paraná, tendo como foco analisar a violência que os docentes enfrentam na sala de aula e a consequente influência nos problemas de saúde dos professores. O estudo envolveu 50 docentes. Na pesquisa foi constatado taxa de 62% de adoecimento e 30% de afastamento causado por problemas de saúde.

De acordo com Hauradou et al (2015) a saúde dos docentes também acaba sendo prejudicada por conta do excesso de envolvimento com o trabalho e a falta de tempo por conta da grande carga horária, que gera uma pouca frequência de visitas ao médico para exames de rotina ou intervenções clínicas mais complexas.

Ainda sobre elementos referentes a saúde docente, foi perguntado as professoras de AEE do Piemonte da Diamantina como avaliam a própria alimentação. Os dados estão compilados no gráfico 40. Foi possível observar que 50% das professoras consideram sua alimentação muito saudável. 47% consideram a alimentação pouco saudável e apenas 3% consideram sua alimentação ruim.

**Gráfico 40** – Avaliação das professoras acerca da própria alimentação



(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Apesar da pouca literatura sobre a questão da alimentação docente, esses achados podem ser analisados em paralelo com outros estudos, como o de Gallina et al (2013) que teve como objetivo identificar o hábito alimentar de 79 professores de 27 escolas municipais de Chapecó – SC. Os resultados indicaram que os docentes apresentam baixo consumo de frutas, legumes, leite e seus derivados, além de água. Mas também perceberam de forma positiva a pouca frequência no consumo de doces, refrigerantes, biscoitos etc.

Entretanto, quando analisamos com o estudo de Braga e Paternez (2011) sobre a avaliação do consumo alimentar de 57 professores universitários de uma instituição privada da cidade de São Paulo percebemos algumas diferenças, pois foi observado que os professores avaliados reclamaram de falta de tempo para se alimentar, já que muitos têm mais de um local de trabalho e a maioria acaba regularmente comendo em restaurantes.

Também foi notado um consumo excessivo de carnes nos docentes do sexo masculino, além de açúcares, doces, óleos e gordura do grupo em geral, “o que se constitui motivo de preocupação, tendo em vista que a gordura eleva a densidade energética da dieta predispondo, assim, ao aparecimento da obesidade e de outras doenças associadas” (BRAGA; PATERNEZ, 2011, p. 94).

Fazendo uma síntese dos dados emanados na categoria das características da atividade docente. As professoras, em sua maior parte, possuem carga horária de 20 horas, atuam com 3 a 4 tipos de deficiência, principalmente referentes ao Déficit cognitivo; fazem adaptações curriculares com a ajuda dos colegas, acabam sempre levando trabalho para casa e gastam de 1 a 2 horas a mais; em geral praticam exercícios físicos, principalmente a caminhada ou corrida ao ar livre; entretanto sentem dores na coluna ou nas articulações mas consideram sua alimentação muito saudável.

#### **5.4 Categoria das condições físicas e materiais**

Este tópico trata sobre a análise das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais, além dos elementos materiais, ambientais e de segurança, da escola onde a SRM está localizada, que são responsáveis por parte expressiva

das condições de trabalho docente voltado para o Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, nessa parte do questionário as professoras foram provocadas a exprimir suas impressões acerca dos diversos elementos que compõem as suas condições físicas e materiais para o trabalho no AEE. Assim a tabela 4 apresenta essas percepções, onde para cada sujeito foi solicitado, diante dos elementos apresentados no questionário, que classificassem em “Excelente”, “Bom”, “Regular” e “Ruim”.

**Tabela 4** – Percepção das professoras sobre as condições físicas e materiais para o trabalho no AEE

	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
<b>Tamanho do espaço físico da SRM</b>	<b>11%</b>	<b>45%</b>	<b>36%</b>	<b>8%</b>
<b>Quantidade de materiais para o AEE</b>	<b>0%</b>	<b>38%</b>	<b>27%</b>	<b>35%</b>
<b>Tecnologia assistiva para os alunos</b>	<b>0%</b>	<b>25%</b>	<b>39%</b>	<b>36%</b>
<b>Materiais permanentes</b>	<b>8%</b>	<b>56%</b>	<b>33%</b>	<b>3%</b>
<b>Materiais de consumo</b>	<b>17%</b>	<b>56%</b>	<b>22%</b>	<b>5%</b>
<b>Acessibilidade e adaptações físicas</b>	<b>3%</b>	<b>33%</b>	<b>33%</b>	<b>31%</b>
<b>Iluminação da sala</b>	<b>8%</b>	<b>53%</b>	<b>20%</b>	<b>19%</b>
<b>Nível de ruído dentro da sala</b>	<b>11%</b>	<b>39%</b>	<b>36%</b>	<b>14%</b>
<b>Nível de Barulho externo</b>	<b>8%</b>	<b>17%</b>	<b>50%</b>	<b>25%</b>
<b>Ventilação da sala</b>	<b>3%</b>	<b>36%</b>	<b>19%</b>	<b>42%</b>
<b>Temperatura ambiente da sala</b>	<b>0%</b>	<b>33%</b>	<b>31%</b>	<b>36%</b>
<b>Frequência de limpeza da sala</b>	<b>11%</b>	<b>64%</b>	<b>17%</b>	<b>8%</b>
<b>Segurança no entorno da escola</b>	<b>8%</b>	<b>56%</b>	<b>17%</b>	<b>19%</b>

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Sobre a impressão das docentes acerca do tamanho do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional foi possível observar que 45% consideram bom, 36% consideram regular, 11% consideram excelente e apenas 8% consideram ruim. Apesar de uma pequena parte considerar esse item excelente, quase que metade consideram bom, de forma que é possível inferir que, para os professores, o tamanho da sala não é considerado um grande problema.

No que diz respeito a quantidade e variedade de materiais para o atendimento educacional especializado, 38% consideram bom, 35% consideram ruim e 27% consideram regular. Nenhuma professora considerou excelente. Nesse item foi observado uma intensa e equilibrada divergência de opiniões, o que permite afirmar que existe uma forte variação acerca da quantidade de materiais para o AEE, a depender do município.



Sobre a oferta de recursos de Tecnologia assistiva, 39% consideraram a oferta regular, 36% consideraram ruim e 25% bom. Nenhuma docente considerou a oferta de T.A. excelente. Aqui foi outro elemento em que se percebeu uma grande diferença de percepções, demonstrando que a situação dos municípios da região, no que tange a oferta de tecnologia assistiva é muito variável.

Acerca dos materiais permanentes, por exemplo, mesas, cadeiras, mobiliário em geral, 56% das docentes consideram bom, 33% consideram regular, 8% consideram excelente e apenas 3% acham ruim. Já no que diz respeito a quantidade de oferta dos materiais de consumo, como caneta, lápis, borracha, cola etc, 56% das professoras consideram bom, 22% consideram regular, 17% consideram excelente e apenas 5% consideram a oferta ruim. Pode-se afirmar que esses dois itens referentes a materiais (permanentes e de consumo) são os que as professoras mais se sentiram satisfeitos, já que em ambos os casos, houve um baixíssimo número de docentes que opinaram como “ruim”.

Sobre a Acessibilidade e as adaptações da estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais e da escola onde a SRM está localizada, 33% das professoras consideram a estrutura boa, 33% consideram regular, 31% consideram ruim e apenas 3% consideram excelente. Nesse item também predomina uma variação de opiniões, o que demonstra uma gama de qualidade no que diz respeito a Acessibilidade e adaptações das estruturas físicas entre os municípios da região.

No que diz respeito a iluminação da sala de recursos, 53% das docentes consideram bom, 20% consideram regular, 19% consideram ruim e apenas 8% consideram excelente. Aqui existe uma predominância de opiniões que demonstram a aprovação das professoras nesse item.

Sobre o nível de ruído dentro da sala, 39% consideram bom, 36% regular, 14% ruim e 11% consideram excelente. E sobre o nível de barulho externo, metade das professoras, 50% consideram regular, 25% consideram ruim, 17% bom e apenas 8% consideram excelente. No que diz respeito ao barulho, percebe-se uma melhor qualidade na parte interna do que externa. Podemos observar que o barulho externo é o item com menos aprovação pelas docentes, no que diz respeito as condições físicas e materiais.

Sobre a ventilação da sala, 42% consideram ruim, 36% consideram bom, 19% consideram regular e apenas 3% consideram excelente. Sobre a percepção dos

docentes sobre a temperatura ambiente da sala, 36% consideram ruim, 33% consideram bom, 31% consideram regular e nenhuma professora considerou as condições de temperatura ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais excelente. Os altos índices de “ruim” e “regular” nos itens ventilação e temperatura são agravados pela falta de ar condicionado na maioria das SRM, o que exige uma atenção especial pelo fato de se tratar de uma região de clima tipicamente semiárido, onde as temperaturas geralmente ultrapassam os 30 graus.

No que diz respeito a frequência de limpeza da sala, 64% consideram excelente, 17% consideram regular, 11% consideram excelente e 8% consideram ruim. Esse item é o que mais foi considerado pelos docentes como sendo satisfatório.

Acerca da percepção da segurança no entorno da escola, 56% consideram bom, 19% consideram ruim, 17% consideram regular e apenas 8% consideram excelente. Por se tratar de escolas em pequenos municípios do interior, onde o índice de violência ainda é menor que nas grandes metrópoles, o alto nível de satisfação foi considerado dentro do esperado.

Resumindo a categoria das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais, é possível observar que a percepção das professoras de AEE sobre o tamanho do espaço físico foi considerado bom, a quantidade de materiais para o AEE foi considerada boa, a oferta de Tecnologia Assistiva foi considerada regular, os materiais permanentes e de consumo foram consideradas boas, a Acessibilidade e adaptações curiosamente ficaram divididos em bom e regular, a iluminação e o ruído interno foram considerados bons, entretanto o nível de barulho externo é regular, a ventilação e a temperatura foram consideradas ruins, a limpeza do ambiente foi considerada boa e a segurança no entorno da escola onde a SRM está implantada foi considerada boa.

Os problemas com a estrutura física das escolas que recebem alunos com deficiência e das SRM já foram registrados em diversos estudos. Para Satyro e Soares (2007), uma infraestrutura escolar precária compromete de forma negativa a qualidade da educação, tanto no que diz respeito ao desempenho dos alunos quanto ao trabalho dos professores como um todo. No caso da Educação Especial as consequências da falta de uma estrutura física adequada são ainda mais profundas. Pensamento ratificado por Albuquerque (2014):

A infraestrutura da escola é um elemento que facilita o acolhimento das diferenças, por conseguinte, determinadas mudanças físicas contribuem para organizar o ambiente escolar. Uma sala de aula, na qual alunos e professores desfrutam de um clima salutar e favorável, por exemplo, ao deslocamento de pessoas, aumenta as possibilidades de autonomia e garante um melhor rendimento das práticas pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

A mesma autora, em sua tese de doutorado, ao analisar a prática pedagógica inclusiva na rede pública de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes-PE, observou uma série de problemas de descaso com o patrimônio público na estrutura física das escolas visitadas, tais como infiltração, umidade e mofo nas paredes; goteiras no telhado molhando todos os móveis, falta de pintura nas paredes; problemas de reposição de materiais perdidos; móveis trazidos de outras salas de aula, como mesas e carteiras, completamente sucateados; falta de instalação de ar condicionado; dificuldades no entorno e no acesso a escola pelos alunos com deficiência por conta de problemas nas calçadas para cadeirantes, inexistência de rampa e piso tátil para os cegos; além de mobiliários com vários estímulos visuais incompatíveis com o tipo de atendimento correto da Sala de Recursos Multifuncionais. Assim, “a precarização do ambiente institucional repercute no rendimento escolar dos alunos com deficiência e, também, dos demais alunos matriculados na instituição” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 244).

Sobre a Tecnologia Assistiva, um estudo da UNESCO sobre experiências de inclusão em diferentes municípios brasileiros, observou que os principais recursos de tecnologia assistiva usadas pelos professores de AEE foram: materiais didáticos acessíveis, computadores e tablets, engrossador de lápis, prancha de comunicação, *software* de comunicação alternativa, folhas pautadas, lupa, lousa imantada, *software* leitor de tela, material em Braille, audiovisual com LIBRAS e legenda, *software* LIBRAS, soroban, reglete e punção, livro acessível e máquina Braille (MAUCH; SANTANA, 2016).

Entretanto, diversos autores (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012; REIS, 2014; CALDAS, 2015; CANDIDO, 2015), investigando o trabalho de professores de AEE, também trazem à tona o problema da falta de formação docente para lidar com tecnologia assistiva.

Gabardo e Souza (2017) ratificam a importância da formação dos professores para o uso da Tecnologia Assistiva como ferramenta pedagógica, principalmente por conta de sua variedade e especificidade:

O Atendimento Educacional Especializado por si só não dará conta de todas as necessidades dos sujeitos que atende. É preciso refletir sobre as minúcias desse importante apoio à escolarização do alunado público alvo da Educação Especial. Entre os detalhes destaca-se a formação dos professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais e, especificamente, os que atuam com alunos com Deficiência Física/Neuromotora. Esta condição implica em diferentes manifestações e pode evidenciar uma multiplicidade de necessidades educacionais que, o conhecimento em recursos de Tecnologia Assistiva pode acolher e auxiliar na ampliação de seu acesso à aprendizagem no ensino regular, tornando-o melhor e com mais qualidade e independência (GABARDO; SOUZA, 2017, p. 10).

Outro importante item é a Acessibilidade e as adaptações físicas das escolas. Segundo o art. 8º, inciso I, o Decreto nº 5.296/2004, conceitua Acessibilidade como sendo:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Os dados do Censo Escolar, indicam que das 150 mil escolas públicas de ensino básico do país, somente em cerca de 40 mil delas existe algum tipo de acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2017). No que se refere aos banheiros adaptados para atender alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, foi observado a existência deles em 29,9% das creches do país, 29% em das pré-escolas, 33% das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, 48% em anos finais do ensino fundamental e em 58% das escolas de ensino médio brasileiras (BRASIL, 2017).

No que diz respeito a Acessibilidade nas dependências internas das escolas e vias adequadas, o Censo indica que 24,4% das creches, 23,3% das pré-escolas, 25,8% das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, 38,7% em anos finais do ensino fundamental e em 46,7% das escolas de ensino médio do país possuem tais adaptações (BRASIL, 2017).

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 também apresenta dados acerca das condições de estruturas físicas existentes nas escolas, no que se refere a acessibilidade dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades (BRASIL, 2019).

Segundo o referido documento, no Brasil apenas 31,5% das escolas urbanas e somente 16,1% das escolas da zona rural possuem salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado. Em relação a existência de banheiros adaptados a situação é um pouco mais animadora, pois eles existem em 58,4% das escolas da zona urbana e 25,9% das escolas da zona rural (BRASIL, 2019).

Outro item presente no Anuário refere-se a “Escolas com dependência e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” (BRASIL, 2019, pág. 49). Neste caso, 44,2% das escolas urbanas e 17,9% das rurais foram considerados adequadas no que se refere a acessibilidade.

As principais reclamações acerca da Acessibilidade das escolas dizem respeito a falta da pista tátil para pessoas com deficiência visual, falta de banheiros adaptados, de corrimões, de rampas, falta de materiais específicos, falta de profissionais de LIBRAS, entre outros (MIRANDA et al, 2009; SILVA et al, 2018).

Mauch e Santana (2016), em um estudo da UNESCO em diversos municípios brasileiros, ao perguntarem a diferentes atores (professores de AEE, professores de sala regulares e diretores) sobre a Acessibilidade arquitetônica, 45% dos entrevistados afirmaram que as suas escolas possuem Acessibilidade parcial, 11% tem Acessibilidade total, 10% disseram que sua escola não tem Acessibilidade e 34% não responderam. Sobre a existência de piso tátil, placas ou cartazes em Braille, LIBRAS, mobiliário adaptado, 48% consideravam que não, 16% que sim e 36% não responderam.

A falta de acessibilidade limita a autonomia dos alunos com deficiência, o que provoca sérios comprometimentos ao exercício pleno de seus direitos sociais. Albuquerque (2014) concorda com essa ideia e ainda explica:

(...) o espaço físico se torna um dos entraves à participação e ao envolvimento pleno das pessoas com deficiência com as atividades escolares. (...) as barreiras existentes tornam mais patentes a falta de acessibilidade e, por consequência, aumentam a dependência dos alunos com deficiência, sobretudo, daqueles que têm algum tipo comprometimento motor (ALBUQUERQUE, 2014, p. 157).

No que diz respeito a qualidade do ambiente escolar (iluminação, ventilação, temperatura, limpeza e ruído interno e externo), percebe-se que os dados se aproximam de outros diferentes estudos, como a dissertação de Farias (2009), que teve como objetivo avaliar as condições do ambiente de trabalho do professor em uma escola municipal da cidade de Salvador/BA. O procedimento foi a descrição das condições ambientais da escola e traçar um comparativo com os valores e índices de referência nacionais e internacionais. Esta escola foi escolhida por ter o maior número de reclamações sobre temperatura, ruído e iluminação de toda a rede municipal de ensino. Os resultados indicaram que o edifício não favorece ao conforto ambiental, causando interferência negativa na qualidade do ambiente do trabalho docente por apresentar condições muito aquém do conforto preconizado nas normas dos órgãos técnicos do Brasil e do exterior. A autora afirma que a escola não tem condições de continuar funcionando, por conta dos altos níveis de ruído descobertos e solicita a interdição urgente do prédio.

Já o artigo de Batista et al (2010) teve como objetivo avaliar o conforto ambiental, referente a temperatura, iluminação e ruído, de escolas sorteadas do município de João Pessoa/PB. Assim, foram avaliadas 16 escolas nos quesitos iluminação e temperatura e 11 escolas no tópico iluminação. Os resultados indicaram que a média da temperatura encontrada estava acima do recomendado, o índice de ruído ficou muito acima do permitido e no que se refere a iluminação, apenas 3 escolas apresentavam estar dentro do considerado satisfatório.

Teles (2012), em sua dissertação de mestrado, avaliou as condições do conforto acústico e a sua relação com a qualidade de vida e trabalho dos professores. Os resultados indicaram que os níveis de pressão sonora estão acima do que é considerado satisfatório pela legislação e que a intensidade vocal é frequentemente elevada. Assim, os níveis excessivos de ruído podem trazer vários problemas que afetam a qualidade de vida.

O artigo de Gomes et al (2015) tratou de pesquisar a auto percepção do professor sobre os aspectos ambientais e psicossociais de seu trabalho e a relação com o desconforto vocal. O estudo contou com a participação de 90 professores de escolas públicas do ensino fundamental, 18 homens e 72 mulheres. Os dados apontaram que 31 docentes relataram sentir 8 sintomas de desconforto vocal, sendo que a média ficou entre 5 a 6 sintomas. 12 professores tinham diagnóstico médico de

problemas vocais, mas apenas 3 deles realizavam tratamento. A presença de ruído foi o fator mais importante para o aparecimento dos sintomas e não houve relação entre os sintomas vocais e os aspectos psicossociais do trabalho.

O trabalho de Nascimento e Santos (2015) investigou a percepção de 81 docentes sobre as suas condições de trabalho. Os resultados demonstraram que os docentes reclamaram de problemas na estrutura física das escolas, barulho excessivo, salas mal ventiladas e áreas de recreação inadequadas.

No estudo de Araújo (2017), 39,5% dos professores afirmaram se sentir incomodados com o barulho que ocorre dentro da sala de aula. A autora infere, portanto, que pode ocorrer prejuízo das ações pedagógicas desenvolvidas dentro da sala de aula, por conta de interferências sonoras.

Assim, segundo a percepção das docentes de AEE do Piemonte da Diamantina, a estrutura física das Salas de recursos multifuncionais e da Acessibilidade da escola onde ela está localizada, está aquém do que pode ser considerado ideal. Os estudos apresentados já demonstraram que a estrutura física afeta diretamente o trabalho docente e conseqüentemente a qualidade da educação dos alunos. Esse é um problema que precisa ser urgentemente enfrentado, como explicado por Vitaliano (2003, p. 75):

Há que se pensar com certa urgência em melhorar as condições da escola para que de fato se efetive a integração ou inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. O que estamos presenciando não atende aos critérios contidos nos conceitos de integração e inclusão, ocorre, sim, apenas a simples inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino regular (VITALIANO, 2003, p. 75).

Desse modo a Carta de Salamanca deixa claro que a proposta de inclusão pressupõe, a partir de uma escola inclusiva, ser possível desenvolver uma sociedade inclusiva, onde tanto as barreiras físicas e atitudinais sejam gradualmente quebradas, a fim de que os direitos e oportunidades iguais e o exercício pleno da cidadania pelas pessoas com deficiência sejam cada vez mais comuns, como sugerido por Bittencourt et al (2004):

Um espaço construído, quando acessível a todos, é capaz de oferecer oportunidades igualitárias a todos seus usuários. No entanto, a maioria das cidades é construída e modificada desconsiderando vários dos

diversos tipos humanos que habitam estes ambientes construídos (BITTENCOURT et al., 2004, p. 1).

Outro importante elemento no que diz respeito as condições de trabalho docente, trata da qualidade da relação do docente com os diferentes atores da educação.

## 5.5 Condições ambientais e sociais

Dentre as condições de trabalho é relevante as relações interpessoais, como o relacionamento com alunos do AEE, os professores das salas regulares, os pais e mães dos alunos, direção da escola etc. Inicialmente foi analisado o relacionamento das professoras de AEE com outras pessoas ligadas direta ou indiretamente ao seu trabalho docente.

### 5.5.1 Relações interpessoais docente no âmbito do AEE

A tabela 5 mostra como as professoras consideram sua interação com os demais agentes educativos. Cada uma das docentes categorizou a relação com os indivíduos apresentados no questionário em “Excelente”, “Boa”, “Regular” e “Ruim”.

**Tabela 5** – Percepção docente acerca da interação com os demais agentes educativos

	<b>Excelente</b>	<b>Boa</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
<b>Alunos do AEE</b>	<b>61%</b>	<b>39%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
<b>Pais e mães dos alunos de AEE</b>	<b>47%</b>	<b>50%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>
<b>Colegas e ajudantes na SRM</b>	<b>40%</b>	<b>60%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>
<b>Outros professores da escola</b>	<b>31%</b>	<b>61%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>
<b>Direção do colégio</b>	<b>39%</b>	<b>56%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>
<b>Secretário(a) municipal de educação</b>	<b>19%</b>	<b>67%</b>	<b>8%</b>	<b>6%</b>
<b>Coordenador(a) pedagógico(a)</b>	<b>34%</b>	<b>60%</b>	<b>3%</b>	<b>3%</b>
<b>Outros funcionários da escola</b>	<b>36%</b>	<b>58%</b>	<b>6%</b>	<b>0%</b>

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

No que diz respeito a relação com os alunos do AEE, todas as professoras consideram positiva, pois 61% consideram excelente e 39% consideram boa. É perceptível que existe uma relação muito forte de empatia e afetividade das professoras com os alunos e vice-versa.



Abrão e Duarte (2017) explicam que dentro da educação, a afetividade é um elemento de extrema importância, pois dá ao aluno a segurança para que o processo de ensino-aprendizagem se potencialize, construindo assim a base sobre a qual o aluno se desenvolve e constrói o seu conhecimento. E os autores ainda enfatizam:

(...) a afetividade opera estabelecendo vínculo entre educador e educando por meio do respeito e da confiança, sentimentos básicos e valiosos no estabelecimento de qualquer relação. Neste sentido, os alunos com deficiência não diferem dos demais sujeitos. Outra questão que fica evidenciada a partir da resposta das professoras é de que a afetividade ocorre de forma mais acentuada na criança com deficiência, que necessita desse olhar que contemple suas possibilidades de vir a ser e não suas incapacidades (ABRÃO; DUARTE, 2017, p. 5).

Quando perguntados sobre a relação com os pais e mães dos alunos de AEE, onde 50% das docentes consideram boa e 47% excelente. Apenas 3% consideram regular, o que demonstra que também existe uma relação positiva das professoras com os pais e mães dos alunos de AEE.

Numa pesquisa de Mauch e Santana (2016) com professores de AEE, docentes de sala regular e diretores, foi constatado que 23% dos entrevistados afirmaram que as famílias de todos os alunos participam das ações de educação inclusiva promovida pelo município, 25% afirmaram que apenas as famílias de alunos com deficiência participam, 33% não souberam, 10% afirmaram que as famílias não participam de tais ações, 6% não responderam e 3% afirmaram que só as famílias de alunos sem deficiência participavam.

Estudos como os de Menezes (2016) e Palma (2016) demonstraram que as principais dificuldades no que tange a importância dos pais para o bom funcionamento do atendimento são a falta de percepção ou até a resistência deles em aceitar a condição especial de seu filho, o que gera o não compromisso na frequência do aluno de AEE. Raciocínio também compartilhado por Hollerweger e Catarina (2014):

Antigamente, os pais não colocavam seus filhos “especiais”, cedo na escola, pois acreditavam que estes não teriam capacidade de aprender. (...) Esses filhos que “fugiam do padrão comum” viviam segregados da vida social, eram tidos como anormais, sem nenhuma capacidade intelectual, espiritual, física, psíquica, etc. Eram rotulados como incapazes de terem uma vida saudável e comum. Quando os pais descobriam que eles precisavam também frequentar escolas, espaços sociáveis de interação, na maioria dos casos já eram um pouco tarde e muitas habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas

se perderam (...) A falta de conhecimento, de informação acerca da deficiência levava muitos pais ao estado de desespero. Ficavam sem saber como agir, sentindo-se culpados, deprimidos desencadeando todo um processo depressivo em todos os componentes da família e deixavam, na maioria dos casos, a criança especial de lado, sem a atenção devida. (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 3-4).

Ainda segundo Hollerweger e Catarina (2014) a chegada de uma criança com deficiência altera profundamente a expectativa dos pais, já que a “família é acometida por uma situação inesperada. Os planos de futuro para essa criança são abdicados, e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada” (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 6).

Se a família do deficiente não buscar, desde pequenino, a estimulação precoce adequada, se não acreditar que pode desenvolver inúmeras habilidades e se o rotular como incapaz, irá se formando nele uma imagem "pequena" de seu valor, assim poderemos ter uma pessoa com autoestima baixa. Quando a criança tem êxito no que faz começa a confiar em suas capacidades. A família do deficiente pode ajudá-lo a criar bons sentimentos; é importante elogiá-lo e incentivá-lo quando procura fazer alguma coisa, fazendo-o perceber que tem direito de sentir que é importante, que "pode aprender", que "consegue" e que é respeitado" (...). O excesso de cobrança em relação ao desempenho da criança deficiente, também pode gerar obstáculos no seu desenvolvimento. Há pais que criam fantasias, e na ânsia de ver seu filho progredir, causam crises de ansiedade capazes de desencadear problemas e dificuldades em lidar com frustrações (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 7-8)

Vários estudos, como os de Bazon e Masini (2011), Reis (2012), Hollerweger e Catarina (2014) e Leite (2016), concordam que o trabalho do professor de AEE será potencializado se for fomentado o envolvimento dos pais ou familiares responsáveis pelos alunos com deficiência, pois “esse trabalho de acompanhamento dá, primeiramente, segurança à criança e permite a ela desenvolver as suas habilidades de forma mais tranquila” (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p. 10).

Fantacini e Dias (2015) sugerem que a escola deve estimular a participação dos pais nas tomadas de decisões, pois compreendem que essa parceria família-escola pode gerar “orientações mais consensuais e que seus desdobramentos poderiam ser acompanhados, avaliados e orientados em conjunto, para aperfeiçoar a qualidade das práticas inclusivas.” (p. 70). Reis (2012), concordando com esse raciocínio, ainda explica:

Fundamentalmente, o que a escola deve fazer é melhorar a posição da família em todo o processo educativo das crianças. Promover o envolvimento da família nas ações dos projetos educativos e pedagógicos significa colocar na prática o que se entende como o mais adequado na educação escolar. Mais do que conceber um espaço para tratar das questões da família ou da escola, a própria escola deve articular os seus recursos institucionais, de forma a assegurar que as reflexões, os debates, as propostas, etc. possam promover o desenvolvimento social por meio de práticas pedagógicas educativas efetivas (REIS, 2012, p. 40).

Albuquerque (2014), em seu estudo, traz a visão de alguns pais de alunos de AEE que afirmaram a importância da prática pedagógica inclusiva e o serviço especializado como importante apoio ao aluno com deficiência. Isto porque o acompanhamento mais próximo que ocorre no AEE tende a preencher as lacunas que as professoras da sala regular enfrentam. Segundo a mesma autora foi constatado que a “presença do apoio é na visão dos pais fundamental para o desenvolvimento do aluno com alguma deficiência” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 259).

Sobre a relação das professoras de AEE com os outros colegas docentes e ajudantes que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, o resultado é 100% positivo, sendo que 60% das docentes consideram bom e 40% consideram excelente. Um bom relacionamento na sala de AEE, entre os diversos profissionais que lá atuam é muito importante para se manter um ambiente de trabalho saudável e conseqüentemente uma intervenção de qualidade.

No que diz respeito a relação com os outros professores da escola, que atuam nas salas de aula regular, 61% das professoras consideram boa, 31% consideram excelente e apenas 8% consideram a relação regular. Diversos estudos, como os de Nascimento (2009), Menezes (2016), Nozu e Bruno (2017), observaram que os professores da sala regular demonstram sentir dificuldades quando tem pelo menos um aluno com deficiência em sua turma, muito por conta da falta de formação e experiência para atuar com a diversidade. Em muitos casos o docente se vê em desespero, se nega a aceitar o aluno na sala e até acaba por desvalorizar o trabalho que é feito nas salas de recursos multifuncionais.

Diante dessa situação, Albuquerque (2014), Silva (2015), Souza (2015) e Mauch e Santana (2016) concordam que é de extrema importância que haja uma parceria entre o professor de AEE e o professor da sala regular, pois essa troca de conhecimentos é uma das molas propulsoras para que haja dentro da escola o

desenvolvimento de um ensino oferecido aos alunos, tanto do regular quanto do AEE, dentro de uma cultura baseada no respeito a diversidade.

Além do que “os conhecimentos e a experiência acumulados pelos professores de AEE em suas trajetórias profissionais representam também um ponto de apoio aos professores das salas regulares” (MAUCH; SANTANA (2016, p. 56). Concordando com esse raciocínio, Albuquerque (2014) argumenta:

Nessa perspectiva, os atores sociais que estão envolvidos no fazer pedagógico, de forma direta ou indireta, precisam propiciar a realização de atividades mais articuladas entre si, organizando um planejamento mais qualitativo e diversificado, para atender as necessidades dos alunos, como também promover uma relação mais dinâmica e menos burocrática entre os professores. Devem, ainda, outras alternativas para o trabalho pedagógico, que despertem as necessidades dos alunos e as demandas da própria natureza da sala de aula. Interesse e motivação constituem o ponto de partida, mas o diálogo é essencial para redirecionar as práticas pedagógicas que garantam um ambiente mais prazeroso e menos tenso entre alunos e professores. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 194)

Sobre a relação com a Direção do colégio, 56% das docentes consideram boa, 39% consideram excelente e apenas 5% consideram regular.

Acerca da relação com o Secretário(a) municipal de educação, 67% consideram boa, 19% consideram excelente, 8% consideram regular e apenas 6% consideram a relação ruim. Na relação com o Coordenador(a) pedagógico(a), 60% consideram boa, 34% excelente, 3% regular e 3% ruim. De forma geral as professoras consideram que suas relações interpessoais com os outros atores relacionados ao âmbito do AEE são majoritariamente positivas. Apenas nos itens relacionados ao Secretário(a) municipal de educação e ao Coordenador(a) pedagógico(a) é que apareceram a percepção de alguns professores que consideram a relação ruim. Apesar disso o resultado é muito positivo.

Mauch e Santana (2016) reafirmam a importância do comprometimento dos gestores da escola no que diz respeito a estruturação da educação inclusiva. Isso exige que diversas modificações sejam executadas, não só no que diz respeito as questões de estrutura física, como também alterações nos elementos curriculares, nos planos políticos pedagógicos, na formação dos profissionais da educação, entre outros elementos.

Ainda segundo os mesmos autores, foi observado em alguns municípios que houveram avanços significativos na escola, tanto no que tange a estrutura física quanto as questões pedagógicas quando a gestão trouxe pra si a responsabilidade, juntamente com os atores da escola, onde foi possível materializar propostas de educação inclusiva com mais qualidade.

No que diz respeito aos outros funcionários da escola, tais como o pessoal da limpeza, portaria, merendeira, etc, 58% das docentes consideram boa, 36% consideram excelente e 6% regular. Mauch e Santana (2016), afirmam a importância de toda a comunidade escolar em se envolver e assumir as responsabilidades em relação aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Em muitos casos os funcionários não só acolhem os alunos, mas acabam assumindo, frequentemente, funções que vão além do seu trabalho e responsabilidade oficial dentro da escola.

De forma geral os dados apresentados demonstram que as professoras de AEE da região do Piemonte da Diamantina deixaram claro que mantem um bom relacionamento com os diversos atores que interferem direta ou indiretamente no seu trabalho.

### 5.5.2 Percepção docente acerca da valorização do seu trabalho

Em relação a valorização e reconhecimento docente. Assim, a tabela 6 expõe a percepção das docentes sobre o trabalho com o AEE e como é visto pelos diversos atores sociais que indiretamente influenciam sua atuação pedagógica, categorizando-os em “Muito valorizado”, “Valorizado em parte”, “Desvalorizado” e “Indiferente”.

**Tabela 6** – Percepção docente sobre como seu trabalho de professor que atua com AEE é visto

	Muito Valorizado	Valorizado em parte	Desvalor.	Indiferente
<b>Pelos alunos do AEE</b>	<b>78%</b>	<b>19%</b>	<b>0%</b>	<b>3%</b>
<b>Pelos outros alunos da escola</b>	<b>20%</b>	<b>58%</b>	<b>8%</b>	<b>14%</b>
<b>Pelos pais dos alunos do AEE</b>	<b>58%</b>	<b>36%</b>	<b>0%</b>	<b>6%</b>
<b>Outros profissionais na SRM</b>	<b>49%</b>	<b>45%</b>	<b>3%</b>	<b>3%</b>
<b>Outros professores da escola</b>	<b>25%</b>	<b>56%</b>	<b>8%</b>	<b>11%</b>
<b>Pela Direção do colégio</b>	<b>45%</b>	<b>47%</b>	<b>8%</b>	<b>0%</b>
<b>Secretário(a) de educação</b>	<b>42%</b>	<b>50%</b>	<b>3%</b>	<b>5%</b>
<b>Coordenador(a) pedagógico(a)</b>	<b>53%</b>	<b>39%</b>	<b>3%</b>	<b>5%</b>
<b>Outros funcionários da escola</b>	<b>28%</b>	<b>64%</b>	<b>0%</b>	<b>8%</b>

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Sobre a percepção dos alunos do AEE relativo à importância do atendimento, 78% consideram muito valorizado, 19% consideram valorizado em parte e apenas 3% são indiferentes. Esses dados parecem demonstrar que há uma boa relação com os alunos e se sentem correspondidos, o que é extremamente importante para a continuidade e sucesso do atendimento do aluno. Esse sentimento de valorização dos alunos do AEE, percebido pelas professoras, é causado provavelmente por conta da construção de uma relação de afetividade entre ambos.

Abrão e Duarte (2017) reafirmam que a afetividade gera no aluno uma confiança no professor, que contribui diretamente para o seu desenvolvimento afetivo, social e educacional.

Mauch e Santana (2016) enfatizam em seu estudo que a relação professor – aluno pode ser também considerado um espaço formativo, à medida que se aprende a resolver as especificidades de cada situação, como explicado pelos autores:

Assim, cursos, seminários e outras ações de formação não são os únicos espaços formativos para os profissionais das escolas inclusivas. No trabalho de campo dessa pesquisa, nas visitas às escolas, foram recorrentes os depoimentos a respeito do quanto se aprende com a convivência cotidiana com os alunos e na busca de soluções para questões de ensino e aprendizagem. São muito comuns também falas que mencionam quanto foi preciso inovar e aprender para atender às características de determinado aluno e quanto a experiência com os alunos que são público-alvo da educação especial transformou os educadores em profissionais mais capazes e bem preparados a ensinar o conjunto dos alunos, com e sem deficiência (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 57).

Em relação a percepção dos outros alunos da escola, que estudam na sala regular, 58% valorizam o trabalho dos professores do AEE em parte, 20% consideram muito valorizado, 14% são indiferentes e 8% acreditam que o trabalho do AEE é desvalorizado pelos alunos. Nota-se que, de acordo com a resposta das professoras, os alunos das salas regulares ainda conseguem ter uma percepção da importância do AEE.

No que tange a valorização pelos pais dos alunos do AEE, 58% das docentes acreditam que é muito valorizado, 36% acreditam que é valorizado em parte e apenas 6% consideram indiferente. Este item demonstra uma grande valorização por parte da maioria dos pais, o que influencia diretamente na qualidade do trabalho do professor de AEE, já que cabe aos pais a responsabilidade de garantir que os elementos

logísticos sejam executados, tais como transporte, garantia da presença do aluno no atendimento e motivação dele nas atividades enviadas para casa.

Segundo Mauch e Santana (2016), em um estudo com vários municípios do Brasil, observou que existe atualmente um maior envolvimento dos pais dos alunos com deficiência na educação inclusiva, gerando conseqüentemente uma maior valorização do Atendimento Educacional Especializado e dos próprios professores:

Em vários municípios estudados, os coordenadores dos setores responsáveis pelas políticas de educação inclusiva afirmaram que as famílias dos alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação estão mais participativas. Uma das razões apontadas em diferentes municípios é o maior conhecimento em relação aos direitos das pessoas com deficiência, especialmente a educação inclusiva. Além disso, as famílias têm sido mobilizadas pelas redes de ensino para questões concretas, como o direito ao AEE, a troca de informações sobre os alunos (outros atendimentos clínicos recebidos, características pessoais, discussão de estratégias para o atendimento escolar etc.), e também têm sido envolvidas em outros espaços de participação, como conselhos, elaboração do Projeto Político-Pedagógico, avaliações etc. (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 40).

A respeito da valorização pelos outros professores e profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais, 49% consideram que é muito valorizado, 45% consideram que é valorizado em parte, 3% desvalorizado e 3% considera indiferente. Esses dados demonstram que de forma geral os professores de AEE se sentem valorizados pelos seus colegas da SRM. Isso é de extrema importância para que o processo de inclusão ocorra de forma eficaz.

