



VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE JACOBINA-BAHIA¹

Valuation of the work of specialized educational service teachers in the municipality of Jacobina-Bahia

SILVA, Osni Oliveira Noberto da²

MIRANDA, Theresinha Guimarães³

BORDAS, Miguel Angel Garcia⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo foi conhecer a valorização do trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado pelos diversos “atores” que permeiam o ambiente escolar, a partir da ótica dos próprios professores de AEE. Foram selecionados quatorze docentes que estavam dentro do seguinte critério: professores que trabalhem com AEE nas escolas municipais de Jacobina, estado da Bahia. Foi aplicado um questionário com perguntas fechadas. De acordo com os dados levantados é possível resumir que a maior valorização que as professoras de AEE perceberam de seu trabalho vem dos seus próprios alunos. Em seguida, levando em consideração a porcentagem de respostas dentro dos itens “muito valorizado” e “valorizado em parte” foram na ordem: familiares dos alunos de AEE e diretor(a) da escola. Em seguida tem o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza e merenda), sendo que os dois primeiros apresentam respostas na opção “indiferente”. Apenas os professores e alunos da sala regular tiveram a opção “desvalorizado” entre as respostas das docentes de AEE.

Palavras-chave: Valorização docente. Atendimento Educacional Especializado. Trabalho docente.

ABSTRACT

The objective of this paper was to know the valuation of the work carried out by the Specialized Educational Attendance by the various "actors" that permeate the school environment, from the perspective of the ESA teachers themselves. Fourteen teachers were selected who were among the following criteria: teachers working with ESA in the municipal schools of Jacobina, state of Bahia. It was applied a questionnaire with closed questions. According to the data collected, it is possible to summarize that the greatest value that the ESA teachers perceived from their work comes from their own students. Then, taking into account the percentage of answers within the items "highly valued" and "valued in part" were in the order: family members of ESA students and school director. Then there is the pedagogical coordinator and the other school staff (concierge, cleaning and snack staff), with the first two presenting

¹ Esse texto é parte integrante de pesquisa de doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiado pelo Programa de Apoio à Capacitação de Docentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PAC-DT).

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: osni_edfisica@yahoo.com.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: tmiranda@ufba.br.

⁴ Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). E-mail: magbordas@gmail.com.

answers in the "indifferent" option. Only teachers and students in the regular classroom had the option "devalued" among the responses of the ESA teachers.

Keywords: Teacher valorization. Specialized Educational Assistance. Teaching work.

INTRODUÇÃO

A profissão docente vive atualmente no Brasil um contínuo processo de desvalorização, haja vista que o que deveria ser uma profissão movida a prazer e realização pessoal e profissional, dada a nobreza e importância para qualquer país que tenha o contínuo desenvolvimento social como elemento norteador, infelizmente se tornou no Brasil uma das que mais leva a desgastes físicos e emocionais (NAUJORKS, 2002).

De acordo com Tostes (2018), com o avanço de políticas neoliberais, a educação, principalmente na esfera pública, começa a ser encarada dentro da lógica do custo e do lucro. Assim, um ensino de qualidade e uma formação acadêmica mais consistente é oferecida a uma parte cada vez menor da população em detrimento de um ensino rasteiro, técnico, pouco autônomo e que garante o conformismo intelectual necessário para os interesses do capital. Deste modo a precarização da estrutura educacional caminha a passos largos, atacando diretamente as condições de trabalho do professor, que juntamente com os alunos, são os elementos centrais em uma política educacional.

Ocorre, então, um aprofundamento da polarização da educação, reduzindo, cada vez mais, a parcela da população para a qual é necessário dar acesso ao conhecimento científico consistente. A escola contemporânea perde importância na formação técnica da força de trabalho e passa a assumir mais a responsabilidade de conformar ideologicamente os trabalhadores à nova ordem. Assim, também o professor como transmissor do conhecimento acumulado, passa a ser menos necessário. (...) A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente (TOSTES, 2018, p. 89).

De acordo com Sousa e Souza (2017), muito da desvalorização ao qual a profissão docente passa no Brasil tem relação com o imaginário do senso comum de que ela é uma espécie de "sacerdócio", em que a vontade (ou vocação) para ensinar antecede e até supre a formação inicial e continuada de qualidade. Assim é "por conta de pensamentos como estes é que a profissão professor vem sofrendo, cada vez mais, com o desprestígio na sociedade, esta que tem como bem supremo o valor material: quanto mais tem, mais pode (SOUSA e SOUZA, 2017, p.20).

