

Dificuldades da prática pedagógica de professores que atuam com atendimento educacional especializado

Difficulties in the pedagogical practice of teachers who work with specialized educational service

Osni Oliveira Noberto da Silva¹

Resumo: O objetivo do presente texto foi descrever as dificuldades da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios da região do Piemonte da Diamantina, Bahia. Participaram 36 docentes do estudo através de uma entrevista com roteiro semiestruturado. Sintetizando os achados, as falas dos docentes entrevistados expuseram as principais dificuldades que dificultam a prática pedagógica no AEE que são, segundo a opinião deles: problemas na estrutura física e nos materiais pedagógicos; pouca oferta de cursos de formação continuada; constantes interferências no trabalho e autonomia dos professores; falta da presença de uma equipe multidisciplinar; problemas com os familiares dos alunos; problemas com os gestores municipais; o grande número de alunos; dificuldades na comunicação entre os professores de AEE e os docente da sala de aula comum; carga horária insuficiente para o trabalho no AEE. Essas dificuldades invariavelmente prejudicam de forma indelével o trabalho cotidiano dos professores de Educação Especial e conseqüentemente interferem negativamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: trabalho docente; atendimento educacional especializado; salas de recursos multifuncionais.

Abstract: The aim of this paper was to describe the difficulties of the pedagogical practice that occurred in the work of teachers of Specialized Educational Attendance (AEE) of the municipalities of the Piedmont of Diamantina, Bahia. 36 teachers participated in the study through an interview with semi-structured script. To summarize the findings, the statements of the interviewed teachers exposed the main difficulties that make the pedagogical practice in the ESA difficult, which according to their opinion are: problems in the physical structure and the pedagogical materials; little offer of continuing education courses; constant interference at work and teacher autonomy; lack of presence of a multidisciplinary team; problems with students' family members; problems with municipal managers; the large number of students; communication difficulties between ESA teachers and ordinary classroom teachers; insufficient workload for work in the ESA. These difficulties invariably impair the daily work of Special Education teachers and consequently negatively interfere in the learning and development of students targeting Specialized Educational Services.

Keywords: teaching work; specialized educational assistance; multifunction resource rooms..

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: onoberto@uneb.br.

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante de estudo de Doutorado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Neste caso o objetivo do presente texto foi descrever as dificuldades da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios da região do Piemonte da Diamantina, Bahia.

A justificativa é assentada tanto na importância que tem o AEE dentro das políticas educacionais brasileiras quanto os desafios já levantados pela literatura acadêmica. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, o Atendimento Educacional Especializado é um elemento importante para o processo de funcionamento da política de inclusão educacional no Brasil. O Decreto nº 7.611/2011 conceitua o Atendimento Educacional Especializado e apresenta seus principais objetivos (Brasil, 2011, p. 1):

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como 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.

Com seu oferecimento no contra turno da sala de aula comum, o AEE precisa ser entendido como um complemento e não um substituto ao ensino tradicional, sendo necessário que as duas modalidades coexistam de forma harmoniosa a fim de garantir o desenvolvimento educacional dos seus alunos (Brasil, 2011).

Assim, o AEE é desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço adaptado e próprio para atender as necessidades educacionais dos alunos em suas especialidades e no turno oposto ao qual o seu aluno frequenta a sala de aula comum da escola, agindo de forma complementar (Lunardi-Lazzarin; Hermes, 2017).

A literatura acadêmica já apresenta uma boa quantidade de produções referentes ao trabalho do professor no atendimento educacional especializado (Silva; Miranda; Bordas, 2018, Silva; Miranda; Bordas, 2019a; 2019b; Araújo, *et al* 2019).

Porém, apesar de ser um importante elemento para a proposta de inclusão, alguns autores alertam para o fato de que a materialização do Atendimento Educacional Especializado e as próprias condições de trabalho dos professores que atuam com essa modalidade vem sofrendo críticas, em diversas partes do Brasil, por conta de dificuldades, tanto no que diz respeito a problemas no que se refere a estrutura física e material da SRM, quanto a empecilhos que os docentes de AEE frequentemente precisam enfrentar (Albuquerque, 2014; Mauch; Santana, 2016; Palma, 2016; Sá, 2017; Osório; Sardagna, 2020).