Sobre a valorização dos outros professores da escola que atuam nas salas regulares, 56% valorizam em parte, 25% é muito valorizado, 11% são indiferentes e 8% dos docentes de AEE consideram que o seu trabalho é desvalorizado. O resultado desses dados surpreende na medida em que se compara com o item anterior, pois podemos inferir que as professoras de AEE se sentem mais valorizadas pelos colegas das salas regulares do que pelos próprios colegas que atuam junto na Sala de Recursos Multifuncionais.

No que tange a valorização da direção da escola onde a SRM está localizada, 47% das docentes de AEE acreditam que é valorizado em parte, 45% acreditam que é muito valorizado e apenas 8% acreditam que a direção desvaloriza o trabalho do professor de AEE.

Em relação ao Secretário(a) de educação, 50% valorizam em parte o AEE, segundo as professoras, 42% acham que eles valorizam muito, 5% consideram que eles são indiferentes e somente 3% creem que o seu trabalho é desvalorizado pelas pessoas que ocupam o cargo de Secretário de Educação de seu respectivo município.

Sobre a valorização que o Coordenador(a) pedagógico(a) dá ao trabalho do professor de AEE, 53% das professoras acreditam que é muito valorizado, 39% acham que é valorizado em parte, 5% acham que eles são indiferentes e apenas 3% acham que os coordenadores desvalorizam o trabalho no AEE.

De forma geral, nota-se que há na ótica das docentes de AEE um sentimento de valorização do seu trabalho, pelo pessoal responsável pela gestão interna e externa da escola e pelos coordenadores pedagógicos.

Por fim, 64% das professoras de AEE acreditam que o seu trabalho é valorizado em parte pelos outros funcionários da escola (pessoal da limpeza, portaria, merenda etc), 28% acreditam que é muito valorizado e 8% acham que eles são indiferentes ao seu trabalho.

Foi possível notar que, de acordo com a percepção das professoras de AEE, o seu trabalho é majoritariamente valorizado pelos outros sujeitos que direta ou indiretamente se relacionam com a sua atividade laboral. Me modo geral o resultado da pesquisa pode ser considerado positivo.

Segundo Silveira (2012) que analisou a implementação da política pública da educação inclusiva na rede municipal de ensino do município de Candelária-RS percebeu que apesar da educação inclusiva ser garantida na legislação, ela ainda não possui reconhecimento de uma parte da sociedade, o que inclui também os profissionais de educação.

Muito da valorização que os alunos do AEE têm pelos seus professores vem das próprias contribuições que o atendimento oferece aos alunos. Silva e Menezes (2013) explicam que os alunos com deficiência que frequentam regularmente o AEE possuem uma maior autonomia e autoestima do que aqueles que não frequentam, pois “a comunicação trabalhada nesta sala desperta uma maior segurança da criança no relacionamento com a sociedade, entre outros fatores que auxiliam o convívio cotidiano” (p. 19479).

Sobre a valorização por parte dos professores das salas regulares, os dados vão de encontro ao estudo de Miranda (2016), realizado com 8 professoras que atuam



em SRM de oito escolas da rede municipal de Salvador/BA. A autora observou nos relatos das docentes que elas não se sentiam valorizadas pelos colegas da sala regular, e até desconheciam o objetivo e como é o funcionamento do AEE.

A pesquisa de Oliveira (2015b) evidenciou que as professoras de AEE não se sentem profissionalmente valorizadas e reconhecidas. Também diferem da percepção dos professores do estudo realizado. Algumas docentes afirmaram terem sido taxadas de preguiçosas pelos professores das salas de aula regulares de sua escola, muito por conta das características do próprio AEE, de atendimento com poucos alunos e por poucas horas. Muitas vezes as professoras de AEE são colocadas para dar aula de reforço ou substituir algum professor da sala regular. Entretanto, essas mesmas professoras afirmam que mantem um bom relacionamento com os colegas.

Miranda (2016) inferiu que essa desvalorização ocorre em parte pela falta de momentos de integração e formação mútua entre os professores de AEE e os professores das salas regulares, dificultando assim que o conhecimento sobre o AEE, inclusão e Educação Especial de forma geral, seja disseminado. Isso acaba por gerar uma resistência por parte dos professores da sala regular em atuar conjuntamente com os professores de AEE.

Situação semelhante foi observada por Venturini e Senna (2014), que em seu estudo perceberam “o desconhecimento das professoras de classes comuns sobre os alunos PAEE, apontando a desarticulação entre as professoras regentes e das SRMs” (p. 11).

Quando os professores de AEE tem seu trabalho valorizado e são estimulados a trabalhar de forma conjunta com os professores das salas regulares e com os gestores, os ganhos educacionais são inegáveis, como afirmam Mauch e Santana (2016):

Nas escolas em que o trabalho está mais consolidado, é inegável o papel central dos professores de AEE, que atuam de forma articulada com a equipe gestora e constituem-se, muitas vezes, como parte da equipe gestora para as questões de educação inclusiva – quadro que configura uma coordenação ampliada. Esse arranjo recorrente explicita estratégias e formas de organização que, sem sombra de dúvida, valorizam o trabalho dos profissionais e fortalecem a articulação entre as equipes. No entanto, é necessário um trabalho intenso, principalmente por parte dos gestores das secretarias, no que diz respeito à definição de papéis da equipe de gestão escolar, com o objetivo de não concentrar no professor de AEE a responsabilidade de gestão da educação inclusiva nas escolas (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 76).

É importante esclarecer que a desvalorização dentro do ambiente escolar não é uma exclusividade dos docentes de AEE. Professores de outras disciplinas, como Educação Física, Artes, Música, Sociologia, Filosofia etc, consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo dos alunos, acabaram, no decorrer dos anos, sofrendo uma desvalorização gradual dentro da “hierarquia” do saber escolar, pois são considerados conhecimentos de pouco valor para o mundo capitalista. Ainda assim, as condições de trabalho docente necessitam não só da valorização salarial, formação continuada e melhoria na estrutura física, mas também de um maior reconhecimento por parte da sociedade.

Para Menezes (2016), quanto mais os integrantes, não só da comunidade escolar, mas sim de toda a sociedade, forem convidados a conhecer o trabalho dos professores de AEE e descobrir a importância das SRM para a educação e desenvolvimento do aluno com deficiência e/ou necessidade educacionais especiais mais a comunidade abraçará, valorizará e lutará pela elevação de sua qualidade. E o autor ainda complementa:

É importante que todo cidadão conheça o funcionamento e necessidade desse atendimento, procurando sempre ajudar no que se é possível, pois, o AEE não é restrito apenas para os alunos matriculados na escola, mas, a todos da comunidade que precisarem. Por isso que é interessante que toda comunidade participe e saiba o essencial sobre o atendimento, para que, assim, possa divulgar o trabalho oferecido (MENEZES, 2016, p. 7).

Resumindo os dados da categoria das condições ambientais e sociais, especificamente no que diz respeito a percepção das docentes acerca da valorização do seu trabalho perante diversos atores da escola, foi possível perceber que as professoras acreditam que quem mais valoriza o seu trabalho no AEE são os seus próprios alunos da SRM, os pais e mães desses alunos, os outros profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais e o Coordenador(a) pedagógico(a). Em contrapartida os docentes acreditam que os outros alunos do colégio, os professores das salas regulares, a Direção do colégio, a Secretário(a) de educação e outros funcionários da escola apenas valorizam em parte o seu trabalho.

Pelo que foi apresentado acreditamos que o questionário aplicado aos 36 sujeitos, docentes de AEE da região do Piemonte da Diamantina, deu conta de fazer emergir uma série de dados primários e de natureza quantitativa acerca das suas

condições de trabalho. Assim, para complementar o presente estudo, o próximo capítulo trata sobre a análise da entrevista semiestruturada feita com as mesmas professoras, para buscar dados de natureza qualitativa, permitindo assim um olhar mais ampliado sobre o objeto de estudo desta tese.

## 6 AS VOZES DOCENTES SOBRE AS SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Uma verdadeira viagem de descoberta não se resume à pesquisa de novas terras, mas envolve a construção de um novo olhar.

Marcel Proust

A partir de agora será apresentado os resultados que emergiram das entrevistas feitas com as professoras, através da análise dos diálogos e as inferências sobre os dados coletados e confrontados a luz da literatura consultada. Esse movimento possibilita explorar aspectos que não puderam ser respondidos ou aprofundados com o questionário e conseqüentemente explicados pela quantidade de dados numéricos levantados.

Por isso, a entrevista tenta ir além, buscando suprir algumas lacunas, mas compreendendo que trabalhar dados advindos de falas, envoltos dentro de uma perspectiva de subjetividade, incorrem na possibilidade de surgir elementos que se comparados com os dados quantitativos podem dar a ideia de incoerência. Assim, enquanto o questionário trouxe a luz as generalidades, a entrevista desvendou as particularidades.

Essas complementaridades podem ocorrer por conta do tipo de pergunta, pela própria compreensão delas pelo sujeito participante e até pela possibilidade de autoapoiese gerada no momento da entrevista. É importante deixar claro que isso de modo algum deve ser encarado como um problema, pois como já explicado no capítulo de metodologia, os diferentes instrumentos usados nesta tese não foram usados de modo concorrente, mas sim de forma complementar, a medida que possibilitaram a análise a partir de diferentes lentes.

Assim, as entrevistas ocorreram com os mesmos 36 sujeitos que participaram da aplicação do questionário analisado no capítulo anterior, de modo que foi mantido

a mesma nomenclatura para categorizá-los (Docente 01, Docente 02, Docente 03 etc) para que o anonimato fosse mantido.

As gravações de áudio foram transcritas e seu conteúdo analisado. Dentro da Hermenêutica Objetiva, esse material de registro em texto é chamado de Protocolo, de maneira que essa técnica de análise trabalha através de um processo de reconstrução da conjuntura, pois compreende que o produto da prática social não ocorre de forma acidental, mas sim através de normas que a estruturam (VILELA; NAPOLES, 2008). É importante deixar claro que a transcrição foi fiel a fala dos sujeitos, de modo que, para garantir a fidedignidade das mesmas, os erros comuns a linguagem coloquial falada foram mantidos.

Esses protocolos foram divididos em 6 categorias, geradas a partir das questões elaboradas para as entrevistas, a saber: 1- trajetória formativa docente; 2- importância do AEE; 3- apoio da gestão; 4- dificuldades na prática pedagógica cotidiana; 5- interação com os sujeitos adjacentes a proposta inclusiva; 6- sugestões dos professores para melhorar suas condições de trabalho.

A partir da leitura do produto das transcrições das entrevistas foi possível dividir as falas em subcategorias que emergiram dos conceitos mais contundentes que emanaram dos discursos dos sujeitos entrevistados, sendo possível ser analisadas e confrontadas com a literatura disponível.

### **6.1 Trajetória formativa docente**

As docentes foram estimuladas a falar um pouco sobre sua trajetória pessoal, seu percurso formativo, como iniciaram o trabalho na Educação Especial e mais especificamente com o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Analisando as falas das professoras foi possível observar que sete delas deixaram claro que o interesse em atuar na Educação Especial surgiu a partir da necessidade advinda da experiência com os alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais dentro da sala regular, como podemos observar nas transcrições a seguir:

*Eu fiz magistério e no chão da sala de aula, percebendo as dificuldades de alguns alunos e não sabendo como ajuda-los. Lembro perfeitamente de um menino com muitos problemas. E eu ouvi na*

época alguém dizer assim: “ele é um menino que toma remédio controlado”, “ele é um menino que tem que ter muito cuidado”. E isso foi me inquietando e assim, eu busquei fazer uma formação específica pro AEE (DOCENTE 01).

Vindo como professora do fundamental, depois colégio, EJA<sup>27</sup>, a gente foi vendo a necessidade de um profissional pra esses alunos, porque foi aparecendo esses alunos e não tinha profissional. Na época apareceu alguns cursos que a secretaria da educação direcionou para as escolas, mas nenhum professor quis. Os professores não queriam essa área. E eu sinalizei que quando tivesse o curso eu gostaria de participar. A direção colocou meu nome e eu fiz o curso do MEC de 180 horas (DOCENTE 02).

Eu entrei no município em 2001 e na sala regular eu tinha um aluno com baixa visão, tive um aluno com uma síndrome... não era nem de down, era outra síndrome intelectual. E eu sempre tentava buscar como ajudar esses alunos. Aí os cursos foram oferecidos pela secretaria de educação. Eu sempre me interessava em fazer esses cursos. Em 2010 tive a oportunidade pra participar da Especialização em AEE. No final de 2010 teve a construção da sala de recursos. Ai quando inaugurou eu saí do regular e já comecei a atuar (DOCENTE 15).

Na verdade, eu atuava nas classes regulares, mas sempre com algum aluno especial, tanto que quando esses alunos tinham progressão eu ia acompanhando na série. Então quando a sala foi criada aqui na escola o diretor observou isso. E por já ter esse contato com essas crianças, por ver o meu trabalho com eles e o meu interesse, que na verdade não tinha muita habilidade, indicou o meu nome para que trabalhasse na sala de AEE assim que foi aberta (DOCENTE 16).

Eu já era professora daqui da escola, eu sempre visitava a sala, tinha outra professora, e eu ficava ali, encantada, sentia uma certa vontade de ajudar e tentar fazer um trabalho com eles. Eu saí de licença e quando eu voltei estavam oferecendo vaga aqui pra Educação Especial, estava precisando de alguém e eu me ofereci pra estar. Pra realizar esse trabalho aqui não precisa ser apenas um professor, tem que ser algo que venha de dentro. A gente lida com várias deficiências, com várias realidades. Você precisa estar também com um certo preparo, psicológico, emocional, pra atuar (DOCENTE 21).

O meu interesse pelo AEE surgiu da demanda, assim que eu passei no concurso eu percebi que lá tinha um alto índice de pessoas com deficiência. Inclusive isso me angustiava bastante porque eu não me sentia preparada pra trabalhar com esses alunos. A partir daí eu comecei a fazer cursos, inclusive fiz duas Especializações com este fim e fiz a proposta pro diretor pra implantar a sala de AEE, que era uma novidade pra eles. Inclusive a sala de AEE que eu trabalho hoje é a primeira sala de AEE do município (DOCENTE 24).

Eu já tinha um bom tempo de sala regular, e quando surgiu a pós em AEE eu me interessei, porque eu senti um pouco de vontade de

---

<sup>27</sup> Educação de jovens e adultos.

*trabalhar com os alunos com deficiência na sala de AEE. Já via na televisão a questão da deficiência, das dificuldades dessas crianças na escola, eu senti essa vontade partindo daí (DOCENTE 26).*

Essa situação do primeiro contato das docentes com os alunos com deficiência terem ocorrido na sala de aula regular se complementa aos dados do questionário, já que 76% das professoras tem acima de 10 anos de carreira, mas apenas 6% possuem mais de 10 anos atuando com AEE em seus respectivos municípios, o que deixa claro que muitas já eram professoras da sala de aula regular quando iniciaram o trabalho na SRM.

Se por um lado a empatia em perceber a necessidade dos alunos é perceptível nas falas analisadas, por outro é realidade que nem todos os professores que atuam em sala regular tem interesse em ter um aluno que invariavelmente vai demandar um pouco mais de trabalho na montagem de suas aulas.

Dessa forma, ainda que o processo de construção da profissão docente exija ferramentas teóricas e capacitação constante para uma atuação satisfatória, é inegável que o interesse particular de cada professor, construído muitas vezes por conta das suas experiências de vida, acaba por ser um elemento a ser considerado, no que diz respeito ao ingresso na área de Educação Especial.

Outras quatro docentes afirmaram ter adquirido seu interesse através de experiência anterior de trabalho desenvolvido em Organizações não governamentais (ONG), tanto estrangeiras quanto nacionais:

*Minha trajetória, na verdade eu iniciei na APAE, que me serviu muito como experiência e em 2013 foi lançada a sala de AEE aqui, onde a gente vem fazendo um trabalho as vezes desgastando, porque a gente precisa de certos apoios e a gente não tem. Mas eu me sinto valorizada, porque a gente vê os avanços dos alunos a cada dia, até mesmo pelos familiares as vezes é esquecido, se dão conta de que aquelas crianças não conseguem ir muito longe, e eles conseguem. Então depende muito de um incentivo (DOCENTE 11).*

*Eu comecei a trabalhar numa ONG que era mantida pela Áustria, através da igreja católica, criaram uma instituição. Quando eu comecei foi por uma necessidade de trabalho. Na época o salário era bom e foi a época que eu tive mais formação porque a instituição pagava. (...) Passei no vestibular e passei no concurso público. Era EJA, só que na época implantaram no município uma sala de recurso multifuncional, aí eu fui conversar com a secretaria, mostrei meu currículo e aí já fui pra sala do AEE (DOCENTE 12).*

*Eu sempre fui de movimentos sociais e sempre gostei de trabalhar com as diferenças. A partir daí eu fiz o concurso do município, mas*

*minha escola foi extinta e eu pedi pra trabalhar na APAE. E quando eu cheguei na APAE eu realmente me encontrei. Foi uma experiência muito boa e foi a partir daí que realmente desenvolveu o gosto de trabalhar com essa clientela. Não sei nem se pode usar esse termo. Só que depois quando o município começou com o trabalho de salas de recursos, a gente foi convidada a participar pela nossa experiência com o trabalho na Educação Especial. A gente fez um curso a distância, e foi o primeiro contato que a gente teve com a área de AEE, de sala de recursos (DOCENTE 20).*

*Antes de eu vim para o AEE eu trabalhei na APAE. Foram 10 anos na APAE e quando foi no finalzinho de 2006, acho que foi mudança de gestor e aí comunicou que ele queria todos os profissionais dele no município e na época essa sala já existia. E aí nós fomos convidadas, quem era da APAE pra ficar na sala de recursos. E aí eu vim pra aqui por causa dessa trajetória, dessa experiência que eu vivenciei na APAE (DOCENTE 32).*

As Docentes 11, 20 e 32 indicam a APAE como experiência prévia com alunos com deficiência e deixam claro a importância do conhecimento adquirido nesta instituição.

A APAE surge nos anos 50 numa época em que outras instituições de reabilitação e educação de alunos com deficiência foram criadas no Brasil, muitas por conta do agrupamento de familiares que tinham filhos com deficiência. Essas instituições não governamentais, foram e são ainda extremamente importantes para a vida de muitas pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, pois durante muito tempo agiram, praticamente sozinhas num período em que o estado brasileiro pouco fazia a nível de política nacional.

Apesar da histórica importância dessa instituição, Clemente Junior e seus colaboradores (2016) alertam que a sobrevivência da APAE, nos moldes tradicionais, começa a se tornar incerta a partir da aprovação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação<sup>28</sup> atual, que traz a escola regular como o ambiente central onde a educação de alunos com deficiência deve acontecer. Por isso é algo a se destacar, o fato de que a APAE da região do Piemonte da Diamantina, com sede em Jacobina, que tem sua importância não só para os alunos, mas também como formadora de dezenas de

---

<sup>28</sup> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).



profissionais, precisou se adaptar as novas demandas das políticas de inclusão, para que sua existência não fosse ameaçada.

Assim, ainda que as políticas nacionais venham a tentar constituir uma escola mais inclusiva, o respeito a história de luta dessas ONGs, como a APAE, exige que uma atenção maior do estado seja direcionada a elas, no sentido de inseri-las dentro da proposta inclusiva, ainda que alterando sua concepção, aproveitando sua *expertise*, como a formação de profissionais.

Ainda sobre a questão da importância da formação, para quatro professoras o interesse surgiu durante o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, tanto em uma disciplina que discutia o tema das pessoas com deficiência, quanto em vivências ou estágios em locais de atendimento desse público:

*O interesse começou desde a faculdade, no quinto semestre eu tive a disciplina de Educação Especial, e nas experiências que o professor proporcionou ao instituto pedagógico, o estágio que eu fiz também, então foi quando eu decidi que era a área que eu queria. E a partir desse semestre todos os meus estágio e projetos foi na área de Educação Especial. E a atuação, eu iniciei aqui no município em 2014, aí souberam da minha atuação. Quando foi no início de 2015, a gestão me procurou perguntando se tinha interesse pra gente reativar, pois o município já tinha recebido tudo pra sala de recursos, só que não tinha profissional na área, com a capacitação específica. Ai a gente iniciou o processo de reativação da sala de recursos (DOCENTE 07).*

*Quando eu decidi faz o curso de pós-graduação, foi por conta da disciplina de Educação Inclusiva que eu tive no curso de Pedagogia que me chamou atenção. E aí lembro como se fosse hoje, que eu assisti a um filme que era “Bem-vindo a Holanda”, e ali aquele filme me chamou muito a atenção. Era a nossa trajetória na sala de aula em que a gente se preparava para receber um aluno e quando a gente chegava era totalmente diferente, e a gente tinha que adaptar a nossa forma de trabalho, e aquilo foi me chamando atenção. Depois que assisti um filme “Como uma estrela na terra”, e aí me comoveu o filme e por isso eu fiquei assim buscando vários cursos de pós-graduação que deveria fazer e me identifiquei com esse e hoje eu faço a pós-graduação em Educação Especial inclusiva com ênfase em deficiências múltiplas (DOCENTE 08).*

*O interesse foi a partir do curso de Pedagogia que eu tive aula de LIBRAS. Eu me apaixonei pela disciplina e começou a despertar em mim o desejo de lidar com pessoas com necessidades especiais. Ai a diretora da minha escola me fez a proposta e eu aceitei (DOCENTE 14).*

*Eu comecei com a oferta de um curso em 2008, quando eu estava na faculdade, e aí a gente já tinha ouvido falar de LIBRAS, inclusão, tudo direitinho. Nesse período veio a oferta do município que foi contemplado com a sala de recursos multifuncionais e veio a oferta*

*dos cursos de atendimento educacional especializado. Então esse curso foi ofertado para vários professores e alguns não quiseram, não se interessaram. Mas como a gente estava naquele clima da faculdade, discutindo sobre inclusão, sobre LIBRAS, então estava bem no momento, então veio agregar. A gente aceitou esse curso, eu e mais duas colegas de trabalho. Foi aí em 2009 onde a gente começou o trabalho no AEE (DOCENTE 29).*

A formação docente para atuar com alunos com deficiência é garantida na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamentando a Lei nº 10.436 de 2002 sobre a inserção de um componente curricular referente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Entretanto, apesar de todas essas disposições legais, os estudos de Ferreira (2016), Dias (2018), demonstram que nem todos os cursos de Licenciatura incluíram em seus currículos disciplinas que discutam o trabalho com alunos com deficiência e por isso, 53% dos docentes passaram pela graduação sem ter acesso a esse conhecimento.

Assim, é importante que as instituições de ensino superior, no momento de reforma dos seus currículos, levem em consideração as demandas da formação inicial dos professores, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade e especificamente com a inclusão na escola.

Cinco professoras afirmaram que o interesse para atuar com a Educação Especial surgiu apenas após a graduação. Três delas durante cursos menores de formação continuada, como aperfeiçoamentos:

*Eu entrei em 2008 quando houve um curso de Aperfeiçoamento. Foram 8 professores escolhidos pra fazer esse curso de 180 horas para todas as deficiências intelectuais. Aí eu me interessei, eu disse: - eu vou entrar, vou fazer esse curso, vou saber qual é o mistério dessa educação inclusiva! Aí eu fui, era em 15 em 15 dias e lá eu fui estudando. Foram quase 2 anos desse curso, foi muito bom. Eu já estava no ensino regular. E aí um dia eu decidi que eu iria vim pra sala do AEE e hoje eu estou aqui. Mas foi um desafio muito grande pra mim porque eu na sala regular via meus colegas falarem desses alunos com deficiência e eu tinha essa vontade de investigar. – Será que esses alunos não aprendem? Será que é verdade? (DOCENTE 05).*

*Meu interesse pela Educação Especial foi um curso que eu fiz em 2008, um curso de LIBRAS. Aí eu me identifiquei com essa questão de surdos. É tanto que eu fui fazendo outros cursos direcionados a essa área (DOCENTE 22).*

*A secretaria me tirou da sala pra fazer um curso. Eu não escolhi, quando cheguei lá meu nome estava em Braille. Eu não queria Braille. O pessoal saiu distribuindo os nomes. Eu entrei pra conhecer e me apaixonei, comecei a fazer cursos pela internet e amo a área agora (DOCENTE 23).*

É possível observar que os motivos que levaram esses professores a frequentar tais cursos vão desde a simples curiosidade, até mesmo caso da Docente 23 que teve a inscrição em um curso feita compulsoriamente pelos gestores e a contragosto dela.

Já para as Docentes 18 e 30 o curso de Especialização foi o principal vetor que direcionou para a atuação no AEE:

*Em 2008 surgiu esse pensamento por parte da gestão, de ter uma sala de recursos multifuncional aqui. Ai a gente iniciou uma formação pela Universidade Federal do Ceará. Disso aí já surge essa motivação pra gente fazer um trabalho relacionado. Em 2012 foi feito o projeto e começaram a chegar o equipamento, computadores, pra montagem da sala de recursos. Mas foi enrolando o tempo, e quando foi em 2014 surgiu a sala de recursos e como eu e mais duas colegas tínhamos feito essa formação, a gente iniciou aqui com a sala de recursos (DOCENTE 18).*

*A minha pós-graduação é em Psicopedagogia. Há cinco anos atrás, eu fiz essa minha pós-graduação. Ai logo de início assim eu criei aquela curiosidade. A gente fez alguns trabalhos baseado nesses alunos com deficiência, só que eu fiquei um tempo sem atuar. Ai de um ano pra cá eu fui convidada para estar como professora do AEE no município aqui (DOCENTE 30).*

Essa situação é menos controlável que a anterior, quando o futuro professor teria contato com o tema durante a graduação. Isso porque, se um indivíduo não teve essa experiência durante o seu curso de Licenciatura, o interesse por se aprofundar nessa área em cursos de pós-graduação vai depender do acaso ou das experiências pessoais de cada um.

Curiosamente na fala de duas professoras foi possível perceber que, além de ter feito cursos de formação continuada e pós-graduação, o trabalho no AEE surge a partir da necessidade de complementar a carga horária de trabalho que dispunha em seu respectivo município:

*Esse meu caminhar na inclusão vai acontecer a partir de 2008 quando fizemos uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, promovida pelo próprio municio e também foi a primeira e única. E a partir daí começou*

*a programação dessas salas aqui no município. Então cada escola tem uma sala de atendimento e esse grupo de 13 professoras na época, cada uma que se interessou, ingressou numa sala dessas. E posterior a isso eu fiz mais um concurso. Eu tive 20 horas e passei a ter mais 20, mas o município dizia que não tinha onde me colocar e me perguntaram se eu queria ir abrir a sala de atendimento no distrito. Então eu aceitei ir pra lá iniciando em 2014 e estou lá até hoje (DOCENTE 03).*

*Na verdade, apareceu o curso pra mim e eu não tinha prática nenhuma com alunos especiais. No decorrer do curso eu passei a gostar. Ai eu fiz esse curso, e passado alguns anos eu vim pra esse colégio. E ai como ficou sem determinar carga horária e eu disse que tinha feito esse curso, me colocaram na sala (DOCENTE 04).*

A questão da complementação da carga horária dos docentes com disciplinas diferentes da Licenciatura em que se graduaram é comum no país, desde a educação básica até o ensino superior. O elemento novo aqui é que também foi observado situação semelhante no Atendimento Educacional Especializado.

Em outra fala, uma professora deixa claro que seu interesse surgiu bem mais cedo, durante o período em que foi aluna da educação básica:

*Quando eu estudava eu percebi na escola que as crianças que chegavam com alguma deficiência eram mandadas de volta pra casa. E ali naquele momento de criança eu pensava: -“Poxa, alguns demonstravam interesse tão grande de estudar, mas elas simplesmente eram devolvidas”. Uma palavra assim bem...não eram aceitas porque os professores não tinham lugar pra eles. E ai aquilo me tocou e ficou aquela sementinha dentro de mim. E se um dia eu tiver a oportunidade de trabalhar, eu quero trabalhar com essas crianças, pra ajudar de alguma forma. Eu comecei na sala de aula regular e quando surgiu a oportunidade de fazer a minha Especialização, eu optei por fazer em Educação Especial e Inclusiva. Porém, nesse momento ainda não existia a sala do AEE. Mas mesmo assim era uma vontade que eu sempre tive de trabalhar com essas crianças. Quando se concretizou a sala do AEE, eu procurei de iniciativa própria a oportunidade de trabalhar e pôr em prática o que eu tinha aprendido (DOCENTE 17).*

Para além do interesse pessoal, essa fala demonstra a importância de se fomentar a convivência na diversidade desde cedo, haja vista que muitos pré-conceitos são construídos ainda na infância. Assim, uma sala de aula em que crianças com e sem deficiência convivem e são orientados pelo professor, através de uma conduta voltada para a inclusão, podem favorecer a atitudes positivas no sentido de conhecimento e respeito e que podem consequentemente serem transportados para todos os outros campos da vida social.

Outro importante fator de interesse dos professores em atuar com a Educação Especial está na relação pessoal com parentes ou pessoas próximas que possuem alguma deficiência ou necessidade educacional especial, como pode ser observado na fala de sete docentes:

*Eu comecei com crianças da minha própria família. Como tinha dificuldade eu acabava ajudando, porque na escola não tinha muito esse apoio e eu buscava uma outra forma pra ele aprender. E como professora muitos anos, na minha sala, sempre tinha uma criança especial. E eu me sentia que deveria fazer um curso, me capacitar melhor pra atender essa criança, pra ajudar essa criança porque é muito dificuldade da aprendizagem dessa criança (DOCENTE 19).*

*Eu já era professora do município e em 2007 veio essa proposta de educação inclusiva pro município. De imediato lembraram de mim, me chamaram por ser mãe de um rapaz hoje com paralisia cerebral. E eu também não pensei duas vezes, respondi na hora, porque vendo o objetivo lá que que eles trouxeram, certamente ia me ajudar também como mãe (DOCENTE 27).*

*Olha sempre era minha vontade, sabe? Eu sempre trabalhei em sala regular, mas eu via as crianças com necessidade especial, chegava um aluno e outro saía. Era minha vontade. Comecei ano passado, fui convidada e quando cheguei lá foi muito bom. Be sinto muito feliz. Eu tenho familiares com deficiência, talvez isso motivou né?! (DOCENTE 28).*

*Na realidade isso aconteceu em 2008, no surgimento das salas de recursos na Bahia. Ai a gestão da época rodou o município inteiro em busca de 3 pessoas pra começar a formação. Tivemos a formação completa do AEE com todas as áreas. Eu sou muito curiosa e gosto de estudar, na época foi algo que me tocou e especialmente dentre essas 3 pessoas que foram escolhidas tem uma professora que tem um filho especial. E aí a gente já via a luta dela pra inserir essa criança na escola. Ela na realidade me encorajou a ir, pra gente buscar esse diferencial aqui no município (DOCENTE 31).*

*Em 2003 eu tava desempregada e surgiu uma vaga numa determinada escola privada. Quando eu fui fazer a entrevista, todos os aspectos técnicos que eu apresentava correspondia a expectativa da escola, menos um. Eu tinha que ter formação em Educação Especial, principalmente pra atender uma menina cega, então eu tinha que saber no mínimo Braille. Aí eu me propus a aprender. Foi em meados de dezembro, então eu tinha menos de 30 dias pra aprender Braille. Então eu fui meio que autodidata. Meu filho é epilético e tinha uma deficiência motora moderada, então já tinha um certo olhar pra essas questões de limitações. Então quando falaram dessa menina houve uma certa sensibilidade. E eu me dediquei porque podia contribuir pra qualificação de uma pessoa, pra melhorar a educação dessa criança (DOCENTE 33).*

*Eu aprendi a LIBRAS junto com meu irmão que é surdo. Dentro dessa perspectiva onde nós aprendemos LIBRAS. Passando os anos eu fui me especializando na área, foi se abrindo o campo abrindo a visão, e aí surgiu a oportunidade de trabalhar na sala de recurso. E aí de lá pra cá nesse caminhar aí já estou na sala de recursos há 5 anos (DOCENTE 34).*

*Eu passei no seletivo juntamente com uma turma e a direção me escalou, por já tinha visto meu trabalho com crianças, ela via minha atenção. Ela disse que via em mim alguém que apresentava as características pra trabalhar com essa área. Pra estar na sala do AEE não pode ser qualquer pessoa, a pessoa tem que ter um gosto pela educação. Eu aceitei porque durante meu curso de pedagogia era um dos campos que mais me interessava porque na família eu tenho um primo que é cadeirante (DOCENTE 35).*

Estas falas deixam claro que a situação de um familiar com deficiência obrigatoriamente força a um olhar mais apurado e compreensivo a esta condição e que conseqüentemente é transferido para outros indivíduos, como os alunos na escola. É muito comum que pessoas que não tem uma convivência próxima a pessoas com deficiência, dificilmente racionalizem acerca das diferentes dificuldades cotidianas que envolvem esta condição.

Casos como a criação de ONGs, luta por direitos e outras ações para enfrentar determinadas condições, deficiências ou situações sociais, emergem justamente através daqueles indivíduos que estão envolvidos intimamente, como pais, mães, familiares, amigos etc.

Já para duas docentes, o interesse em atuar com AEE surgiu por elas mesmas terem uma deficiência:

*Meu desejo de ajudar é porque eu também sou especial, porque eu tenho um lado que eu não escuto, o lado direito eu não escuto. E eu senti a necessidade de me colocar no lugar do outro, porque lá não tinha ninguém e eu queria ajudar essas pessoas. Meu apoio total para acolher aqueles alunos na escola foi muito importante. Ajudar as professoras, nós éramos unidos para organizar (DOCENTE 13).*

*Eu já sou deficiente, aí já foi um caminho na área (DOCENTE 25).<sup>29</sup>*

As docentes não deixam transparecer em nenhuma linha de suas entrevistas, mesmo que indagadas, qualquer problema em suas condições de trabalho, decorrente

---

<sup>29</sup> A docente 25 é cega e consegue enxergar apenas luzes.

de sua deficiência. Fazendo um contraponto, foi possível observar que existem poucos estudos que tratam da temática do professor com deficiência, haja vista sua grande especificidade.

Entretanto Meneguelli Junior (2012), em sua dissertação de mestrado, analisou a trajetória profissional de três professores com deficiência, que atuam na educação básica da rede pública estadual de Santa Catarina. O autor constatou a luta dos docentes em reafirmar sua individualidade, o reconhecimento como sujeito livre frente a todas as dificuldades decorrentes de suas deficiências, não só no âmbito profissional, mas também pessoal e social.

Para três docentes o início da atuação no AEE começou somente a partir de um convite feito por alguma pessoa da gestão municipal. Duas delas inclusive usam a expressão “cair de paraquedas” para se referir ao início do trabalho.

*Na verdade, eu fui convidada, a secretaria de Educação me convidou pra que eu viesse pra aqui atender os alunos com dificuldade de aprendizado. Eu entrei achando que ia atender esses meninos com dificuldade de aprendizado, porque quando o AEE foi criado aqui, acho que nem eles da secretaria sabiam o que era que tava implantando no município, que aí me convidou e eu aceitei. Quando eu cheguei me deparei com crianças com deficiência, e aí claro foi um susto, porque foram chegando crianças cadeirantes, surdas né, com outras deficiências. E graças a Deus acho que as coisas deram certo. Até aí tem 4 anos que isso começou e só vem crescendo. Aí você vai se envolvendo com isso tudo, e acaba se envolvendo e hoje em dia acho que não saberia fazer outra coisa se não fosse isso aqui, eu sou uma grande lutadora por isso aqui (DOCENTE 06).*

*Na verdade, eu cai de paraquedas. Eu tava afastada da sala de aula, aí surgiu essa vaga, me chamaram, eu aceitei, achei o trabalho interessante. A partir daí eu comecei a gostar, tenho interesse, quero me capacitar mais. Quando eu cheguei o primeiro instante foi impactante. Eu pensei: - O que é que eu faço aqui? (DOCENTE 09).*

*Eu caí de paraquedas, mas nada vem pra gente, sem que a gente tenha aquele, um motivo, alguma coisa. Ano passado, primeiro ano da gestão, a coordenadora atual, me ligou e disse: “Nós vamos ter uma turma de AEE por conta desses alunos e a secretária de Educação tá querendo colocar as turmas de AEE aqui na sala e eu pensei em você”. Eu pensei em casa, eu ainda estava de férias né, e conversando com meu marido eu digo: -Eu vou aceitar! Porque assim tudo na vida né. Fiz Psicopedagogia, mas não pensando em atuar no AEE. Aceitei mesmo só pra enfrentar um desafio e aqui estou, o desafio continua (DOCENTE 36).*

Os relatos das três professoras demonstraram que a situação vivenciada por elas, foi dentre todas as apresentadas aqui, a que parece ser a mais desfavorável

para aqueles que ingressaram no campo da Educação Especial. Isto porque a condição em que elas foram colocadas pode gerar um efeito contrário, que seria causar não só medo, mas repulsa pelo trabalho com alunos com deficiência. Além disso, as falas demonstram que os seus respectivos gestores municipais não têm claramente uma ideia de quais as atribuições e formação exigida para atuação no AEE.

De maneira geral, os dados encontrados no tópico da trajetória formativa docente, se aproximam com os dados achados no estudo de Oliveira (2015), que entrevistou seis professores de AEE da rede municipal de ensino de Cruzeiro do Sul, estado do Acre, e observou que a escolha pela área de AEE ocorreu por uma série de motivos, que vão desde o acaso ou necessidade do emprego, até as experiências derivadas do trabalho com alunos com deficiência na sala regular.

Um outro estudo foi o de Santos (2016), que procurou averiguar como cinco docentes que trabalham no município de Joinville/SC se tornaram professores do AEE. Os resultados revelaram que a escolha profissional foi marcada por tensões e a maneira como as docentes chegaram ao AEE deixou claro que entre elas existiu um perfil para atuar na Educação Especial que rodeia as escolas e influencia diretamente no processo de constituição da identidade docente.

Podemos inferir, a partir das falas das professoras, sintetizadas na Tabela 7 segundo a quantidade de docentes, que o interesse em atuar com o AEE foram os mais diversos.