Além disso, Carvalho e Wonsik (2015) entendem que as mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos, no que diz respeito as políticas neoliberais, condicionam a valorização dos professores dentro da lógica do capital, criando assim um novo perfil profissional, com novas exigências produtivas, flexíveis e multifuncionais. E ainda segundo os mesmos autores:

(...) não há como negar que, nas políticas de valorização docente, estão subjacentes as formas de regulação e de submissão características das novas condições de trabalho, nas quais se destacam a perda crescente de direitos trabalhistas, o aumento do número de contratos temporários, o pagamento de salários não condignos, a flexibilidade e a intensificação do trabalho, a responsabilização dos profissionais pelos resultados. Também o modelo de gestão desses profissionais é adequado às medidas de regulação capitalistas (CARVALHO e WONSIK, 2015, p. 388).

E dentro desse processo de precarização e desvalorização da profissão docente, os professores de Educação Especial, que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) a experimentam de uma forma singular, por conta, inicialmente do movimento de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 o Atendimento Educacional Especializado é o apoio necessário que garante aos alunos com deficiência a sua inclusão na escola regular. De acordo com o mesmo documento, especificamente no 2ª, inciso 1º do mesmo documento, o AEE é conceituado 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, p. 1).

Segundo Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017) o AEE atua com o aluno em turno oposto ao que ele está na sala de aula de ensino regular, através de um processo de complementação ou suplementação em um local reservado na escola específico para este fim, chamada de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Ainda de acordo com os autores, as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser compreendidas como os “espaços-tempos dotados de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, capazes de amparar a ação docente e potencializar o trabalho junto aos alunos da Educação Especial” (LUNARDI-LAZZARIN e HERMES, 2017, p. 292).

Deste modo, a implantação do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que demanda maiores recursos para alterações na estrutura física das escolas, formação de professores, entre outros, o que invariavelmente acaba se chocando contra a ideia neoliberal de estado mínimo.

Vários estudos analisaram a temática da valorização dos professores (PORTO, 2014; COSTA, 2015; LUNA, 2015; RIBEIRO, 2015; PALMA, 2016; SANTOS, 2016). Entretanto são escassos estudos referentes a valorização docente de professores de Educação Especial. Assim, o objetivo deste artigo foi identificar se existe valorização do trabalho realizado pelo Atendimento Educacional Especializado pelos diversos indivíduos que permeiam o ambiente escolar, a partir da ótica dos próprios professores de AEE.

METODOLOGIA

Para o estudo apresentado neste artigo foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário de perguntas fechadas, que tem como característica um número determinado de questões exibidas aos sujeitos que foram entrevistados, a fim de conhecer as suas opiniões, interesses, expectativas e ser “o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2010, p. 115).

Para a análise dos dados as respostas foram tabuladas, categorizadas estatisticamente e o procedimento de compreensão teve como base os princípios da Teoria Crítica⁵, que tem como características a não-neutralidade, a compreensão do conhecimento como um elemento histórico, inserido nos processos de produção, reprodução e contradições da sociedade capitalista, constituindo assim as conexões e equivalências entre os dados coletados e as condições materiais implícitas.

O referido estudo foi desenvolvido no município de Jacobina, situado no Centro Norte do estado da Bahia. De acordo com o IBGE, Jacobina apresentava no ano de 2017 uma estimativa populacional de 83.635 habitantes, sendo setenta por cento da população vivendo na zona urbana (IBGE, 2017).

Para determinar o universo de nosso estudo foi solicitado a Sub-Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Jacobina/BA informações acerca da quantidade de sujeitos que atendiam o seguinte critério: professores que trabalham com Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais no ano de 2017. Deste modo, foi possível aferir que no município de Jacobina existiam um total de 17 docentes que atendem o critério previamente estabelecido, como demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1 - Número de professores de AEE, Salas de Recursos e alunos atendidos.