Por conta disso, acreditamos que o presente artigo vem a contribuir com a temática apresentada na medida em que, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica houve um aumento exponencial nas matrículas de alunos com deficiência em escolas brasileiras, das

43.923 matrículas em 1998 para 896.809 no ano de 2017 (Brasil, 2017).

Metodologia

Este artigo se valeu de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratória e utiliza uma entrevista composta de um roteiro com perguntas semiestruturadas, onde os sujeitos puderam expor seu raciocínio sem se basear em múltiplas alternativas de respostas pré-definidas. Este instrumento é, de acordo com Minayo (2010), o mais utilizado em estudos qualitativos.

De acordo com Gil (2010) a entrevista apresenta uma série de vantagens, entre as quais, o fato de que os dados capturados são mais abrangentes, pois além da fala propriamente dita também é possível capturar maneirismos, tom de voz e emoções por parte dos entrevistados. Concordando com essa ideia, Macedo (2004, p. 165) complementa:

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).

O estudo foi realizado no território de identidade conhecido como Piemonte da Diamantina, uma das 16 regiões do estado da Bahia e que é subdividida em 9 municípios, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova, reunindo em conjunto aproximadamente 270 mil habitantes (IBGE, 2019).

Os sujeitos participantes foram convidados segundo o seguinte critério: docentes atuantes há pelo menos um ano com alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de recursos multifuncionais (SRM) existentes em escolas dos municípios investigados.

Desta forma, o levantamento demonstrou que 45 professores foram considerados aptos, divididos em 33 SRM, sendo quinze na zona urbana e dezenove na zona rural que juntos tiveram um total de 629 alunos com deficiência. Desta maneira, 36 docentes participaram deste estudo (sendo 35 mulheres), o que representa 80% do universo encontrado. É importante deixar claro que todos os municípios integrantes do Piemonte da Diamantina estão representados entre os sujeitos participantes.

O perfil das docentes indica que a idade média é de 42,88 anos; a maioria cursou Pedagogia; possuem de 21 a 25 anos de tempo de trabalho na educação, mas somente 1 a 3 anos no AEE.

Análise e discussão dos dados

Os dados apresentados e discutidos neste tópico dizem respeito às dificuldades que os docentes de AEE enfrentam em sua prática pedagógica. Os nomes dos professores foram suprimidos e substituídos pelo nome "Docente" seguido pela numeração da ordem em que as entrevistas foram realizadas.

A maioria dos professores entrevistados elencam problemas relacionados na estrutura física e material. Nove professores reclamam dos problemas relacionados a compra e manutenção de equipamentos que auxiliam o atendimento, como por exemplo *notebooks*, impressoras, além dos *softwares* voltados para o trabalho 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).

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).

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. (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).

Por conta do grande número de professores que expuseram os problemas ligados à estrutura, é possível inferir que a situação encontrada é algo corriqueiro em todo o Piemonte da Diamantina, alterando somente em relação à dificuldade específica de cada uma das Salas de Recursos Multifuncionais. É importante deixar claro que os principais problemas no que se refere aos equipamentos de informática, descritos pelos professores, deveriam ser resolvidos facilmente e outros solicitam apenas de uma manutenção simples.

Segundo o estudo de Albuquerque (2014) os docentes participantes de sua pesquisa compreendem que as precárias condições de trabalho atrapalham o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no AEE. Na fala de dois professores é notável a reclamação sobre a falta de acessibilidade, tanto sobre a Sala de Recursos Multifuncionais quanto da escola onde ela está localizada, especialmente em relação a adaptações do ambiente:

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. (DOCENTE 21).

O acesso arquitetônico. Tem alunos que não podem frequentar porque não podem entrar na sala. A estrutura é muito rudimentar, não é nem o básico (DOCENTE 33).

A acessibilidade ao ambiente escolar se apresenta como um importante entraves em relação ao trabalho docente, que invariavelmente acaba dificultando o acesso dos alunos de AEE ao conhecimento. Porém apesar de reconhecer a importância na construção de rampas e outros elementos de acessibilidade, elas por si só não podem ser consideradas como uma prática realmente inclusiva (Albuquerque, 2014).