**Tabela 7 – Razões sobre a escolha para atuar no AEE**

<b>Razões citadas</b>	<b>Quantidade de docentes</b>
<b>Interesse da época em que era aluno.</b>	11
<b>Convivência com aluno com deficiência em sala regular</b>	7
<b>Convivência com pessoas com deficiência</b>	7
<b>Atuação em Escolas Especiais ou ONGs.</b>	4
<b>Convite do gestor</b>	3
<b>O próprio docente possui uma deficiência</b>	2
<b>Não responderam</b>	2
<b>TOTAL:</b>	36

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

De forma resumida, eles puderam ser concentrados em 5 situações mais gerais: 1) Experiência prévia com aluno em sala regular; 2) Experiência prévias atuando em escolas especiais ou projetos sociais; 3) Interesse pela área durante o



período como aluno, seja em escola, graduação, pós ou cursos de aperfeiçoamento; 4) Contato com parentes, pessoas próximas que possuem algum tipo de deficiência ou tendo a deficiência como uma condição inerente ao próprio professor e 5) Professores que foram convidados a uma nova experiência ainda desconhecida.

## 6.2 Importância do AEE

A segunda categoria trata da opinião das docentes acerca da importância do AEE para o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. De acordo com sete docentes entrevistadas, o trabalho do AEE é importante por servir de apoio as ações educativas promulgadas na sala regular, como pode ser observado nas transcrições abaixo:

*Eu acho que o AEE é fundamental no apoio a inclusão do aluno em sala de aula. Ele é um elo entre a sala de aula comum, entre os outros alunos que percebem esse aluno diferente. Eu acho que esse AEE é muito importante pra fazer esse elo. Eu acho que ele é uma ponte pra uma mudança (DOCENTE 01).*

*É muito importante porque esses alunos estão na sala regular e quando chegam aqui na sala do AEE, eles dão aquele suporte que é individualizado. Eu tinha um aluno que não era alfabetizado e hoje ele já está lendo. Pra mim isso foi um grande avanço (DOCENTE 05).*

*É de grande importância. Na questão pedagógica é um suporte, que dá uma base pra o aluno melhorar o desempenho dele na sala regular. Na sala de recursos tem materiais que facilitam a acessibilidade pra esses alunos (DOCENTE 14).*

*É de fundamental importância os alunos estarem sendo atendidos no turno oposto. Eles precisam desse digamos, suplemento, no AEE. Não que a gente quebre todas as barreiras e dificuldades que eles encontram, mas a gente tenta dar esse aluno mais autonomia, mais segurança pra que ele possa estar na sala regular. A gente vê como eles vão crescendo na sua vida diária, dentro e fora da escola. A gente tenta incluir eles em todos os espaços da escola, com todos os colegas. E isso é de suma importância pro crescimento dele. Não só cognitivo, mas eles estarem mesmo inseridos, de uma forma igualitária com os outros colegas no espaço escolar (DOCENTE 15).*

*É de grande valia porque a pessoa com deficiência tem como suporte a sala do AEE, nas atividades de sala de aula lá, a gente acaba fazendo umas adaptações pra ele que acaba facilitando e ele gosta de frequentar aqui. Se ele gosta é um bom sinal. Porque se a pessoa não gosta de frequentar determinado ambiente tem alguma coisa errada (DOCENTE 21).*

*Elas estão sendo apoiadas na sala regular, por conta de nós, na realidade. Porque antes os pais até temiam que essas crianças tivessem na sala regular sem esse apoio. Então depois desse surgimento dessa sala os pais se sentem mais seguros que as crianças vão pra esse ensino regular (DOCENTE 31).*

*Eu acho que o AEE exerce um papel de extrema importância na vida dessa criança, porque é o momento que ele vai ter sozinho, que vai atender as suas necessidades educativas, adaptativas, as medidas complementares e suplementares que não condição de ocorrer na sala regular. Então é o momento que ele tem que ser assistido, de perto, sendo valorizado em suas especificidades. Na descoberta dos seus potenciais de fato. Então o AEE é o momento que você tem, pra você garantir esse atendimento de forma íntegra, humanizada, no corpo a corpo junto com o aluno (DOCENTE 33).*

As falas dessas docentes coadunam com o conceito de AEE existente na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que diz:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b).

Nesses casos, fica claro que essas professoras têm conhecimento relevante acerca de seu trabalho e da função que seu atendimento tem dentro de uma lógica maior para a política nacional voltada para a inclusão. O conhecimento do docente sobre sua profissão é extremamente importante para garantir a qualidade do trabalho e também conhecer os seus limites de intervenção.

O AEE é, em sua essência, um serviço de apoio para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, em todas as modalidades de ensino, e não uma etapa da Educação formal. Por isso, suas características, como o atendimento de alunos feito de forma agendada, individualizado e no turno oposto, diferem um pouco do ensino convencional.

Entretanto outras docentes ampliam o foco, como é o caso de seis delas, que entendem que a importância do AEE está em servir também como um meio de acabar com a exclusão que muitos alunos, PAEE, acabam sofrendo:

*Eu tenho certeza que a sala de recursos para os meninos com deficiência é de uma importância grandiosa. Primeiro pela valorização*

*desse menino porque há algum tempo a gente sabe que esses meninos estavam dentro de casa e pra frequentar a escola era uma dificuldade muito grande, por conta da resistência dos pais, o medo com relação o tratamento desse menino na escola. Então a sala de recursos multifuncional vem como um suporte muito bom (DOCENTE 03).*

*Em questão de socialização, os meninos são criados pelos pais como cristalzinho, preso dentro de casa, não tem socialização, não participa do meio social. E aqui é uma maneira dele estar aprendendo alguma coisa, tem convívio com outras crianças. Aqui a gente vê o desenvolvimento de crianças que não falava nada e hoje já fala, já tem independência, consegue amarrar o sapato, consegue comer com a própria mão que não comia. Tem casos aqui de alunos com 13 anos que veio pra cá tomando mamadeira. Isso não tem como continuar. Então assim, são progressos que vem tendo a cada dia, é por etapa. São degraus que a gente vem alcançando (DOCENTE 11).*

*A auto estima desse aluno aumentou. Ele chega com vergonha, acha que é um defeito. A mãe também a gente orienta, porque a mãe muitas vezes quer ser a protetora do filho. Ela não deixa muitas vezes o filho crescer, quer fazer tudo pelo aquele aluno. A gente já vai orientando ela, que tem que deixar o aluno fazer, tem que deixar o aluno crescer e a gente vê o resultado (DOCENTE 13).*

*Eu acho que é muito importante. É mais uma porta aberta pra esses alunos que na maioria das vezes, a depender da visão dos pais, foram alunos que ficaram fechados dentro de casa. Muitos deles não participavam da vida escolar, do ensino regular. Muitos deles não tinham uma qualidade de vida, um convívio social regular, por conta da deficiência e por conta da visão dos pais. A gente tem alunos aqui que eles passaram a frequentar a sala de aula regular, mesmo adultos, depois que existiu essa sala aqui de Educação Especial. O AEE é um lugar importante de transformação social, de melhoria da qualidade de vida da pessoa, de autoestima da pessoa. A gente lida com cada aluno com a autoestima zero mesmo e ele sair daqui muito melhor (DOCENTE 18).*

*Além de eles conviverem numa sala regular com os demais colegas, como iguais, mas também na parte fora da unidade escolar, no âmbito familiar, social e lazer. Porque alguns alunos desses vivem segregados, alguns porque os pais ficam com medo de deixar que eles saiam do âmbito da família, até mesmo pra escola, é uma proteção que eles têm na verdade. A importância que eu acho é essa, é desenvolver as habilidades que eles têm, todos têm. E nosso trabalho aqui na sala realmente é esse, aumentar, ou destacar ou melhorar essas habilidades pra que eles possam ter uma convivência digna, pelo menos dita igual aos demais, na sociedade, na sala de aula, em qualquer outro âmbito que eles forem (DOCENTE 26).*

*Hoje vendo é um avanço perfeito pra todos. É um direito da criança, é um direito de todos. Veio pra somar. Pros pais entenderem que é um norte pro filho. Acabou aquele negócio de ficar segregado dentro de casa, jogado. O aluno pode sim ir pra escola, deve sim ir pra escola (DOCENTE 27).*

As falas demonstram que esta exclusão do meio social é gerada principalmente pela família que mantém o aluno em casa, a fim de protegê-lo da discriminação que a sociedade porventura possa submetê-lo. Apesar de não concordarmos com a percepção dos professores, concordamos que muitos pais acabam não percebendo que ao proteger seu filho de forma excessiva, o prejuízo para o desenvolvimento social, afetivo e educacional acaba sendo maior. Inclusive, essa é uma preocupação presente nas falas de outras seis docentes, que trazem o elemento da autonomia do aluno nas atividades da vida diária e no meio social em geral:

*Esses alunos acabam adquirindo uma autonomia, que eles não têm. Então isso é importante pra vida, pro dia a dia, pra sala regular (DOCENTE 04).*

*E tem criança que não sabia nem se alimentar e hoje ele já sabe ir no banheiro, na hora do lanche ele vai lá e lava as mãos, ele volta e senta na mesa certinho e se alimenta, pede licença pra sair. Então isso eu acho que foi assim de grande resultado o trabalho da AEE, porque não desenvolveu a leitura e a escrita, mas desenvolveu a interação dessas crianças (DOCENTE 08).*

*Aqui eu acho que eles criaram autonomia, depois que eles começaram a conviver em grupo, eles eram excluídos. Até também a questão do olhar, hoje as pessoas têm outro olhar, principalmente aqui no município, porque antigamente, até nós como educadores talvez até tivéssemos um aluno na sala, mas não percebesse, e hoje ele é percebido. E pra eles é um crescimento. Alunos que chegaram aqui e não se alimentavam, não tinham autonomia. Porque o AEE, além do pedagógico, trabalha com a convivência social (DOCENTE 09).*

*Interação, elas interagem, elas participam, elas se sentem, fazem parte realmente. Porque quando elas chegam aqui as vezes chegam retraídas, se sentem incapazes, como serão recebidas. E aí a partir do momento que elas são recebidas elas até desenvolvem algumas habilidades que até elas mesmo não conheciam. E aí pra gente é muito gratificante a gente vê uma criança desenvolver a fala, mesmo com muita dificuldade motora, mas conseguir utilizar o computador, até o celular que a gente ajuda a usar também (DOCENTE 17).*

*Lá eles aprendem muita coisa, a se concentrar, a raciocinar, lá eles aprendem muitas atividades da vida diária, muitas crianças chegam lá sem saber comer, lá eles aprendem, chegam babando e lá eles param de babar, outros chegam sem saber ir ao banheiro sozinhos (DOCENTE 25).*

*Eu vejo como uma coisa é positiva que ajuda no desenvolvimento deles tanto na questão educacional, na questão social, na questão da vida diária deles, dar a eles autonomia para a vida diária entendeu? Até porque nós temos alunos do ano passado que eles só*

*frequentavam só o AEE entendeu? Então assim não só para o aluno, mas para a família é de grande importância (DOCENTE 32).*

A autonomia tanto na escola quanto nas atividades da vida diária é imprescindível para o aluno do Atendimento Educacional Especializado, à medida que ajuda no exercício de sua cidadania. Inclusive é um dos elementos contemplados no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde explica que o atendimento “complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008b, p.10).

Entretanto em pleno século XXI, as dificuldades e o pré-conceito sofridos por estes indivíduos ainda são presentes. Na tentativa de evitar o sofrimento dos filhos, os pais, levados pela falta de conhecimento (e entendendo que essa defesa dos filhos é justificável), acabam preferindo manter seus filhos seguros em casa. Assim, as falas das Docentes 19 e 22 ratificam a ideia de que o AEE é o ambiente mais favorável atualmente para que essas barreiras possam ser quebradas:

*É muito importante, principalmente porque ela vai aprender a conviver com outros colegas, a gente trabalha cada deficiência a maneira dela superar (DOCENTE 19).*

*Mais a questão de humanidade. Essa questão de ajuda, de tentar fazer que a pessoa participe desse meio social da gente (DOCENTE 22).*

A fala da Docente 28 traz pra discussão a ideia de que o AEE pode proporcionar ao aluno criar condições de ser resgatado da situação de segregação, através de meios que lhe garantam um trabalho reconhecido socialmente, como o emprego de motorista, no exemplo citado pela professora:

*Pra mim é a porta de entrada pra esses meninos, visto que eles já tiveram tanto tempo excluídos. É tanto que um deles que já virou motorista, crianças que viviam só no cantinho da sala, sem nenhuma oportunidade e hoje com incentivo, já está até ajudando pessoas na comunidade (DOCENTE 28).*

É no mínimo curioso a fala do professor ao chamar o aluno de menino e depois dizer que ele virou motorista. Isto porque ao tratar uma pessoa maior de idade como

criança ele invariavelmente acaba por infantiliza-lo, muito por conta da deficiência do aluno.

Assim, numa vida social, o indivíduo que atua em uma atividade que contribui com a coletividade, através de um papel social (no caso, o emprego), passa a ser respeitado pelos outros membros da sociedade. Essa valorização social através do trabalho está intimamente relacionada ao resgate da dignidade da pessoa e de sua autoestima.

Para isso, o Brasil há anos possui uma farta legislação<sup>30</sup> que trata da garantia das pessoas com deficiência ao trabalho. O próprio artigo 59 da LDB, em seu item IV garante, através do Atendimento Educacional Especializado, uma educação voltada para o trabalho visando a vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Este suporte do estado brasileiro é importante pois segundo Redig e Santos (2015) “a inclusão social e no mercado de trabalho das pessoas com deficiência auxiliará no processo de mudança desse paradigma e estereótipo que carregam” (p. 55-56).

A questão da invisibilidade social da pessoa com deficiência, presente na fala da Docente 29, já é algo discutido a exaustão e conhecido através da história. Na idade média as pessoas com deficiência eram mantidas presas em casa, sem contato com a sociedade (RIBEIRO; BAUMEL, 2003). Contudo, essa prática ainda persiste nos dias atuais.

*Eu acredito que o AEE é como um divisor de águas para os alunos. Essa semana mesmo numa reunião com os professores da sala de aula comum eu questionei como eles veem os professores do AEE. E um deles colocou assim, como a voz dos excluídos na escola. E é isso mesmo, por que a partir do momento que o AEE começou a atuar dentro nas escolas é como se esses meninos tivessem ganhado visibilidade, por que até então eram excluídos. Buscar os direitos que eles têm na sala de aula, principalmente do acesso ao currículo que é a nossa luta (DOCENTE 29).*

Ainda nessa linha, outras três professoras destacam a importância do AEE para o aluno como um importante auxílio no resgate ou afirmação de sua dignidade:

---

<sup>30</sup> Lei 7.853/89 garante a reserva de mercado de trabalho a pessoa com deficiência (BRASIL, 1989), sendo complementada pelas Leis nº 8.112/90 que obriga a reserva de 20% das vagas em concurso público para pessoas com deficiência (BRASIL, 1990) e a 8.213/91 que cria a reserva de vagas para este público em empresa com mais de 100 funcionários (BRASIL, 1991).

*Depois que eles recebem o atendimento, tudo muda, na família também. A questão da autoestima, a valorização como ser humano. Eles começam a se sentir parte do mundo, que antes eles não se sentiam. Em todos os lugares que eu trabalhei foi uma mudança mútua (DOCENTE 12).*

*Primeiro dar dignidade. Todo ser humano é digno de respeito e eles não são respeitados. Hoje elas têm o direito de frequentar a sociedade, mesmo sendo diferente, elas têm que ser respeitada e saber que ela pode conviver, só que de uma maneira diferente, mas que são pessoas como qualquer uma (DOCENTE 23).*

*Eu penso que o AEE passa a ser para o aluno um resgate de dignidade, que todo tempo que a história negou a eles, em espaço social, dignidade. Eu vejo que o AEE passa a resgatar isso. Quando eles chegam tenso ele passa a conhecer no AEE assuntos, atividades, informações que ele não tem. Por exemplo já tive alunos que não sabiam que o dia tinha 24 horas, básicas da vida. O aluno não sabia que no mundo inteiro se falava várias línguas e achava que se utilizava de uma língua só. O outro aluno que não conhecia não sabia sua localização dentro do Brasil, ele não sabia em que estado, cidade, ele estava. Então traz um conhecimento, um autoconhecimento, uma construção de si mesmo e esse resgate de dignidade (DOCENTE 34).*

O resgate da dignidade da pessoa humana, representada nas falas, assume dentro do AEE esse papel importante, justamente por ser um dos poucos espaços sociais formativos, fora de casa, em que o aluno com deficiência e/ou NEE pode se sentir acolhido. Além disso, a sensação de utilidade inclusive é um dos pontos destacados por Sturza e Marques (2017):

*Logo, a dignidade da pessoa humana é um direito fundamental inerente a todos, inclusive, para a classe dos trabalhadores, devendo-os ser respeitados e exigidos, a fim de que a humanidade atual e futura tenha as mínimas condições de sobreviver em paz, inclusive, com a valorização social do trabalho (STURZA; MARQUES, 2017, p. 122).*

Uma docente traz o elemento do afastamento da marginalidade como o elemento mais importante do trabalho do AEE:

*Muito importante. No nosso caso a gente tem feito a diferença na vida de alguns alunos. Aqui tem alunos que se não tivesse no AEE eles estariam na marginalidade porque tem um aluno surdo que ele roubava, pega coisas escondida no mercado. Teve todo um trabalho com a família e hoje ele tá aí um garotão, bonitão. Eu acho que o AEE fez a diferença (DOCENTE 02).*

É possível compreender na fala da professora que a ideia de inclusão assume um conceito mais abrangente, próximo do que entende por inclusão social, que contempla todas as pessoas que estão a margem da sociedade, não só no que se refere a deficiência, mas referente a questão econômica, social, racial etc. Nesse caso, o AEE assume também uma função social mais ampla ao proporcionar ao aluno outro caminho a seguir na vida, diferente daquele que fatalmente muitos jovens são acometidos, por conta da falta de oportunidades e da péssima distribuição de renda do país.

No relato de quatro docentes está claro que elas acreditam que o trabalho realizado no AEE proporcionou mudanças inquestionáveis na vida dos alunos, do ponto de vista do convívio e da socialização no que diz respeito a agressividade deles:

*Tem relatos emocionantes de familiares de ver a transformação na vida dessas crianças (...) a gente tem provas bem gratificantes do sucesso dessas crianças, que chegou aqui agressiva e que hoje já senta 4 horas dentro de uma sala de aula, já assiste, já interage com o professor. Então assim, pra a gente é um trabalho que a gente vê que tem resultado, que todo o nosso esforço, que todo que a gente faz vale a pena (DOCENTE 06).*

*Quando eu cheguei aqui demorei um pouco pra me adaptar, mas quando me adaptei com as crianças eu vi que muita coisa tinha mudado na vida daquelas crianças. Muita criança que conhecia antes na rua que passava por gente, que as vezes eles se aproximavam da gente para bater e agredir a gente e hoje está na AEE num comportamento totalmente diferente. Ele já aprendeu a se interagir com outras pessoas (DOCENTE 08).*

*Tem alunos aqui que pra chamar atenção batia e hoje não. Avanço na linguagem. Meninos com autismo que avançaram na linguagem. Autonomia. Tem uns que já vai até comprar uma coisa no mercado. Tem criança que ficava podada, guardada dentro de casa e hoje estão mais na sociedade (DOCENTE 10).*

*Tem aluno aqui que a gente só atende com o pai, porque são agressivos, outros não aceitam também a saída do pai, é muito dependente, por essa superproteção. Quando ele começa a se adaptar, já conhece o professor, pega aquela amizade com o professor, aí o pai já fica ali fora. (...) Mas de início a maioria a gente recebe com a presença do pai na sala de aula. No início eu acho importante a participação do pai, até pra entender o nosso trabalho, pra saber o que que a gente tá fazendo, como é que a gente trabalha, pra saber ajudar quando chega em casa, o que é que vai fazer com aluno (DOCENTE 17).*



Agressividade dos alunos pode estar relacionado a uma forma de autodefesa, haja vista que muitos deles já passaram por situações de zombaria, humilhações e agressões verbais, tanto em casa quanto na rua, por conta de sua condição. Essa reação é explicada por Goffman (1988):

Em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contatos mistos com agressividade; mas isso pode provocar nos outros uma série de respostas desagradáveis. Pode-se acrescentar que a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação *face-to-face* pode tornar-se muito violenta (pág. 18).

Assim, ao chegar à sala de recursos multifuncionais os alunos entram em contato com os professores de AEE que o acolhem ao invés de agredi-lo. Desse encontro invariavelmente surge uma relação de proximidade e complacência que vai além do aspecto educacional.

Diante disso, a fala de uma docente se complementa as anteriores ao trazer a afetividade como um meio para trabalhar as potencialidades dos alunos aparece como outro elemento relevante que caracteriza a importância do AEE:

*A princípio sim, tanto que outras pessoas diziam não pode romantizar, por que assim eu dizia assim: "Mãe a afetividade eu garanto" na minha ingenuidade, na minha falta de preparação, eu dizia que garantia afetividade como se eles precisassem só do carinho e do amor, e aí com o tempo fui observando e vendo que eles são capazes e que eles precisavam de outros auxílios. A gente sabe que o nosso papel aqui é pedagógico, mas é muito mais amplo. No dia a dia, por que a gente trabalha com as famílias, com eles a questão da afetividade. E é muito importante pra eles principalmente em relação a valorização, por que aqui a gente busca ver não que ele não consegue, que é o mais natural, busca ver o que é que ele sabe fazer, o que é ele consegue fazer né, e potencializar isso o que ele sabe fazer (DOCENTE 16).*

Concordando com a professora, Wallon (1995) explica que o sentimento positivo de afetividade e o desenvolvimento cognitivo estão intimamente relacionados e indissociáveis. A afetividade produzida a partir da interação entre professor e aluno proporciona avanços sociais, sentimentais e cognitivos, além de ser preponderante no desenvolvimento da personalidade da criança. Concordando com o pensamento de Wallon, Dantas (1992) afirma que:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (1992, p.85).

A afetividade também é citada como um importante elemento a ser cultivado pelos professores nos atendimentos, ainda mais se levarmos em consideração que ele pode ser um atenuante a carga de pré-conceito que o aluno da Sala de Recursos Multifuncionais sofre cotidianamente na sociedade.

Apenas na fala de três professoras e um professor é que aparece de forma mais clara, como o elemento mais importante do AEE, a busca da implementação da proposta de inclusão do aluno com deficiência, que é o paradigma educacional vigente nas políticas públicas atuais do país:

*A importância é de extrema significação. Principalmente por que a gente está ali pra colaborar nesse processo de inclusão. A gente adota a perspectiva do currículo funcional que é incluir esse aluno pra vida. Desenvolver potencialidades que ele esteja apto a ter os mesmos direitos garantidos aos outros. O AEE traz essa significação pra eles. Eles sabem que ali ele é acolhido (DOCENTE 24).*

*Hoje assim, a importância é que traz eles mais para a inclusão, porque na verdade tem aqueles alunos que ficam lá excluídos. Aí eles estão estudando no AEE, ele fica na verdade incluso né (DOCENTE 30).*

*É uma importância muito grande, pois na sala regular o aluno é colocado lá e fica meio excluído. Como se fosse colocado de lado e se vire. Aqui eu preparo atividades exclusivas, de acordo com as necessidades deles. Eu creio que é algo que deveria ter em todas as escolas. A inclusão deles alunos não somente nessa sala, mas principalmente na sala regular também (DOCENTE 35).*

*É uma questão assim que eles hoje já me veem com outros olhos. Eles gostam muito das aulas de AEE, e isso me faz né, me fez pensar neles, na necessidade deles. Porque a inclusão não é só você chegar e lançar eles na sala de aula, mas é ver a necessidade do que eles precisam. Então mudou, tá tendo uma mudança né, em relação a comunidade (DOCENTE 36).*

O conceito de inclusão, dentro do paradigma educativo surgido nos anos 90 do século XX, se baseia no princípio da igualdade de oportunidades, ao defender o direito a educação para todos, onde a escola enquanto instituição precisa ser flexível o suficiente para atender a diversidade existente por parte de seus alunos, garantindo

assim que aqueles indivíduos historicamente excluídos por conta de suas necessidades específicas, possam ter a mesma possibilidade de desenvolvimento oferecido aos demais.

Assim, as professoras deixam claro em suas falas que o AEE assume a importante função de vetor da inclusão do aluno, ao tomar pra si a responsabilidade de propor as mudanças de paradigma que a escola necessita, principalmente como contraponto ao ambiente da sala regular. Entretanto, a inclusão do aluno no AEE não pode ter um fim em si mesmo, pois corre-se o risco da Sala de Recursos Multifuncionais se tornar uma escola especial “clássica” dentro da escola regular.

É importante também enfatizar que, o fato de apenas quatro docentes trazerem o paradigma da inclusão atrelado a importância do Atendimento Educacional Especializado, revela que é necessário que as políticas públicas precisam ser mais enfáticas acerca da real função da SRM e do AEE, possibilitando assim que seus objetivos sejam cumpridos. Para facilitar a compreensão, as respostas dos docentes foram sintetizadas na Tabela 8:

**Tabela 8 - Importância do AEE**

<b>Razões citadas</b>	<b>Quantidade de docentes</b>
<b>Apoio na sala regular ao aluno PAEE.</b>	7
<b>Combate à exclusão do aluno PAEE.</b>	6
<b>Autonomia do aluno PAEE.</b>	6
<b>Socialização.</b>	4
<b>Inclusão.</b>	4
<b>Afirmação da dignidade.</b>	3
<b>Enfrentamento da segregação social do aluno PAEE.</b>	1
<b>Visibilidade social.</b>	1
<b>Afastamento da marginalidade.</b>	1
<b>Afetividade.</b>	1
<b>Não responderam</b>	2
<b>TOTAL:</b>	36

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Foi possível observar nas falas que a importância do AEE está em ser um elemento de apoio educacional ao aluno e ao conhecimento trabalhado nas salas regulares com vistas a consolidar a proposta de inclusão. Essa concepção é a mesma prevista em legislação sobre o tema. Além disso, muitas docentes também deixaram claro que a importância perpassa resumidamente em elementos de combate à exclusão e afirmação da dignidade humana.

O que de forma unânime se observa nas falas é o valor que as professoras de AEE dão ao trabalho que desenvolvem. Ficou claro o orgulho delas em reconhecer a importância de suas intervenções na sala recursos multifuncionais para a educação de seus alunos e conseqüentemente para o meio social que estão inseridos.

### 6.3 Apoio da gestão

O terceiro item tratou do apoio que os gestores municipais (prefeitura e secretaria de educação) dão aos professores do Atendimento Educacional Especializado. Ao serem questionados, dez docentes afirmam que recebem apoio incondicional da gestão municipal no desenvolvimento de seu trabalho. Duas delas deixam claro em suas falas que valorizam a atitude dos gestores no que diz respeito a formação continuada:

*Eles têm oferecido alguns cursos, alguns encontros mesmo na sala de AEE pra troca de experiência. Isso tem ajudado bastante e me incentivado mais ainda a continuar (DOCENTE 14).*

*A secretaria me dá muito apoio, a coordenadora também. Elas me falaram que lá é muito carente. É por isso que nós estamos tendo o curso de capacitação uma vez mês pra que a gente possa se preparar melhor pra ajudar essas crianças. E eles tem me dado muito apoio e estão buscando melhor cada dia mais pra ajudar essas crianças por ser muito carente o município (DOCENTE 19).*

A preocupação que algumas gestões têm com a estrutura física e materiais didáticos para o AEE também apareceram na fala de outras duas professoras:

*Nós temos graças a Deus. E a gente percebe tanto da secretaria quanto do gestor a preocupação que eles têm. Então cada dia vêm melhorando. Hoje a gente já tem um carro específico pra pegar esses alunos com deficiência pra trazer pra escola, trazer pro atendimento. Eles têm uma preocupação de fazer as coisas dentro do que é realmente proposto. Da acessibilidade agora mesmo que a gente tá pra adaptar aquela outra sala ali, pra fazer atividades motoras com os alunos e contratar uma equipe. É claro que a gente quer mais, muito mais (DOCENTE 06).*

*Dão sim, sempre que a gente tá precisando de material didático, sempre que a gente tá solicitando tá chegando. As vezes tem alguma dificuldade, mas isso acontece em todo o município (DOCENTE 11).*

Mais duas docentes também destacam a proximidade com os gestores e as ações conjuntas para tomadas de decisão:

*A gente tem apoio. Algumas visitas acontecem junto com a secretaria de educação, ela vai visitar as escolas, junto com a supervisora, e ouve os pais. A gente vai conversando com ela durante a viagem também. Além do pedagógico a gente tá buscando dar o exame que aquela criança precisa, que não tá sendo assistida (DOCENTE 23).*

*Eu vejo muito interesse, principalmente nessa gestão, o secretário de educação dá uma importância enorme para o atendimento educacional especializado. Tanto é que ele quer, ele acha necessário, que a gente se encontre com frequência pra discutir determinados assuntos, determinadas ações a serem desenvolvidas no município (DOCENTE 25).*

Para a Docente 15 ocorre a preocupação da gestão com os aspectos jurídicos e contratuais como o plano de carreira para professores de AEE:

*Tem melhorado. Nessa gestão a gente vê avanços significativos. Nós nos reunimos com mais frequência, quase que quinzenalmente. Nós ficamos felizes que a quinze dias saiu no diário oficial do município, o nosso regime interno, o perfil do professor de AEE. Nós estamos a cada dia avançando, porque até então nós temos nenhuma segurança. Nós estamos atuando no AEE, na sala de recursos, mas enquanto profissionais nós não temos nada garantido no nosso plano de carreira, até diante da própria escola. Então é isso que a gente tá buscando. O secretário de educação quer que nós formemos um conselho. Eu acredito que melhorou muito o olhar do gestor em si, que é o prefeito, bem como o secretário de educação e as nossas coordenadoras, elas estão empenhadas e estão nos ajudando sim (DOCENTE 15).*

A Docente 32 explica que a Secretaria de educação de seu município optou por um tipo de organização que coloca a Educação Especial como um protagonismo ainda pouco comum na região.

*Nessa última gestão tem essa reciprocidade mesmo. Até porque na secretaria foi criado as coordenadoras de Educação Especial. Que aí elas estão sempre presentes, sempre atentas. Toda semana faz um encontro com a gente pra tá discutindo as nossas duvidas, quando a gente precisa de alguma coisa a gente solicita. E a gente tá cobrando muito e aí vem o retorno. Existe essa parceria então tá melhorando (DOCENTE 32).*

Este tipo de organização parece ser positivo, já que direciona uma coordenação específica e mais próxima as demandas dos professores de AEE do município em questão.

Com a ampliação da oferta do AEE e as garantias legais, Baptista (2011) afirma que ocorreram uma série de iniciativas que tem como objetivo garantir à implementação das políticas educacionais inclusivas, entre elas a articulação com os gestores municipais. “Nessa direção, a Secretaria de Educação Especial do MEC implementou um Programa que visava à difusão de sistemas inclusivos por meio da formação e da gestão – o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010)” (p.62). E o autor ainda destaca:

Quando analisamos o âmbito municipal da gestão das políticas públicas relativas à educação especial, é necessário reconhecer que, em muitos municípios, tem ocorrido o processo de sintonia com a diretriz de oferta das salas de recursos por meio da adesão a programas, como aquele que oferece os materiais para aquele tipo de serviço (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Entretanto, nem todos os professores de AEE que trabalham nos municípios do Piemonte da Diamantina tem motivos para se orgulhar. Para quatro docentes os apoios das suas respectivas gestões só existem com muita reivindicação, sendo que ainda precisam melhorar muito. Desses, duas professoras reforçam a necessidade de conseguir um apoio maior no que se refere aos cursos de formação continuada:

*É, hoje até que a gente tem um pouco de apoio, mas poderia ser muito maior e melhor, principalmente em relação a formação continuada, por que assim essa formação acaba sendo só por conta própria mesmo né, por conta da necessidade que nós temos de tá buscando meios de aprender um pouco mais pra poder trabalhar melhor (DOCENTE 16).*

*Eu acho que ainda é pequeno, a gente precisa de mais apoio. Em relação a cursos. A APAE dá um suporte interessante, mas a APAE não tem condições de receber o público, porque os pais também precisam desse suporte. Acho que deveria ter mais cursos de capacitação por parte do município (DOCENTE 17).*

Para a Docente 07 a necessidade é de um apoio maior em relação aos materiais pedagógicos:

*Pelo tempo de funcionamento da sala aqui, eu considero que poderia já estar num nível muito melhor de funcionamento, porque esse é o quarto ano do AEE, então a gente tem uma estrutura legal de sala tem, mas em questão de materiais, mais profissionais pra sala, ainda falta muito. Então é aquela questão, reconhece apoio, mas quando a gente passa pro “vamos ver mesmo”, tudo que demanda o bom funcionamento do AEE as vezes a gente tem muita dificuldade de conseguir recursos, apoios, compreensão por parte de todos (DOCENTE 07).*

Já para a Docente 08 poderia existir um maior apoio em relação a oferta de profissionais para compor a equipe multidisciplinar, principalmente da área de saúde, que estejam mais disponíveis as demandas do AEE:

*Olha a gente tem o apoio, só não é tudo que a gente queria, a gente queria muito mais, as vezes assim a gente não tem assim 100% de apoio. Inclusive a questão de a gente estar hoje numa luta por alguns profissionais que a gente precisa ter aqui na AEE, como por exemplo psicopedagogo atuante aqui nós não temos. Nós precisamos também de Fisioterapeuta, de Neuro, Fonoaudiólogo. Hoje a gente conta com a psicóloga, mas apenas uma psicóloga da educação, não é uma psicóloga destinada a sala de AEE, é geral da educação, nós temos assistente social também, que é da educação não é destinada a AEE (DOCENTE 08).*

Nas falas as docentes deixam claro o desagrado por terem que suportar esses desgastes desnecessários, em que para poder ter mínimas condições de trabalho é preciso cobrar muito das autoridades competentes, precisam “correr atrás”.

Entretanto, de acordo com as falas de outras quatro professores e um professor, a situação de alguns parece ser ainda pior, pois eles afirmam que infelizmente não recebem apoio da gestão municipal ou que este apoio é insuficiente:

*A gente passou 4 anos sem ter uma formação pedagógica. A gente aprende todos os dias, mas a gente precisa de formações. Pela secretaria de educação a gente não tem esse suporte grande. A gente tem sofrido aqui no colégio com esse problema imenso no município, que é a falta de interprete de LIBRAS na sala de aula. A gente tem sofrido, os professores do regular tem procurado a gente e a gente tem futucado a secretaria de educação. E já se vai mais 8 anos e nada de resposta. Então eu acho que a secretaria de educação ou faz de conta ou engana a gente porque esse dinheiro vem e porque não contratar esse interprete. Então eu vejo que precisa mudanças nessa educação inclusiva (DOCENTE 05).*

*Eu acho que já foi um pouco melhor, mas nunca foi bom. A gente sempre enfrentou aqui muitos desafios. Inclusive a própria implantação da sala do AEE, da nossa luta, nossa persistência,*

*motivando os gestores para olhar o AEE. A gente enfrentou algumas resistências diversas. Nas nossas necessidades a gente tinha que correr muito atrás. E hoje tá muito mais complicado. Nessa última gestão a gente é muito desvalorizado mesmo (DOCENTE 18).*

*Não existe a formação, um curso específico pro professor do AEE, então devido a necessidade e a demanda, eles pegaram alguns professores da sala de aula regular e ofertaram essa oportunidade de trabalhar no AEE. Dá suporte na questão da manutenção os materiais, essas coisas. Mas ainda deixa assim a desejar no sentido que desde o princípio quando fizeram a adesão ao programa, o município indica e afirma que ele tem espaço físico para trabalhar na sala de recursos multifuncional. Só que nós já temos o que, Dez anos entendeu? Muitas escolas ainda não tem o espaço físico, propicio pra o atendimento de educação especializado. Então eu digo que o apoio é dado em partes, porque ao longo desse tempo já era pra ter sido construídas essas salas, pra poder a gente ter condições de trabalho adequado pro desenvolvimento do AEE. (DOCENTE 29).*

*Muito insatisfatório na realidade. Veja, eu te disse que em 2008 eu tive a primeira formação, 2011 eu fiz a Pós-graduação porque eu mesmo busquei essa formação. Depois eu fiz algumas formações on line por busca própria. Nunca houve, de lá pra cá, uma formação que seja favorecida pelo município. Nem pra os professores do ensino regular, nem pra os professores do AEE. Pra gente é mais cômodo ter corrido atrás dessa formação, mas e o professor da regular que recebe esse menino e ele nunca ouviu falar, por exemplo, de uma flexibilização. Então assim, além de eu me auto formar eu preciso também dar essa informação pro meu professor pra receber essa criança. Você pensar que em 10 anos nada mudou. Por exemplo, eu tenho na minha sala de recursos os mesmos materiais que vieram em 2009. Então não há nenhum financiamento para tal (DOCENTE 31).*

*O apoio é muito pouco, porque lança o desafio, coloca você dentro da sala e se vire, agora é com você. Ai, se o professor que fazer um bom trabalho, de fato ajudar as crianças, ele vai ter que correr atrás, porque o apoio é muito pouco (DOCENTE 35).*

A situação denunciada é grave, pois a prefeitura que implanta uma SRM em seu município, precisa garantir uma série de demandas para o bom funcionamento do trabalho do professor de AEE. Muitas dessas demandas já foram apresentadas nesta tese: formação acadêmica, estrutura física, materiais pedagógicos, transporte, equipe de apoio etc.

Deixar os professores sem o mínimo de condições para executar seu trabalho, além de ilegal, demonstra falta de interesse no que diz respeito a educação e desenvolvimento dos alunos público-alvo do AEE. Isso compromete inteiramente a proposta de inclusão nas escolas do município e pode causar até desestímulo do professor, dos alunos e descrédito do AEE perante a sociedade em geral.