Município	Quantidade de professores de AEE informado pela Secretaria de Educação	Nº de professores que participaram da pesquisa	Nº de salas de recursos existentes no município	Nº de alunos atendidos nas Salas do Município
Jacobina	17	14	11	166

Fonte: Os autores (2020)

O município de Jacobina possuía um total de 17 docentes de Educação Especial que atuavam com Atendimento Educacional Especializado no ano de 2017, divididos respectivamente em 11 Salas de Recursos Multifuncionais, que atendiam um total de 166 estudantes. Desse universo, quatorze professores aceitaram participar do estudo, o que correspondeu a 82,35% do total encontrado. Todas as participantes do estudo são do sexo feminino, com idades que variaram entre 35 a 57 anos de idade e tempo de experiência de 1 a 11 anos no trabalho com AEE.

O estudo levou em consideração as normas éticas referentes a pesquisa com seres humanos, que garante por exemplo, a confidencialidade acerca da identidade dos sujeitos entrevistados, o uso dos dados coletados estritamente para fins acadêmicos e a apresentação de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Além disso o estudo foi construído segundo as Resoluções 466/2012 e 510/2016, além de ter sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) sob número do parecer nº 2532.689.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico expõe e analisa os dados levantados acerca da percepção das professoras sobre como o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado é visto pelos

⁵ A Teoria Crítica da Sociedade tem como principais autores Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e Habermas. 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.

outros indivíduos que direta ou indiretamente se relacionam no ambiente escolar. As respostas foram categorizadas baseado nas opções propostas no questionário: “Muito valorizado”, “Valorizado em parte”, “Desvalorizado” e “Indiferente”. A tabela 2 expõe de forma resumida as percepções dos docentes entrevistados.

Tabela 2 – Percepção docente sobre como seu trabalho de professor que atua com AEE é visto

	Muito Valorizado	Valorizado em parte	Desvalorizados	Indiferente
Pelos alunos do AEE	78,57%	21,42%	0%	0%
Familiares dos alunos do AEE	57,14%	4,85%	0%	6%
Outros professores da escola	35,71%	42,85%	21,42%	0%
Pelos outros alunos da escola	57,14%	14,28%	7,14	21,42%
Pela Direção do colégio	57,14%	42,85%	0%	0%
Coordenador(a) pedagógico(a)	57,14%	35,71%	7,14%	0%
Outros funcionários da escola	35,71%	64,28%	0%	0%

Fonte: Os autores (2020).

No que diz respeito a percepção dos alunos de AEE acerca da importância do atendimento, 78,57% consideram “muito valorizado” e 21,42% consideram “valorizado em parte”. Os dados levantados deixam claro que as docentes pesquisadas provavelmente desenvolveram relação próxima com os seus alunos do AEE e conseqüentemente se sentem correspondidas e valorizadas por eles. Isso ocorre muito por conta da construção de uma relação de afetividade entre ambos, o que garante que o processo de desenvolvimento educacional continue de forma satisfatória.

De acordo com Abrão e Duarte (2017) a afetividade é um elemento de extrema importância para a educação, pois proporciona ao aluno a segurança necessária para que o processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento ocorra. E ainda segundo os autores:

(...) 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 e DUARTE, 2017, p. 5).

É possível fazer um paralelo com o estudo de Chagas e Gonçalves (2017), que investigaram uma professora de Atendimento Educacional Especializado do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Norte. a professora de AEE diz se sentir valorizada pelos seus alunos, pois segundo ela os próprios alunos entendem o trabalho realizado relevante, por conta da evolução deles, o que gera ainda mais afetividade entre eles e conseqüentemente mais ganhos educacionais para os alunos. O estudo ainda indicou que o interesse dos alunos e o retorno de alguns que tinham deixado de frequentar a SRM, gerou conseqüentemente um sentimento de agradecimento dos pais e por seguinte uma valorização deles pelo trabalho desenvolvido pelo AEE.

(...) voltamos nosso olhar de pesquisadora para a necessidade de considerar também o papel da família nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo a parceria entre família e escola fundamental para um bom trabalho no AEE. O professor precisa conversar com

seus alunos e familiares acolhendo desejos e intenções, interpretando as intenções, os sentimentos e as diferentes formas de comunicação e ação para compreender se o trabalho que vem desenvolvendo, a metodologia, os recursos estão sendo aceitos positivamente por todos beneficiando assim o desenvolvimento do estudante e quebrando a resistência da família (CHAGAS e GONÇALVES, 2017, p. 910).

No que diz respeito a valorização pelos familiares dos alunos do AEE, 57,14% dos docentes acreditam que são “muito valorizados” por eles e 42,85% acreditam que são “valorizados em parte” pelos familiares.