Porém, os Docentes 05, 20 e 31 reclamaram das dificuldades na estrutura física que vão além da adaptação dos espaços, perfazendo também queixas tanto em relação ao calor e barulho excessivo quanto à pouca iluminação da sala:

A gente tivesse uma sala adequada, porque a nossa tem muitos ruídos, principalmente essa sirene (DOCENTE 05).

A questão do ar condicionado, ano passado 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. 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).

Entretanto, nada é comparado a fala da Docente 19 ao afirmar que atua numa Sala de Recursos Multifuncionais montada em um espaço improvisado de uma biblioteca municipal, que obviamente traz consigo uma série de problemas decorrentes dessa situação:

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. 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. (DOCENTE 19).

Além do notável desrespeito ao Decreto nº 5.296/2004, que versa sobre a acessibilidade arquitetônica nas escolas, as falas dos docentes acerca das condições a que são expostas beiram à falta de humanidade, principalmente se levar em conta se tratar de um atendimento voltado a crianças e jovens que necessitam de cuidados especiais.

Deste modo, as condições mínimas como uma disponibilização de água gelada e a instalação de um ar condicionado são indispensáveis, principalmente pelo por conta de que o território do Piemonte da Diamantina está localizado no semiárido da região nordeste do país, conhecido como uma região que apresenta altas temperaturas durante boa parte do ano. Outros professores reclamaram sobre a falta de manutenção e renovação dos materiais pedagógicos usados nas atividades do AEE.

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 aí 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).

Percebe-se também a maioria dos materiais pedagógicos utilizados no AEE ainda são do período em que as SRM foram criadas. Assim é possível afirmar que não existe nem por parte do governo federal nem dos municípios, de um processo de reposição de tais materiais. De acordo com a fala das Docentes 15, 16 e 24 muitas vezes elas necessitam comprar com o próprio dinheiro se quiser ter materiais pedagógicos novos pra executar seu trabalho:

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).

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).

Essas falas demonstram, por um lado, o compromisso dos professores com a qualidade de seu trabalho e com o desenvolvimento dos seus alunos, mas, por outro lado, expõe a falta de respeito dos gestores por não cuidar de algo que está sobre sua responsabilidade.

Os Docentes 03 e 29 falam que a maioria das dificuldades são causadas por conta da situação precária, no que tange à manutenção dos materiais para o trabalho no AEE, já que a burocracia dificulta a existência do uso de uma verba específica para esta finalidade:

Depois que a SEESP², que virou SECADI³ 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. Às 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? Então pra o uso contínuo de materiais não dá, e a verba que eles disponibilizam também não é suficiente para atender a demanda (DOCENTE 29).

As dificuldades referentes a estrutura física e material como entrave a realização de um trabalho eficiente no AEE e conseqüentemente impactos negativos no aprendizado e desenvolvimento dos alunos, também foi documentada nas pesquisas de Albuquerque (2014) e Sá (2017). Outros problemas que influem negativamente na prática pedagógica citados por oito docentes dizem respeito à inexistência de cursos de formação continuada:

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).

² Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

Para dois professores preocupa o fato de que cursos voltados ao ensino do Braille para qualificar o trabalho com alunos cegos ou com baixa visão não é disponibilizado:

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).

De acordo com a fala de um professor uma dificuldade referente a cursos de formação diz respeito a aqueles voltados ao atendimento de alunos do espectro autista:

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).

Através do relato dos Docentes 09, 30 e 31 que a falta de formação pode gerar insegurança para trabalhar com alunos do AEE que necessitem de um conhecimento mais específico por conta de sua condição:

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. 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).

Alguns autores como Albuquerque (2014) e Sá (2017) apresentam em seus estudos reclamações dos professores sobre a falta de formação continuada e como isso impacta negativamente no trabalho do AEE. Segundo a primeira autora sem uma formação continuada e específica adequada não é possível garantir a “inclusão de nenhum dos alunos ditos normais quiçá dos alunos com deficiência matriculados na instituição” (Albuquerque, 2014, p. 257). De acordo com a Docente 29, os pouco cursos oferecidos ainda tem o problema de que seus formatos acabam focando mais na teoria do que na 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).

