

PERFIL DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ITINERANTES DOS MUNICÍPIOS DO PIEMONTE DA DIAMANTINA – BAHIA

Osni Oliveira Noberto da Silva*
Theresinha Guimarães Miranda**
Miguel Angel Garcia Bordas***

Resumo: Este artigo tem como objetivo conhecer o perfil das professoras de Educação Especial que atuam com o Atendimento Educacional Especializado, de forma itinerante nos municípios do Piemonte da Diamantina/BA. Foi utilizado um questionário aplicado a seis docentes. Os dados levantados mostram que todas são mulheres casadas, autodeclaradas pardas, com idades entre 32 e 47 anos, com uma renda, majoritariamente, entre mil a três mil reais. Possuem entre 5 a 25 anos de trabalho na educação básica e de 1 a 10 anos no AEE. Metade é concursada e a outra metade é prestadora de serviço terceirizado. Todas são graduadas em nível superior e a maioria possui cursos de Especialização. As professoras atenderam entre 17 e 35 alunos, no último ano, de doze deficiências e/ou necessidades especiais diferentes. Chegam a gastar de uma a 5 horas diárias com atividades, que acabam levando pra casa. Todas elas sentem dor nas costas, mas somente uma se afastou do trabalho, recentemente. De forma geral, a relação com os outros sujeitos do ambiente escolar e educacional foi considerada positiva.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado. Itinerante. Trabalho Docente.

PROFILE OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS ITINERANTS OF THE MUNICIPALITIES OF PIEMONTE DA DIAMANTINA – BAHIA

Abstract: The purpose of this paper was to know the profile of the Special Education teachers who work with the Specialized Educational Assistance, in an itinerant way in the municipalities of Piedmont da Diamantina / BA. A questionnaire was applied to six teachers. The data show that all are married women, self-declared browns, aged between 32 and 47 years, with an income mostly between one thousand and three thousand reais. They have between 5 and 25 years of work in basic education and between 1 and 10 years in AEE. Half is a bankrupt party and the other half is an outsourced service provider. All of them are graduates of higher education and most of them have specialization courses. The teachers attended between 17 to 35 students in the last year of twelve different disabilities and / or special needs. They get to spend from one to 5 hours a day with activities that end up taking them home. They all have back pain, but only one has left work recently. In general, the relationship with the other subjects of the school and educational environment was considered positive.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Itinerant. Teaching Work.

* 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).

** 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).

*** 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).

PERFIL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL ITINERANTES DE LOS MUNICIPIOS DEL PIEMONTE DE LA DIAMANTINA – BAHIA

Resumen: Este artículo tuvo como objetivo conocer el perfil de los profesores de Educación Especial que actúan con el Servicio Educativo Especializado, de forma itinerante en los municipios del Piemonte de Diamantina / BA. Se utilizó un cuestionario aplicado a seis profesoras. Los datos levantados muestran que todas son mujeres casadas, autodeclaradas pardas, con edades entre 32 y 47 años, con una renta mayoritariamente entre mil a tres mil reales. Poseen entre 5 a 25 años de trabajo en la educación básica y de 1 a 10 años en el AEE. La mitad es concursada y la otra mitad es prestadora de servicio tercerizado. Todas son graduadas a nivel superior y la mayoría poseen cursos de Especialización. Las profesoras asistieron entre 17 a 35 alumnos en el último año de doce deficiencias y / o necesidades especiales diferentes. Llegan a pasar de una a cinco horas diarias con actividades que acaban llevando a casa. Todas ellas sienten dolor de espalda, pero sólo una se alejó del trabajo recientemente. En general, la relación con los demás sujetos del ambiente escolar y educativo fue considerada positiva.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada. Viajar. Trabajo Docente.

INTRODUÇÃO

O atual paradigma da Inclusão em vigência, no Brasil, semelhante a diversos países, exigiu uma série de alterações nas políticas públicas educacionais, tanto no que se refere à estrutura física e material quanto à formação de docentes e profissionais de apoio capacitados para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE).

Passados vinte e cinco anos da publicação da Carta de Salamanca, alguns avanços são perceptíveis na organização das escolas públicas brasileiras, especialmente no que se refere às bases fundamentais observadas neste importante documento:

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

Mesmo que muita coisa ainda esteja longe do ideal, o grande mérito do paradigma da inclusão está em abrir o debate sobre a situação das pessoas com deficiência, que vivem em uma sociedade que não foi feita para atender as suas necessidades educacionais, afetivas e sociais, pois, de acordo com Santos (2018, p. 43): “acreditamos que a inclusão veio para incomodar nossa maneira de pensar e atuar, permitindo que os desconfortos provocados por ela nos auxiliem e nos movam por escolhas que rompam com os paradigmas”.

Assim, a figura da docência na Educação Especial, que atua com Atendimento Educacional Especializado (AEE), ganha relevância dentro da organização escolar, inclusive com a implantação de um espaço próprio, chamado de Sala de Recursos Multifuncionais, que possibilita o atendimento dos alunos público-alvo, por

“meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.” (ALVES et al, 2006, p.15).