A falta de apoio dos gestores no que diz respeito ao trabalho no AEE pode muitas vezes estar relacionado com a ausência de formação desses indivíduos sobre o que é a função das SRMs e do próprio AEE. Isso pode ser ratificado através da fala de quatro docentes que reclamam da falta de conhecimento sobre os pressupostos da Educação Especial e o próprio funcionamento do AEE por parte dos gestores municipais:

*O prefeito, todos eles, ajudam e incentivam. Mas tem a falta de conhecimento deles. Esse processo de aprendizagem não é só da gente, mas são deles também (DOCENTE 22).*

*Eu acho que o gestor não construiu ainda essa mentalidade do que é o atendimento educacional especializado. O que me parece as vezes é que a inclusão é da professora de educação inclusiva e dos pais do aluno com deficiência. E a gestão vê a inclusão como fazer rampas e matricular o aluno. Esse ano, pela primeira vez nesses dez anos, o gestor atual tá começando...colocando um pezinho a frente, tendo esse olhar a criança especial, pela primeira vez no município (DOCENTE 27).*

*No início ficou bastante evidente que foi uma questão política. A cidade não tinha AEE e a comunidade passou a cobrar. Era período de véspera de eleição. As pessoas estavam cobrando com relação as verbas que tinham sido publicadas no portal da transparência. Então foi mais pra dar uma resposta a comunidade. É tanto que o recurso que veio pra construção pra sala de AEE, ele foi desvirtuado pra um outro setor e na ocasião eles construíram uma sala rápida, urgente, sem as adaptações adequadas, não tinha rampa, não tinha banheiro adaptado, mobiliário não era adequado. Mas aí nós fomos pedindo e aos poucos ele foram implementando. O que a gente ouvia dos secretários, apesar da boa vontade, eles não tinham como empreender os recursos, porque nós não sabíamos como era gerenciado essas verbas (DOCENTE 33).*

*Eu vejo assim, em alguns municípios a Educação Especial é cumprida por obrigação e não pelo fato de que é um dever da sociedade ter os alunos com necessidades específicas perto de si, ou junto dos seus pares. Então em determinado momento a gestão talvez não conhecesse tão profundamente, mas tinha uma visão mais ampla do que é a sala de recurso, do que é o atendimento educacional especializado e por uma necessidade numa troca de gestão. Aí entra alguém que não tem tanta experiência assim e que a visão para os profissionais que necessitam na área, pra quantidade de alunos, cuidadores que necessitam, é uma visão restrita. Então isso acaba embarreirando dificuldade mais práticas, mais dinâmicas pra área, por falta do conhecimento desse gestor (DOCENTE 34).*

De acordo com Sá (2017) o gestor necessita ter uma formação qualificada, além de “conhecer a realidade escolar e manter comunicação com a mesma, deve ser

o motivador para que todos os segmentos da instituição sejam signatários em prol de uma educação inclusiva para todos” (p. 49). Isto porque a falta de intimidade com a questão da Educação Especial, especificamente com o trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, influencia diretamente na qualidade das condições de trabalho docente e conseqüentemente no serviço oferecido aos alunos. Argumento também ratificado por Rocha e Fernandes (2017):

O fato de os gestores da educação especial dos municípios pesquisados, muitas vezes, desconhecerem ou resignificarem os textos legais que orientam as políticas tanto em âmbito federal quanto estadual, a partir dos interesses e necessidades locais, certamente determina novos arranjos sobre o alunado que pode se beneficiar do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais (p. 244).

Seis docentes enfatizam problemas decorrentes da mudança de gestão e denunciam a falta de continuidade das políticas municipais a longo prazo, de modo que muitas vezes ficam a mercê dos interesses pessoais dos gestores:

*Gestão sempre muda. E os novos gestores precisam entender essa proposta pra que comecem caminhar. Eu percebo a atual gestão dando grande importância a esse trabalho (DOCENTE 01).*

*A gente vive na rede municipal, a gente tem muitos embates. A gente sofre com uma questão que é a mudança de gestor. Há 10 anos quando vai dar esse boom da educação inclusiva nós recebemos todo o apoio do gestor da época. Quando entra o gestor seguinte esse apoio foi estagnado. Aí veio outra gestora tentando reativar o que foi feito lá atrás e aí o último gestor não tinha um olhar sensível pra causa da inclusão, pras salas de atendimento. Se fosse uma política e não uma politicagem, se não fosse um fazendo e o outro desfazendo (DOCENTE 03).*

*Na época que eu entrei eu tive todo o apoio. Foi implantado as salas com estrutura boa, todos os acessos tecnológicos que o governo federal deu a sala tem e todo o dinheiro que vinha era destinado exclusivamente ao trabalho do AEE. Na época tinha auxiliar, então a gente tinha uma estrutura que comparado com os padrões tava quase pioneiro. Mas com o tempo, com a mudança de gestão, com a mudança de funcionário, com a retirada de professores da sala, tudo mudou. Então hoje a gente não tem mais estrutura, as tecnologias que estão lá não estão funcionando, já não tem o mesmo número de funcionários. Então assim, hoje tá tem outra qualidade que caiu, é tudo totalmente diferente. Em vez de progredir teve uma regressão imensa (DOCENTE 12).*

*Em 2015 e 2016 a secretaria tinha o sonho também de formar essas salas e ela investia nessas salas, só o que faltava era formação. Já essa gestão não tá fazendo nada. Só um curso que a gente faz na*

*APAE a gente não paga nossa inscrição. Se é transporte eu tenho que vim, eles não me dão condições nenhuma. Eu não vejo empenho nenhum. O empenho maior é dos professores da educação especial. Aquele querer, aquele desejo de ajudar esses alunos (DOCENTE 13).*

*Agora nessa gestão eu percebo que existe uma maior preocupação, principalmente em relação a estudo, a formação. A gente passou uma época sem nada, a gente buscava de forma individual. Agora desde o ano passado a gente tá tendo um maior número de formações. Eu percebo que essa gestão agora tem um olhar diferenciado para as salas de AEE (DOCENTE 20).*

*Complicado, porque primeiro a gente não fica com o mesmo gestor porque eles estão de passagem e tem gestor que tem um olhar pra inclusão. Quando tem, procura melhoras, procura ajudar a sala de AEE. E tem gestão que não quer muito envolvimento com a inclusão. A verdade é essa. A gente anda pendengando. A gente caminha numa gestão e na outra a gente pode ficar estagnada. As políticas públicas deixam a desejar muito. É complicado porque muda esse povo. E quem entra não acompanha como estava as coisas, quer fazer do seu jeito e vai trabalhar do jeito que quer, infelizmente é assim (DOCENTE 26).*

Para uma docente ocorreu a situação inversa, pois a mudança de gestão trouxe benefícios que anteriormente não existiam:

*Agora o apoio tem sido um pouquinho maior, porque a gente se sentia desassistida, as cobranças por cursos, por alguns materiais, por alguns eventos que é de grande necessidade, a gestão atual tá favorecendo (DOCENTE 21).*

Essa situação de descontinuidade por conta de mudança de gestão também é observada no estudo de Mororó e Couto (2015), que trataram sobre as condições de formação de professor na Bahia através da PARFOR, que reproduz a fala de um coordenador do programa: “Porque o que a gente vê em alguns municípios que a gente visita ou faz contato é que, como houve mudança, houve eleições municipais o ano passado, quando muda o grupo político o pessoal da secretaria não sabe de nada” (MORORÓ; COUTO, 2015, p. 35).

A descontinuidade nas políticas públicas no país tem raízes históricas e profundas e se amplifica nos municípios menores do interior do Brasil, que em muitos casos ainda mantem a velha prática dos “grupos políticos”, sem qualquer convergência ideológica, mas aproximados pelo interesse em utilizar o poder público para interesses pessoais. Uma das características se dá através do rateamento dos cargos públicos para os apoiadores, perseguição com os opositores e políticas

públicas sem qualquer interesse em continuidade das políticas municipais a longo prazo. Neste caso, as políticas nacionais com cumprimento de metas e a constante fiscalização da população e do Ministério público podem atenuar tal situação.

Resumidamente as falas divergem no que diz respeito ao apoio dos gestores ao seu trabalho no AEE. Enquanto que 10 docentes afirmam receber apoio, até cobrando mais, 15 afirmaram não ter apoio nenhum. Entretanto o que ficou mais evidente é que o suporte dado ao professor de AEE está intimamente ligado a gestão municipal do momento, do interesse pessoal e do conhecimento do prefeito e/ou secretário de educação, gerando insegurança nos docentes acerca da continuidade de seu trabalho.

#### **6.4 Dificuldades na prática pedagógica cotidiana**

No que diz respeito as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de AEE em sua prática pedagógica cotidiana, os sujeitos entrevistados elencaram problemas de estrutura física e equipamentos. Nove reclamam de dificuldades referentes a aquisição e manutenção de equipamentos eletrônicos que auxiliam o trabalho, tais como computadores, *notebooks*, impressoras, além dos *softwares* específicos para a atuação no AEE:

*Nós precisamos de muita coisa, por exemplo, não temos computador pra tá fazendo planejamento, imprimindo atividades. Outras coisas como softwares próprios, somos bem carentes em tecnologias assistivas (DOCENTE 01).*

*Falta material sim. No município todo a gente tem 3 máquinas de Braille, pra rede toda. O notebook que a gente recebeu do MEC todo voltado pro menino com deficiência visual, tecnologia é o mínimo. Falha gritante de acessibilidade, banheiro adaptado, mas lá depois de três pavilhões, corrimões são mínimos, rampa tem porque rampa virou brincadeira. Quando fala em acessibilidade constroem uma rampa, feita de qualquer jeito, fora das normas da ABNT (DOCENTE 03).*

*Nós temos algumas dificuldades, algumas a gente acaba passando por cima, ajustando de um lado, de outro. Mas eu acho que no momento alguns equipamentos tecnológicos que são essenciais pra o desenvolvimento do plano de alguns alunos com determinadas deficiências. Não só tecnologias assistivas, mas equipamentos e outros materiais que são bem necessários (DOCENTE 07).*

*Falta material. O computador não tem áudio (DOCENTE 10).*

*Hoje eu tenho falta de recursos, de coisas simples como tonner pra imprimir o material, hoje eu tenho falta de uma assessoria pedagógica que entenda sobre o assunto, que chegue junto e ajude (DOCENTE 12).*

*Mais suporte, mais material didático. A sala tem uma impressora, mas onde anda essa impressora eu não sei te dizer. Como eu tenho um aluno com baixa visão, pra trabalhar a fonte que é viável pra aluna, que ela possa enxergar melhor, eu não posso trabalhar com a fonte, ela não pode escolher a letra que ela enxerga melhor porque eu não tenho uma impressora na sala. Eu tenho um computador, mas eu não tenho internet. A internet chega até metade desse pavilhão. Quando a gente tá disposta a fazer realmente um bom trabalho a gente precisa de todo esse material, de todo esse suporte (DOCENTE 14).*

*A gente não tem acesso aos softwares que a gente precisa pra baixa visão, as tecnologias assistivas. Os computadores dão defeitos e a gente não tem suporte técnico que conserte. Hoje eu enfrento um problema porque minha impressora é a única que funciona na escola e eu comecei o ano letivo tendo que abrir para as pessoas usarem a impressora da sala e eu já tô vendo a hora da impressora queimar e ficar a escola toda sem e eu sem (DOCENTE 15).*

*Eu sinto falta só de alguns softwares. Lá tem computador, mas eu sinto que lá precisaria de alguns programas (DOCENTE 25).*

*Existe a falta de material, de apoio pra trabalhar na sala, que aqui na escola a gente não tem. E como eles estão agora na escola recente, nós não temos aqueles computadores, nós não temos jogos. Então assim falta material na escola pra trabalhar a gente faz um jogo de cintura, trabalha mais (DOCENTE 36).*

Pela grande quantidade de professores que externaram os problemas referentes a estrutura de materiais e equipamentos, é possível afirmar que a situação é comum em todo o Piemonte da Diamantina, variando apenas no grau de dificuldade apresentada em cada uma das SRM. É importante esclarecer que muitos dos problemas referentes a equipamentos de informática, relatados pelos docentes, poderiam ser facilmente resolvidos por conta do baixo custo financeiro e outros requerem apenas uma simples manutenção de rotina.

Estudos como o de Buiatti (2013), Porto (2014) e Reis (2014) demonstram que infelizmente a estrutura física precária já é um elemento comum que dificulta o bom desenvolvimento do trabalho do professor de AEE na SRM.

Na fala de duas docentes a reclamação se dá por conta da falta de Acessibilidade arquitetônica da Sala de Recursos Multifuncionais e da escola onde ela está implantada, principalmente no que diz respeito a adaptações do ambiente:

*Se a gente tivesse aqui algumas adaptações seria melhor pra trabalhar. Se tivesse um banheiro facilitava. O banheiro fica do outro lado e não é adaptado, não tem adaptação nenhuma aqui. A gente não tem materiais, tipo luvas, por exemplo, um menino baba muito, a gente se vira por aqui. Se for falar de um cadeirante a gente não tem aqui, mas se não tem rampa, não tem o que é necessário (DOCENTE 21).*

*O acesso arquitetônico. Tem alunos que não podem frequentar por que não podem entrar na sala. A estrutura é muito rudimentar, não é nem o básico (DOCENTE 33).*

As dificuldades de Acessibilidade arquitetônica da escola onde a SRM está implantada e suas implicações negativas, tanto para alunos do AEE quanto para os docentes, também foram observados no estudo de Fellini (2013).

Além disso, três professoras reclamaram que os problemas de estrutura física vão muito além da adaptação dos espaços. Barulho excessivo, iluminação precária e problemas com calor também aparecem como queixas:

*Se a gente tivesse uma sala adequada, porque a nossa tem muitos ruídos, principalmente essa sirene (DOCENTE 05).*

*A gente tem um pouco de dificuldade em relação a material. A questão do ar condicionado, ano passado a a gente sofreu muito. Acho que a maior dificuldade é com o material. A gente tem que tá criando, porque se a gente não faz uma coisa diferente, o aluno cansa. Então a gente tem que tá inovando. E as vezes pra você arranjar recurso pra tá comprando material é muito complicado (DOCENTE 20).*

*Os espaços físicos são irregulares. Já houve algumas modificações, tipo rampa. Mas a rampa pra uma sala que não é iluminada e sem ventilação, é só uma rampa (DOCENTE 31).*

Esse é um problema internacional, como demonstrado no estudo do Guzmán (2012), que num estudo no México observou que os professores reclamaram de problemas nas salas de aula, como barulho excessivo, alta temperatura e iluminação inadequada.

Porém nada se compara ao relato da Docente 19 que afirma atuar numa SRM improvisada literalmente dentro de uma biblioteca, tendo que conviver com problemas sérios decorrentes dessa precariedade:

*Eles colocam os livros pra distribuir pra outras escolas porque eu tô trabalhando numa biblioteca, eu não tenho uma sala própria. Eu divido o espaço com as prateleiras da biblioteca. Ai o que acontece, as*

*crianças com TDAH ou autistas, derrubam os livros e eu tenho que ficar pegando e chamo as mães pra ajudar. Os alunos sobem as pilhas de livros, é perigoso até. Fico com medo das crianças se machucarem. Não tem carpete, não tem almofada, pra roda de histórias. A água é quente e as vezes falta água. Essa semana queimou o ventilador. Que foi que fiz? Chamei as crianças pro pátio porque não tinha como ficar dentro dessa sala. É difícil, é muito difícil (DOCENTE 19).*

Além do Decreto nº 5.296/2004, que trata da garantia de implementação da Acessibilidade arquitetônica nas escolas não está sendo respeitado, os relatos dos professores sobre as condições a que são submetidos destacam situações que beiram a desumanidade, ainda mais levando em consideração o trabalho com crianças que exigem cuidados especiais. Desta forma, condições mínimas como água gelada e um ar condicionado são imprescindíveis, ainda mais se levarmos em conta o fato de que o território do Piemonte da Diamantina está situado no semiárido nordestino, que tem como uma das características as altas temperaturas durante a maior parte do ano.

Três professoras e um professor reclamaram principalmente da falta de aquisição, manutenção e renovação dos materiais pedagógicos para atividades educacionais, artísticas, lúdicas etc.

*As vezes por questões de materiais, que as vezes a gente precisa e não tem. Então dificulta muito o trabalho da gente. Porque aqui precisa muito de material didático. Se não tiver nada feito. Porque a gente trabalha muito com artes, com lúdico com eles. Então isso ai é necessário (DOCENTE 11).*

*Recursos materiais, a sala é muito quente e mal iluminada. Isso interfere muito. Eu precisava bastante de materiais pedagógicos, que são tão interessantes pra usar um garfo, se vestir sozinho, aprender as cores, balbuciar algumas palavras. Então, tem alguns brinquedos que ajudam bastante (DOCENTE 19).*

*Os materiais pedagógicos acessíveis que são insatisfatórios porque os existentes não são suficientes pra demanda (DOCENTE 31).*

*Esses brinquedos, a maioria pode ir até pro lixo, porque não servem mais, faltam peças, quebrados, sujos (DOCENTE 35).*

Nota-se também, pelas falas, que muitos dos materiais pedagógicos usados no AEE são da época que as SRM foram implantadas, algumas com vários anos de existência. Isso demonstra que não há mais uma política vigente de reposição dos materiais, tanto por parte do governo federal, quanto por estados e municípios. Na

fala de três professoras ficou claro que muitas vezes elas precisam arcar com a compra de novos materiais pedagógicos pra que possam trabalhar:

*A sala de recursos quase não recebe mais material do governo. E nós enfrentamos muita dificuldade. A gente sempre tira dinheiro do nosso bolso pra comprar material, pra adaptar material (DOCENTE 15).*

*Eu diria que é a questão de material também porque é muito escasso, muitas coisas que a gente precisa faz por conta própria conseguindo, fazendo. Principalmente porque eles precisam de material elaborado, construído por a gente e muitas vezes não tem material. Acho que essa seria uma dificuldade (DOCENTE 16).*

*Outra questão é sobre a estrutura física. Muito material enviado há alguns anos atrás pelo FNDE se perdeu, nesse troca-troca de gestão. Muito material que nós temos lá foi adquirido com recursos próprios (DOCENTE 24).*

Se já não bastasse o salário nem sempre atrativo, os professores ainda destinam parte dele para investir num aspecto que não deveria ser de sua alçada. Isso demonstra tanto o compromisso dos docentes com seu trabalho e com seus alunos, mas ao mesmo tempo o completo desrespeito da gestão municipal ao se isentar de algo que é de sua responsabilidade.

Duas docentes explicam que muito dos problemas decorrentes da precariedade existente em alguns municípios, no que se refere a manutenção dos materiais da SRM, fica por conta da burocracia que impede que exista uma verba destinada para este fim:

*Depois que a SEESP<sup>31</sup>, que virou SECADI<sup>32</sup> e que depois parou de mandar verba específica pra sala de recursos, a verba se misturou com a da escola e hoje pra desmembrar virou assim uma mão de obra (DOCENTE 03).*

*Não dá pra comprar, então se tivesse essa verba facilitaria muito a questão da prática pedagógica. A outra coisa que também dificulta é a questão de ter uma verba específica pra manutenção e aquisição de materiais para o AEE, porque assim, a escola em si fornece material. Mas por exemplo a gente precisa muito de usar material plastificado e não tem a máquina pra plastificar. E as vezes a escola não se interessa em comprar tá entendendo. As vezes você precisa de um feltro, de um velcro, são materiais que não são propícios para a escola comum, mas que a gente precisa para o AEE. O MEC disponibiliza uma verba pra os municípios, mas só que é uma vez só entendeu?*

<sup>31</sup> Secretaria de Educação Especial

<sup>32</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão



*Então pra o uso continuo de materiais não dá, e a verba que eles disponibilizam também não é suficiente para atender a demanda (DOCENTE 29).*

A falta de manutenção e reposição dos materiais compromete de forma profunda as condições de trabalho dos professores, já que pela falta de materiais simples o trabalho pode ser inviabilizado.

O problema da estrutura física e material como elemento impeditivo a realização do trabalho satisfatório no AEE também foi observada nos estudos de Buiatti (2013), Lyra (2013), Albuquerque (2014), Rabelo e Caiado (2014), Dametto e Esquisani (2015), Luna (2015), Oliveira (2015) e Sá (2017).

De acordo com Albuquerque (2014) os professores de seu estudo entendem que as condições de trabalho precárias dificultam o processo de ensino e aprendizagem no AEE. Entretanto deixam claro que a construção de estruturas, como rampas e o uso de recursos materiais são importantes, mas por si só não caracterizam a prática inclusiva.

Outras dificuldades que afetam a prática pedagógica cotidiana emanadas das falas dos professores estão relacionadas a falta de cursos de formação continuada, presente no discurso de oito docentes:

*A questão da formação. Nos outros anos a gente corria atrás. Apesar de todas as dificuldades a secretaria se esforçou, era uma que ajudou muito. Esse ano com a nova gestão e direção da escola, houve essas formações da APAE e a nova secretaria falou que ia liberar uma pessoa pra fazer a formação (DOCENTE 18).*

*A falta de formação continuada para o professor de AEE, que não tem. Tudo que a gente tem foi a gente que buscou. Até porque lá na escola eu sou essa ponte. O que eu busco eu tenho que passar pros professores (DOCENTE 24).*

Duas delas apresentaram como preocupação cursos voltados ao ensino do Braille para atuar com alunos cegos ou com baixa visão:

*Meu maior problema era receber um aluno com cegueira, se eu não tenho curso de Braille. Mas aí veio a oportunidade de um curso muito bom, de 200 horas, pela faculdade federal de Minas Gerais e aí hoje, graças a Deus eu tô preparada. Veio o Instituto dos cegos de Salvador pra dar essa formação, mas só que não teve continuidade. Como sempre a secretaria de educação deixa a desejar. Que era pra dar uma formação continuada, mas a gente ficou sem. Pra mim não tem formação continuada (DOCENTE 05).*

*A minha maior dificuldade é a formação. A principal mesmo é a parte dos cegos, porque eu tenho alunos cego e eu não tenho o Braille e meu desejo é fazer esse curso. E eu sinto dificuldade com esse aluno, como fazer as atividades com ele. Teve uma colega que me deu uma ajuda pra eu fazer atividades com ele, mas eu não sei como trabalhar com ele (DOCENTE 13).*

Para uma docente a formação voltada para atender alunos do espectro autista parece ser sua maior dificuldade:

*Eu acho que é o carro chefe é a questão de formação, com profissional da área, tipo uma pessoa expert em autismo que possa nos orientar, nos dar dicas, uma formação voltada nesse sentido. A nossa gestão, a nossa secretaria não nos oferece isso (DOCENTE 26).*

Está claro na fala de três professoras a insegurança que a falta de formação pode gerar no momento de atuar com alguns alunos de AEE que demandam um conhecimento mais específico:

*Será que eu estou fazendo correto? A gente entrou, mas não é preparado. Não tenho a segurança (DOCENTE 09).*

*Formação, formação do professor. Pra que o professor fique mais engajado e tenha mais conhecimento de trabalhar com esses alunos especiais (DOCENTE 30).*

*Formação continuada, primordial, porque essa formação nos daria mais propriedade pra trabalhar. Você vai numa ferramenta na internet você consegue pegar um planejamento pronto de qualquer área, se você quiser e você faz uma adaptação a suas salas. Mas se você for pesquisar qualquer coisa referente ao AEE você não consegue. Tudo tem que ser criado. Tudo que a gente faz hoje como professor do AEE é criação do professor. É estudo individual do professor (DOCENTE 31).*

Batista (2013), Buiatti (2013), Albuquerque (2014), Cotonhoto (2014), Porto (2014), Tibola (2014), Sá (2017) e Silva et al (2018) também apresentam reclamações de docentes acerca das dificuldades no seu trabalho de AEE advindos da falta de formação continuada. Neste caso, a falta de formação continuada e específica não garante a “inclusão de nenhum dos alunos ditos normais quiçá dos alunos com deficiência matriculados na instituição” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 257).

Silva et al (2018) em seu estudo, apresenta uma situação em que “os professores frequentemente estão despreparados, não contam com a formação

necessária que é quase inexistente e, a escola não busca meios de incluir essas crianças de forma efetiva” (p. 302).

Ainda que exista oferta de formação continuada a Docente 29 traz à tona uma crítica importante sobre os formatos dos cursos oferecidos, em que privilegiam mais a teoria em detrimento da prática:

*Os cursos que são fornecidos pelo MEC são muito é... teóricos, muito conceituais. Quando você vai trabalhar mesmo a pratica da sala de aula e todas as atribuições do professor não compensa. Fiz curso de 180 horas, fiz vários cursos de 40 horas, fiz Especialização e nenhum deles contentou. (DOCENTE 29).*

A crítica da professora vai ao encontro do estudo de Ribeiro (2015) que investigou os cursos de formação a através de uma entrevista com quatro docentes de AEE do município de Campina Grande/PB apontou que os cursos de formação continuada em AEE não direcionavam para uma formação voltada para a autonomia do professor e uma pratica inclusiva satisfatória.

A função docente de forma geral já exige um tipo de formação especializada, dada a sua importância social. No caso do professor que atua no AEE a influência da formação (ou falta dela) fica mais explícito a medida que é exigido cursos de pós-graduação específicos que muitas vezes ainda não dão conta, dada a diversidade do público-alvo do AEE atendido.

Para sete docentes o maior problema diz respeito a interferência da autonomia do seu trabalho. Em quatro depoimentos a agressão a sua autonomia partiu dos colegas professores da sala de aula regular:

*Sim. Lembro perfeitamente de uma professora que tínhamos um aluno em comum, com deficiência múltipla, e que ela não aceitava esse menino. E criou-se um ambiente hostil entre ele, porque ele percebia. E ela chegou a ponto de dizer que na escola ou ela ou esse menino. Queria que o menino ficasse o tempo todo comigo e questionava o meu papel de professora de sala de recursos. Eu acabei atender o menino mais vezes do que devia. Atendi a professora pra gente planejar, um menino cego, com deficiência intelectual, fomos conversando, tentando algumas coisas, conseguimos um professor mediador pra ajudar em sala de aula. Aí foi se acalmado e ela foi compreendendo melhor (DOCENTE 01).*

*No começo sim. A gente atendeu um aluno que tinha um D. I. muito severo. Ele era muito primitivo, mordida a gente, gritava muito e o povo entrava na sala achando que tava acontecendo alguma coisa. E alguns professores não entendiam bem o AEE e achava que era de um cunho muito social. Aí a gente começou a fazer um trabalho com*

*um grupo de estudos, eu comecei a imprimir a política nacional da perspectiva inclusiva, qual o papel do AEE, atribuições. Aí eles foram entendendo aí agora já respeitam (DOCENTE 02).*

*Aconteceu querendo mudar a rotina do aluno, pois alguns professores acham que eles devem frequentar só a sala de recursos (DOCENTE 14).*

*Sim, uma professora da escola regular. Eu conversei com ela a forma que ela estava ensinando, com uma criança que ela tem muita dificuldade na aprendizagem e que ainda toma remédio controlado. Eu mostrei pra ela uma forma melhor pra trabalhar com essa criança, mas ela me repreendeu. Dizendo: “não, ela vai ficar mal-acostumada, se os outros fazem assim e aprendem, porque que ela não pode fazer?” (DOCENTE 19).*

O Docente 35 deixa claro em sua fala um sentimento de descontentamento por conta do desrespeito que sofre dos colegas da sala regular e até da coordenação pedagógica, por ter seu espaço de intervenção e materiais de trabalho usados cotidianamente para fins diferentes do original.

*Em termos de faltar com respeito para com a minha pessoa, para com a sala e para com os alunos, isso volta e meia acontece. Por exemplo, tem aqueles materiais ali. São materiais totalmente e exclusivamente destinados a alunos do AEE. Mas volta e meia eles não estão aqui. Não tem sala de professores aqui na escola, então os planejamentos são feitos aqui. Juntamente com a coordenação se reúnem todos os professores fazem aqui. Tá aí um monte de cadeira aqui, uma bagunça. Então acho que falta um respeito nessa questão (DOCENTE 35).*

A Docente 05 conta que sua experiência desagradável de quebra da autonomia ao ter seu espaço de trabalho invadido por um gestor municipal que simplesmente resolveu usar a SRM que ela atua como local para aplicação de injeções por conta de uma campanha de vacinação:

*Eu estava atendendo um aluno com deficiência intelectual, e teve uma época de vacinação. Aí o gestor com o coordenador veio imediatamente e pediu pra que eu ficasse num cantinho que ele ia aplicar as injeções nos outros alunos. Eu disse que não teria condições de ficar com o aluno e você aplicando as injeções, porque pro aluno com deficiência é meio dramático, agressivo, pra ele vê uma situação dessas. Terrível. Se isso fica na mente de um professor, imagina de um aluno. Então eu preferi sair pra brincar com ele na escola do que deixar ele vendo (DOCENTE 05).*

Para outra professora sua autonomia foi interferida pela Psicopedagoga do município e que atua junto ao AEE. A situação ocorreu por conta de uma disputa acerca da execução de um projeto com os alunos do AEE e seus familiares:

*Um dos que mais me marcou a questão foi o projeto dia da mulher que a gente estava tentando trazer a família para o AEE. Encontrei uma resistência muito grande na época da Psicopedagoga, que ela pretendia dar mais valor a desenvolver o projeto carnaval, do que o projeto dia da mulher. Ela achava que o projeto dia da mulher, não tinha significado nenhum na vida do público do AEE, e o carnaval sim. Ela me feriu com as palavras, inclusive foi é...é muito longa uma história que eu prefiro nem comentar tudo. Ela foi lá e copiou o projeto de carnaval de uma escola de Olinda, que não é muito realidade da nossa região. Até porque nossa região, é uma região que comemora mais a questão dos festejos juninos e pra o aluno do AEE é bem mais viável a gente criar um projeto que ele possa ver, que ele possa estar participando, presenciando, do que um carnaval que ele nem sabe de onde vem. A dificuldade dele, a interpretação dele seria muito maior, e aí eu abri mão desse espaço naquela época pra ela desenvolver esse projeto e no fim ela não desenvolveu o projeto, nem o meu nem o dela (DOCENTE 08).*

Essas situações de interferência do trabalho do professor de AEE, geradas por motivos banais (e até surreais), só vem a confirmar a falta de valorização que eles ainda sofrem em alguns municípios estudados, tanto por parte dos gestores quanto por parte dos colegas da própria escola.

Para Campos (2008) a autonomia do professor pode ser entendida como “o momento de decisão sobre conteúdos e procedimentos que visualizam finalidades educacionais no âmbito da prática dentro da sala de aula e em interação com os sujeitos da educação” (p. 71).

Entretanto a mesma autora alerta que ocasionalmente, pode ocorrer do professor, no exercício de sua autonomia, cometer o erro de cair no individualismo no momento em que prepara sua metodologia de ensino sem levar em consideração uma série de elementos, tais como a ementa da disciplina, a carga horária, as questões referentes ao contexto e a própria demanda dos alunos.

Tardif e Lessard (2013) explicam que o trabalho do professor é revestido de uma autonomia relativa, já que inevitavelmente precisam seguir uma série de normas do estado, da escola etc. Ainda assim os mesmos autores reconhecem que os professores não são apenas reprodutores de ações pré-estabelecidas, mas que

emanam em sua prática profissional as suas vivências, suas convicções e suas próprias experiências pessoais. E complementam:

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 38).

Deste modo, os exemplos de interferência externa, além do que já é preconizado normalmente, emanadas das falas dos docentes, demonstram que o trabalho do professor de AEE ainda não é compreendido da forma correta e por isso não recebe o respeito que merece, tanto por parte da gestão municipal quanto dos próprios colegas da sala regular.

Uma professora levanta a dificuldade de interação com os professores da sala regular como o maior problema enfrentado em sua prática pedagógica:

*O que me deixa mais insatisfeita é a comunicação com o professor da sala regular, ainda. Porque tem essa comunicação, mas não é da forma que eu gostaria que fosse. Não é tão ligado. Que a gente converse mais, que o objetivo específico daquele aluno seja alcançado (DOCENTE 04).*

É possível observar na fala da Docente 04 a falta de comunicação com o professor da sala de aula comum causa um distanciamento que prejudica principalmente o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que frequentam tanto ela quanto a SRM.

As dificuldades de comunicação entre os professores dessas duas modalidades de ensino também podem ser encontradas nos estudos de Miranda et al (2009) e Albuquerque (2014). Para a primeira autora, “o trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais geralmente, não tem o apoio pedagógico e necessário do professor da sala regular para que o alunado possa ter um aprendizado completo e eficaz” (MIRANDA et al, 2009, p. 2114).

Já Albuquerque (2014), ao analisar as entrevistas dos docentes feitas em seu estudo, constatou que existe um isolamento existente entre as práticas dos professores de AEE e dos professores do ensino regular, no que diz respeito ao trabalho com os alunos com deficiência.

Para outros seis docentes a falta de profissionais numa perspectiva multidisciplinar é o maior empecilho para o bom desenvolvimento de seu trabalho. Desses, quatro falas lembraram dos profissionais da área de saúde:

*Não temos profissionais de saúde. Neurologista, psicólogo, porque o nosso é mais pedagógica, mas as vezes a criança precisa do clínico e não tem (DOCENTE 02).*

*Nós estamos com uma demanda muito grande de alunos, com necessidade de Fonoaudiólogo e os meninos aqui não estão encontrando. Neuro também tá super difícil de encontrar. Hoje a gente conta apenas com um Psiquiatra do município. A gente precisava de um Neuropediatra, a gente não tem (DOCENTE 04).*

*Se nós tivéssemos essa equipe multidisciplinar aqui no município facilitaria. Pra ter um acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, neurológico, pra tomar um medicamento, se tá tomando medicamento certo, pra ter essa interação com as outras áreas. Então eu acho que facilitaria bastante, então isso dificulta o trabalho do AEE (DOCENTE 29).*

*A questão da falta do profissional da equipe multidisciplinar. A falta dessa equipe multidisciplinar é que atrapalha, porque o menino precisa do AEE, precisa do Fisio, precisa do Neuro, e as vezes essa ausência deixa uma lacuna (DOCENTE 32).*

Os estudos de Tibola (2014), Luna (2015), Miranda (2016), Palma (2016) e Sá (2017), reforçam a importância de uma equipe multidisciplinar para auxiliar e complementar o trabalho desenvolvido no AEE, principalmente no que diz respeito aos profissionais da saúde para diagnósticos e tratamentos complementares.

As professoras participantes do estudo de Miranda (2016) reconhecem que “o serviço prestado não é suficiente, e que o ideal seria uma rede de apoio, uma equipe multidisciplinar, mais profissionais e serviços, apontando assim para outras possibilidades” (p. 103).

A complexidade do trabalho do AEE é tamanha em que muitos casos, é completamente inviabilizado se não houver um atendimento complementar por outros profissionais, já que muitos problemas de aprendizado têm causas que vão além das competências dos docentes. A Docente 02, ao explicar uma situação vivida no trabalho com uma aluna de AEE de uma região carente, faz um relato que exemplifica a importância de uma equipe multidisciplinar como auxílio ao trabalho no AEE:

*Eu já fiz trabalho de levar família no Psicólogo pra vê se não avançava, porque ela não falava e foi descobrir um trauma de infância. Muitos casos de abuso infantil. Ela avançou um pouquinho e a gente fica feliz com isso (DOCENTE 02).*

Já a Docente 34 chama a atenção pra falta de um interprete de LIBRAS:

*Então, eu acredito que lá seja a princípio é profissional porque por exemplo nós temos vários profissionais que atendem uma demanda grande de alunos, alunos com TEA<sup>33</sup>, alunos com DI<sup>34</sup>, com deficiência múltipla, motora, física. Mas na questão do aluno com surdez não existe um profissional preparado pra trabalhar na área. Eu trabalho lá duas vezes por semana. O profissional talvez não domine tanto quanto necessário a língua pra que dê suporte a esse aluno, e no mais na questão da escola regular o conhecimento por parte dos professores, do sujeito né, da sua Língua e como se adaptar a ele (DOCENTE 34).*

Segundo as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, entre os profissionais que compõem o quadro dos técnicos da Educação Especial existem dois cargos relacionados a Língua de Sinais, que é o Instrutor de Libras e o Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português.

O cargo de instrutor tem como requisitos o ensino médio completo, juntamente com curso de proficiência em Libras ou certificado para o ensino da Libras promovido pelo Ministério da Educação e ser de preferência surdo. Já para o cargo de Intérprete se exige como requisito mínimo para atuar educação básica o ensino médio e aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português promovido pelo MEC, além de ser ouvinte (BAHIA, 2017).

O artigo 14 do Decreto 5626 de 2005 garante em seu parágrafo primeiro que os sistemas de ensino deverão “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005). Por conta da pouca quantidade de profissionais na área em relação ao número de escolas do país, essa é uma realidade que ainda levará um tempo até se tornar satisfatória.

Já uma professora lembra de um profissional conhecido como Mediador, que auxilia o aluno de AEE que tem mais comprometimento físico:

*Outro grande problema é mediador, pra aquelas pessoas que comprovadamente precisam, que não tem autonomia com a sua*

---

<sup>33</sup> Transtorno do Especto Autista

<sup>34</sup> Déficit intelectual.



*carreira de rodas, que não tem autonomia pra ir ao banheiro, pra beber água, esse cuidador. E outros que precisam do mediador como elo pra aprendizagem na sala de aula comum (DOCENTE 01).*

Pela descrição das atribuições desse profissional, a Docente 01 na verdade estava se referindo ao que as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia chamam de Profissional de Apoio Escolar. Segundo o documento estadual o perfil desejado para este profissional é que tenha diploma de Ensino Médio como escolaridade mínima, além de curso de qualificação para Profissional de Apoio Escolar e ser de preferência do mesmo sexo do estudante que será atendido (BAHIA, 2017).

Conhecido popularmente também como Cuidador e Mediador, a presença desse profissional na escola, com vistas a auxiliar alunos que demandem um apoio relacionado a suas necessidades pessoais, já é garantido pelo parágrafo 1º do artigo 58 da LDB. Infelizmente, se a professora reclama da falta deste profissional como um problema que afeta o seu trabalho, significa dizer que a lei em alguns casos não está sendo cumprida.

As falas deixam claro que os profissionais da área de saúde (Médicos, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Fisioterapeutas) junto com os interpretes de LIBRAS e mediador são os profissionais mais citados pelos professores.

Cinco docentes trazem a questão do transporte como a principal dificuldade que afeta sua prática pedagógica cotidiana. Três dessas falas (Docentes 01, 03 e 12) são referentes aos alunos da zona rural:

*Eu trabalho numa área rural. Uma grande dificuldade que eu tenho hoje é não ter transporte pros meninos pra o contraturno. Os meninos da sala de recursos são atendidos no contra turno, ou seja, eles estão de manhã na sala de aula comum e ele é atendido a tarde (DOCENTE 01).*

*Problema grande é o transporte dos meninos, a gente cobra e eles dizem que o carro não vai pegar porque é tantos quilômetros. Outro dia arrumaram um carro da saúde, mas o carro ora vai, ora não vai (DOCENTE 03).*

*Tenho muita dificuldade dos alunos ter acesso a escola, porque as vezes o ônibus não passa, as vezes o motorista do ônibus não quer trazer o acompanhante. Ai o aluno não aparece, não chega na sala por dessas dificuldades, ai no dia não tem o atendimento ao aluno e ai gera vários problemas pra mim como professora, porque não consegue ter o seguimento, o aluno não veio o professor fica ocioso, ai gera muito problema na escola, por falta de cumprimento das políticas públicas (DOCENTE 12).*

*O nosso principal problema tem sido a questão de transporte, porque nossos alunos têm bastante limitações, dificuldade de locomoção, as vezes precisam de um acompanhante. As vezes o transporte não é adaptado pra receber. Muitos vêm da zona rural. Porque eles querem vir, mas não tem como chegar aqui (DOCENTE 17).*

*O transporte pra trazer os meninos é um problema (DOCENTE 26).*

O problema do transporte dos alunos com deficiência da zona rural também foi observado nos estudos de Rabelo e Caiado (2014), Mauch e Santana (2016), Menezes (2016), Palma (2016), Nozu e Bruno (2017).