Por conta de sua importância na sociedade a função docente via de regra já exige um tipo de formação especializada. Em relação ao professor de AEE a falta de formação fica mais evidente à medida que lhe é exigido cursos de pós-graduação que muitas vezes não conseguem suprir as necessidades formativas, haja vista a diversidade do público alvo atendido.

Assim, os problemas referentes a formação de professores impactam diretamente na qualidade do seu trabalho, influenciando negativamente no aprendizado e desenvolvimento dos alunos de AEE, de maneira que os prejuízos ainda serão sentidos durante um longo tempo. Para outros professores uma grande dificuldade está na interferência sofrida na autonomia de seu trabalho. De acordo com os Docentes 01, 02, 14 e 19 a relatos de agressão vindos dos professores da sala de aula comum:

Lembro perfeitamente de uma professora que tínhamos um aluno em comum, com deficiência múltipla, e que ela não aceitava esse menino. E ela chegou a ponto de dizer que na escola ou ela ou esse menino. Eu acabei atendendo 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 acalmando e ela foi compreendendo melhor (DOCENTE 01).

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 e 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).

De acordo com o Docente 35 há um descontentamento causado pela sensação de desrespeito dos colegas da sala de aula regular e até da coordenação pedagógica da escola, onde muitas vezes ele tem seu espaço pedagógico invadido e os materiais pedagógicos usados frequentemente sem seu consentimento.

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 diz que teve seu espaço de trabalho invadido por um gestor do município que resolveu repentinamente usar sua Sala de Recursos Multifuncionais como local de aplicação de vacinas:

Eu estava atendendo um aluno com deficiência intelectual, e teve uma época de vacinação. Ai 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 numa 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).

As situações descritas de interferência do trabalho só vêm a confirmar a desvalorização que os professores de AEE infelizmente ainda sofrem em alguns municípios por alguns dos gestores e colegas de trabalho. Para Campos (2008, p. 71) a autonomia docente pode ser

compreendida 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”.

De acordo com Tardif e Lessard (2013) o trabalho do professor possui uma autonomia ainda que relativa, pois da mesma forma que precisam seguir uma série de normas da escola, do governo entre outros, trazem em sua prática profissional as suas vivências, suas convicções e suas próprias experiências pessoais, já que o trabalho do professor “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” (Tardif; Lessard, 2013, p. 38).

Assim, o ataque a autonomia docente, aliada ao desrespeito em relação a importância de seu trabalho impactam diretamente em sua atuação com os alunos de AEE, haja vista que se somam aos diversos entraves já apresentados e que fatalmente prejudicam a educação dos alunos público alvo do AEE.

De acordo com os exemplos de interferência exposta nas falas dos professores, o trabalho do docente que atua com o AEE ainda não tem a valorização que merece, muito por conta da incompreensão de sua importância. A docente 04 apresenta como maior problema a dificuldade de interação com os professores da sala de aula comum:

O que me deixa mais insatisfeita é a comunicação com o professor da sala comum, 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).

A fala do Docente 04 deixa claro que a falta de comunicação com o professor da sala de aula regular pode levar a um distanciamento prejudicial ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que frequentam ambos os espaços.

Os problemas de comunicação que ocorrem entre os docentes de AEE e os professores da sala de aula regular também foram registrados nos estudos de Miranda *et al* (2009) e Albuquerque (2014), que expuseram a falta de diálogo entre os docentes, o que ocasiona falta de apoio do professor da sala comum com o professor da sala de recursos multifuncionais, podendo gerar dificuldades do aprendizado dos alunos do AEE.

A falta de uma equipe multidisciplinar é considerada a maior dificuldade segundo a fala de seis professores. Os Docentes 02, 04, 29 e 32 citaram a falta de profissionais da área de saúde:

Não temos profissionais de saúde. Neurologista, psicólogo, porque o nosso é mais pedagógica, mas às 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, fonoaudiólogo, 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 às vezes essa ausência deixa uma lacuna (DOCENTE 32).

Vários autores ratificam a importância de uma equipe multidisciplinar no apoio ao trabalho desenvolvido pelo AEE, especialmente os profissionais da área de saúde por conta dos laudos, diagnósticos e tratamentos (Miranda, 2016; Palma, 2016; Sá, 2017).