Apesar dos dados apresentarem uma situação favorável, ainda é menor que o notado com os filhos. Alguns estudos demonstram a importância de valorização do AEE pelos pais como a pesquisa de Silva (2014), realizado com quatro docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em quatro escolas indígenas do município de Dourados, estado do Mato Grosso do Sul.

Os resultados indicaram uma série de problemas que interferem diretamente no trabalho dos professores: espaço físico inadequado, falta de recursos materiais didático pedagógicos, falta de formação continuada específica e uma língua de sinais em Guarani (idioma falado pelos indígenas da região do estudo).

Apesar disso, o estudo revelou que, de acordo com os docentes entrevistados, existe uma grande valorização por parte dos pais dos alunos de AEE, já que o professor é visto como uma “autoridade” dentro da tribo, de maneira que até aqueles docentes que não são indígenas afirmaram que não tem interesse em deixar de trabalhar naquela localidade, ainda que se pudessem trocar por um local de trabalho mais próximo da sua residência.

De acordo com Mauch e Santana (2016), em uma pesquisa em diversos municípios brasileiros, foi possível perceber que hoje em dia existe um envolvimento maior dos familiares dos alunos com deficiência na educação inclusiva, o que pode acarretar em uma valorização maior do trabalho realizado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. E ainda:

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 e SANTANA, 2016, p. 40).

O próximo item diz respeito a valorização dos outros professores da escola que atuam nas salas de aula regulares. Neste caso os dados demonstram que 42,85% das docentes de AEE acreditam que “são valorizados em parte”, 35,71% acham que são “muito valorizados” e 21,42% das docentes de AEE consideram que o seu trabalho é “desvalorizado” pelos professores das salas de aula regular. Esta foi a primeira questão que algumas docentes marcaram o item “desvalorizado”.

Estudos como o de Fuck (2014) retratam uma realidade no mínimo curiosa, onde os professores que atuam nas salas de aula regular atribuem aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais uma supervalorização na medida em que enxergam neles os

conhecedores de todas as respostas no que se refere ao trabalho com os alunos com deficiência.

Entretanto, apesar de parecer um lisonjeio, essa supervalorização pode trazer um efeito às avessas, haja vista que com ela vem embutida a ideia de que é responsabilidade total do professor da SRM o sucesso ou o fracasso na educação e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados. Esta ideia também é corroborada por Jordão et al. (2013):

(...) é possível apreender que, estas, portam o eterno embate existente entre a educação regular e a educação especial, que acaba por conduzir a uma concepção equivocada de que, o fato de uns dominarem conhecimentos muito específicos devem, por isso, serem os únicos responsáveis pelo atendimento aos alunos com deficiências, o que provoca uma polarização de papéis e um distanciamento em relação à escolarização desses alunos. (JORDÃO et al, 2013. p. 14).

Essa situação está muito atrelada a falta de formação que geralmente os professores que atuam nas salas de aula regular acerca do trabalho com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, como é explicada por Mantoan e seus colaboradores (2006):

(...) se considerarmos que o atendimento do referido alunato em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitação do curso de pedagogia (MANTOAN et al, 2006, p. 58).

Siems (2008), estudando a identidade docente de sete professoras de Educação Especial de escolas públicas do estado de Roraima, observou nas falas dos docentes participantes da pesquisa que existe uma separação entre os professores das salas de aula regular e os docentes da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Deste modo, a autora traz a ideia de incluir no ambiente escolar não só os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas também os professores que atuam com eles no Atendimento Educacional Especializado e que porventura não são totalmente assimilados pelos outros profissionais da escola.

No que diz respeito a valorização dos outros alunos da escola, que frequentam as salas de aula regular, os dados levantados demonstram que 57,14% das professoras de AEE acreditam que seu trabalho é considerado “muito valorizado” por este público. Já 21,42% acreditam que os outros alunos são “indiferentes” ao trabalho realizado no AEE. 14,28% das docentes acham que eles “valorizam em parte” e apenas 7,14% acreditam que o trabalho do AEE é “desvalorizado” pelos alunos. Assim como os seus professores, os alunos da sala regular também tiveram pelas docentes de AEE algumas marcações no item “desvalorizado”.