Rabelo e Caiado (2014), em sua pesquisa, ao tratar sobre a situação cotidiana vivenciada pelos alunos com deficiência da zona rural que precisam percorrer grandes distâncias de casa a escola, relatam que a viagem é dificultada pela péssima qualidade do transporte escolar, demonstrado pela pouca quantidade de veículos, além da precariedade da conservação dos existentes e a situação deplorável das estradas.

Para Menezes (2016), em um estudo na cidade de Apodi/RN observou que os problemas de transporte de alunos de AEE que moram na zona rural são tão graves que muitos deles acabam não frequentando as salas de recursos multifuncionais por falta de locomoção.

Nas pesquisas de Palma (2016) e Mauch e Santana (2016) foi possível observar que em muitas escolas do campo optaram por realizar o atendimento nas SRM no mesmo turno das aulas na sala regular, por conta principalmente da falta de transporte escolar. Os casos não ocorrem de forma excepcional, mas sim com grande frequência, o que vai contra, inclusive, o que é preconizado pela legislação federal.

Rabelo e Caiado (2014) e Mauch e Santana (2016) também denunciam as precárias condições de infraestrutura, falta de materiais adaptados e Acessibilidade arquitetônica que frequentemente acometem os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais da zona rural.

Essas situações apresentadas pelos autores acabam por confrontar o que é garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos

pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008b, p.17).

A conjuntura é ainda mais grave levando em consideração que 16,28% do total de pessoas com deficiência no Brasil vivem no campo (IBGE, 2016).

Apesar das falas dos docentes deixarem claro o problema sério da dificuldade do transporte para os alunos da zona rural e as consequências que isso gera no desenvolvimento do trabalho, é importante esclarecer que nenhum dos professores entrevistados, que atuam em SRM de escolas rurais, apresentaram qualquer outro problema referente a dificuldades de seu trabalho que porventura não são encontradas ou são atenuadas no AEE das escolas urbanas. Entretanto consideramos essa uma lacuna que esta tese não se aprofundou e que suscita estudos posteriores.

Para outras cinco professoras, a família aparece como o principal empecilho para sua atuação satisfatória no AEE, principalmente no que se refere a limites que os docentes impõem dentro da rotina de atendimentos e que vão de encontro a concepção de muitos pais.

*Apoio dos pais. Esse seria um problema principal a ser resolvido e que depois a gente resolveria os outros (DOCENTE 22).*

*Um dos problemas que dificulta o nosso trabalho a pratica pedagógica é a questão da superproteção da família. A questão de regras, limites que as vezes os pais acham que pelo filho ter deficiência não precisa, pode deixar ele fazer o que quer, e essa questão comportamental que interfere na pratica pedagógica. A gente fica com dificuldade de exatamente executar as práticas pedagógicas (DOCENTE 29).*

*Falta apoio da família, isso falta muito que atrapalha, porque as vezes você quer fazer um trabalho e a gente não sabe como o pai vai ver né (DOCENTE 36).*

A fala da Docente 02 deixa claro que muitas dessas causas ocorrem pela própria falta de instrução dos familiares acerca do trabalho exercido pelo professor de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, o que conseqüentemente leva a um descrédito da importância deste atendimento para a vida dos seus filhos, tanto no aspecto escolar, quanto social e sentimental:

*Família, porque pra atender o aluno a gente primeiro tem que fazer um trabalho com a família porque aqui no entorno é muito problemática porque são muito carentes. A família escondia mais os filhos (DOCENTE 02).*

A fala da Docente 23 complementa a ideia ao expor a situação sócioeconômica desfavorável que muitos pais e mães vivem cotidianamente, o que faz com que acabem tomando decisões que muitas vezes comprometem o próprio desenvolvimento da criança.

*Os pais. Uma das barreiras é quando eles recebem benefício, eles têm medo. Alguns tem a visão que se o filho aprender eles vão perder o benefício (DOCENTE 23).*

Estudos como o de Cia e Rodrigues (2014), coadunam com o argumento de que a família pode ser um elemento impeditivo para o bom funcionamento do trabalho do professor do AEE. As autoras, também através de entrevista, puderam trazer à tona uma série de situações que admitem essa afirmação: a dificuldade em manter o contato com a família, o não comparecimento dos pais em reuniões, a não realização das tarefas enviadas pra casa e a omissão de informações sobre o aluno com deficiência.

Para três docentes a dificuldade principal ocorre com problemas de relacionamento com as gestões municipais, tanto por parte da direção da escola, demonstrado no relato da Docente 12, quanto por desencontros existentes com os representantes das Secretarias de educação, caso da fala das Docentes 27 e 31:

*Demais, as vezes é mudado os gestores, porque não tem aquela questão de gestão democrática. As vezes entra um gestor na unidade escolar onde você já tá e você faz um trabalho lá. E todos percebem que o trabalho tá sendo bem desenvolvido e o gestor não entende de educação especial, não entende de sala de AEE e não dá tanta importância e aí começa a cortar todo tipo de trabalho que você faz. Eu não tive depressão, mas eu tive problemas de saúde, eu tive hipertensão, eu tive que me afastar por mais ou menos 30 dias, porque você tenta trabalhar e não consegue. Acho que é tipo: “vamos fazer porque o governo exige e acabou! Isso só dá trabalho! Só dá confusão!”. Te dá muito trabalho eles não querem. (DOCENTE 12).*

*A inclusão é nossa, ninguém valoriza, ninguém apoia. Sinceramente, acho que se fosse uma coisa que eles pudessem parar ali eles paravam. Nós somos vistas com se nós não trabalhássemos. E olhe que nós atendemos todos os tipos de deficiência, de todos os graus. E não é fácil você saber, estudar, conduzir essa situação, você vê resultados nos meninos e você não ser valorizado. Ficamos chocados quando ficamos sabendo que queriam acabar com o programa no município (DOCENTE 27).*

*Numa jornada pedagógica não ser citada a questão da inclusão. Nunca incluir o professor do AEE no planejamento da Jornada pedagógica, nunca teve um foco no AEE específico. É uma coisa que me marca sempre. Nesses 10 anos, todo ano é a mesma coisa (DOCENTE 31).*

A fala da Docente 31 coaduna com o estudo de Dorneles (2013) ao demonstrar que o desrespeito ao trabalho do professor de AEE infelizmente é uma prática frequente, pois em um estudo com seis docentes que atuam nas SRM no Rio Grande do Sul ouviu uma série de relatos que demonstraram que, ao mesmo tempo que eles assumem várias atribuições, eles também são deixados de lado no que diz respeito as decisões pedagógicas que são tomadas dentro da escola.

Segundo Sousa (2014) precisa haver uma disposição dos gestores ao diálogo, além de participar ativamente da construção coletiva, buscar o envolvimento da comunidade e incentivar ações que “garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino, tanto através de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE” (SOUSA, 2014, p. 27).

As falas parecem demonstrar que os empecilhos surgem tanto da gestão municipal, que muitas vezes não tem tanta proximidade (mas deveria) com o que é desenvolvido na escola, quanto da direção da própria escola, que parece não conhecer (mas deveria) o trabalho que diariamente é desenvolvido pelo professor de AEE na Sala de Recursos Multifuncionais de sua escola.

Os dados nos dão pistas acerca de algumas causas desse descaso que as gestões dão ao AEE: mudança de gestão municipal que pode causar troca do diretor(a) da escola por um indivíduo ligado a seu grupo político; falta de conhecimento do que é o AEE e de sua importância; falta de compromisso com a educação do município e com os alunos, de forma que alguns optam por executar o mínimo de trabalho possível.

Outras três professoras deixam claro em suas falas que a diversidade das deficiências, agravada pela grande quantidade de alunos, é a principal dificuldade para o desenvolvimento satisfatório de seu trabalho:

*O município tem uma demanda muito grande. Infelizmente ainda não está totalmente preparado pra atender toda essa demanda. Ano passado tínhamos 28 alunos e esse ano nós diminuimos porque até o momento só tem eu na sala e eu não tenho como atender toda essa demanda (DOCENTE 07).*

*No município temos cada dia chegando mais diversidade das deficiências. Eu acredito que se nós pudéssemos atender duas ou três áreas desses eu acho que a gente poderia fazer melhor pra gente e pra eles. E, no entanto, é uma salada. Nós pegamos todos. Ano passado mesmo eu atendi sozinha em duas escolas 35 alunos e esse ano não está diferente. Ficamos muito sobrecarregados (DOCENTE 27).*

*Agora recentemente o estado da Bahia lançou umas diretrizes, e nesse documento, nessas diretrizes de educação especial do estado da Bahia tem lá que o professor do AEE precisa ter lá na sala de recursos acho que é de 05 a 12 alunos, pra um professor de 40 horas. Aí você vê né quando tá essa questão que o município por exemplo, a gente trabalha aqui com 12, 13 alunos, ano passado nós trabalhamos com 20. Então tudo isso acaba que interferindo no trabalho do professor. Porque o professor do AEE, ele não só tem a atribuição de ficar lá com o aluno na sala de aula desenvolvendo essa atividade complementar que é o foco do AEE, ele precisa dar um suporte pro pessoal da sala de aula comum, ele precisa fazer itinerância quando precisa, precisa dar um auxílio ao professor, ao aluno, então tudo isso ele precisa são várias atribuições. Precisa confeccionar material, adaptar material para o aluno tudo isso, observar se esse material está sendo bem utilizado em sala de aula, então são inúmeras atribuições, e se tiver um número muito alto de alunos ele não vai conseguir desenvolver e a inclusão vai acabar ficando estagnada o tempo todo, a gente não vai chegar no nosso objetivo (DOCENTE 29).*

O documento ao qual a Docente 29 faz menção são as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, publicadas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia em 2017. Neste documento, o item 7.1.3 amplia as atribuições do professor de AEE preconizadas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 do governo federal. Dentre elas, duas tratam especificamente sobre a questão da quantidade de alunos no atendimento:

Atender ao estudante público da Educação Especial individualmente ou em pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes com duração mínima de 50 minutos até 2 horas/dia. A modalidade do atendimento, a duração e a frequência semanal serão definidas, considerando as necessidades específicas do estudante, tendo como base a avaliação diagnóstica e o plano de atendimento elaborado, com a participação do Coordenador Pedagógico;

Atender no máximo 12 (doze) estudantes quando se tratar de atendimentos individuais, se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas; (BAHIA, 2017, p. 89).

Assim, o que se observa é um flagrante desrespeito as normas estaduais acerca da quantidade de alunos com deficiência a serem atendidos e da garantia de que o atendimento deva ocorrer em “pequenos grupos, formados por necessidades educacionais semelhantes” (p. 89). O limite de 12 alunos foi desrespeitado tanto na fala das três professoras quanto se considerarmos os achados do capítulo 6, onde foi possível observar que 77% dos professores de AEE participantes do estudo tiveram em 2017 mais de 12 alunos, o que demonstra que essa tem sido a norma em praticamente todos os municípios do Piemonte da Diamantina.

A situação de denúncia apresentada nas falas das Docentes 07, 27 e 29 só demonstra que apesar de toda a base legal e da organização projetada pelo governo federal e estadual, na outra ponta, muitas arbitrariedades ainda são cometidas nos municípios, descaracterizando elementos essenciais da proposta do AEE, o que influencia negativamente nas condições de trabalho dos professores e conseqüentemente acaba atrapalhando o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Dificuldade semelhante foi relatado nos estudos de Silvia e Valenga (2015) e Miranda (2016) com professores de AEE, onde a grande quantidade de alunos se apresenta como um empecilho para o bom desenvolvimento do trabalho, haja vista as diferentes deficiências que o docente precisa trabalhar. Isso também foi comprovado pelos achados desta tese coletados através do questionário, onde 94% dos docentes afirmaram atuar com 3 tipos ou mais de deficiência e/ou necessidade educacional especial, levando em consideração que 18 tipos foram citados pelos entrevistados.

Segundo o estudo de Miranda et al (2009) ainda que o professor possua cursos de Especialização na área de Educação Especial, muitas vezes focado em um tipo de deficiência, ele é posto numa situação para atuar com alunos de diferentes deficiências, muitas dessas diferentes de sua Especialização.

Para a Docente 31 a situação é ainda mais grave pois sua carga horária é de apenas 20 horas, o que se apresenta como o fator de dificuldade ainda maior para o desenvolvimento do seu trabalho:

*A falta de tempo na carga horária, porque é impossível um professor trabalhar 20 horas na demanda do AEE, porque ele precisa dar conta de fazer os recursos, dar aula pro aluno e dar essa assistência pro professor, e 20 horas é impossível com 20 alunos. E a gente sabe que tem um documento do estado que diz que o mínimo de alunos seria 8 e no máximo 15, com o professor de 40 horas, por escola. Nessa carga horária é estabelecida que a gente tenha um tempo pra fabricação de material pros alunos, mas 20 horas não tem como. Então tudo isso*

*you carry a load of work home. You work 40 hours for these questions (DOCENTE 31).*

A gravidade da situação vivida pela Docente 31 é explicada em parte pelo fato dela não ser concursada. Desta forma ela não possui estabilidade em seu emprego e nem plano de carreira, elementos considerados por alguns autores como sendo imprescindíveis e mais importantes no que diz respeito a qualidade das condições de trabalho do professor (OLIVEIRA 2004; GOUVEIA et al, 2006). Por conta disso, sua condição de trabalho acaba sendo mais precarizada, o que a deixa desprotegida e conseqüentemente sujeita a abusos cometidos pela gestão municipal.

Esse raciocínio se confirma ainda mais a partir da fala da docente 02 que é concursada e por conta da sua estabilidade no emprego e conhecimento da legislação pôde enfrentar a precarização que tentaram lhe impor:

*I perceive a change in the question of our reinvestment. I had a manager who thought that the AEE room was for 36 students, that all the problematic students were in the AEE room and that I had to take care of them. Now the people say no, it's only 12 students, they will have to delimit, they will have to do a triage. I closed because they wanted to fill. I think that today the people are in a better position, a better position (DOCENTE 02).*

Segundo Mauch e Santana (2016), em um estudo que ouviram 1920 professores de Atendimento Educacional Especializado de vários municípios do Brasil, observaram nos depoimentos que muitos docentes de AEE possuem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e que isso se mostra de extrema importância para as suas condições de trabalho, pois “cria condições mais adequadas para sua atuação como articulador junto aos professores das salas de aula regulares, bem como no acompanhamento dos alunos e suas famílias e em processos formativos para outros profissionais da escola” (p. 64).

Os estudos de Silva (2014), Silva (2015) e Luna (2015) também atrelam a sobrecarga de trabalho como um grande elemento de influência negativa nas condições de trabalho dos professores que atuam com AEE.

De forma resumida as dificuldades citadas pelos professores de AEE foram sintetizadas, de acordo com a quantidade de docentes, na Tabela 9. É importante deixar claro que o número de dificuldades mencionadas é maior que o total de 36 docentes do estudo. Isto porque alguns professores citaram mais de uma dificuldade.



**Tabela 9 - Dificuldades na prática pedagógica cotidiana**

<b>Dificuldades</b>	<b>Quantidade de docentes que citaram.</b>
<b>Falta de aquisição e manutenção de equipamentos.</b>	9
<b>Falta de materiais pedagógicos.</b>	9
<b>Falta de formação continuada.</b>	9
<b>Interferências no trabalho docente.</b>	7
<b>Problemas na estrutura física.</b>	6
<b>Falta de profissionais multidisciplinares.</b>	6
<b>Falta de transporte.</b>	5
<b>Dificuldades com a família dos alunos PAEE.</b>	5
<b>Grande quantidade de alunos.</b>	4
<b>Problemas com a gestão escolar/municipal.</b>	3
<b>Problemas de relacionamento com os docentes da sala regular.</b>	1

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

As falas dos sujeitos entrevistados deixam claro que, as principais dificuldades que atrapalham a prática pedagógica no AEE são, por ordem de citações entre os professores, as seguintes: falta da estrutura física e materiais pedagógicos; falta da formação continuada; interferências na autonomia docente; falta de uma equipe multidisciplinar; falta intérprete de Libras; falta de transporte, principalmente para os alunos da zona rural; problemas com a família; problemas com a gestão, tanto da direção da escola quanto na secretaria de educação; a grande quantidade de alunos; as diferentes categorias de necessidades educacionais especiais; problemas na comunicação entre os professores de AEE e os da sala regular; carga horária de trabalho insuficiente.

## **6.5 Interações com os agentes parceiros da inclusão**

Aqui foi feita a análise da interação entre as docentes de AEE e os sujeitos adjacentes, com foco especificamente nos professores da sala regular, alunos da sala regular e os familiares dos alunos de AEE.

### **6.5.1 Relação com os professores da sala regular**

A partir da análise das falas das professoras foi possível observar que sete docentes de AEE consideram a relação com eles boa. Nos relatos dessas docentes

foi possível perceber que os horários de ACs<sup>35</sup> são usados pelos docentes, tanto de AEE, quanto da sala de aula regular, para a construção de estratégias para melhor trabalhar com os alunos PAEE:

*Isso foi uma grande dificuldade há quatro anos atrás. Mas hoje nossa coordenadora nos dá muito apoio e nós conseguimos fazer nos Acs, nós nos encontramos, trocamos figurinhas. Os professores já passam por e-mail as atividades, perguntam. Eu faço modificação e mando pra eles. Visito as salas, fico um pouquinho nas salas. Enfim, esse elo já acontece, graças a Deus (DOCENTE 01).*

*Não, aqui o trabalho da gente é bem claro e assim existe uma relação muito boa entre direção, coordenação, os outros professores né eu procuro estar sempre nas ACs, justamente pra ter essa confiança e pra ser uma coisa muito clara, sim, só com apoio, sem interferência, só com apoio (DOCENTE 16).*

*A gente tem interação com os professores, de tá ali participante, se tá participando, se tá tendo algum efeito, se tá refletindo em sala de aula, a gente sempre conversa. Tem esse trabalho de entrevistas também que a gente faz, pra tentar ajudar de alguma forma, porque a gente não tem um diagnóstico, a gente nem pode fazer um diagnóstico médico. Então é de interação mesmo e troca de experiências. Os professores ainda têm um pouco de medo, aí corre aqui pra gente. “Como eu vou fazer? Tem os outros alunos e esse aluno, como é que eu vou agir diante da dificuldade dele?” (DOCENTE 17).*

*Muitos ainda têm resistência porque não sabem como trabalhar com esse aluno. Gradativamente a gente percebe que os professores estão tendo outro olhar em relação a eles. Eles mesmos percebem os avanços dos alunos. Muitos deles conheciam eles antes do atendimento e depois do atendimento. Os próprios professores hoje já observam essa mudança (DOCENTE 24).*

*No caso do professor eu acredito que se não tiver o aluno especial pra ele é melhor, é menos trabalho. Infelizmente a gente vê dessa forma. Mas eu acho que isso tá tendo uma mudança. Eles estão começando a entender e aceitar melhor. Nós tivemos um curso pra os professores. Fora isso nós temos encontros semanais, as atividades complementares (DOCENTE 27).*

*Geralmente a gente tem essa interação por meio das ACs. Fui pra com os professores da sala de aula comum, já explicar como são as minhas atribuições, o que que eu espero dele, o que que precisa na parceria, pra estabelecer a parceria e dizer que como nas outras ACs vou estar junto com eles pra a gente ter essas flexibilizações (DOCENTE 29).*

*A gente tem um AC quinzenal, entre os professores da sala regular, o coordenador e o profissional do AEE. Então a gente passa esse feedback, com relação a tempo de adaptação de atividades, a*

---

<sup>35</sup> São os momentos de atividades complementares, em que uma parte da carga horária do professor é destinada a reuniões pedagógicas, planejamentos, avaliações etc.

*cronograma de avaliação, a priorizar questões, a adaptar material, a suprimir conteúdo. A parceria lá é bastante interessante (DOCENTE 33).*

O trabalho do professor de AEE desenvolvido em conjunto com os docentes da sala regular, além de beneficiar a atuação de ambos em suas respectivas áreas, traz inegáveis benefícios aos alunos, tanto os que frequentam a SRM quanto os outros que acabam sendo influenciados pelas atitudes positivas emanadas das ações conjuntas de seus educadores, facilitando inclusive a interação de todos em prol da materialização da proposta inclusiva.

Por outro lado, oito docentes relatam que a relação dos professores da sala regular com os alunos do AEE não é satisfatória por conta da falta de formação para atuar com esses alunos, como demonstrado nas falas a seguir:

*É outra discussão muito latente hoje nas nossas formações, porque o professor da sala regular é um professor com uma demanda muito grande. Esse professor adquire o hábito do discurso: “eu não tenho formação! Eu não tenho como lidar!” Mas depende de profissional. Essa relação é uma relação de querer e de bem querer, de você ter sensibilidade pela situação, de querer se aliar com o outro profissional pra ouvir e receber orientações. Que na grande maioria das vezes o professor da sala regular vê como responsabilidade apenas da sala de atendimento (DOCENTE 03).*

*Essa interação com a sala regular é um pouco difícil porque eu da sala do AEE tenho procurado esse professor, saber como é ele tá trabalhando com esses alunos, fazendo essas adaptações. O professor tem me queixado muito que não tem LIBRAS, que não tem curso, que não vai fazer nada com esse aluno, pede socorro (DOCENTE 05).*

*É um medo, e a gente até entende, porque como eles não tem formação eles ficam com medo, porque fica difícil para adaptar as atividades, o currículo, não é uma coisa fácil. Mas eu e eles trabalhando junto dá certo. Antes não adaptava provas lá na escola, mas agora a gente já adapta. A gente pergunta ao próprio aluno, porque o objetivo é cada professor faça sua prova com ela, de cada disciplina (DOCENTE 13).*

*A grande dificuldade é com o professor do regular. Nem todos, mas tem aqueles que não são sensíveis a causa da inclusão. Eles falam que não tem formação. Que não sabem o que fazer com aquele aluno. A gente tem que ir com muito tato, ter um bom entrosamento, nunca ir de encontro, sempre tentar da melhor forma possível. Eu tenho uma boa relação com meus professores do regular. Eu sempre estou na sala junto com eles, tenho acesso toda semana ao planejamento que eles fazem e na medida do possível eu vou dando um suporte de*

*adaptar as atividades. Mas é um pouco difícil, é desafiador (DOCENTE 15).*

*Eles também não estão preparados pra receber alunos com deficiência e não tem o mediador que ajude eles na sala regular pra trabalhar com esses alunos. Ai quando chega no final do ano, “como é que a gente vai fazer pra promover esse aluno pra série seguinte? Como é que vou avaliar esse aluno? Tu vai dizer como é, porque tu é da sala de AEE tu vai dizer como é nós vamos avaliar esse menino”. Mas esse é um processo que a gente tem que vê durante o ano todo e as vezes o professor não tá aberto a isso. Eu entendo o lado que eles não nenhuma preparação pra isso (DOCENTE 26).*

*É o que eu vejo, aceitar ele aceita só que dá maneira dele. Só que na verdade ele não é preparado pra receber esse aluno do AEE na sala de aula normal. Não, não (DOCENTE 30).*

*Aqui inicialmente teve resistência. O professor com 40 e poucos alunos e um aluno especial, sem uma capacitação, não é fácil (DOCENTE 09).*

*O professor do regular e o aluno do AEE até tem um bom vínculo. O que eu percebo, que se torna uma problemática, é que o professor, embora se tenha cursos, ele ainda reclama por não ter um preparo pra estar com esse aluno. A gente tem muita dificuldade de chegar nesse professor. Era pra ser o contrário, o professor da sala regular vir até nós. Porque o professor diz “eu não sei trabalhar com esse menino”. E a gente tá se sobrecarregando também com as atividades que a gente se propõe a transformar pro professor, e são muitos (DOCENTE 21).*

Autores como Buiatti (2013), Fettback (2013), Porto (2014), Rocha (2014), Luna (2015) e Silva (2015) também observaram, em seus estudos desenvolvidos em diversas partes do país, problemas de relacionamento e falta de planejamento integrado entre os professores da sala regular e os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais.

Infelizmente os cursos de Licenciatura ainda tem como base o trabalho voltado para um aluno tido como padrão, ainda que as produções acadêmicas mais contemporâneas ratifiquem a importância de um olhar voltado pra diversidade, muitos destes professores concluíram sua graduação sem ter tido qualquer experiência com alunos com deficiência.

Assim, autores como Lyra (2013) e Pasian et al (2017) entendem que é preciso também que se promova cursos de formação continuada, relacionado a inclusão voltados para os professores da sala regular, pois muitos deles alegam, (com razão) que não tiveram formação para atuar com alunos com deficiência e/ou NEE. Assim,

sem a segurança necessária por parte do docente da sala regular “fica difícil haver um sentimento de parceria com o professor da SRM de forma que este se sinta menos solitário em seu trabalho” (PASIAN et al, 2017, p. 979).

Essa falta de formação dos professores da sala regular pode resultar na própria exclusão do aluno com deficiência e/ou NEE, onde o professor se isenta da responsabilidade acerca da educação daquele aluno, como pode ser ratificado pelos relatos de cinco docentes:

*Essa interação, a gente vai nas salas. Agora no início do ano fomos nas salas procurar os professores pra saber se tinha algum aluno. Esse é o primeiro passo. Nós temos esse encontro também nas ACs. E quando o professor se vê na necessidade de uma avaliação, aí recorre a gente. A visão geral dos outros profissionais da escola. O aluno não consegue ficar na sala, “ah, eu vou colocar na sala do AEE”, “olhe trouxe esse menino aqui pra tú”, aí abre a porta e “joga” o menino dentro da sala (DOCENTE 04).*

*É uma barreira, é uma barreira. Eu estou tentando, procurando como quebrar essa barreira, porque assim é o aluno do AEE. Vai pra escola regular e ele ainda fica isoladinho lá no canto, e ainda existe professores que dizem esse aluno é do AEE, não é aluno daqui da escola. Eu já sentei com alguns coordenadores, já fui de encontro a eles, já conversei, alguns já minimizaram a situação, mas não está 100%, eu posso garantir que não tá 50%, desse processo de inclusão ainda não, ainda tá faltando muita coisa (DOCENTE 08).*

*Em partes é legal, porque eu tenho trocado muitas ideias com algumas professoras das salas regulares, elas me pedem opinião, ajuda pra adaptar as atividades delas. Já outros professores querem mesmo é se livrar do aluno com deficiência, principalmente porque a demanda aqui é grande, de alunos com deficiência mental. A maioria dos alunos não ficam na sala regular e quando eles vêm pra cá eles gostam mesmo, fazem atividades, brincam com os brinquedos e eles se sentem valorizados aqui. Até porque o atendimento é individual, 50 minutos pra cada aluno. Esse momento é importante porque a professora pode dar a atenção que eles precisam (DOCENTE 14).*

*A interação é mínima. Geralmente é assim: “você estão no AEE, então tem que dar conta de resolver a situação que nós estamos enfrentando dentro da sala de aula”. A gente sente assim bem discriminado dentro da escola. O AEE não é visto como uma necessidade da escola. O AEE é visto como um anexo aqui da escola, estranho a escola (DOCENTE 18).*

*Qualquer coisa que acontece na sala, mesmo no regular, eles me chamam. Eu acho bom né? Porque como eu sou funcionária aí melhora. Ai outro chega e diz: “tu que é a professora”... Eles não se acham professor. Ela também é professora, mas elas dizem assim: “tu*

*que é a professora como é que eu faço assim e assim?”, ela já se exime. Aí eu vou e dou a orientação a ela (DOCENTE 36).*

O caso da Docente 04, que contou sobre a situação de ter um aluno “jogado” em sua sala de recursos multifuncionais pelo professor da sala de aula regular, deixa claro que obviamente esse não é o encaminhamento correto, inclusive ultrapassando até o bom senso que um educador pode ter acerca da barreira atitudinal de não aceitar trabalhar na educação de um aluno com deficiência. Nota-se que a atitude dos professores de se isentar da obrigação de educar o aluno PAEE revela principalmente a falta de formação e também o desinteresse em mudar sua rotina de trabalho.

Segundo o relato das Docentes 25, 26 e do Docente 35, ainda que o professor seja obrigado a receber o aluno do AEE em sua sala regular, muitas vezes por falta de conhecimento sobre como agir, eles mantêm o planejamento tradicional e acabam por deixar o aluno com deficiência excluído das atividades, ainda que dentro da sala de aula:

*Geralmente os professores eles têm um certo medo, dos alunos, pra que o aluno se desenvolva é necessário que o professor chegue perto, conheça o aluno. E as vezes o professor deixa o aluno lá no seu canto, isolado (DOCENTE 25).*

*O professor recebe o aluno porque ele é obrigado a receber. Alguns até dizem que não querem, ainda querem escolher, dizer que não. Mas a lei diz que eles têm que estar em sala de aula comum, eles são obrigados a receber. Então recebem esse aluno e eles ficam lá a toa. Mas não percebe aquela boa vontade (DOCENTE 26).*

*Eu vejo que falta um respeito, falta um carinho, por parte dos professores da regular, porque os planejamentos são voltados para os considerados normais entre aspas. As vezes eles me procuram só no AC, dificilmente, mas volta e meia eles vêm e falam (DOCENTE 35).*

A falta de formação, aliado a falta de empatia pelo outro, pode gerar situações absurdas de discriminação de alguns professores da sala regular com os alunos do AEE, como pode ser observado no relato da Docente 02:

*Os professores não queriam porque dizia: “alunos que babam, que dão um trabalho maior, nossa você vai trabalhar naquela sala, os meninos que fedem”, na concepção deles, porque a gente tá num entorno muito carente. Falta institucionalizar momentos na escola durante o seu cronograma, pra gente sentar com os professores e ver a questão dos alunos com deficiência (DOCENTE 02).*

A parceria entre os professores de AEE e da sala regular precisa ser efetivada pois segundo alguns estudos já está claro que os professores da sala regular indicam os primeiros sinais de que um aluno precisa ser encaminhado pra o AEE (NOZU; BRUNO, 2017).

Além disso, autores como Ropoli (2010), Mayca (2012) e Miranda (2016) ratificam a ideia de que a inclusão só pode ser executada de forma satisfatória, através da parceria entre os docentes do AEE e da sala regular, cada um dentro de suas especificidades e sem descaracterizar seus objetivos pedagógicos.

Isto só demonstra que a inclusão dos alunos não é responsabilidade de um ou outro professor, mas sim da participação de todos, já que “o professor do AEE é parte fundamental na inclusão, mas de modo algum é o único responsável por efetivá-la” (OLIVEIRA, 2015b, p. 15).

De acordo com Albuquerque (2014) “o professor da sala regular, que conhece bem o aluno, tem maiores possibilidades de atender às suas particularidades físicas, emocionais e educativas” (p. 199). Neste caso, o trabalho colaborativo deve ser encarado como o principal propulsor para a implementação da inclusão dos alunos com deficiência e/ou NEE, haja vista que escolas que optarem por este tipo de proposta obtiveram menores taxas de evasão e resolvem seus problemas de forma mais efetiva (MIRANDA, 2016).

Para três docentes, existe a compreensão de que a grande quantidade de alunos na sala regular também acaba sendo um impedimento para que haja uma boa relação entre os professores da sala regular e o AEE:

*O AEE com a escola regular? Eu acho que a princípio houve uma resistência natural, até por desconhecer. Mas hoje os professores já estão assim tendo uma visão diferente. Não faz aquele trabalho ainda muito satisfatório, por que assim ainda depende muito de cada pessoa, de cada profissional. Acha que a obrigação do aluno é do AEE e não da escola, “aquelas meninas do AEE que não fazem nada”. Mas são coisas assim que ao longo do tempo as pessoas vão se conscientizando (DOCENTE 06).*

*Quando o outro passa e vê a gente aqui sentado sem aluno, e ainda no ar condicionado, e eles com um monte alunos, eles têm aquela ideia de que nós estamos com uma vida muito confortável. Ai a gente tá indo mais nas Acs, ano passado a gente fez a construção de material didático. A gente já tá quebrando mais isso (DOCENTE 20).*

*Não é fácil. Por exemplo, eu na sala de recursos a cada 60 minutos eu atendo um aluno e na sala regular eu tô com 30 mais 1, 25 e mais 2,*

*25 e mais 3. É como se esse contato não tivesse um fio condutor. Mas a gente não conseguiu ainda chegar nesse professor pra chegar nesse aluno. Como ter essa flexibilização entre os dois professores pra isso chegar no aluno? Eu não consigo enxergar ainda essa flexibilização consistente pra dar essa assistência pro aluno (DOCENTE 31).*

É possível observar nas falas das professoras que existe um sentimento de injustiça sentido pelos professores da sala regular ao observar a grande quantidade de alunos que ele precisa dar conta em detrimento do trabalho mais personalizado que ocorre na SRM. Isso ocorre possivelmente pelo fato de que alguns professores de AEE atuaram ou ainda atuam nas salas regulares e que os outros docentes, por não compreenderem o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, que é diferente da sala regular em sua legislação e proposta, acreditam que os professores de AEE trabalham menos que eles.

Para a Docente 34 a atitude do professor da sala regular perante a situação de ter um aluno com deficiência e/ou NEE em sua sala, serve como influenciador para a maneira como os seus alunos vão se comportar também:

*Eu sempre digo assim, que a visão dos alunos da classe, o social da escola, a visão deles é a visão do professor. Porque querendo ou não quando a gente trabalha com o fundamental I e II, as vezes até no ensino médio, o espelho dos alunos é o professor. Então o que acontece, se eu, enquanto professora, tenho uma visão, eu tenho uma postura equilibrada de acolhida com relação aquele aluno, os meus alunos também terão, isso, então o que é que eu vejo essa dificuldade, que se o professor escanteia esse aluno, ele não dá a atenção devida para esse aluno, os colegas também participam da mesma forma. Se o professor tiver esse olhar mais aguçado a visão do aluno com deficiência seria outra em sala de aula (DOCENTE 34).*

A fala da docente apresenta relevância pelo fato de que o professor é uma das figuras mais influentes para os alunos, juntamente com a família, durante a vida, tanto no quesito educacional, quanto sentimental, moral, social etc. Além disso, ele é, juntamente com pais e mães, uma das poucas pessoas que faz uso da autoridade sobre o aluno, isso quando não é a única. Assim, é normal que os alunos sejam diretamente influenciados pelas falas e atitudes dos seus docentes.

Por isso, também foram analisados os depoimentos que tratavam sobre a interação de professores e alunos do AEE com os alunos da sala regular.



### 6.5.2 Relação dos professores de AEE com os alunos da sala regular

Foi possível observar nas falas que nove docentes de AEE se manifestaram reclamando da relação que os alunos da sala regular têm com ele e/ou com os alunos da SRM. Em quatro delas foi possível observar o preconceito, materializadas nas expressões “sala dos doidos” ou “doidinhos”, usadas pelos alunos da sala regular para nomear a Sala de Recursos Multifuncionais e seus frequentadores.

*Com os alunos não tem muito essa interação. Essa sala aqui fica muito fechada. É a sala tida como “a sala dos doidos”. O resto da escola não se importa muito. No ano de 2016 até que teve um projeto e envolvia os alunos do AEE. Mas esse ano foi muito diferente, porque mudou tudo, mudou direção (DOCENTE 18).*

*Não é fácil, é complicada ainda. Ano passado teve alguns avanços, mas nossos meninos são muito rejeitados. Sofrem mais violência verbal, são os “doidinhos”... isso deixa a gente um pouco triste (DOCENTE 20).*

*Tem alunos que a gente percebe que se dão muito bem, mas tem outros que a gente percebe o descaso com o tratamento. Eles chamam muito a sala do AEE de a “sala dos doidinhos” e a gente vai tentando desconstruir, a gente vai pra sala do regular, a gente tem aquela conversa (DOCENTE 21).*

*Os outros alunos pra receber um aluno desse já é outro problema. Não é todos que recebem com o mesmo olhar. “Pró, aqui é a sala dos doidinhos que a senhora atende? Eles são doentes é?”. Então a relação não é muito boa. Os outros alunos ainda ficavam fazendo bullying com eles por conta da deficiência. Eu tive que voltar desde o ano passado atender eles lá porque eles não queriam vir pra aqui (DOCENTE 26).*

As situações explicadas pelas docentes, amplificam o estigma já vivido pelos alunos por conta da sua própria deficiência e/ou necessidade educacional especial. Nesse contexto utilizamos a compreensão de estigma baseado em Goffman (1988):

(...) O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 5-6).

Fazendo uma relação entre a situação dos alunos de AEE e a explicação do Goffman (op cit), podemos inferir que a Sala de Recursos Multifuncionais, como um

elemento ainda estranho dentro da escola, representa um estigma por conta dos alunos que a frequentam. Assim se constrói uma relação simbólica em que os discentes das salas comuns se colocam em posição de superioridade em relação aos colegas frequentadores da SRM.

Assim, é notório que os alunos do AEE vivenciam diversas situações de exclusão, sendo uma das principais o fato de que sua competência estará sempre a prova perante os outros, independente do quando de conhecimento o aluno com deficiência possua, como é descrito por Fernandes e Denari (2017):

Porque não basta ser escolarizado, possuir um diploma de ensino superior, com mestrado e doutorado; é preciso passar pelos concursos da vida, em que pessoas com suas subjetivações, mesmo olhando seu currículo, vão deduzir, afirmar e reproduzir friamente que você não é capaz de se estabelecer naquele lugar, ou simplesmente alegar em suas considerações um motivo torpe com a única finalidade de exclusão, de propor a este a subestimação e a condição de inferioridade (p. 79).