As docentes que participaram da pesquisa de Miranda (2016) deixam claro 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).

O trabalho do AEE em alguns aspectos é tão complexo que muitas vezes pode ser inviabilizado completamente se não existir um apoio complementar de outros profissionais, haja vista que muitas dificuldades de aprendizado podem ser causadas por motivos que vão além das possibilidades pedagógicas dos professores. Uma situação ocorrida com uma aluna de uma região carente relatada pela Docente 02, é um bom exemplo da importância de outros profissionais em uma equipe multidisciplinar para o 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 o Docente 34 reclama da falta de um interprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

Então, eu acredito que lá seja a princípio (falta de) profissional, porque por exemplo nós temos vários profissionais que atendem uma demanda grande de alunos, alunos com TEA, alunos com DI, 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).

De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, entre os profissionais do quadro de técnicos da Educação Especial dois são referentes a Língua brasileira de sinais: o Instrutor de Libras e o Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português. Segundo o artigo 14 do Decreto 5626 de 2005 os sistemas de ensino devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (Brasil, 2005).

Está claro que há uma inconsistência entre a legislação e a realidade apresentada na fala dos docentes, pois a falta de um intérprete de LIBRAS acarreta prejuízos na comunicação entre os alunos com surdez com os professores de AEE e os docentes da sala comum, impactando negativamente no processo educativo.

A Docente 01 fala da importância de um profissional conhecido como Mediador, que atua no auxílio ao aluno de AEE que apresente um comprometimento físico mais avançado:

Outro grande problema é o mediador, pra aquelas pessoas que comprovadamente precisam, que não têm autonomia com a sua cadeira de rodas, que não têm 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).

De acordo com a descrição feita pela Docente 01, a profissional que ela estava se referindo é chamada nas Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia de Profissional de Apoio Escolar, que há tempos já é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Provavelmente se a professora reclama da falta desse profissional que dizer que infelizmente nesse caso a legislação não está sendo respeitada. A ausência desses profissionais dificulta

ainda mais o trabalho do professor, pois impede uma atuação pedagógica mais consistente.

De acordo com as falas dos professores de AEE está claro que os profissionais da área de saúde, principalmente os Médicos, Fonoaudiólogos, Psicólogos e Fisioterapeutas, juntamente com os interpretes de LIBRAS e o Mediador são os profissionais que mais fazem falta. Isto porque a atuação dos profissionais de saúde, diagnosticando as diferentes dificuldades e atuando nos cuidados a enfermidades, o interprete para garantir a comunicação entre aluno e professor e o mediador para auxiliar nas atividades pedagógicas, garantem uma atuação mais segura no trabalho do docente de AEE.

Para cinco docentes, falta de apoio da família aparece como um problema sério em relação ao pleno desenvolvimento do trabalho realizado no AEE, principalmente por conta da falta de limites que as crianças têm e que acabam entrando em atrito com seus professores durante a rotina de atendimentos, como demonstrado nas falas:

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 à prática pedagógica é a questão da superproteção da família. A questão de regras, limites que às 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 prática 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).

Segundo a Docente 02 muitas dessas situações ocorrem pela própria falta de instrução dos familiares em relação ao trabalho do professor de AEE, o que pode levar a uma desvalorização da importância deste serviço para o desenvolvimento educacional, social e emocional dos seus filhos:

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).

Assim, a que se observar que a atuação do professor de AEE perpassa também uma atuação junto aos familiares dos seus alunos, no sentido orientação, com vistas a potencializar o aprendizado e desenvolvimento deles. De acordo com a opinião da Docente 23, por conta da situação socioeconômica ruim, algumas famílias optam por tomar certas decisões que acabam a longo prazo comprometendo o desenvolvimento de seus filhos:

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).

Algumas pesquisas como a de Cia e Rodrigues (2014), ratificam a ideia de que se não houver apoio da família do aluno, isso pode acabar sendo um entrave para o bom funcionamento do trabalho no AEE. Para os Docentes 12, 27 e 31 a principal dificuldade vem dos problemas de relacionamento com os gestores municipais, direção da escola e representantes das Secretarias de educação:

Às 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. (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).