Os próximos itens tratam acerca da valorização por parte da equipe de gestão da escola. Em relação a valorização do Diretor(a) da escola onde as docentes atuam com o Atendimento Educacional Especializado, 57,14% delas acreditam que são “muito valorizadas” e 42,85% acreditam que são “valorizados em parte”. Não houve nenhuma resposta nas categorias “desvalorizada” ou “indiferente”.

Em relação a valorização que o Coordenador(a) pedagógico(a) da instituição educacional dá ao trabalho do professor de AEE, 57,14% das docentes acreditam que

seu trabalho é “muito valorizado”, 35,71% acham que seu trabalho é “valorizado em parte” e 7,14% acham que o seu Coordenador(a) pedagógica(a) é “indiferente” ao seu trabalho no AEE.

Alguns estudos demonstram a importância da valorização do AEE pela gestão escolar, como o de Mauch e Santana (2016), feito com 1920 docentes que trabalham com Atendimento Educacional Especializado de vários municípios do Brasil. Os resultados indicaram que nas escolas onde o AEE apresenta os melhores resultados e já se mostra dentro do processo de consolidação em suas ações e objetivos, observaram que muito disso se deveu por conta da parceria e articulação entre a equipe gestora da escola (na figura da diretoria, secretariado e coordenação pedagógicas) e os professores de AEE. Entretanto, isso precisa partir da gestão municipal que deve dar o norte necessário para que esta articulação aconteça, como explicado pelos autores:

(...) 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 e SANTANA, 2016, p. 76).

Por fim, 64,28% das docentes de Atendimento Educacional Especializado acreditam que o seu trabalho é “valorizado em parte” pelos outros funcionários da escola (pessoal da limpeza, portaria, merendeira etc) e 35,71% acreditam que seu trabalho é “muito valorizado”.

O estudo de Oliveira (2015) que teve objetivo identificar e analisar as representações sociais dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas da cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Os sujeitos participantes foram professores de SRM e funcionários da escola, perfazendo um total de onze indivíduos.

Os resultados indicaram divergências acerca do que diz a legislação sobre o trabalho executado no AEE e o imaginário construído nas observações do senso comum dos funcionários que atuam nas escolas. Foi notado consenso acerca da importância do professor de AEE para o trabalho educativo dos alunos que a frequentam. Porém, a autora observou que nas falas dos sujeitos existe uma predominância em associar o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais como se fosse muito próximo a um simples reforço escolar.

Do outro lado os professores de AEE, participantes do estudo em questão demonstraram manter um bom relacionamento com os outros profissionais que atuam nas escolas, porém se sentem desvalorizados quando são associados a professores de reforço ou são solicitados a substituir colegas de salas de aula regular que porventura faltem de suas próprias aulas.

(...) o professor do AEE sozinho não conseguirá efetivar essa inclusão. Sua presença no ambiente escolar é para colaborar com práticas de ensino inclusivas, atendendo as necessidades educacionais de seus alunos. Sem o apoio pedagógico das coordenações, dos professores regentes em salas regulares e da comunidade em geral, esse profissional não conseguirá alcançar êxito. É importante que a proposta de uma educação inclusiva conte no Projeto Político Pedagógico da escola e que toda a comunidade escolar se empenhe para efetivar práticas inclusivas (OLIVEIRA, 2015, p. 38).

É possível traçar paralelos com o estudo de Delevati (2012) teve como objetivo compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sendo

realizado no contexto da rede municipal de ensino de Gravataí, no estado do Rio Grande do Sul.

O autor observou que, dentre as principais dificuldades apontadas pelos docentes, principalmente os mais novos, diz respeito a sensação de falta de valorização dos outros funcionários da escola, muito por conta do pouco esclarecimento acerca do papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que gerou rixas por conta da dispensa dos professores de AEE para realizar suas formações continuadas e até questionamentos acerca da própria competência dos docentes para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Apesar disso, o estudo indicou que, do ponto de vista mais geral, existe uma valorização acerca do trabalho executado no AEE e conseqüentemente dos seus profissionais, que é materializada nas suas atribuições e a referida formação continuada que lhes é proporcionado.