O problema é tão sério que muitas vezes ocorre do aluno de AEE internalizar esse estigma que é direcionado a ele, como pode ser compreendido no relato da Docente 14:

*É complicado porque tem um preconceito enorme, da parte dos próprios alunos com deficiência, por conta do que eles ouvem dos outros, que aqui é a “sala dos doidos”. A maioria nem frequenta, porque aqui tem 30 alunos matriculados, as frequentando mesmo são 15. Eles têm vergonha. A minha primeira aluna, ela tem baixa visão, quando entrou na sala ela fechou a porta. Eu perguntei a ela se ela preferia ficar de porta fechada. Ela disse “É porque aqui é a sala dos especiais né pró”. Eu percebi que ela tava com vergonha. Mas ela gostou da sala, da dinâmica, do trabalho que eu fazia com ela, do carinho que a gente passa pro aluno. Hoje ela já vem mais a vontade mas ela continua me dando queixa do que ouve na sala dela, por exemplo, ela se queixava que ficava depois da aula pra fazer a atividade do quadro, porque ela não enxergava direito e não se adaptou as lupas. Ela deixava pra fazer depois que os colegas saiam porque eles chamavam ela de ceguinha, mandando ela sair da frente porque ela ia pra perto do quadro. Mas com o trabalho que ela fez aqui na sala eu acredito que ela melhorou bastante, até essa relação com os colegas também (DOCENTE 14).*

Neste caso, Maciel (2007) afirma que é compreensível que existam muitas situações de pais que evitam levar os filhos com deficiência para a escola, muito por

conta da falta de conhecimento e de uma superproteção, na tentativa de minimizar o preconceito imposto a seus filhos e evitar assim suas mais nefastas consequências.

Como observado nas falas de outros três professoras e um professor, esse estigma gerado pelo pré-conceito se materializa na forma mais violenta através de casos de *Bullying* aplicados por alunos das salas regulares em alunos do AEE.

*Eu não posso te falar muito sobre isso porque eu não convivo, não sei como as professoras lidam muito com eles, mas eu sei que os pais fazem muita reclamação de alguns professores e de alguns colegas que acabam fazendo bullying, batendo, machucando, provocando e colocando apelido, principalmente com aqueles alunos que tem TDAH<sup>36</sup> (DOCENTE 19).*

*No início existia bullying. Quando eles sabiam que determinado aluno participava da sala de atendimento surgia: “Ah, as salas dos doidos”, o estigma. Então não adianta que ainda, bem mais leve, mas ainda há. Então a gente fez um trabalho nas salas, vez ou outra a gente tá falando da importância do trabalho (DOCENTE 24).*

*No início, os alunos sofrem uma discriminação muito grande, um bullying muito grande. Os pais sentiam isso, “é a sala de loucos”, de crianças que não são normais. Inclusive fomos nós tivemos a ideia, de sair de sala em sala, explicando o que era a sala, quem eram os professores do AEE e o que essas crianças faziam lá. Eu diria que de uns cinco anos pra cá isso diminui muito (DOCENTE 31).*

*Caso de bullying tem sempre. Certa vez eu fui e chamei um aluno, aí o outro coleguinha falou assim: “vai lá pra sala dos doidos”. O professor poderia ter repreendido, mas se calou. Aí eu falei que não era sala dos doidos e repreendi aquele aluno (DOCENTE 35).*

Lopes Neto (2005) conceitua *bullying* como sendo “todas as atitudes agressivas intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder” (p. 165).

Esse tipo de violência é muito comum as vítimas serem os indivíduos fora dos padrões estéticos e sociais considerados majoritariamente como normais (alunos muitos gordos, muito magros, muito altos, muito baixos etc), o que acaba por tornar o aluno frequentador da Sala de Recursos Multifuncionais como um alvo fácil. Assim, o *bullying* acaba estando intimamente ligado a atitudes discriminatórias e que podem ultrapassar os limites escolares e adentrar na esfera jurídica e criminal.

---

<sup>36</sup> Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

Por outro lado, seis docentes consideraram como boa a relação deles e dos alunos do AEE com os alunos da sala regular:

*Os alunos são tranquilos, eles incluem legal, chamam eles, convida os alunos do AEE pra brincar com eles, senta junto, ajuda nas atividades (DOCENTE 08).*

*Trabalha muito em parceria. Tô aqui a 3 anos e nunca ouvi falar em bullying. O regular apoia muito os meninos (DOCENTE 10).*

*Ai eu acho interessante porque como a gente diz é um espelho se o professor ele debate, ele tenta construir isso com os alunos eles vão ter uma visão diferente, porque já ensinei uma, dei uma aula pra eles em LIBRAS ai quando chega daqui em 15 dias, que eu retorno ai penso assim: -Ah eles já esqueceram tudo. E quando chego lá eles estão conversando em LIBRAS entre eles, com o aluno, me recepcionam em LIBRAS (DOCENTE 34).*

Para que essas atitudes positivas fossem alcançadas, três professoras deixaram claro a importância do intenso trabalho de divulgação da informação e esclarecimento, através de eventos que envolvam todos os sujeitos da escola, para tirar dúvidas e assim dirimir os pré-conceitos e anular as suas consequências negativas:

*No início quando nós entramos, que tinha uma proposta de educação para todos, tinha palestras com os alunos, os professores que trabalhavam na sala de recursos iam até os alunos pra motivar a inclusão. Esses alunos também vinham pra sala de recursos. Existia alunos do ensino regular que faziam trabalhos de monitoria (DOCENTE 12).*

*A minha escola é uma escola pequena. Já fizemos muito trabalho de conscientização, mobilização. Os alunos não discriminam, eles acolhem (DOCENTE 15).*

*É uma coisa muito relativa vai variar de professor e de turmas entendeu? O ano passado fizemos um trabalho sobre um projeto que nós abordamos temas relativos a deficiência física, visual, a cegueira e ai nos contemplamos da turma da educação infantil até a educação de jovens e adultos. Então para cada serie se discutia um tema, um vídeo, uma história. Então foi muito interessante mesmo. Então eu acredito que esses alunos que participaram então, tem uma visão diferente entendeu? Eles passam a ver de uma outra forma, nós explicamos e esclarecemos uma série de dúvidas. Por que o menino é surdo, ele jamais vai se referir "oh o surdinho" ou "o mudinho". Foi uma discussão muito boa, acredito que fizemos a diferença na vida desse aluno (DOCENTE 32).*

As falas das docentes corroboram com os estudos de Silva (2011), Oliveira (2015b) e Silva et al (2018) que também observaram uma relação de boa convivência entre os alunos e professores de AEE e os alunos da sala regular.

Stainback e Stainback (1999), deixam claro a inclusão de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais nas salas de aula comum produzem benefícios para todos os alunos. E os autores ainda complementam:

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (p. 250).

De acordo com Silva (2011) 70% dos docentes entrevistados em seu estudo confirmaram que os alunos da sala regular são receptivos com os alunos do AEE. Segundo os docentes, existe um relacionamento de respeito e solidariedade entre eles. Alguns alunos até se esforçaram para aprender LIBRAS e procuram trazer os alunos com deficiência para participar das atividades em grupo.

Para Silva et al (2018) no convívio dos alunos com deficiência com os da sala regular, através do apoio mútuo e da participação conjunta em atividades e brincadeiras, “aprende-se a cidadania, o respeito pelo próximo, pelas diferenças e a solidariedade que nos ajudam a viver em sociedade” (p. 312).

### **6.5.3 Relação com os familiares dos alunos de AEE**

O último item analisado pelos docentes foi referente aos familiares dos alunos que frequentam o AEE. Para onze professoras a relação com eles é considerada boa. Desse total, 6 falas convergem no sentido de valorizar a atitude pró-ativa de pais e mães e no interesse acerca do desenvolvimento dos filhos:

*No dia a dia eles chegam, cumprem o horário, muitos as vezes atrasam no horário, chega tá atendendo. As vezes assim fica meio que apressados, mas na maioria das vezes assim nas reuniões, nos eventos que a gente promove, com a família, eles participam de forma bem satisfatória, são bastante atuantes. A maioria é realmente atuante e percebe a importância desse trabalho na vida do filho. Eles gostam demais e valorizam muito o trabalho daqui muito, muito, muito mesmo. Não é balela não, é verdade, valorizam muito (DOCENTE 06).*

*Acho as mães contribuem muito, pois sempre elas vêm as reuniões, sempre falando o que deu certo, o que não deu certo. E elas estão sempre aqui (DOCENTE 10).*

*Lá os pais são bem participativos. E como eu sou da própria localidade, nós temos uma aproximação, eu sempre estou na casa deles orientando. Eles também vêm a escola pras reuniões, estão participando. Nós somos bem unidos assim, eu os pais e os alunos (DOCENTE 13).*

*Apesar que todos são frequentes os pais costumam vir procurar saber sobre o desenvolvimento do filho, acompanhar, mas o trabalho assim sistemático com os pais é só em momentos pontuais, algumas datas, momentos pontuais em reuniões, mas eles estão sempre presentes (DOCENTE 16).*

*É o que mais motiva a gente, fortalece mesmo, é a participação dos pais. Os pais são muito empenhados, muito comprometidos. Tem mães que não conseguem sair da sala, porque o filho tem aquela dificuldade de se libertar da mãe, mas eles são muito maravilhosos. Eles incentivam a gente, eles motivam a gente a vir pra cá, com um sorriso, uma alegria, é uma benção. Encontra a gente na rua, vem falar com a gente, vem falar do filho, vem falar da saúde. Acho que uma das coisas mais maravilhosas que tem (DOCENTE 18).*

*Eles participam muito bem, e ajudam no que é necessário acompanha na sala de aula, acompanha levando até no médico também, tudo que está disposto a ajudar (DOCENTE 28).*

Outras cinco docentes também elogiam os pais e mães por sempre estarem presentes quando são convidados a participar de reuniões e tomadas de decisão:

*Eles deixam a criança e depois vem buscar, mas eles participam, quando são convidados eles tão em peso. Questão de família não tem problema nenhum, são muito participativos (DOCENTE 08).*

*Eles participam, ficam numa escola ao lado, só que eu chamo pra que eles participem, aprendam também pra fazer em casa. Tem materiais que eu acabo fazendo e acabo doando pra eles (DOCENTE 19).*

*Eles entregam o menino no horário e a final da aula vem buscar. Alguns alunos têm autonomia e vão pra casa sozinhos. A frequência é 100%. Até porque a gente não conseguiria fazer um bom trabalho sem o apoio da família. É mais que necessário (DOCENTE 21).*

*No início do ano a gente faz reunião com os pais, pra apresentar a proposta porque sempre chegam alunos novos. Nessas falas a gente vai tentando falar pros pais a importância do atendimento, pra que os próprios pais enviem seus filhos pra eles serem atendidos (DOCENTE 24).*

*Se marcar uma reunião eles vêm. Se houver necessidade e chamar eles estão aqui dispostos a me ajudar no que precisar. Eles têm boa vontade (DOCENTE 26).*

Essa parceria entre pais e professores é extremamente importante, levando em consideração que o apoio da família potencializa as chances de desenvolvimento do aluno do AEE. Isto porque o interesse dos pais é fator determinante para que o atendimento dê resultados, já que o aluno depende do empenho deles para que a logística em torno do atendimento seja garantida, como a busca pelo transporte para poder chegar a SRM, a garantia de que as atividades enviadas para casa sejam executadas, a busca pelo diagnóstico correto da condição do filho, entre outras situações determinantes.

Segundo a fala de três professoras e um professor, está claro que existe uma notória diferença positiva no desenvolvimento do aluno que conta com o apoio dos familiares no trabalho em conjunto com o AEE:

*Uma das dificuldades que eu acho é essa, a participação dos pais. Em minha opinião, a maioria das pessoas com deficiência que conseguem obter sucesso, depende da ajuda dos pais, que estejam ali com eles, acompanhando. Os pais estarem em contato com a escola o tempo todo, com os professores do AEE, com os professores do regular (DOCENTE 25).*

*A gente vê que quando esse acompanhamento existe, ele acontece num todo, como em casa, como na sala regular, a gente vê que ele sobressai. E quando você vê que aquele aluno o pai leva se der certo, você vê que aluno realmente não avança. Ele fica um aluno desacreditado até da família mesmo, até dele mesmo, com a autoestima lá em baixo. Esses casos são os mais difíceis e precisam de atenção (DOCENTE 27).*

*Se os pais tivessem uma visão de que fosse importante, não deixavam os meninos desistirem, não deixavam os meninos faltarem muito. Eles consideram importante, mas nem tanto. Existem pais que vão no ministério público, que cobram da gente um bom desempenho com os filhos. Se os pais tivessem essa visão, da importância, o município teria crescido mais. E eu nem diria por falta de conhecimento, eu diria por comodismo (DOCENTE 31).*

*Eu esse ano tô com 10 alunos e no início do ano letivo eu fiz uma reunião pra falar sobre a importância do AEE e pedir o apoio deles. E veio só 4 pais. Então a gente vê que falta interesse por parte também dos pais. Os próprios pais eu acho que eles desacreditam seus filhos. A gente vê assim que aqueles pais que se interessam pelos seus filhos, a gente percebe que o filho consegue ter um avanço. E os pais que não tem interesse, os alunos faltam muito e as vezes eu vou na casa dos pais, porque se ele não ir a gente tem que ceder o horário dele porque tem mais pessoas (DOCENTE 35).*

De acordo com Paniagua e Palacios (2007) os pais de alunos de AEE que se comprometem em participar da vida escolar dos filhos acabam entendendo de maneira mais efetiva as necessidades deles. Podem assim, auxiliar os professores com informações sobre comportamento e preferências dos filhos e consequentemente contribuir com a melhora no trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

Três docentes comentam que o AEE foi importante inclusive para a melhora pessoal e aprendizado dos próprios familiares:

*Lá eles são ativos, participativos, preocupados. No início a gente tem relato dos pais que diziam: “esse menino não vai aprender nunca!”, “isso aí só tá perdendo tempo!”. E com o tempo, até num processo simples de alfabetização, o pai as vezes analfabeto, mas do lado do filho, aprende filho e pai junto. Já teve pessoas que aprenderam, teve uma mãe que disse que aprendeu a escrever o nome dela lá. Então a gente fez de tudo, juntar família, com escola, nesse processo e tudo mudou. E eles relatam isso de forma bem clara a qualquer pessoa que chegar (DOCENTE 12).*

*Toda vez que a gente solicita as mães estão presentes entendeu? E outras vem buscar informações, outras chegam aqui já com aquela cara assim vamos considerar de espanto. E uma relatou por exemplo semana passada que já ouviu tanto não, tanto não as escolas, nas clínicas que elas já chegam aqui assustadas e aí a gente fala “não mãe senta” conversa aí ela fica mais livre e solta, mas assim é muito relativo, cada caso é um caso, cada mãe e uma mãe, cada família é uma família, elas choram aqui, da própria mãe, se sentir acolhida, informada. Até o ano passado nos tivemos mães aqui da zona rural que não tinha conhecimento que o menino tinha direito ao BPC<sup>37</sup>, não mãe ele tem por isso nos encaminhamos e ocorria que o BPC foi conquistado, é falta muita informação por parte das mães (DOCENTE 32).*

*Quando chega o pai que tem o aluno com deficiência intelectual por exemplo, ele deixa o aluno, muitas vezes ele aguarda, ele participa*

---

<sup>37</sup> O Benefício da Prestação Continuada é um auxílio previsto na Lei da Assistência Social, no valor de um salário mínimo mensal a idosos ou pessoas com deficiência, em situações de vulnerabilidade.



*mais das reuniões, ele pergunta mais sobre o aluno, e no AEE a gente abre um espaço interessante. A gente abre um curso pra família, todas as famílias são comunicadas, que o pai, a mãe, o primo, a irmã, alguém que tenha interesse que venha até o AEE pra que aprenda LIBRAS pra que o aluno não aprenda de maneira isolada. Porque o que que acontece, ele aprende um vocabulário aqui no AEE, quando chega em casa ele não tem com quem usar, quando chega na escola não tem com quem usar, com os vizinhos, fica sem usar e volta ao ciclo zero de novo. Porque ele é o único ser diferente que usa aquela língua, porque não existe essa construção familiar, embora não falte incentivo, porque a família ela não tem consciência de que ela aprender o idioma é necessário para o aluno (DOCENTE 34)*

Nas falas das professoras está claro que o AEE é um ambiente de aprendizado também para os familiares. Além do que, em alguns casos ainda serve como uma espécie de refúgio, o porto seguro para as angustias vivenciadas cotidianamente com seus filhos, pois no ambiente do AEE os familiares dos alunos se sentem acolhidos e percebem que podem contar com outros para ajudar a enfrentar os desafios colocados pela sociedade.

Infelizmente, essa não é a realidade majoritária. Outras quinze docentes reclamaram da relação com os pais e mães dos alunos do AEE, fazendo queixas diversas. A primeira delas diz respeito a falta de limites que os familiares dão aos seus filhos e que atrapalha o desenvolvimento do trabalho do professor, como pode ser observada nas quatro falas a seguir:

*Acho que eles têm pouca educação doméstica, na parte de ensinar os alunos qual são os seus limites. E eles deixam todos os limites, todos os momentos da vida dele pra o professor do AEE. A gente tem que educar, a gente tem que ser professor, a gente tem que ser mãe, tem que ser psicóloga, tem que ser psiquiatra, tem que ser tudo desses alunos. Porque eles chegam aqui e saem outros alunos. Mais com esse problema todo a gente tem a participação dos pais, porque a gente ainda dá treinamento a eles, como lidar com ele em casa, pra que no futuro sejam grandes cidadãos, que sejam pessoas que vão conviver com outros na sociedade (DOCENTE 05).*

*Nós temos alunos que acaba tendo essa necessidade de o pai ficar. Temos duas mães que ficam pra me ajudar, uma porque a criança tem paralisia cerebral e outra que a criança é autista. Mas as outras não ficam por questão minha, porque não tem necessidade, mas tem acesso a sala. Porque o comportamento deles varia com a presença dos pais, a disponibilidade pra certas atividades. Temos alunos que tem aquela questão do dengo, da manha e com a presença dos pais dificulta um pouco (DOCENTE 07).*

*Agora a gente já conseguiu alguns avanços, a grande maioria deixa o menino e quando o passa o horário eles vêm e pegam. Quando o*

*aluno tá com pai ele fica assim...o aluno precisa de certos limites e a gente precisa estabelecer. Se a família fica nesse momento conosco inicialmente até pra ele se adaptar é interessante, mas no trabalho diário eu não acho uma coisa boa o pai ou a mãe ficar conosco não. Eu prefiro trabalhar só com o aluno (DOCENTE 20).*

*Tem que dar continuidade em casa. E muitas vezes, por que a criança é deficiente pode tudo (DOCENTE 23).*

Por conta do medo, legítimo, de que seus filhos sofram discriminação, muitos pais acabam educando a criança com deficiência de forma mais permissiva, “mimando” e evitando ao máximo que lhe ocorra frustrações. Como já explicado anteriormente, alguns alunos do AEE têm na figura do professor a primeira figura de autoridade que de fato estabelece limites, gerando inicialmente uma série de conflitos que podem atrasar o desenvolvimento das atividades na SRM. Nesse caso, o apoio e compreensão dos familiares é essencial para o trabalho do professor na etapa inicial.

A segunda queixa observada na fala da Docente 04, diz respeito a falta de comprometimento dos familiares, causada em grande parte pela falta de esclarecimento de muitos deles sobre a SRM e o trabalho do professor de AEE.

*Alguns sim, alguns vem frequentemente procurar como está, falar quando tem evolução. Mas tem pais que o aluno frequenta o ano todo, que vem de transporte escolar, que nós nem conhecemos. O apoio da família é primordial (DOCENTE 04).*

A ausência do acompanhamento familiar também foi observada no estudo de Silva (2014) que ouviu três professores de AEE da rede municipal de Teresina/PI.

A própria ausência de esclarecimento por parte dos familiares dos alunos gera a terceira queixa, que é a falta de crença que pais e mães têm no desenvolvimento e nas possibilidades que os filhos possam ter através do trabalho do professor de AEE, observadas nas falas de quatro docentes:

*Nós entendemos que muitos problemas, percebemos que a família não consegue compreender. E muitos alunos com deficiência, no início, os pais diziam: “eles não sabem mesmo, não aprende mesmo”. E nós conseguimos fazer lá sempre rodas de conversas. Os pais são presentes, mas são carentes ainda. Acreditam que precisa de formação parental mesmo (DOCENTE 01).*

*Tem pais que não tem a conscientização. Acha que tá fazendo o melhor pro filho. Coloca no regular porem não tem aquela assiduidade de tá levando todos os dias. Acha que o filho não vai aprender. Então pra eles acho que não tem muita importância. Mas esse número é*

*muito baixo aqui. A maioria dos pais acompanham direitinho (DOCENTE 11).*

*Outra dificuldade é a descredibilidade da família em si. Na maioria das vezes não acredita nesses sujeitos, que são seus filhos. Eles não têm aquele empenho em mandar. Nem toda família, mas tem algumas famílias que não acreditam que esse filho vá se desenvolver. Não tem um compromisso de ver seus filhos se desenvolverem (DOCENTE 15).*

*Atender que o filho é capaz de fazer as atividades. As vezes os pais têm uma barreira e quando ele vê que a gente avança e o aluno consegue, ele fica surpreso, como se dissesse “eu não sabia que meu filho é capaz de fazer e ele tá fazendo”. Então por isso eu prefiro a participação no início (DOCENTE 17).*

Essa descrença também está relacionada a dificuldade que muitos familiares têm em aceitar a deficiência de seus filhos, como observada nas falas de outras quatro professoras:

*80% são participativos. A gente vê como se fosse um grito de socorro. Mas a aceitação não é fácil. Tem mãe que ainda não aceita que o filho tenha deficiência. E tem 20% que tá naquela margem, da questão social, de família, questão financeira, da educação, não consegue aceitar o aluno. Tem mãe que diz que se meu filho é especial é um coitadinho. Não pode fazer nada, blinda, cria aquela bolha ao redor dele. E quando ele vem aqui não, a gente vai adaptando (DOCENTE 09).*

*A maioria nem vem trazer. E quando tem reunião, que eu mando comunicar que tem que participar da reunião, eles mandam dizer alguma coisa, dão alguma desculpa. A participação é mínima. Digamos que 2 ou 3 pais são participativos aqui na sala de AEE. Os alunos vêm sozinhos. O interesse deles também desperta no aluno. Eu tive muitos problemas com alguns pais, com preconceito com a deficiência dos filhos, alguns que chegaram a se zangar mesmo, vim pra brigar: “Porque que a senhora botou o nome do meu filho na lista? Meu filho não é doido! Pra vim pra sala de doido”. Depois de um diálogo se acalmou, mas ainda continua sem trazer a criança (DOCENTE 14).*

*Muitos pais não encaminham o filho, não querem ter trabalho. Acreditam que só um médico pode avaliar e acompanhar o filho (DOCENTE 22).*

*Hoje já tive a oportunidade de conhecer várias famílias. Tem famílias que ainda continuam em luto, não aceitam a deficiência. Esse ano já foi um passo. Nossa coordenadora disse que mudou muito porque tem pais que já estão levando os filhos. A gente tem aquele diagnóstico do professor, mas não tem o diagnóstico do especialista. Então eles já tão levando os filhos (DOCENTE 36).*

De acordo com Hollerweger e Catarina (2014) ocorre uma mistura de vergonha, medo e incerteza dos pais, haja vista que de forma geral eles não estão preparados para a chegada de um filho com deficiência, podendo apresentar quadros de fuga da realidade, depressão, apatia e profunda dor emocional. Além disso o medo do filho sofrer discriminação na rua, na escola e ser rejeitado na sociedade acaba acompanhando os pais e gera uma série de incertezas para o futuro.

Essa situação de não aceitar a condição do filho pode levar ao atraso no diagnóstico e, conseqüentemente, na intervenção correta, o que pode ocasionar diminuição considerável dos ganhos obtidos através do trabalho no AEE.

A última queixa levantada, presente na fala de três docentes, nem pode ser considerada um problema dos familiares, mas sim de uma situação socioeconômica extremamente desfavorável, que envolve pobreza e lares desfeitos, em que mães solteiras ou até avós cuidam sozinhas de sua criança frequentadora do AEE:

*Os pais as vezes demoram de vir buscar, as vezes a gente convoca e nem todos eles podem aparecer, muitas avós criando os netos. É um problema mais econômico e social. Os que tem o BPC fluem melhor e os que não tem o BPC a dificuldade é maior. A gente percebe que antes da deficiência outros elementos maiores que se não forem sanados a gente não faz trabalho nenhum (DOCENTE 02).*

*Só tem mães, uma grande parcela separada, por conta da deficiência do menino, no meio do caminho o casamento acabou e essa mãe ficou sozinha na luta com esse filho e outros que tem dentro de casa. São mães humildes, pouco escolarizadas. A relação é muito boa. Você passa a entender o menino a partir da convivência com elas. É valiosíssima a participação, elas são amorosas, educadas, dedicadas e parceiras do professor da sala de atendimento. Se tornam parceiras, amigas. Ali elas choram, desabafam, demonstram as angustias (DOCENTE 03).*

*As mães, especialmente as mães. Os pais são mais difíceis de ir. As mães são mais ativas. As mães são mais presentes. Os pais são mais ausentes. A família que participa o desenvolvimento é bem mais. Aqueles que são mais omissos você percebe que a criança tende a avançar menos, em relação aqueles em que as mães incentivam, que levam em outro profissional. As dificuldades que a gente tem frente a família com relação aos horários. Como funciona no turno oposto, as famílias acham que já é complicado demais eles ir pra escola de manhã e pro AEE de tarde. Algumas vezes a gente é privado de atender porque o pai quer que ele saia do horário da escola e seja atendido ao mesmo tempo no mesmo turno (DOCENTE 33).*

De maneira resumida, podemos inferir, através das falas, que a interação dos sujeitos entrevistados com os professores e alunos da sala regular e com os familiares de seus alunos de AEE, ainda apresenta desafios a serem superados. Inevitavelmente as relações entre esses sujeitos e os professores de AEE perpassa também a própria relação com os alunos do AEE. Apesar de boa parte classificar como satisfatória, ainda existem dificuldades, principalmente no que diz respeito ao esclarecimento sobre o diferente, com vistas a amenizar o preconceito e estigma sofrido pelos alunos do AEE, além do fomento a uma formação continuada para o professor que atua na sala regular, que lhe dê segurança suficiente para poder contribuir de forma mais efetiva com a proposta da inclusão.

### 6.6 Propostas para melhorar as condições de trabalho docente no AEE

Para finalizar a entrevista, cada docente foi provocada a apresentar sugestões para melhorar suas condições de trabalho no AEE se tivessem o poder para serem aplicadas de imediato. As falas foram aglutinadas a partir das similaridades de respostas.

A sugestão que mais foi mencionada diz respeito a oferta de cursos de formação continuada, presente na fala de 14 Docentes:

*A capacitação hoje é em primeiro lugar. Nem o salário, porque o salário que eu ganho nem me importo muito, mas o que é mais importante pra mim, da aluna cega né, porque eu tô tentando buscar e eu queria fazer pra poder ajudar...(choro). Os cursos que tem...a minha sorte é a internet...eu queria ajudar ela, porque eu sei que ela vai sentir dificuldade...na nossa escola tem todo apoio...quando eu era diretora ela chegou na escola...e a mãe chorou e eu chorei também...quando a gente adaptou a escola ela me agradeceu porque ela se batia...e eu queria fazer isso...eu tô lutando...eu tô tentando...nem que seja por meus esforços mesmos, se a prefeitura não me der eu vou pra Salvador fazer esse curso<sup>38</sup> (DOCENTE 13).*

*O que eu sinto falta mesmo são dos cursos de capacitação, porque a cada dia a gente recebe problemas diferentes. Eu tenho cerca de 25 alunos, mas eu não conseguiria colocar 2 pra dizer esse é igual a esse. E aí, quando a gente chega diante de uma dificuldade nova, quem*

<sup>38</sup> Nessa parte da entrevista a professora não conseguiu conter a emoção e chorou. O pesquisador segurou a emoção o quanto pôde no momento (tentando em vão manter um irreal e inumano distanciamento do objeto de análise), teve que segurar de novo durante a transcrição do áudio deste trecho da entrevista e ainda precisa segurar as lágrimas toda vez que lê essa parte do texto e relembra o momento do relato.

*procurar? Técnicas novas, atividades diferenciadas, formas de trabalho...Eu sinto falta disso (DOCENTE 17).*

*Uma formação, porque a gente tem muita dificuldade. O que eu sei, o que eu tenho hoje eu busquei longe, ainda bem que a gente tem os cursos a distância. Mas eu acho que uma formação mais de perto, uma formação continuada, por que é estudo de caso, é coisa nova, a gente não tem uma receita pronta, a gente precisa discutir, a gente precisa estudar. Uma coisa na APAE que eu sinto falta era que toda sexta feira nós tínhamos formação. Era estudo de caso, você estudava. Eu sinto muita falta disso (DOCENTE 20).*

*Mais formação, porque até agora só fiz duas formações (DOCENTE 28).*

*Fazer cursos, a formação, porque eu acho que cada vez que você ou eu mesmo está buscando á a se capacitar melhor seria o desenvolvimento pra trabalhar com o aluno da sala do AEE (DOCENTE 30).*

As Docentes 08 e 23 sugerem cursos de formação não só pra elas mesmas, mas também para os professores das salas regulares e os outros atores que compõem a rede municipal de ensino, como secretários, coordenadores, diretores etc.

*Eu acho que, o que iria mudar mesmo essa situação não era a formação continuada só para o professor do AEE, era uma formação continuada para o professor do município, porque a sala de AEE ela já inclui, e o professor do município é que está precisando ter uma visão diferente de inclusão. Eu sempre tô batendo nessa tecla com a secretaria de educação, precisamos de formação continuada para o professor do município. O AEE o professor já vem preparado para trabalhar a inclusão, tanto é que quando ele opta pra trabalhar no AEE ele já está preparado, então o que vai mudar essa situação mesmo é formação continuada para o todo professor do município (DOCENTE 08).*

*Uma formação para a rede, mostrando o que é a inclusão. Formação para todos. Mesmo aqueles que não querem, para todos! O que é inclusão e como a inclusão pode ajudar (DOCENTE 23).*

A Docente 12 e o Docente 35 sugerem que a formação continuada esteja atrelada a uma política de valorização docente onde hajam incentivos financeiros para os professores se sentirem motivados, inclusive para aqueles que não possuem plano de carreira:

*A primeira coisa seria uma formação continuada, firme e forte. E essa formação deveria ter uma valorização, tipo, financeira (DOCENTE 12).*

*Curso de formação continuada. Não só para o professor da Educação Especial, mas para todos os professores. E também a questão do salário, por eu não ser concursado eu não ganho a gratificação professor nível 2, tô fazendo uma pós pra ser professor nível 3, mas vai continuar do mesmo jeito, porque eu não tenho plano de carreira. E materiais porque já tem um tempinho que não chega (DOCENTE 35).*

A Docente 18 traz além da proposta da formação continuada, que haja também uma maior interação com setores do poder executivo municipal que direta ou indiretamente, influenciam seu trabalho:

*Formação e um diálogo maior com a secretaria da educação, com a secretaria da saúde, com a secretaria de transporte (DOCENTE 18).*

As Docentes 03, 22, 24 e 33, além de elencarem os cursos de formação como a primeira sugestão, também falaram sobre melhorias na estrutura física das SRM e na quantidade de materiais pedagógicos:

*Primeiro, formações específicas. Falta um apoio de material pedagógico, tecnológico, falta uma estrutura maior nas escolas da rede. (DOCENTE 03).*

*Junto com a formação, um espaço adequado, de material apropriado, uma equipe mais ampla, com psicopedagoga, fonoaudiólogo...(DOCENTE 22).*

*Formação continuada pro professor do AEE e estrutura física, são meus calcanhares de Aquiles (DOCENTE 24).*

*Primeiro a qualificação profissional, continua. Depois adequação de espaços, tanto arquitetônica quanto de recursos e tecnologias assistivas e uma boa remuneração (DOCENTE 33).*

Já outras cinco professoras apresentaram como primeira sugestão as melhorias na estrutura física das SRM e das escolas ao qual ela está localizada, tanto no quesito da Acessibilidade, quanto nas condições de conforto referentes a temperatura do ambiente para melhor atender professores e alunos:

*A minha sala é muito quente, bate sol a tarde toda. Eu desejo, meu sonho de consumo é um ar condicionado na sala. Não só pra mim, mas para as crianças. Uma porta no banheiro lateral pra esses alunos terem acesso da sala para o banheiro. O banheiro é adaptado, tem barra de segurança que foi nós que colocamos (DOCENTE 15).*

*Acho mais a questão de adaptação da escola como um todo, por que os banheiros não são adaptados, a rampa eles dizem estar adaptada,*

*mas não está de acordo com a ABNT. Então assim é mais organizar a sala em relação estrutural de toda a escola (DOCENTE 16).*

*Eu gostaria de ter um ambiente mais aconchegante pras crianças. Porque lá é muito quente, abafado. Até pra mim é difícil, imagina pras crianças. Lanche que não tem. Às vezes eu levo pra agradar porque eles se esforçam tanto pra aprender (DOCENTE 19).*

*Eu coloco mais essa questão do espaço físico, que inclusive no MEC tem um material que fala como deveria ser a sala de recursos multifuncionais. Que deveria ter uma pia. Como é que você está fazendo um trabalho de artes com aluno que é deficiente, você tem que sair desse espaço com ele, pra ir pra outro lugar lavar a mão. Fica a critério de gestão, tem salas grandes, tem salas pequenas, tem salas adaptadas, que não era pra vim, nem vim adequadas para o atendimento em si. Eu acho se fosse assim exigido como uma sala padrão facilitaria bastante o trabalho do professor (DOCENTE 29).*

*A questão da acessibilidade física, as rampas, e também as adaptações curriculares que ainda estão deixando a desejar. Mas uma das pra melhorar aqui seria a questão física, é séria. Adaptar uma escola na questão de derrubar as barreiras físicas é mais fácil, porque derrubou, montou tá pronto. Agora uma das dificuldades é a barreira acumulada dentro das pessoas, aí que é mais difícil da gente derrubar e ter que lidar (DOCENTE 32).*

As Docentes 01, 02, 05, 07, 10, 21 e 36 apresentam sugestões semelhantes no que diz respeito a solicitação de apoio de outros profissionais. Entretanto cada uma delas elencou aqueles que mais necessita, como Neurologista, Fonoaudiólogo, Pedagogo, Interprete de LIBRAS, profissionais que atuem com Braille, cuidador etc:

*Quando vocês têm muitas deficiências e um número maior de alunos, você não pode fazer o trabalho que gostaria. O tempo é pouco pra se dedicar a muita coisa. Já tive ao mesmo tempo 3, 4 alunos. Se tivesse professor mais específico, para autismo, outra para deficiência visual, eu acho que isso ajudaria (DOCENTE 01).*

*Profissional de LIBRAS, interprete, professor de apoio porque as salas estão cheias e precisa do mediador ou cuidador, não só no AEE, mas também no regular também. E esse atendimento clínico que a grande maioria dos alunos precisa e a gente precisa fazer o trabalho e emperra naquela. Ele precisa de um Fono pra avançar e não tem o Fono (DOCENTE 02).*

*Que nós tivéssemos aqui na escola uma equipe, de Pedagogo, de Neuro, de Fono, de vários profissionais na área de saúde. E também esses profissionais, de interprete de LIBRAS e profissionais de Braille. Então eu tenho esse sonho de chegar, de ver esses profissionais ajudando os professores da sala regular (DOCENTE 05).*

*No momento a situação mais necessária, que a gente já vem idealizando há alguns anos é ter uma equipe, pra Educação Especial*



*do município, porque só uma sala não é suficiente, só um profissional não é suficiente, então a gente precisa de uma equipe (DOCENTE 07).*

*Se a gente pudesse ter um profissional de apoio, porque existe vários casos, cada aluno apresenta uma dificuldade diferenciada. Se tivesse um profissional como um fonoaudiólogo seria interessante (DOCENTE 21).*

*Eu preciso, pra esses meninos, todos eles, não tem assistência nenhuma, tipo assim profissionais, neuro... Tudo pra acompanhar eles e me ajudar. Hoje nós temos no município só Fonoaudiólogo, mas ano passado tinha uma equipe multidisciplinar que não funcionou (DOCENTE 36).*

A Docente 10 propõe a contratação de outros profissionais que poderiam compor a equipe multidisciplinar de apoio, que normalmente não são tão lembrados, mas que podem prestar uma grande contribuição para o desenvolvimento educativo, físico, cognitivo, emocional e musical dos alunos. Ainda sugere também a aquisição de material didático, que também é a proposta presente na resposta da Docente 26:

*Tem que ter Educação Física, Psicomotricidade. Tem que ter Musicoterapia. Deveria ter mais brinquedos educativos (DOCENTE 10).*

*Eu sinto falta dessa parte de material didático pra sala. Era o que iria me ajudar bastante (DOCENTE 26).*

Três docentes sugerem uma melhor interação com os outros atores da escola, como foco em professores da sala regular, diretores e coordenadores:

*O que me aflige mais é essa falta de interação com o professor da sala regular, mas eu acho que pode ser uma falha minha. Eu não digo que pode ser só uma falha dele ou só da coordenação (DOCENTE 04).*

*Fazer parceiras da sala de AEE com o ensino regular que onde a gente vem tendo dificuldade. Tendo parceria tudo vai facilitar. Acho que o que está faltando é parceria (DOCENTE 11).*

*Deveria ter uma interação maior entre professores, diretores, coordenadores, enfim, todo pessoal que faz parte da escola. Pra melhorar o trabalho, não só do AEE, mas o desenvolvimento do aluno (DOCENTE 25).*

Outras três professoras dão como sugestão o aumento da valorização docente e do próprio trabalho executado no AEE, tanto por parte da gestão municipal quanto por parte da comunidade, para que o professor se sinta estimulado a continuar atuando:

*O poder público com um olhar de mais importância e participação da comunidade em geral, dá mais importância a isso aqui, dar mais valor e incentivo financeiro, até para os profissionais criarem o interesse (DOCENTE 09).*

*A direção, a secretaria dão prioridade a sala de recursos. Eu estou na sala regular e a sala de recursos está fechada. Os alunos estão sem atendimento (DOCENTE 14).*

*Eu acho que a falta de valorização do trabalho da gente é o que mais acaba com a gente. É um trabalho muito bonito, é um trabalho real. É um trabalho que merece mesmo ter o apoio da família, da comunidade, principalmente do gestor. Mas essa falta desse olhar amplo acaba desestimulando (DOCENTE 27).*

Duas professoras apresentam como sugestão o aumento da carga horária de trabalho para atuação exclusiva no AEE, sendo que a Docente 31 ainda solicita uma maior fiscalização de órgãos ligados ao Ministério da Educação no acompanhamento do funcionamento das salas de recursos multifuncionais:

*Primeiro eu queria um tempo maior, porque eu só tenho 20 horas aqui e eu queria ter 40 horas. E eu acho assim que 50 minutos de atendimento no AEE eu acho pequeno pra o que a gente tem. Mas a gente nunca leva isso, fica 1 hora, 1 hora e 20 minutos até 2 horas, dependendo se não tiver um outro esperando a gente vai ficando com ele, porque assim eu acho assim que aqui no AEE, até pelo fato de a gente atender individualmente, tem um tempo maior um olhar. Ele acaba se desenvolvendo muito mais do que na sala regular, até porque isso é normal porque aqui ele é individual (DOCENTE 06).*

*Ampliação da carga horária, que houvesse investimento maior com relação a isso e que tivesse fiscalizações. Por exemplo, nós temos essa sala de recursos, nunca veio ninguém do MEC pra ver se a sala tá instalada, se tá em boas condições, nunca houve (DOCENTE 31).*

Por fim, a sugestão da Docente 34 é na verdade um desejo, haja vista sua história com a causa das pessoas surdas, de ter uma classe bilíngue:

*Eu tenho um desejo de que nós tivéssemos no momento de atendimento, e também no momento de uma classe bilíngue, onde todos esses alunos tivessem juntos, porque eles cresceriam em identidade, em cultura e na língua também né, então seria muito prático, então se eu pudesse fazer algo além de ter mais profissionais, seria esse de ter esses alunos todos juntos no mesmo espaço (DOCENTE 34).*

A legislação nacional garante a organização nas escolas de classes de educação bilíngue, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental I, abertas a alunos surdos e ouvintes e com docentes bilíngues. De acordo com o parágrafo

primeiro do artigo 22 do capítulo VI do Decreto nº 5.626 de 2005 “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

Através das falas das professoras é possível perceber que a principal mudança proposta pelas professoras seria na busca de mais cursos de formação continuada, seguido de melhorias na infraestrutura das SRM e da própria escola e a necessidade da equipe multidisciplinar. Outras sugestões lembradas foram: a melhora na quantidade de materiais pedagógicos, ampliação da carga horária no AEE, maior interação com os professores da sala de aula regular, maior diálogo com a secretaria de educação, aumento da carga horária destinada ao AEE, cursos de formação para os professores da sala regular, apoio da população e incentivo financeiro. Os itens citados foram aglutinados na tabela 10. Novamente aqui, a quantidade de vezes que as propostas são citadas é maior que o número de docentes participantes, porque alguns citaram mais de uma proposta:

**Tabela 10** – Propostas de melhora das condições de trabalho docente no AEE

<b>Propostas</b>	<b>Quantidade de docentes que citaram.</b>
<b>Maior oferta de cursos de formação continuada.</b>	14
<b>Melhorias na estrutura física da SRM.</b>	9
<b>Apoio de equipe multidisciplinar.</b>	8
<b>Compra e manutenção dos materiais pedagógicos da SRM.</b>	5
<b>Maior diálogo com os docentes da sala regular.</b>	3
<b>Maior apoio da gestão municipal.</b>	3
<b>Carga horária ampliada e exclusiva para o AEE.</b>	2
<b>Classe bilíngue</b>	1
<b>Incentivo financeiro</b>	1

(Fonte: Elaboração própria, 2020)

Esse movimento de trazer à tona a voz das docentes, que cotidianamente vivenciam os problemas, e dar-lhes a oportunidade de opinar sobre as melhorias que podem ser executadas, abre um caminho de diálogo que gera, através de um processo de múltipla autoria, a possibilidade de superação da realidade apresentada.