Essas falas deixam claro que a melhoria da prática pedagógica perpassa também pelas instâncias superiores dos gestores municipais, senão todo e qualquer trabalho com foco no professor poderá infelizmente fracassar.

De acordo com Sousa (2014) é necessário que haja uma disposição da gestão municipal ao diálogo, através da construção coletiva e do envolvimento da comunidade no sentido de incentivar ações que possam garantir “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).

Através das falas dos professores é possível analisar que as dificuldades advêm tanto da gestão municipal quanto da direção da própria escola, já que ambos parecem não conhecer o trabalho desenvolvido cotidianamente pelos docentes de AEE.

De acordo com as falas é possível inferir as principais causas do descaso sofrido pelo AEE: período eleitoral que pode gerar mudança de gestão e conseqüentemente alteração na direção da escola; desconhecimento do trabalho realizado e da importância do AEE; descompromisso com os alunos e com a educação do município como um todo ao apenas executar o mínimo possível do trabalho. Para os Docentes 07, 27 e 29 a grande quantidade de alunos, agravada pela grande variedade de condições educacionais especiais de cada um deles é a dificuldade mais presente no trabalho do AEE:

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 (...) a gente trabalha aqui com 12, 13 alunos, ano passado nós trabalhamos com 20, então tudo isso acaba que interferindo no trabalho do professor (DOCENTE 29).

O documento que a Docente 29 menciona são as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, publicado no ano de 2017 pela Secretaria da Educação do Estado. Nele o item 7.1.3 amplia as atribuições do professor de AEE já delimitadas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 do governo federal, inclusive ao tratar sobre a questão da quantidade de alunos permitidas no AEE:

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).

Deste modo, foi possível perceber um desrespeito evidente à legislação estadual em relação à quantidade de alunos do AEE que devem ser atendidos, haja vista a exigência dos pequenos grupos formados por necessidades educacionais semelhantes. Assim, é flagrante que o limite de 12 alunos não foi respeitado, o que deixa claro que essa tem sido uma prática comum a todos os municípios do Piemonte da Diamantina.

A situação apresentada pelos Docentes 07, 27 e 29 só demonstra que, apesar de toda o arcabouço legal nas esferas federal e estadual, muitas arbitrariedades ainda são cometidas nos municípios, descaracterizando os elementos considerados essenciais para a efetivação do AEE.

Problemas semelhantes com professores de AEE de outras localidades também foi registrado na pesquisa de Miranda (2016), onde também observou que uma grande quantidade de alunos é uma séria dificuldade para o trabalho satisfatório do professor, ainda mais se levar em conta as diferentes deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Segundo a Docente 31 sua situação é um pouco mais séria, haja vista que sua carga horária no AEE é somente 20 horas, o que dificulta ainda mais o planejamento e a execução satisfatória de 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 para o 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 você leva carga horária de trabalho pra casa. Você trabalha 40 por conta dessas questões (DOCENTE 31).

A situação vivenciada pela Docente 31 é explicada em parte pelo fato de que ela não é concursada, o que a deixa legalmente menos protegida e sujeita às arbitrariedades cometidas pelos gestores, já que não possui estabilidade e nem plano de carreira, considerados por alguns autores como elementos essenciais no que diz respeito a qualidade das condições de trabalho docente. (Oliveira, 2004; Gouveia et al, 2006).

Esse argumento é ratificado pela fala da Docente 02, que por conta da sua estabilidade no emprego advinda do seu concurso e do seu conhecimento acerca da legislação conseguiu frear a precarização que estavam tentando lhe impor:

Percebo uma mudança em questão de muita reivindicação nossa. Tinha gestão que achava que a sala de AEE era pra ter 36 alunos, que todos os alunos problemáticos eram pra sala de AEE e que eu tinha que dar conta. Ai a gente dizia não, é até 12 alunos, vai ter que delimitar, tem que fazer uma triagem. Eu me fechei porque queriam encher. Eu acho que hoje a gente tá numa ascensão, uma melhora (DOCENTE 02).