Essa triste realidade também é observada no estudo de Nascimento e Estevão (2017) com três professoras (duas da rede estadual e uma da rede municipal) no município de São Miguel, Estado do Rio Grande do Norte:

A situação, dentro da escola, é ainda pior para a SRM, o AEE, e o professor responsável, pois há uma sobreposição de preconceitos: a escola pública/docentes é desvalorizada, mas, os do AEE parecem ser ainda mais, porque são sujeitos sem visibilidade dentro da própria instituição de ensino. O estigma de transformar o AEE em sala de reforço fragmenta a identidade do professor responsável, fazendo com que se sintam tristes e desestimulados (NASCIMENTO e ESTEVÃO, 2017, p. 562).

Através dos dados apresentados coletados e conseqüentemente o diálogo com os diversos autores levantados, acreditamos que o questionário aplicado aos quatorze docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais de Jacobina, estado da Bahia, deu conta de levantar dados primários e de natureza objetiva no que diz respeito a valorização do trabalho dos professores de AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados é possível resumir que o maior índice de valorização das professoras de Atendimento Educacional Especializado vem dos seus próprios alunos. Em seguida, levando em consideração a porcentagem de respostas dentro dos itens “muito valorizado” e “valorizado em parte” foram na ordem: familiares dos alunos de AEE e diretor(a) da escola.

Dando prosseguimento aparecem o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza e merenda), sendo que os dois primeiros apresentam respostas na opção “indiferente”. Apenas os professores e alunos da sala regular tiveram a opção “desvalorizado” entre as respostas das docentes de AEE.

A análise permite inferir que a opinião dos docentes de AEE, sobre a valorização de seu trabalho perante os outros sujeitos da escola, demonstrou resultados majoritariamente positivos. Entretanto, existe claramente um potencial de melhora desse quadro atual, principalmente no que diz respeito a valorização dos outros professores e alunos das salas de aula regular.

Neste caso, é importante que existam dentro da escola uma série de momentos de integração entre professores, pais, alunos e direção, tais como reuniões, eventos

interdisciplinares, cursos, palestras etc, que podem ser espaços relevantes de troca e aprendizado para fomentar o conhecimento e o esclarecimento acerca da importância do trabalho do professor que atua com o Atendimento Educacional Especializado e consequentemente sua valorização pelos membros da comunidade interna e externa da escola.

Através dos diferentes estudos apresentados foi possível observar que a valorização do trabalho do professor de AEE perpassa os elementos objetivos da melhoria salarial e da formação continuada, ainda importantes e previstas em diversos documentos legislativos.

Ainda assim, muitos professores deixaram claro que sentem falta do elemento subjetivo do reconhecimento social de sua profissão, haja vista a inegável importância do trabalho docente para o desenvolvimento educacional e consequentemente melhora na vida de muitos jovens e suas famílias.

Desta forma, é importante que mais estudos sejam realizados sobre a temática, inclusive focando em entrevistar os membros da comunidade escolar que convivem com os professores de AEE nesta e em outras regiões do estado da Bahia e até de outras localidades do país.

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.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de, WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 15 - n. 3 - Itajaí, set-dez 2015.

CHAGAS, Rafaella Pereira; GONÇALVES, Kézia Viana. A docência frente aos desafios e possibilidades de um ensino de qualidade no Atendimento Educacional Especializado. In: **Anais do I Colóquio em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA**. 2017.

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.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS.

FUCK, Andréia Heiderscheidt. A Sala de Recurso Multifuncional na voz dos professores da Sala Comum. **Anais do X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acesso em: 10 abr.2019.

JORDÃO; Suelen Garay Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da Silveira; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMS). **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

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.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**, Vol. 17, n. 2, Itajaí, Abr – Jun, 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

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.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do; ESTEVÃO, Ady Canário de Souza. A identidade profissional de professoras do AEE: entre o saber-ser e o saber-fazer (auto)biográfico. In: **Anais do I Colóquio em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA**. 2017.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria - RS, vol. 20, p. 117-125, 2002.

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. **O professor do atendimento educacional especializado**: atuação e representações sociais. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

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.

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.

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.

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.

SIEMS; Maria Edith Romano. Educação especial em tempos de educação inclusiva: a identidade docente em questão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez. 2008.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **Formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.

SOUSA, Rosiane Costa de Sousa; SOUZA, Elizeu Clementino de. Adoecimento e condições de trabalho docente: narrativas (auto)biográficas e cuidados de si. **Revista del IICE**, nº 41, Enero-junio, 2017.

TOSTES, Maiza Vaz et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, Jan. 2018.

Data da submissão: 01/09/2020.

Data da aprovação: 15/03/2021.