O processo de produção do conhecimento entre pesquisador e sujeitos participantes do estudo é extremamente importante, mas pode se tornar problemático,

se alguns aspectos não forem levados em consideração, como explicado por Pimentel (2009):

É preciso levar esta lição às últimas consequências através de procedimentos sistemáticos de reconhecimento dos outros da pesquisa como legítimos na produção do conhecimento. Mas quem são de fato esses outros? Na maioria das vezes, numa tentativa de valorizar os indivíduos com os quais compartilhamos o campo de investigação cuja posição social (no caso das pesquisas com grupos populares) difere em status e escala de ascendência da nossa posição enquanto pesquisadores, caímos na tentação de “dar a voz aos outros” numa atitude simplista e romântica de legitimação de suas narrativas, silenciando nossas discordâncias e críticas sobre pontos de vistas que nem sempre correspondem com as experiências de vida que pressupomos compartilhar. Outras vezes, a obsessão pela teoria e pelos cânones nos faz reconhecer como outros primordiais os autores cuja inegável importância acadêmica nos oferece chão firme na teoria para prosseguirmos nas nossas buscas. Talvez seja bom ter em mente a velha máxima popular que nos adverte: “nem tanto ao mar nem tanto à terra” (PIMENTEL, 2009, p. 161-162).

Nessa lógica, uma pesquisa implicada, põe o pesquisador em uma situação de comprometimento com os sujeitos da comunidade ao qual proveram os dados empírico – acadêmicos do estudo. Desta forma, carrega sobre ele a responsabilidade em dar satisfações a esta “comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana” (MACEDO, 2009, p. 82).

Assim, como já explicado anteriormente, os dados das entrevistas desta tese representam as vozes das professoras, no que diz respeito a suas condições de trabalho, de modo que as discussões que foram feitas a partir desses achados possibilitaram o exercício de uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

Essa reflexão permitiu a construção de algumas propostas que dificilmente resolverão todos os problemas acerca das condições de trabalho dos professores de AEE dos municípios da região do Piemonte da Diamantina, mas com certeza poderá atenuar uma série de travas que dificultam o trabalho dos docentes e o desenvolvimento dos alunos. As propostas foram divididas em três vertentes, a saber: o papel das gestões municipais, o papel dos professores de AEE e o papel das Universidades.

No que se refere ao papel dos gestores municipais (prefeitura e secretaria municipal de educação) em articulação com a câmara de vereadores, algumas propostas podem melhorar as condições de trabalho dos professores de AEE e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos PAEE do seu respectivo município. Assim é possível destacar:

- Promoção de eventos no município, fomentando a aproximação entre a Educação Especial com os outros professores e alunos das salas regulares e a própria comunidade extramuros da escola;
- Manutenção e renovação constante dos materiais pedagógicos, inclusive com verba anual destinada para este fim;
- Adequação da estrutura física tanto nos aspectos de Acessibilidade quanto de conforto para professores e alunos, levando em consideração as particularidades do clima da região, inclusive com a assessoria dos professores de AEE;
- Busca de cooperação com Universidades públicas que atuam na região, para formação continuada dos professores de AEE do município;
- Garantia de hospedagem, alimentação e transporte para os professores da Universidade e professores cursistas, por exemplo) e condições satisfatórias de estudo para os docentes do município (como a redução de carga horária durante o período do curso, oferecimento de bolsa de estudos etc);
- Contratação e/ou destinação de parte da carga horária de profissionais que possam compor a equipe multidisciplinar (Médicos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Interprete de LIBRAS, Profissional de Apoio Escolar etc) para o atendimento dos alunos de AEE do município, inclusive com a criação dos cargos que porventura não existam no município, visando possíveis concursos;
- Criação de cadastro das famílias para acompanhamento dos alunos PAEE, a fim de garantir a frequência e proporcionar o apoio específico para enfrentar dificuldades sociais que por possam atrapalhar o desenvolvimento do trabalho no AEE, como por exemplo o transporte;
- Garantia legislativa das ações e procedimentos do AEE, através da criação de Leis municipais que minimizem os efeitos das alternâncias de gestões no trabalho dos professores de AEE do município, em articulação com a câmara de vereadores;

- Criação do cargo de Professor de AEE para concursos futuros, com formação específica, como exigida em lei federal e carga horária mínima de 40 horas ou dedicação exclusiva, sendo uma parte dela destinada a planejamento de atividades e criação de materiais pedagógicos.

Algumas dessas propostas inclusive já estão inseridas nos Planos Municipais de Educação de alguns dos municípios estudados. Resta saber, em estudos posteriores se eles foram implantados dentro do prazo prometido.

A seguir, é apresentado uma série de propostas que podem ser aplicadas pelas Universidades públicas atuantes na região do Piemonte da Diamantina, que se implementadas podem causar impactos positivos nas condições de trabalho docente dos atuais e dos futuros professores de AEE. São elas:

- Inserção de disciplinas ligadas ao trabalho com pessoas com deficiência dentro dos currículos dos cursos de Licenciatura, através de um eixo temático, que possa abranger, discussões teóricas, práticas pedagógicas e metodologias de ensino e estágio curricular obrigatório, tanto em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, quanto em importantes ONGs e associações de apoio, como por exemplo, a APAE;
- Fomento a criação de grupos de estudo, projetos de iniciação científica e de extensão no campo da Educação Especial, em parceria com as escolas da Educação Básica;
- Criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou Letras LIBRAS para promover a opção de formação de novos profissionais;
- Criação de cursos de Especialização e formação continuada na área de Educação Especial, além da implementação de Residência Pedagógica em salas de recursos multifuncionais;
- Criação de cursos de Mestrado e Doutorado e/ou inserção de linhas de pesquisa sobre a temática dentro dos cursos já existentes no âmbito da Educação;
- Fortalecimento da parceria entre as Universidades públicas e as prefeituras da região, para a consolidação de uma rede de formação inicial e continuada no âmbito da Educação Especial, tanto para os professores de AEE, quanto para os docentes das salas regulares;

- Fomento a eventos, minicursos e palestras voltadas para gestores municipais, funcionários da escola, equipe multidisciplinar, familiares dos alunos do AEE, alunos da sala regular e comunidade em geral;

No caso das Universidades, a presença dos grupos de estudos e pesquisa já consolidados serão extremamente importantes para pautar as ações e auxiliar no apoio a implementação das propostas desta tese.

Por último, algumas propostas acerca do papel do professor de AEE, muitas delas já existentes, necessitando apenas de reforço, enquanto outras podem ser introduzidas, a fim de melhorar as suas condições de trabalho. São elas:

- Busca do diálogo constante com direção, funcionários, professores e alunos de sala regular de sua escola, no sentido de criar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno de AEE, através de eventos, palestras, junto a família e a comunidade;
- Fiscalização e cobrança sobre as ações das gestões municipais e das Universidades, já elencados, inclusive com a filiação e/ou organização em sindicatos para fortalecer a categoria;
- Acesso e atualização permanente acerca da legislação nacional, estadual e municipal, no que tange as condições de trabalho docente na Educação Especial e especificamente no AEE;
- Criação de conselho municipal relacionado a pessoa com deficiência ou inserção de representantes em conselhos municipais já existentes;
- Criação de canais de integração regionais entre os docentes, como grupos em redes sociais para articular ações organizadas para toda a região;
- Por fim, manter a resiliência e o amor incondicional pelo trabalho de professor de AEE, mesmo que as adversidades venham a bater a porta cotidianamente.

Pode parecer um caminho difícil, mas acreditamos que esse possa ser o meio mais viável para amenizar a curto prazo os efeitos deletérios da mentalidade reinante nas cidades, principalmente aquelas do interior do país, em que grupos políticos se alternam no poder municipal e abandonam as ações implementadas pelo grupo anterior.

Colocar essas propostas no papel é mais fácil que as implantar na prática. Entretanto conhecer o problema, discutir suas causas e consequências e propor mudanças já parece ser um caminho mais pavimentado para que se possa obter

melhorias no futuro e assim contribuir na tentativa de realizar o desejo da Docente 29, registrado nos segundos finais pelo gravador após a entrevista:

*A gente só espera que o trabalho de vocês realmente possa preencher essas lacunas pra melhorar, por que a gente esperar uma melhora na questão da inclusão escolar, aí a gente vê que com essa fragmentação a gente não vai conseguir, então é busca pela melhoria (DOCENTE 29).*

Apesar de uma fala particular, ela representa não só a esperança dos professores de AEE, como dos alunos, pais, pesquisadores e todos que acreditam na mudança para uma escola e uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante de tudo que foi apresentado, proporcionou que muitas das opiniões, desejos, frustrações, reclamações e denúncias dos professores de AEE, que atuam nos municípios do Piemonte da Diamantina, fossem trazidas à tona, de modo que diferentes elementos que influenciam diretamente ou indiretamente as suas condições de trabalho puderam ser expostos e discutidos, partindo da opinião daqueles que cotidianamente vivenciam o “chão da escola”.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande ciência da vida é aprender a recomeçar. Recomeçar com confiança e entusiasmo.

Dorina Nowill

A célebre frase “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia”, atribuída ao romancista russo Leon Tolstói, analisada a luz da produção científica, serve como uma representação singular (e particular) da importância de uma pesquisa implicada, em que o pesquisador investiga, analisa e descreve a realidade a qual está intimamente relacionado, seja em relação ao seu local de trabalho, a sua área de pesquisa ou até a sua região de nascimento.

Assim, abandono o plural majestático e deixo aqui no início deste fechamento de tese minhas desculpas por provavelmente não ter conseguido compreender todo o potencial de sentidos que os dados analisados poderiam ter apresentado. Assim, me utilizo do pensamento de Edgard Morin em sua obra *O método 3*, que diz:

Este texto terminará incompleto. Indicarei as lacunas de que tenho consciência, as questões em que permaneci nas preliminares, os domínios em que minha informação me parece demasiadamente incerta. Indicarei o que ao meu ver deve ser verificado, mais bem refletido, retomado (MORIN (2008, p. 39).

Assim, tomando este grande pensador como inspiração (e ao mesmo tempo escudo), passo agora a trazer as considerações derradeiras acerca do estudo, que teve como objetivo geral conhecer as condições de trabalho dos professores de Educação Especial, que atuam com AEE nas escolas públicas municipais da região do Piemonte da Diamantina, Bahia.

Durante os primeiros contatos para conhecer a quantidade de professores de AEE existentes nos municípios algumas situações merecem registro. Ainda que em alguns municípios os dados foram facilmente acessados, em outros casos ocorreram informações desencontradas, falta de dados oficiais, dificuldades na própria compreensão dos funcionários sobre o que era o AEE (confundido algumas vezes com Centros de Reabilitação, CAPS, Centro de Assistência social etc.), ocorrendo até um primeiro levantamento dessas informações apenas por causa de minha solicitação. As principais alegações foram as mudanças de gestão que invariavelmente promovem troca de funcionários etc.

Em alguns casos, dada a necessidade específica da realidade de cada município, foi observado tipos de organização que fogem do formato tradicional de AEE em salas de recursos. Em um município o AEE tinha iniciado no segundo semestre de 2017, com a sala ainda em implantação, não em uma escola, mas sim em uma biblioteca, tendo uma característica de Centro de Apoio para todo o município.

Em outro município a única SRM existente dividia suas atribuições com uma espécie de Centro de Reabilitação ligado à Secretaria de Saúde. Em alguns Municípios havia a informação de que para 2019 ocorreria a contratação de novos professores e a criação de novas salas de recursos.

Assim, as análises dos dados coletados neste estudo exploratório levaram a várias reflexões que foram fundamentais para a construção dos argumentos apresentados (teóricos e empíricos) no decorrer desta tese, onde foi possível chegar a um conjunto de conclusões. Entretanto, por conta da viabilidade do formato acadêmico-metodológico aqui construído, elas foram aglutinadas em 4 tópicos conclusivos, que foram suficientes para dar conta de responder o problema central da pesquisa: Em quais condições os professores de Educação Especial, realizam o seu trabalho de AEE nas escolas públicas municipais de Educação Básica na região do Piemonte da Diamantina – Bahia?

Como já explicado anteriormente, os dados desta pesquisa foram levantados a partir de dois instrumentos para a coleta aplicados aos professores participantes. O primeiro deles foi o questionário com perguntas fechadas, que proporcionou a garimpagem de uma série de dados tanto sobre o perfil dos docentes de AEE do Piemonte da Diamantina quando sobre as suas condições de trabalho.

O segundo foi a entrevista com roteiro semiestruturado que, além de aprofundar nos aspectos subjetivos que o questionário não se propunha, ajudou a compreender os problemas vivenciados cotidianamente pelos docentes e ainda possibilitou que uma série de propostas fossem construídas a partir das demandas e problemas por eles denunciados.

Assim, ao colocar em prática a abordagem do multimétodo, já explicado no capítulo de metodologia, passo agora a contextualizar e resumir os resultados que respondem a questão proposta e conseqüentemente os objetivos da pesquisa.

Inicialmente foi explorado o perfil das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina. Os dados encontrados através do questionário demonstraram que as docentes são em sua maioria do sexo feminino, se autodeclaram pardas, tem idade média de 42,88 anos, trabalham majoritariamente em escolas urbanas, casadas e com 2 filhos.

Sobre as condições formativas e contratuais do trabalho docente, a maioria das professoras são concursadas e conseqüentemente possuem plano de carreira, recebem uma remuneração entre mil a três mil reais e demonstraram estar satisfeitos com os valores, ainda que sejam os principais contribuintes nos gastos familiares.

Além disso, a maioria atua em apenas uma escola, com carga horária de 20 horas e atuam com número de alunos, geralmente com 3 tipos diferentes de necessidades educacionais especiais, com uma quantidade acima do que é preconizado pela legislação. A situação é mais séria porque a carga horária é insuficiente para dar conta do trabalho, o que obriga as docentes a levarem trabalho pra casa e gastarem diariamente 1 a 2 horas a mais do seu tempo, além da carga horária escolar.

Embora apresentem entre 21 a 25 anos de experiência como professoras da educação básica, possuem majoritariamente entre 1 a 3 anos no AEE. Apesar disso se mostram satisfeitas com a carreira docente. Sobre o engajamento sindical a maioria é filiada ao sindicato da categoria docente, mas consideram a atuação deste como pouco satisfatória.

Sobre a formação, possuem em sua maioria curso superior em Pedagogia feito na Universidade do Estado da Bahia e cursaram Especialização em Educação Especial e inclusiva em instituições de ensino superior da rede privada. As professoras em sua maioria acabam fazendo cursos de curta duração promovidos principalmente

pelas Secretarias Municipais de Educação e a APAE. Entretanto, deixaram claro a insatisfação por conta da pouca quantidade de cursos, além de não receberem incentivo da gestão municipal, como afastamento ou bolsa de estudos, para formação continuada. Ainda mais porque confirmam a importância da capacitação constante para o bom desenvolvimento do trabalho do AEE.

Sobre a saúde docente, a maioria delas afirmou praticar exercícios físicos, principalmente a caminhada ou corrida ao ar livre, além de considerarem que se alimentam com refeições consideradas saudáveis. Apesar disso foi observado que muitas professoras afirmaram sentir dores, principalmente na coluna e nas articulações, mas não se afastaram das atividades por conta disso.

A entrevista trouxe alguns elementos mais particulares sobre as docentes. Primeiro sobre como surgiu o interesse para atuar como professora de AEE, as falas mostraram que os interesses foram dos mais variados, reunidos em 5 ocorrências. A primeira diz respeito ao fato de a docente ter tido alunos com deficiência quando ainda trabalhava na sala regular. A segunda mais comum ocorreu quando a docente atuou em escolas especiais, no caso a APAE, ou em projetos sociais nacionais ou estrangeiros. A terceira ocorrência foi quando o interesse surgiu durante o período de aluno, tanto na época de estudante da educação básica, quanto graduando em curso superior ou frequentando cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento. Em quarto lugar vem a relação de proximidade com pessoas com deficiência, através de parentes, amigos ou o próprio professor tendo uma deficiência. Por fim, a última ocorrência foi em casos de professoras convidadas pelos gestores para assumir o trabalho na SRM, ainda que algumas não tinham qualquer experiência e/ou interesse inicial sobre o tema.

Ainda na entrevista foi perguntado as professoras qual a importância do AEE para o aluno. A maior parte dos docentes compreendem o trabalho do AEE como um elemento de apoio a educação do aluno público do AEE, além de ser um suporte ao trabalho realizado pelos professores das salas comuns. Porém, outras falas das professoras demonstraram que a importância do AEE vai muito além, ao trabalhar com a autonomia, a socialização, a visibilidade social, a qualidade de vida, a autoestima, a afirmação da dignidade, a inclusão, o afastamento da marginalidade e a afetividade.

Em relação a percepção das professoras referentes as suas interações com os demais agentes educativos, os dados do questionário demonstraram que a relação entre as docentes do AEE e os pais, alunos e gestão escolar é, em sua maioria satisfatória.

Entretanto, a entrevista ajuda a complementar as informações, à medida que é possível observar nas falas que, apesar da satisfação docente, ainda existem alguns entraves que precisam ser superados. As falas demonstraram situações de exclusão por parte dos professores da sala regular (citado em 4 falas), ofensas e *Bullying* sofrido pelos alunos do AEE (citado em 8 falas) e descrédito de alguns familiares no que diz respeito a possibilidade de desenvolvimento do próprio filho (4 falas).

Essas dificuldades permeiam principalmente a falta de esclarecimento por parte de professores e alunos da sala regular e pais dos alunos de AEE, acerca do próprio trabalho desenvolvido na SRM e assim atenuar a discriminação e proporcionar o caminho mais eficaz para o desenvolvimento educativo numa proposta da inclusão.

Além disso, o questionário indicou que as docentes do AEE se sentem valorizados pelos seus próprios alunos e pais e mães e pelos colegas da SRM e o Coordenador(a) pedagógico(a). Também se sentem valorizados pelos professores e alunos da sala regular, Direção do colégio, Secretário(a) de educação e os outros funcionários da escola.

Já nas entrevistas, as professoras se dividiram acerca do apoio recebido pela gestão municipal, pois um grupo de 10 docentes afirmou receber apoio irrestrito, outro grupo de 15 sujeitos deixou claro que o apoio só vem através de muita cobrança e um último grupo declarou que não recebem apoio. O que também ficou muito presente nas falas é o problema da mudança de gestão, em que não há uma continuidade do trabalho desenvolvido por conta do interesse pessoal de cada novo gestor e do seu grupo político.

Sintetizando, a percepção majoritária das docentes sobre a categoria das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais, é possível observar que as professoras classificaram como bom o tamanho do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, além da iluminação, do ruído interno e da limpeza da SRM. A oferta e quantidade de materiais permanentes e de consumo e a segurança no entorno da escola também foram considerados bons. Já a Acessibilidade da escola onde a SRM está instalada e as adaptações curriculares ficaram divididos com 33%

bom, 33% regular e 31% ruim, a oferta de Tecnologia Assistiva e o nível de barulho externo foram considerados regular. Os piores quesitos avaliados pelos docentes foram a ventilação e a temperatura da sala, que foram consideradas ruim.

Entretanto, complementando esse tema, a entrevista demonstrou que 9 professoras reclamaram das condições de manutenção da estrutura física das escolas onde a SRM está implantada e também da dificuldade na compra e renovação dos materiais pedagógicos usados no AEE. Do mesmo modo, foi frequente nas falas, reclamações das professoras referentes a problemas de manutenção e falta dos mais diversos equipamentos de apoio, tais como computadores, impressores, ar condicionado etc.

Além desses problemas, as professoras também externaram seu descontentamento acerca de: falta de cursos de formação continuada de forma sistemática; limitação da autonomia no trabalho docente; falta de uma equipe de apoio multidisciplinar; falta de transporte para os alunos das escolas rurais; dificuldades com os familiares dos alunos; dificuldades com a gestão municipal; número exagerado de alunos para uma carga horária de trabalho insuficiente; dificuldades de relacionamento com os professores da sala regular.

Sobre as sugestões das professoras a fim de melhorar imediatamente suas condições de trabalho no AEE, a maioria deixou claro a necessidade de oferta e condições de cursos de formação continuada. Em seguida aparece a melhoria na estrutura física e nos materiais pedagógicos das salas de recursos multifuncionais e o apoio de uma equipe multidisciplinar, principalmente com profissionais da área de saúde e interprete de LIBRAS. Ainda foram lembrados pelas professoras: aumento da carga horária docente e diminuição no número de alunos; maior diálogo com os docentes da sala de aula comum, inclusive com oferta de cursos para este público, maior apoio da secretaria de educação e da população em geral e melhorias salariais.

Diante dessa grande quantidade de evidências fica claro que as condições de trabalho das professoras de AEE do Piemonte da Diamantina-BA ainda estão muito aquém do considerado ideal, o que confirma a hipótese levantada na introdução desta tese. Ainda que o questionário apresente em números uma situação favorável para a maioria das docentes em um ou outro item avaliado, a entrevista pôde trazer à tona, de forma complementar, a voz das professoras sobre problemas em situações

específicas que, se não ocorrem com a maioria, ainda assim merecem a devida atenção.

Deste modo, a contribuição original desta pesquisa está em trazer à tona dados inéditos que permitiram mapear e conhecer as condições de trabalho das professoras que atuam com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais dos municípios que compõem o território de identidade baiano conhecido como Piemonte da Diamantina. Assim, está claro que esta pesquisa contribuiu com novos dados e saberes que a partir de agora se juntam as produções já existentes e ajudam no avanço do conhecimento acerca do tema do trabalho docente no AEE.

As principais limitações desta pesquisa dizem respeito, em primeiro lugar, a dificuldade em traçar um comparativo com outros estudos, pois em algumas categorias analisadas nesta tese, tais como as condições de saúde docente, não haviam estudos com professores que atuam com AEE, de modo que foi necessário fazer aproximações com pesquisas sobre condições de trabalho que tiveram como sujeitos docentes que atuam nas salas de aula regular. Em segundo lugar, na análise dos dados não houve um aprofundamento em procurar diferenças ou traçar comparativos entre as condições de trabalho docente nas zonas urbanas e rurais, haja vista que as diferenças à primeira vista não se mostraram significativas, com exceção do transporte dos alunos, reclamado por cinco docentes (de um total de trinta e seis) na entrevista.

Dessa forma, sugiro que mais estudos sobre as condições de trabalho dos professores de AEE sejam realizados, tanto nas diversas regiões do país quanto aprofundamentos na região do Piemonte da Diamantina, tentando preencher as lacunas que essa tese não conseguiu dar conta ou não se propôs a investigar, tais como estudos sobre os impactos do financiamento sobre as condições de trabalho docente; a violência contra os docentes dentro da escola; as questões referentes a discriminação na perspectiva do gênero, etnia, orientação sexual; grau de escolaridade dos pais dos alunos; história de vida dos docentes; influência da situação político-partidário nas ações governamentais; diferenças e semelhanças entre as condições de trabalho no AEE da zona urbana e rural, dentre outros diversos elementos que direta ou indiretamente podem influenciar no trabalho docente, inclusive na Educação Especial.

Por fim, o que se observa hoje na educação de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no Brasil é um período de transição. Assim, quem sabe num futuro não tão próximo o termo Educação Especial não seja mais necessário, caia em desuso, se torne démodé.

Quando esse futuro chegar só exista Educação, pura e simples, de todos e para todos. Que exista uma escola boa o suficiente para garantir o aprendizado e o desenvolvimento holístico, tanto daqueles alunos que usam as pernas para se locomover quando daqueles que se locomovem sobre rodas; tanto daqueles que enxergam através dos olhos quando daqueles que enxergam através dos outros sentidos; de todos os alunos que tenham como elemento de igualdade o fato de se expressarem, físico e mentalmente, de forma diferente.

E essa mudança fatalmente perpassa um olhar mais apurado sobre as condições de trabalho dos professores e suas adversidades. Assim, o dever do agora é formarmos formadores de futuro, almejando a construção de uma educação de todos e para todos, dentro de uma escola de todos e para todos, para quem sabe um dia alcancemos uma sociedade de todos e para todos.



## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Ruhena Kelber; DUARTE, Marisol Maiche. O papel da afetividade no processo ensino e aprendizagem da criança com deficiência. **Revista UNIABEU**, v.10, n. 24, janeiro-abril de 2017.

ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. 2014. 340 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

ALMEIDA, Ivonete Maria da Silva. **Acessibilidade física nas escolas públicas: Um problema de gestão?** 2012. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

ALVES, Ligia Maria Acacio. **Formação e práticas em sala de recurso multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva**. 2013. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará. Belém.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. (Orgs.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **El trabajo y los sentidos**. Montevideo: Grupo de Estudio del Trabajo, 2000.

ARAÚJO. Carolina Maia de. **Condições de trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a rede pública (zona urbana e rural) na cidade de Serrolândia-Bahia**. 2017. 163 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física). Universidade do Estado da Bahia. Jacobina.

ARIOZA, Carolina dos Santos; TARTUCI, Dulcéria. Implantação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Catalão – GO e o trabalho do professor de apoio à inclusão: políticas, práticas e desafios. In: NEVES, Adriana Freitas; PAULA, Maria Helena de; ANJOS, Petrus Henrique Ribeiro dos (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. Blucher. São Paulo: 2016. 558 p.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. vol. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **O trabalho docente na educação básica no Paraná**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BAHIA, **Lei Estadual nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014**. Lei da Política de Desenvolvimento Territorial.

BAHIA, **Território de Identidade - Piemonte da Diamantina**: Perfil Sintético. Secretaria de Desenvolvimento rural. 2015.

BAHIA. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da educação do estado da Bahia. Salvador. 2017.

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

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BASTOS, Remo Moreira Brito. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 70 jul.-set. 2017.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Sistema Educacional Cubano: fatores explicativos e reprodutibilidade em outras formações sociais. **Cadernos de Pesquisa**: pensamento educacional. Curitiba, vol. 11, nº 27, janeiro-abril de 2016. p. 34-62.

BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. **O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG**. 2009, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal, CARLOTTO, Mary Sandra, COUTINHO, Antônio Souto, PEREIRA, Daniel Augusto de Moura, AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, 18 (2): 234-42, 2010.

BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento Educacional Especializado**: Trabalho e Formação Docente. 2013. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; CASTRO, Adriano Monteiro de. **Formação de professores e a escola inclusiva** – questões atuais. Integração, Brasília, v.14, n.24, p.6-11, 2002.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; MASINI, Elcie A. F. Salzano. A interface entre a família e escola no processo de inclusão de crianças com deficiência visual. **Anais do VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**. Londrina – PR, 2011.

BECKLEY, Jay. **The Wellbeing of New Zealand Teachers: The Relationship between Health, Stress, Job Demands, and Teacher Efficacy**. 2011, p. 74. Dissertation (Master of Educational Psychology) Massey University, Albany New Zealand

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: < [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 04 de janeiro de 2017.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado pelas Vozes de Professoras Especializadas**. 2014. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville. Joinville.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: < [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010

BIRGIN, Alejandra. **El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego**. Buenos Aires: Troquel, 1999.

BITTENCOURT, Leonardo Salazar; CORRÊA, Andreia Lopes Muniz; MELO, Juliana Duarte de; MORAES, Miguel Correia de; RODRIGUES, Raquel Faião. Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

BORGES, Livia de Oliveira; ALVES FILHO, Antônio; COSTA, Maria Teresa Pires; FALCÃO, Jorge Tarcisio da Rocha. Condições de trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Org.), **Dicionário Brasileiro de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

BORGES, Livia de Oliveira; COSTA, Maria Teresa Pires; ALVES FILHO, Antônio; SOUZA, Anizaura Lídia Rodrigues de; FALCÃO, Jorge Tarcisio da Rocha; LEITE, Clara Pires do Rêgo Lobão Amorim; BARROS, Sabrina Cavalcanti. **Questionário de condições de trabalho: reelaboração e estruturas fatoriais em grupos ocupacionais**. Avaliação Psicológica, 2013, Vol. 12, nº 2, pp. 213-225.

BOUKOU, Jean Claude. **Identites Professionnelles des Enseignant(e)s: Analyse des Situations et études comparatives entre le Congo-Brazzaville et le Congo-Kinshasa**. 2017. 338 p. Thèse (Doctorat en Sociologie du travail) Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 556 p. 2007.

BRAGA, Milena Mendes; PATERNEZ, Ana Carolina Almada Colucci. Avaliação do consumo alimentar de professores de uma Universidade particular da cidade de São Paulo (SP). **Rev. Simbio-Logias**, v.4, n.6, Dez/ 2011.

BRAGA, Ludmila Cândida de, BALLESTERO, Marcos Rogério, AIS, Rogério Ramos, OLIVEIRA, Rosa Maria Faria de. **Condições de trabalho e transtornos mentais comuns em Servidores do centro cirúrgico do Hospital das clínicas da fmb-Botucatu-Unesp**. 2010. 34 f. Curso de Extensão em Higiene Ocupacional. Programa Geral de Saúde e Segurança do Trabalhador. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, 1988.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências**.

BRASIL. Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**.

BRASIL. Lei 8.213 de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de 27 de dezembro de 1994**. Diário Oficial da União de 28/12/1994.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2.ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: SEF/SEESP, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004** – DOU de 3/12/2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008a.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008b.

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, 2009b.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.** Comitê de Ajudas Técnicas: Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009a. 138 p.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015a.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015b.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acessado em 12 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.** São Paulo, Editora Moderna, 2019.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

BRITO, Aida Teresa dos Santos; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; FORTES, Maria Teresa Mendes. Perfil do professor do AEE que atua com alunos com autismo no município de Teresina. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos, SP. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial.** Campinas: Galoa, 2014. v. 1. p. 1-25.

BRITO, Wellington Fabiano et al. Nível de atividade física em professores da rede estadual de ensino. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-109, Feb. 2012.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento educacional especializado:** dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.) **Trabalho Docente:** desafios no cotidiano da educação básica. 1ª edição, Campinas, SP: Mercado de letras, Natal RN, 2013.

CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional:** contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores. 2015. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

CAMARGO, Sandra Almeida Ferreira; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Internacionalização das políticas educacionais, trabalho docente e precarização do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**, 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

CAMPOS, Márcia Zendron. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI, Alda Luiza; SCARPATO, Marta. (Orgs.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 64-81.

CANDIDO, Flavia Ramos. **Tecnologias Assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. O funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a atuação docente. **Anais do VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em Educação Especial**. Londrina – PR, 2013.

CARNEIRO, Taize Muritiba. **Condições de trabalho em enfermagem na unidade de terapia intensiva**. 2012. 104 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal Bahia. Salvador.

CARVALHO, Ana Lúcia Oliveira Freitas de Carvalho. **Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/BA: estudo colaborativo na escola professor Carlos Gomes da Silva**. 2016. 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade), Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araujo; BRITO, Fabiana Erica de. As condições de trabalho em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. In: NETO, Antonio Cabral, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (org) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica - 1ª edição**, Campinas, SP: Mercado de letras, Natal, 2013.

CASTRO, Bianca; FERREIRA, Oswaldo Moreira, AMARAL, Shirlena Campos de Souza, FARIAS, Daniel André dos Santos, BORGES, Luís Felipe Câmara. A inclusão educacional para estudantes com deficiência e garantias legais para as condições de acesso. **InterSciencePlace: International Scientific Journal**. nº 3, volume 12, article nº 9, July/September 2017.

CAVALINI, Márcia Eliza. **Gestão escolar democrática e a formação continuada dos professores**. 2013, 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, RS.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**. v. 10, n. 16, p. 81-103, jan/jun. 2014.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

CLEMENTE JÚNIOR, Leandro José; FERREIRA, Maiza Visani; HANSEN, Adriana de Oliveira. Importância das APAE: uma pesquisa sobre a qualidade dos serviços oferecidos pela APAE cantinho do céu. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.16, n.34, p. 155 - 182, Fev. - Jul., 2016.

COSTA, Erika de Souza. **A inclusão do alunado do atendimento educacional especializado no município do Rio de Janeiro**. 2015. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro.

COSTA, Maria Stela Oliveira; PINTO, Soraya Eli Lyra; SANTOS, Geandra Claudia Silva; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Articulação entre a sala de atendimento educacional especializado e a sala regular: pensando o trabalho com alunos que têm deficiência intelectual. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas – SP, 2012.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, July-Dec., 2015

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. In: TAILLE, Yves de La.; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013.

DENNING, Steve. **The Ten Happiest Jobs**. 12 de setembro de 2011. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/stevedenning/2011/09/12/the-ten-happiest-jobs/>. Acessado em 09 de novembro de 2018

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise a luz da Teoria Crítica da Sociedade. 2018, 263 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.



DORNELES, Marcele Vieira. **Em cena: a constituição do professor do atendimento educacional especializado**. 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria.

DUARTE, Adriana, MELO, Savana Diniz Gomes, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

E-MEC. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Ministério da Educação. <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acessado em 29 de junho de 2018.

EUGÊNIO, Benedito; SOUZAS, Raquel; LAURO, Angela Dias Di. Trabalho e adoecimento do professor da educação básica no interior da Bahia. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.2, mai.-ago. 2017, p.179-194

FALEIRO, Rita de Cássia; QUARESMA, Reginaldo S.; SOUZA Welerson M. de; AQUINO, Evanirso da S. Avaliação do sedentarismo e risco de eventos cardiovasculares e sua correlação com o teste de caminhada de seis minutos. **Sinapse Múltipla**, 6(2), dez.,139-153, 2017.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015.

FARIAS, Patrícia Martins. **Condições do ambiente de trabalho do professor: avaliação em uma escola municipal de Salvador – Bahia**. 2009, 223 p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho), Universidade Federal da Bahia. Salvador.

FELICIO, Natália Costa de, FANTACINI, Renata Andrea Fernandes, TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

FELLINI, Dineia Ghizzo Neto. **A política de educação inclusiva e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino: um olhar sobre a região nordeste**. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos, DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; GOUVEIA, Andrea Barbosa; BENINI, Élcio Gustavo. Remuneração de professores no Brasil: um olhar a partir da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 339-356, June 2012.

FERREIRA, Anivalda Lima. Currículos de cursos de licenciatura e a formação de professores para atuarem nas perspectivas da educação especial e para a diversidade. In: CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes, SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Orgs.). **Diversidade e Movimento: Diálogos possíveis e necessários**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 65-98.

FERREIRA, Cristiane Magalhães. **Adoecimento psíquico de professores: Um estudo de caso sem escolas estaduais de educação básica numa cidade mineira**. Dissertação. Pedro Leopoldo, 2011. 87 p. (Mestrado Profissional em Administração). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo.

FERRO, Fernanda Fernandes. **Instrumentos para medir a qualidade de vida e a ESF: uma revisão de literatura**. 2012. 92 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em atenção básica em saúde da família). Universidade Federal de Minas Gerais. Brumadinho.

FETTBACK, Carin Schultze. **Uma Contribuição ao Estudo das Relações entre Família, Escola e Atendimento Educacional (AEE) no Contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2013. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville. Joinville.

FONSECA, Janini Galvão. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio Público do Distrito Federal**. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GABARDO, Raianny Louisy Bahniuk; SOUZA, Nelly Narcizo de. O atendimento educacional especializado e as tecnologias assistivas para a deficiência física/neuromotora. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n.1, Jan/Jun, 2017.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – Ba: Edufba. 2009.