De acordo com uma pesquisa de Mauch e Santana (2016, p. 64) que ouviram 1920 docentes atuantes no AEE de diversos municípios brasileiros, foi possível observar em suas falas que muitos deles tem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, o que se mostrou muito importante para a qualidade das 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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento o objetivo deste artigo, que foi descrever as dificuldades da prática pedagógica ocorrida no trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios da região do Piemonte da Diamantina, Bahia, é retomado.

Sintetizando os achados, as falas dos docentes entrevistados expuseram as principais dificuldades que dificultam a prática pedagógica no AEE que são, segundo a opinião deles: problemas na estrutura física e nos materiais pedagógicos; pouca oferta de cursos de formação continuada; constantes interferências no trabalho e autonomia dos professores; falta da presença de uma equipe multidisciplinar; problemas com os familiares dos alunos; problemas com os gestores municipais; o grande número de alunos; dificuldades na comunicação entre os professores de AEE e os docente da sala de aula comum; carga horária insuficiente para o trabalho no AEE.

Essas dificuldades invariavelmente prejudicam de forma indelével o trabalho cotidiano dos professores de Educação Especial e conseqüentemente interferem negativamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, é provável que muitos dos problemas citados aqui neste estudo estão presentes em outras realidades. Deste modo é imprescindível que outros pesquisadores se debrucem sobre a temática, através de novas produções acadêmicas, tanto no estado da Bahia quanto em outras regiões do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. R. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- ARAÚJO, C. M. DE; RAMOS, M. D. P.; SILVA, O. O. N. DA; SOUZA, E. C. DE. Condições de trabalho docente: uma análise sobre a remuneração salarial e satisfação com a carreira. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9907, 2 nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9907>. Acesso em: 21 março. 2024.
- 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. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/diretrizes-para-educacao-inclusiva-na-bahia>. Acesso em: 11 março. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de abril de 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 de julho de 2021.

BRASIL. Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2018-pdf/81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf/file>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

CAMPOS, M. Z. A profissionalização do professor: formadores e formandos no ensino superior. In: CARLINI, A. L.; SCARPATO, M. (org.). **Ensino superior: questões sobre a formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 64-81.

CIA, F.; RODRIGUES, R. 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. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/764/645>. Acessado em: 06 de agosto de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. da; OLIVEIRA, J. F. de; CAMARGO, R. B. de. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBP** – v.22, n.2, p. 253-276, jul/dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18883>. Acessado em 12 de novembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 15 de janeiro de 2021

LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; HERMES, S. T. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**, vol. 17, n. 2, Itajaí, Abr – Jun, 2017. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/8580>. Acessado em 10 de outubro de 2022.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2004.

MAUCH, C.; SANTANA, W. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades** – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246611>. Acessado em 10 de dezembro de 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA. T. G. A relação entre o professor da educação especial e da educação comum. **Jorsen – Journal of research in special education needs**, v. 16, n. s1, 2016, p. 98-105. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12131>. Acessado em: 08 de novembro de 2021.

MIRANDA. T. G.; ROCHA, N. S.; SANTOS, P. A. 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.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 06 de março de 2021.

OSÓRIO, P. F.; SARDAGNA, H. V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5723/pdf>. Acesso em: 19 de março de 2022.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Araraquara.

SÁ, D. M. P. de. **Gestão Municipal para a Educação Inclusiva: estudo exploratório**. 58 f. Dissertação (Mestrado em Gestão). School of management sciences. Barcarena – Portugal. 2017.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina - Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 4, p. e5944, 2019. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5944>. Acesso em: 21 maio. 2024.

SILVA, O. O. N.; RAMOS, M. D. P.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente: uma análise de revistas de educação da Bahia. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 12, n. 28, p. 233-248, 1 jan. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/8645/pdf>. Acesso em: 26 agosto de 2022.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Atendimento educacional especializado, sala de recursos e tecnologias assistivas: a tríade da educação inclusiva. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)**, v. 12, p. 267-281, 2018. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/4976/3947>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

SOUSA, B. M. **O gestor escolar e seu compromisso com a inclusão no ensino regular - fragilidades e potencialidades da escola**. 2014, 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar). Universidade de Brasília. Brasília – DF.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Submetido em: 12/01/2023.

Aprovado em: 31/08/2024.