GALGÓCZI, Béla, GLASSNER, Vera. **Comparative study of teacher's pay in Europe**. EI/ETUCE, Bussels, 2008.

GALLINA, Luciana Souza; TEO, Carla Rosane Paz Arruda; SZINWELSKI, Nádia Kunkel; BOHRZ, Sofie; GRAHL, Fabiula; ALBANI, Gêssica. Hábito alimentar do professor: importante elemento para a promoção da saúde no ambiente escolar. **Rev. Simbio-Logias**, V.6, n.9, Dez/2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Orgs.). **As tecnologias nas**

**práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.65-92.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: **Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GLAT, Rosana. OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptações Curriculares.** Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003.

Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 09 de Janeiro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOLLAC, Michel; VOLKOFF, Serge. **Conditions de travail.** Paris: La Découverte, 2000.

GOMES, Luiz Roberto. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago, 2017

GOMES, Nayara Ribeiro Gomes, MEDEIROS, Adriana Mesquita de, TEIXEIRA, Letícia Caldas. Condições de trabalho em professores e relação com os sintomas vocais. **Anais do XXIII Congresso brasileiro e IX Congresso internacional de Fonoaudiologia.** Salvador. 2015.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAE** – v.22, n.2, p. 253-276, jul/dez. 2006.

GRUSCHKA, Andreas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fábio Akcelrud.; ZUIN, Antônio.; VAZ, Alexandre Fernandes. **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo, 2008.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire; JACOMINI, Márcia Aparecida; BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. **Planos de carreira de professores da Educação básica em estados e municípios brasileiros no contexto da política de fundos:** configurações, tendências e perspectivas. São Paulo, 2013. Relatório de pesquisa.

GUZMÁN, Lucía Rodríguez. Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latino-americano. **Diálogos Educativos**. Nº 24. Vol. 12 - año 2012.

HAURADOU, Gladson Rosas; RIBEIRO, Lidiana Filgueira; LIMA, Luziene Batalha; PORTELA, Silneide Lima. Saúde do professor no campo: estudo das condições de trabalho e sua relação com a saúde dos professores da Escola Municipal Luiz Gonzaga. **Anais da VII Jornada Internacional Políticas públicas**. São Luiz – MA, 2015.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**, Education. Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

HIRSCH, Erick, EMERICK, Scott. CHURCH, Keri., FULLER, Ed. **Teacher working conditions are student learning conditions: A report on the 2006 North Carolina Teacher Working Conditions Survey**. Chapel Hill, N.C.: Center for Teaching Quality. 2007.

HOLLERWEGER, Silvana; CATARINA, Mirtes Bampi Santa. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**. Vol. 9, nº 19, Janeiro – Junho. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Ideb**. Em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=3599460>. Acessado em 14 de janeiro de 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 15 de janeiro de 2019

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro. posições**. V. 27, N. 2 (80), maio/ago. 2016.

JAIMOVICH, Analía. et al. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes**. (Cuaderno de Trabajo, n. 37). Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Buenos Aires, 2004.

JTU Institute for Education and Culture. **An International comparative study on the working conditions of school personnel**. National Foundation for Education Research. Slough, 2008.

KAPITANO-A-SAMBA, Kilwangy Kya; HEINZEN, Valdite Aparecida. Formação de professores em tecnologia assistiva para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão? **Juara**, n. 01, vol. 1, 2014.

KELLE, Udo. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. **Historical Social Research**, Vol. 30 — 2005 — No. 1, 95-117.

LANDINI, Sonia Regina. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. In: **Seminário da rede estrado – Regulação educacional e trabalho docente**, núm. 6, p. 1-14. Rio de Janeiro, 2006.

LAROCCA, Priscila, GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In *Formação de professores e profissionalização docente: actas do 10º Congresso Nacional de Educação* - Educere, PUC - Paraná, 7 - 10 Novembro. 2011.

LEE, Yi-Ryoung; KIM; Hyoung-Ryoul; LEE, Seyoung. Effect of teacher's working conditions on voice disorder in Korea: a Nationwide survey. **Annals of Occupational and Environmental Medicine**, 2018, p. 30-43

LEME, Carolina Guerreiro; BATTINI, Okçana; TEODORO, Meire Anne. As tecnologias assistivas e o impacto no atendimento educacional especializado ao aluno surdocego no espaço escola. **Anais da III Jornada de didática**. Londrina – PR. 2014.

LEITE. Elisete de Andrade. **Inclusão escolar e deficiência intelectual: um estudo sobre a relação família, escola e trajetória escolar**. 180 p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Taubaté. Taubaté – SP.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v.81, n.5, supl. p.s. 164-72, 2005.

LUNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física**, 2005. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no Sudoeste Baiano**. 2015. 223 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

LYRA, Juliana Chueire. **Atendimento educacional especializado de alunos com altas habilidades/superdotação na cidade de Londrina, Paraná: um estudo de caso**. 2013. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª Ed. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. In: **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – Ba: Edufba. 2009.

MACIEL, Carolina Toschi. A construção social da deficiência. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Volume I. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Tomo I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MASON, Mark. Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 11, n. 3, aug. 2010.

MATIAS, José Carlos. **O Atendimento Educacional Especializado nas escolas do município de São José do Campestre – RN**. 2016. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nova Cruz – RN.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos**: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

MAYCA, Fabiana Grassi. Relação do atendimento educacional especializado no e com o ensino regular: uma parceria mais que especial. **Anais do Congresso de educação básica**. Florianópolis – SC, 2012.

MAZZETO, Selma Elaine; CARNEIRO, Cláudia Cristina Bravo e Sá. Licenciatura em Química da UFC: perfil socioeconômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, 25 (6B):1204-1210. 2002

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES E. G.; ALMEIDA, M. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

MENEGUELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência**: experiências de inclusão. 165 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC.

MELO, Douglas Christian Ferrari de Melo; DRAGO, Rogério. Participação e gestão democrática na formação de professores. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.1, jan.- abr. 2015, p.36-45

MENEZES, Rayssa Rafaela de Lima. **Atendimento Educacional Especializado – AEE**: Necessidade e funcionamento no município de Apodi/RN. 26 p. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 11ª ed. Petrópolis. Ed. Vozes, (Coleção temas sociais), 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: **Anais do seminário de pesquisa em educação especial**, Vitória: UFES, 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum. **Jorsen – Journal of research in special education needs**, vol. 16, nº s1, 2016, p. 98-105.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação docente: dialogando com pesquisas. In: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1, p. 125-142.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. As múltiplas dimensões da formação docente para uma escola inclusiva: uma reflexão a partir da perspectiva cultural. **revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 13-34, jan./jun. 2015a.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100 | jan-jul 2015b.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Naira Santos; SANTOS, Priscila Andrade dos. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. **Anais do V Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina – PR, 2009.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica**. 2000, 307 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MOREIRA, Verônica Martins, JESUS, Chelry Fernanda Alves de, PINHEIRO, Veralúcia. A valorização do professor: o desafio do reconhecimento. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.9, N.16; 2013.

MORIN, Edgar. **Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel**. Québec: Institut de Recherche Robert-Sauvé em Santé et em Sécurité du Travail, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 4ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2008. 286 p.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan/jun.2015

MORSE, Janice M. Qualitative Health Research. **First Published**. Vol 10, Issue 1, pp. 3 – 5. January 1, 2000

MOTTA, Fabrício Valentim. **Avaliação ergonômica de postos de trabalho no setor de pré-impressão de uma indústria gráfica**. 2009. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

MOURA, José Adersino Alves de. O método positivista nas ciências sociais: o viés na história da educação. **Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2004.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda, SANTOS, Jéssica Valentim. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis**.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Governo do Paraná, Londrina, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 125-154.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Interface Educação Especial – Educação do campo: tempos, espaços e sujeitos**. Anais da 38ª Reunião Educacional da ANPEd, São Luiz – MA, 2017.

OCALI. **Assistive Technology Resource Guide**. Ohio Department of Education's Office for Exceptional Children. 2013

OEVERMANN, Ulrich. Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. A Theoretical Draft of a Revised Theory of Professional Action] In: Combe, A.; W. Helsper (Eds.), **Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns** [Professionalism and Pedagogy. Studies in the Pattern of Pedagogical Activity] Frankfurt/Main: Suhrkamp. 1996. p. 70-182.



OEVERMANN, Ulrich. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: GRUSCHKA, A. U. OEVERMANN (Hrsg.), **Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie**, Wetzlar: Buchse der Pandora 2004, 189-234.

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. **Oficina Internacional del Trabajo**. Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo n. 56. Ginebra, 1986.

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. **O professor do atendimento educacional especializado**: atuação e representações sociais. 49 p. 2015b. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

OLIVEIRA, Sávio Assis de. **Reinventando o esporte**: Possibilidades da prática pedagógica. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA Livia Fraga. **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014, 152p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Fabiano Luci de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 2, p. 133-143, mai/ago 2015a.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço Editora Ltda. Belo Horizonte – MG, 2012.

OLIVEIRA, Lourival José de, PIRES, Ana Paula Vicente. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do direito público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014

PALMA, Debora Teresa. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara.

PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesús. Relações com as famílias In: PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesús. (Orgs.). **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211-233.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Sept. 2017.

PASIAN, Mara Silvia, MENDES, Enicéia Gonçalves, CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PEREIRA, Daniel Augusto de Moura. Condições de trabalho e efeitos sobre a saúde dos professores da rede municipal de ensino de João Pessoa – PB. **Anais do XXX Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. São Carlos, SP, Brasil, 12 a15 de outubro de 2010.

PÉREZ, Acacia Toriz. Condiciones de Trabajo y Malestar Docente en la Educación Secundaria Pública. **Anais do X Congreso nacional de investigación educativa**. Vera Cruz. 21 a 25 de Setembro de 2009.

PESTANA, Maria Inês (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. In: **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – Ba: Edufba. 2009.

PIMENTEL, Susana Couto: Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO. Teófilo Alves (ORGS): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

PIMENTEL, Diego Alejo Vásquez; AYMAR, Iñigo Macías; LAWSON, Max. Compensem o trabalho, não a riqueza. **Oxfam Internacional**, Oxford, 2018.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: Um Estudo Do Contexto Paranaense**. 2014. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. O Perfil sócio demográfico e profissional dos professores de Ensino

Médio de Uberlândia. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan/jul. 2011

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**. Belém, vol. 8, n.15, p. 63-71/ Jan-Jul 2014.

REDIG, Annie Gomes; SANTOS, Amanda Carlou Andrade. Formação profissional e mercado de trabalho: entre expectativas e realidade! **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 26 – 60, maio/ago. 2015.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano**. 2014. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Catalão.

REIS, Vânia Alexandre dos Santos. **O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais**. 159 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

REVELANTE, Patricia. **Políticas públicas inclusivas: implicações na formação de professores para o atendimento educacional especializado**. 2013. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs). **Educação Especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Ruth Barbosa de Araújo. **Conscientização e autonomia: desafios e possibilidades na formação continuada do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 9ª Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Jéssica Karolina Aires da. **Satisfação dos professores do atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos**. 2014, 33 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração de Empresas) Centro Universitário de Brasília. Brasília.

ROCHA, Roselene Nunes. **Política de Inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

ROCHA, Francilene Macedo. **Carreira, remuneração e perspectivas das lutas docentes a partir da criação do cargo de educador infantil e da lei do piso**. 2017, 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ROCHA, Louize Mari da; FERNANDES, Sueli. A oferta do atendimento educacional especializado nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba, no contexto da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

**InterMeio:** revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 229-253, jan./jun. 2017.

RODRIGUES, Luciana Cristina Nogueira Honório. **Remuneração e piso salarial em Minas Gerais:** valorização ou precarização do trabalho docente? 2016, 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: lbpex, 2007.

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

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SÁ, Diana Mercêdes Pereira de. **Gestão Municipal para a Educação Inclusiva:** estudo exploratório. 58 p. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão). School of management sciences. Barcarena – Portugal.

SANCHES, Isabel; Teodoro, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, 63-83

SANT'ANA, Raquel Santos (Orgs.); LOURENÇO, Edvânia; NAVARRO, Vera, BERTANI, Iris; SILVA, José F.S. da. **O Averso do Trabalho II.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTANA, Djanira Ribeiro. A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora? **Anais do IX seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil.** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012

SANTOS, Alcivan Lima dos; MADERS, Reli José; VIEIRA, Luiz Carlos Rabelo. Nível de atividade física de professores de uma escola no município de Itaituba, Pará. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 199, Diciembre de 2014.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida:** Um Estudo sobre Identidade Docente. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

SANTOS. Jéssica Pinho dos Santos. **Condições de trabalho docente na educação básica:** um estudo sobre a rede pública municipal da cidade de Jacobina-Bahia. 2017. 140 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física). Universidade do Estado da Bahia. Jacobina.

SANTOS, Josi Kelly Leite dos; WANZINACK, Clóvis. Saúde docente: um estudo de caso nas escolas municipais de ensino fundamental do município de matinhos –

Paraná – Brasil. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 17, enero, 2017, 115-128.

SANTOS, Marcio Neres dos; MARQUES, Alexandre Carriconde. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 18, núm. 3, 2013, pp. 837-846.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. 1995. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade** /José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). São Paulo: Cortez, 1995. p. 13 - 59.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da Família**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SAWCHUCK, Stephen. Teacher surveys aimed at swaying policymakers. **Education week**, 29 (27), March 31, 2010.

SILVA, Cleudia Maria Ferreira da. **A Tecnologia Assistiva nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE no município de Teresina- PI**. 2014. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares. Ensino Regular e atendimento educacional especializado (AEE): um diálogo em construção. **Anais do XI Congresso Nacional de educação**. Curitiba – PR, 2013.

SILVA, Laíse Karine da; GRANDI, Ana Lúcia De. Adoecimento mental em docentes do ensino fundamental I e II. **Anais da V Jornada de Iniciação Científica da UENP**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Bandeirantes, 2015.

SILVA, Luciane Goulart da, SILVA, Marcelo Cozzensa da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 11, p. 3137-3146, nov. 2013.

SILVA, Marcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão.

SILVA, Maria Cristina Vieira de Cristo e. **Condições de Trabalho e Clima de Segurança dos operários da Construção de Edificações**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 55 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da; FONSECA, Géssica Fabiely, BRITO, Max Leandro de Araújo; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, nº 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

SILVA. Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO. Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**. V. 11, nº 2, 2015.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?** 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara.

SILVIA, Sônia Carla Gravena Cândido da; VELANGA, Carmen Tereza. Formação inicial e continuada dos professores da sala de recurso multifuncional: o desafio da inclusão. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba – PR. 2015.

SILVEIRA, Luzia Aparecida. **Política Pública e Educação Inclusiva: o lugar das salas de recursos multifuncionais – estudo de caso sobre o município de Candelária**. 50 p. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Sepé – RS.

SLOBOJA, Rosenilda. **A Acessibilidade e a inclusão social de deficientes físicos (cadeirantes) nas escolas público-estaduais de Goioerê, Paraná: Superando as barreiras na educação**. 2014. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

SOUSA, Suziane Freitas de. **O bem-estar docente e a prática da atividade física: um estudo com professores de uma escola municipal de Campo Grande – MS**. 2016, 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

SOUSA, Betânia Mendes de. **O gestor escolar e seu compromisso com a inclusão no ensino regular - fragilidades e potencialidades da escola**. 2014, 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília. Brasília – DF.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.

SOUZA, Gilberto Pereira. **Formação profissional e condições de trabalho do magistério paulista entre 1996-2011**. 2014, 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

SOUZA, Ivete Cristina de. **Sala de recursos multifuncionais e sala regular: a deficiência intelectual em foco**. 2013. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. **Anais do 5º seminário nacional estado e políticas sociais**. Unioeste, Cascavel. 9 a 12 de outubro de 2011.

SOUZA, Naíde Caetano. **Sala de recursos multifuncional e seu funcionamento no atendimento educacional especializado em uma escola de Rio Branco – Acre**. 48 p. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

STOPILHA, Ana Lícia de Santana. **O projeto Rede UNEB 2000 sob a perspectiva da gestão do conhecimento: um estudo de caso no Município de Valença (BA) 2008**, p. 253. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade do Estado da Bahia. Salvador.

STURZA, Janaína Machado; MARQUES, Aline Damian. A Importância do Trabalho para a Consolidação da Dignidade do Homem: Apontamentos sob a Perspectiva dos Direitos Sociais. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 50, jan/jun, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TAYLOR, Steven J., BOGDAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1992.

TELES, Alexandre Moura. **Condições de conforto acústico em escolas do DF: efeitos sobre o professor**. 2012, 91 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Planejamento Ambiental), Universidade Católica de Brasília. Brasília.

TELES, Margarida Maria; SOUZA, Nielza da Silva Maia de; TELES, Maria Raquel de Santana. Perfil do professor do curso Atendimento Educacional Especializado-AEE na rede pública de Aracajú. **Anais do VI Colóquio Internacional**. São Cristóvão - SE. 2012.

TIBOLA, Carina Luisa Kurek. **Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: dos Aspectos Legais à Implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen.

TOH, Alain. Précarisation de la profession enseignante au primaire en Côte d'Ivoire. **Formation et profession**, 25(2), 20-34. 2017

TOLEDO, Enrique de La Garza. Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. In: TOLEDO, Enrique de La Garza, NEFFA, Júlio César. (Comp.). **El futuro del trabajo - El trabajo del futuro**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 11-31.

TOURIGNY, Mylène Auclair. **Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois**: analyse de leurs perceptions en vue de proposer des pistes d'amélioration de leur contexte de pratique professionnelle. 2017, 222 p. Thèse (Doctorat en Psychologie). Université de Sherbrooke, Quebec, Canadá.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Faced disponibiliza vídeos gratuitos com conteúdo em Atendimento Educacional Especializado**. 2017. Disponível em <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10296-faced-disponibiliza-videos-gratuitos-com-conteudo-em-atendimento-educacional-especializado>. Acessado em 15 de julho de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área as necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

UNESCO. **Recommendation concerning the Status of Teachers, adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers**, Paris, 5 October, Tradução de Jeanne Sawaya Revisão de Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Paris: 1998

UNESCO. **Condiciones de trabajo y salud docente**: estudios de casos em Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2005.

UNICEF. **Assistive Technology for Children with Disabilities**: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation. A discussion paper. 2015.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. Formulação dos planos de cargos e salários e estatutos do magistério: a nova legislação. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações Curriculares e processos inclusivos na Educação infantil**, 2009, 43 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Educação Especial e Processos Inclusivos), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil**: concepções em disputa. 2013. 237 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.



VENTURINI, Angela Maria; SENNA, Manoella. Os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais: as vozes dos professores. In: **VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014, São Carlos, SP: Galoá, 2014. v. 01. p. 29504-29517.

VICENTE, Vinicius Renan Rigolin de; RAMOS, Carlos Vinicius; MOREIRA, Jani Alves da Silva. O financiamento da Educação Básica no Brasil: em discussão a vinculação de recursos. **Revista tempos e espaços em Educação**. Volume 8, Número 16 - maio/agosto 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila; et al (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

VIEIRA, Livia Maria Fraga et al. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2013.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NAPOLES, Juliane Noack. A pesquisa sociológica “Hermenêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped**. Caxambú, 2008.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NAPOLES, Juliane Noack. “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 305-326, jul./dez. 2010.

VITALIANO, Celia Regina. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. (Org.). **Inclusão**. Londrina: Eduel, 2003. v. 18, p.65-77.

VYGOSTKY, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

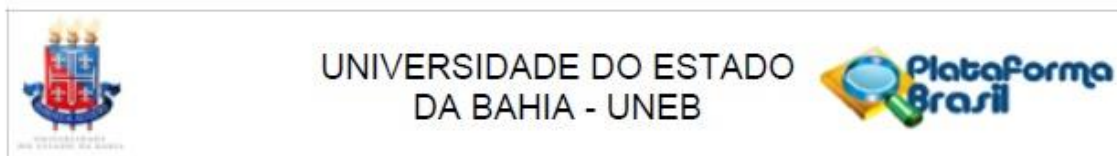
YE, Yincheng. **The effect of working conditions on teacher effectiveness**: value-added scores and student perception of teaching. 2016. 171 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education Research and Evaluation). Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. Vol. 22, nº 2, p. 147-155, abril-junho 2018

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, p. 259-276, 2010.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus**: itinerários e diversos olhares. 2013. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

## ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA - BAHIA

**Pesquisador:** Osni Oliveira Noberto da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79862917.6.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.532.689

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação / Doutorado - Faculdade de Educação – UFBA. Este trabalho tem como objeto de estudo a análise das condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais das cidades da região do Piemonte da Diamantina-Bahia.

#### Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com AEE nas escolas públicas municipais da região do Piemonte da Diamantina.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade e normativa.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

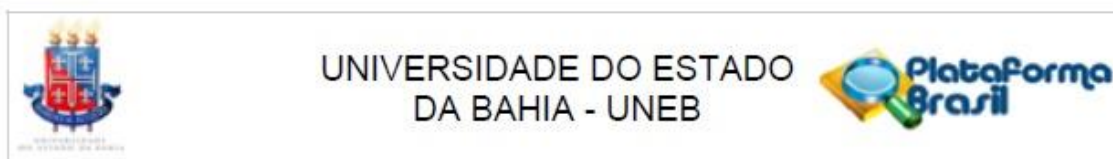
**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.532.689

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e exequível. Os riscos e benefícios foram apresentados dentro da eticidade e normativa, assim como o TCLE encontra-se em conformidade com os princípios éticos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão:
- 8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos:
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 10 - Termo de cessão de direitos autorais e autorização para disponibilização de obra em acesso livre:
11. Termo de assentimento:

#### **Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios (parcial e/ou final). Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

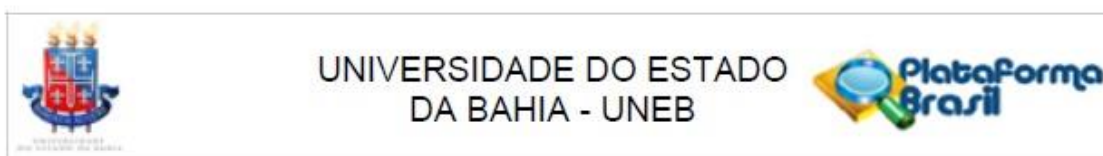
O projeto “CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA - BAHIA”, após a avaliação com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, considerando que o mesmo apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

<b>Endereço:</b> Rua Silveira Martins, 2555	
<b>Bairro:</b> Cabula	<b>CEP:</b> 41.195-001
<b>UF:</b> BA	<b>Município:</b> SALVADOR
<b>Telefone:</b> (71)3117-2399	<b>Fax:</b> (71)3117-2399 <b>E-mail:</b> cepuneb@uneb.br





Continuação do Parecer: 2.532.689

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_982221.pdf	17/01/2018 17:13:10		Aceito
Outros	Autorizacao_institucional.pdf	17/01/2018 17:01:20	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_2.pdf	17/01/2018 16:59:29	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	22/12/2017 11:22:15	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Confidencia.pdf	07/11/2017 22:30:44	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Concordancia.pdf	07/11/2017 22:30:25	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso.pdf	07/11/2017 22:30:12	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_campo.pdf	07/11/2017 22:28:56	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/11/2017 22:27:58	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2017 04:15:00	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/08/2017 04:11:18	Osni Oliveira Noberto da Silva	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

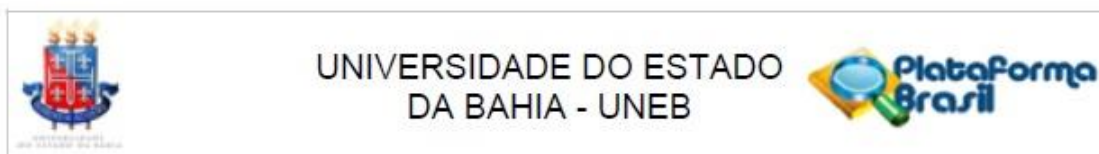
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.532.689

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 08 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
Aderval Nascimento Brito  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

## APÊNDICE A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÕES DE DADOS AS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

Para a **Secretária de Educação e Cultura do município de XXXXXXXX/BA**

Venho por meio desta solicitar de V.I. a devida licença para que eu, **Osni Oliveira Noberto da Silva**, aluno de doutorado regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, possa levantar subsídios para a minha tese que tem como título: **CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA.**

Assim, solicito dados sobre a **quantidade de salas de recursos do município, a quantidade alunos com deficiência que são atendidos nessas salas e a quantidade e contato dos professores de AEE.**

Agradecendo a sua valiosa contribuição fico ao seu inteiro dispor com relação a quaisquer informações complementares que se tornarem necessárias.

Atenciosamente.

**Jacobina, XX de XXXXX de 2018**

---

Osni Oliveira Noberto da Silva  
Matricula: 216123084  
Tel: (75) 991183324

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em 2 vias, firmado por cada participante voluntário (a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais das cidades da região do Piemonte da Diamantina-Bahia”, que será realizada na Universidade Federal da Bahia, recebi do Srº Osni Oliveira Noberto da Silva, pesquisador e da Srª Theresinha Guimarães Miranda, orientadora, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- 1) Que o estudo se destina a investigar as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais das cidades da região do Piemonte da Diamantina-Bahia.
- 2) Que o critério de inclusão dos sujeitos participantes são professores que trabalhem há pelo menos um ano com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais, tanto urbanas quanto rurais.
- 3) Que os resultados que possibilitem servir como mais um elemento de apoio para a construção de políticas públicas municipais de educação e seus respectivos planos anuais, no sentido de ajudar na melhoria da educação dos municípios.
- 4) Que eu participarei do estudo da seguinte maneira: fornecendo o consentimento da minha participação. A minha participação se dará através da aplicação de questionários e uma entrevista com questões semiestruturadas. Sendo que a coleta desses dados será aplicada numa sala reservada, em forma de entrevista individual, preenchendo os questionários manualmente.
- 5) Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: de haver algum constrangimento no momento da entrevista em responder algum dos itens presentes nos questionários e/ou se sentir constrangido ao ser mensurado;
- 6) Que os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: aplicar os questionários e entrevista de forma individualizada, evitando ao máximo quaisquer constrangimentos, tendo sempre o acompanhamento dos pesquisadores em cada etapa realizada.
- 7) Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação consiste em ajudar a identificar a situação atual das condições de trabalho dos professores que atuam com o AEE nos locais pesquisados, conseguidos através dos resultados encontrados na pesquisa, por meio da entrega de relatório final a Instituição participante deste estudo, ajudando a fomentar políticas de valorização docente.
- 8) Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;



- 9) Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- 10) Que as informações conseguidas através de minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, assegurando o sigilo das informações fornecidas pelos informantes do estudo.
- 11) Que não terei forma alguma de ressarcimento, uma vez que não terei despesas com a minha participação.
- 12) Que este termo será impresso e assinado em duas vias, uma via para pesquisador e outra para o pesquisado.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e, estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dela participar e, para tanto eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

---

Assinatura do participante voluntário

Endereço e contato do (a) participante voluntário (a):

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco: .....

Nº: ....., complemento: .....Bairro:.....

Cidade: .....CEP:.....Telefone:.....

Endereço e contato do Pesquisador Responsável: Osni Oliveira Noberto da Silva

Rua 14, 121, São Luiz, Capim Grosso, CEP: 44.695-000. Tel: (75) 991183324

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se a Universidade do Estado da Bahia – UNEB Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB

Pavilhão Administrativo – Térreo

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Telefone: (61) 3315-5877

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Questionário da pesquisa: Condições de trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado: uma análise dos municípios da região do Piemonte da Diamantina

Pesquisador: Osni Oliveira Noberto da Silva  
Orientadora: Theresinha Guimarães Miranda

### A) Perfil sociodemográfico

1. Qual o seu sexo?

( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Não declarado

2. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_anos.

3. Como você declara a sua Cor/Etnia?

( ) Branca ( ) Negra ( ) Parda ( ) Indígena ( ) Asiático

4. Nacionalidade:

( ) Brasileiro Nato ( ) Brasileiro Naturalizado ( ) Estrangeiro

5. Estado civil:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) Vive com o parceiro(a)

6. Você possui filhos?

( ) Sim ( ) Não

7. Se sim, quantos?

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) acima de 4

8. Qual a sua remuneração, considerando a soma de tudo que ganha com adicionais, abono, gratificações, dentre outros benefícios?

( ) Até 1000 reais

( ) Entre 1000 a 3000 reais

( ) Entre 3000 a 5000 reais

( ) Entre 5000 a 7000 reais

( ) Entre 7000 a 9000 reais

( ) Acima de 9000 reais

9. A respeito do seu ganho salarial, você está...

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

10. É o principal provedor da renda familiar?

- Sim  Não

11. Em quantos estabelecimentos de ensino você trabalha?

- apenas nesta unidade educacional
- Em 2 unidades educacionais
- Em 3 unidades educacionais
- Em 4 ou mais unidades educacionais

12. Atua em qual(is) etapa(s) de ensino? (pode marcar mais de uma opção)

- Pré-escola
- Educação infantil
- Ensino fundamental
- Ensino Médio

13. Trabalha em algum outro setor que não seja ligado a educação?

- Sim  Não

## **B) Formação acadêmica**

14. Qual seu nível de escolaridade?

- Ensino Médio: completo  incompleto
- Graduação: completo  incompleto
- Especialização: completo  incompleto
- Mestrado : completo  incompleto
- Doutorado: completo  incompleto

15. Qual a sua graduação em nível superior?

- Pedagogia
- Licenciatura em outras áreas.

Qual: \_\_\_\_\_

- Bacharelado
- Tecnólogo

16. Em sua graduação tinha alguma disciplina sobre Educação Especial/inclusiva?

17. Sua graduação foi em instituição de ensino superior:

- Particular
- Pública Estadual
- Pública Federal

18. Você fez alguma Especialização relacionada a Educação Especial ou AEE?

- Sim. Qual? \_\_\_\_\_
- Não

19. Sua Especialização foi em instituição de ensino superior:

- Particular
- Pública Estadual
- Pública Federal

20. Com que frequência você participa de Cursos, Congressos, Seminários ou Palestras ligados na área de Educação Especial?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

21. Qual a principal instituição que promove os eventos em que você participa?

- Sindicatos
- Ministério da Educação
- Secretaria de Educação Estadual
- Secretaria de Educação Municipal
- Universidades Públicas
- Universidades/Faculdades particulares
- Empresas particulares
- APAE

22. Qual a sua percepção sobre a quantidade de cursos e eventos oferecidos na área de Educação Especial

- Muito Satisfeito
- Satisfeito
- Indiferente
- Insatisfeito
- Muito Insatisfeito

23. Sobre sua formação continuada:

- ( ) Existe muito incentivo da Secretaria municipal para que os docentes façam cursos, inclusive com afastamento e ajuda financeira
- ( ) Existe incentivo da Secretaria municipal para que os docentes façam cursos mas sem afastamento e ajuda financeira
- ( ) Existe pouco incentivo da Secretaria municipal para que os docentes façam cursos com frequência
- ( ) Não existe incentivo da Secretaria municipal para que os docentes façam cursos com frequência

**C) Sobre as percepções das Políticas Educacionais de Atendimento Educacional Especializado**

24. Qual sua opinião sobre a atual Política Nacional de Formação Docente voltado para o AEE?

- ( ) Não conheço
- ( ) Insatisfatória
- ( ) Satisfatória em parte
- ( ) Muito satisfatória

25. Você conhece o Plano Municipal de Educação da(s) cidades onde você atua?

- ( ) Sim, conheço as metas e estratégias
- ( ) Sim, mas não conheço todas as metas e estratégias
- ( ) Ouvi falar, mas não conheço as metas e estratégias
- ( ) Não conheço

26. Você participou da construção do Plano Municipal de Educação?

- ( ) Participação de forma satisfatória
- ( ) Participação de forma razoável
- ( ) Participação de forma discreta
- ( ) Não participei da construção

**D) Situação funcional**

27. Qual seu tempo de trabalho na Educação Básica? \_\_\_\_\_anos.

28. E seu tempo no AEE? \_\_\_\_\_anos

29. Qual seu tempo de trabalho nesta Instituição Educacional? \_\_\_\_\_anos.

30. Qual sua carga horária de AEE? \_\_\_\_\_ horas

31. Você prestou concurso para trabalhar neste município?

Sim  Não

32. Se sim, o concurso foi para o cargo de professor de AEE?

Sim  Não

33. Qual seu tipo de vínculo ou contrato de trabalho com relacionado a sua atividade de AEE?

- Concursado
- Carteira assinada
- Temporário/Substituto/ Designado
- Estágio com remuneração
- Voluntário

34. Você é contemplado por algum Plano de Cargo e Salário?

Sim  Não

35. Se sua resposta na questão anterior for sim, quais os aspectos mais valorizados em seu plano de cargos e salários?

- Avaliação de desempenho
- Tempo de serviço
- Exames realizados pela Secretaria de Educação
- Titulação
- Participação em eventos

36. É filiado a algum sindicato?

Sim  
 Não

37. Pra você a atuação do sindicato é?

- Muito Satisfatória
- Satisfatória
- Pouco Satisfatória
- Insatisfatória
- Indiferente

38. Qual o elemento mais importante você considera para a melhoria da qualidade do seu trabalho no AEE?

- Receber uma remuneração salarial melhor
- Reduzir o número de alunos no AEE
- Receber mais capacitação para as atividades que exerce no AEE
- Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional
- Contar com maior apoio técnico nas suas atividades
- Aumentar o número de horas destinadas às atividades extraclasse
- Outro: \_\_\_\_\_

### **E) Elementos do processo de ensino e aprendizagem no AEE**

39. Quantos alunos com deficiência você já teve desde 2017 até agora: \_\_\_\_\_ alunos.

40. Qual a deficiência ou necessidade especial deles (pode marcar mais de uma opção)

- Deficiência visual
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Déficit cognitivo
- Deficiência múltipla
- Síndrome de Down
- Autismo
- Outra necessidade educativa especial: \_\_\_\_\_.

41. Com relação ao início de suas atividades no AEE você se considera:

- Muito preparado
- Preparado
- Razoavelmente preparado
- Pouco preparado
- Despreparado

42. Quanto a satisfação em relação a sua carreira docente você está:

- Satisfeito
- Insatisfeito
- Estagnado
- Indiferente

43. Com que frequência você leva trabalho do AEE para casa?

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

44. Quantas horas por dia você gasta, em média, com atividades do AEE que você leva para casa?

- 1 à 2 horas
- 2 à 4 horas
- 4 a 6 horas
- Mais de 6 horas

45. Sobre as adaptações curriculares, você:

- Sempre fez adaptações com a ajuda de outros profissionais e colegas docentes
- Sempre fez adaptações sem ajuda de outros profissionais e colegas docentes
- Não costuma fazer adaptações curriculares

#### **F) Saúde docente**

46. Pratica atividade física regular?

- Não
- Sim, até 3 vezes por semana
- Sim, acima de 3 vezes por semana

47. Qual o tipo de atividade física que você costuma praticar no seu tempo livre?  
(pode marcar mais de uma opção)

- Caminhada ou corrida ao ar livre
- Musculação em academia
- Natação em clube
- Prática de algum esporte coletivo (futebol, vôlei etc)
- Outro: \_\_\_\_\_

48. Sente (ou sentiu) no último ano um desses sintomas decorrentes do seu trabalho?

- Estresse
- Depressão, ansiedade ou nervosismo
- Dores na coluna ou articulações
- Problemas de voz
- Dores de cabeça
- Outros \_\_\_\_\_
- Não



49. Pediu afastamento do trabalho por licença médica nos últimos 24 meses?

- ( ) Sim  
( ) Não (Se não, pular para a questão 52).

50. Se sim. Qual o motivo do afastamento?

- ( ) Estresse  
( ) Depressão, ansiedade ou nervosismo  
( ) Dores na coluna ou articulações  
( ) Problemas de voz  
( ) Dores de cabeça  
( ) Outros \_\_\_\_\_

51. Se sim. Por quanto tempo ficou afastado? \_\_\_\_\_

52. Se sim. Houve redução na sua remuneração no tempo em que ficou afastado?

- ( ) Sim  
( ) Não

53. Em relação a sua alimentação, você a considera:

- ( ) Muito Saudável  
( ) Pouco Saudável  
( ) Ruim  
( ) Indiferente

### **G) Condições estruturais do local de desenvolvimento do AEE**

54. Com relação a estrutura física da Sala de Recursos multifuncionais e de seu entorno, você considera:

	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
Tamanho do espaço físico da Sala de recursos				
Quantidade de materiais pedagógicos para o AEE				
Tecnologias assistivas para os alunos				
Materiais permanentes (mesas, cadeiras etc)				
Materiais de consumo (papel, lápis etc)				
Adaptações físicas (banheiros, rampas, portas etc)				
Iluminação da sala				
Nível de ruído dentro da sala				
Nível de Barulho externo				
Ventilação da sala				
Temperatura ambiente da sala				
Frequência de limpeza da sala				
Segurança no entorno da escola onde a SRM está localizada				

### I) Relações interpessoais

55. Como você considera a sua relação com:

	<b>Excelente</b>	<b>Boa</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>
Alunos com deficiência ou necessidades especiais				
Pais dos alunos				
Colegas e ajudantes na sala de recursos				
Outros professores da escola				
Direção do colégio				
Secretário(a) municipal de educação				
Coordenador(a) pedagógico(a)				
Outros funcionários da escola				

56. Como você sente que o trabalho do professor que atua com AEE é visto:

	<b>Muito Valorizado</b>	<b>Valorizado em parte</b>	<b>Desvalorizado</b>	<b>Indiferente</b>
Pelos alunos do AEE				
Pelos outros alunos do colégio				
Pelos pais dos alunos do AEE				
Pelos outros profissionais na SRM				
Pelos outros professores da escola				
Pela Direção do colégio				
Pelo(a) Secretário(a) de educação				
Pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a)				
Pelos outros funcionários da escola				

## APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Como você se tornou professor(a) de AEE? Conte sobre sua trajetória.
- 2) Pra você, qual a importância do AEE para os alunos com deficiência ou necessidades especiais?
- 3) Como é o apoio que os gestores municipais (prefeitura e secretaria de educação) dão aos professores do AEE?
- 4) Algum outro docente, gestor ou profissional já interferiu na sua prática pedagógica no AEE? Pode comentar?
- 5) Existem dificuldades que atrapalham sua prática pedagógica? Quais?
- 6) Como ocorre a interação entre o AEE e a sala regular?
- 7) Como é a participação dos pais e mães dos alunos do AEE no processo educativo?
- 8) Que sugestões você daria para melhorar suas condições de trabalho no AEE?