O Atendimento Educacional Especializado é conceituado no artigo 2^a, parágrafo 1º do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, 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).

O item IV, do artigo 8º, da Resolução nº 2, de 2001, do Conselho Nacional de Educação garante que, para que o apoio pedagógico ao aluno com deficiência e/ou necessidade educacional especial ocorra de forma satisfatória, é necessário docentes com formação adequada e que exista a articulação entre o conhecimento que o aluno adquire na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, através de:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

A resolução deixa claro que, além de profissionais intérpretes, de apoio, locomoção, entre outros, existe a possibilidade, se necessário, de um professor ou professora que atue com o AEE, se deslocando para mais de uma escola, que é conhecido como “itinerante”. De acordo com Moreira (2006) existem vários modelos de trabalho itinerante, encontrados atualmente na literatura. Porém, essa temática ainda é pouco explorada dentro da Educação Especial. Ideia também corroborada por Anunciação (2017, p. 64): “Ao se falar em ensino itinerante muito pouco se tem pesquisado sobre esse serviço. Diante desse aspecto é um tanto sinuoso e tenebroso percorrer caminhos com carência de estudos acadêmicos”.

De forma geral, esse professor tem como característica marcante o trabalho em duas ou mais escolas, que contam ou não com Salas de Recursos Multifuncionais e que tenham pelo menos um aluno, com deficiência e/ou NEE, matriculado. As variações dependem do porte do município, da extensão territorial, da quantidade populacional, quantidade de alunos atendidos, número de escolas, entre outros aspectos.

Essa particularidade do trabalho exercido pelos professores e professoras de Educação Especial, que atuam de forma itinerantes, geraram uma série de empecilhos, que eles, cotidianamente, atravessam, como descrito por Nôvoa (2015, p. 24258):

Algumas dificuldades se fazem presentes nessa trajetória de processo de inclusão ao mesmo tempo em que a identidade deste profissional vai se formando: a quantidade reduzida de professores itinerantes para percorrer a educação básica, o curto período de tempo nas mediações e a presença dos profissionais envolvidos na escola na participação destas, a resistência enfrentada dos colegas de profissão (em menor ou maior grau, implícita ou explícita) e outros agentes da educação em receber orientações e/ou alterar seu planejamento e intervenções (...).

De acordo com Rocha e Almeida (2008), existe uma tendência de crescimento na demanda desse profissional, por causa do próprio crescimento do número de alunos

derivados das políticas de inclusão. Por conta disso, o objetivo deste artigo é conhecer o perfil dos professores de Educação Especial que atuam com o Atendimento Educacional Especializado, de forma itinerante, nos municípios da região do Piemonte da Diamantina/BA.

METODOLOGIA

Para o levantamento do perfil dos docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado de forma itinerante, foi feita uma pesquisa exploratória, em que foi utilizado um questionário de perguntas fechadas, que, segundo Gil (2010), é uma técnica de investigação que utiliza um determinado número de questões apresentadas aos sujeitos participantes. Estas perguntas buscam, assim, conhecer as opiniões e os interesses acerca de determinado tema, sendo também “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).

O local onde a pesquisa foi desenvolvida é a região do estado da Bahia, conhecida como Piemonte da Diamantina, que é subdividida em 9 municípios, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, esses municípios somados possuem uma população total de 217.226 habitantes. (IBGE, 2017).

Para determinar o universo de sujeitos deste estudo, ocorreu, inicialmente, a coleta de informações, junto às Secretarias de Educação, sobre dados acerca da quantidade de docentes que atuam, exclusivamente, com Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, em mais de uma escola, no ano de 2017. Assim, os dados indicaram que oito docentes, de quatro municípios diferentes, atendem a esse critério, sendo que seis aceitaram participar do estudo. De modo a categorizar os docentes, optamos por nomear cada um(a) pela ordem em que participaram da pesquisa, nomeadamente: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4, Professora 5 e Professora 6.

Em atenção às normas éticas sobre pesquisa com seres humanos, além de

legitimar a participação voluntária dos sujeitos, foi entregue aos participantes um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a fim de preservar a confidencialidade acerca da identidade dos participantes, além de garantir que os dados coletados sejam usados para fins estritamente acadêmicos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A construção do perfil das seis Professoras que atuam com AEE itinerante, na região do Piemonte da Diamantina, foi metodologicamente dividido em cinco categorias: a) aspectos pessoais; b) aspectos contratuais; c) aspectos formativos; d) aspectos da atuação profissional; e) aspectos da saúde e f) a relação com os outros sujeitos ligados a escola.

No que se refere aos aspectos pessoais, todas as Professoras são do sexo feminino, com idades, respectivamente, de 47, 39, 46, 32, 46 e 40 anos. Todas são casadas e das seis docentes, apenas a Professora 4 não tem filhos. Todas as outras possuem dois filhos e todas se autodeclararam de cor parda. As Professoras 1, 4, 5 e 6 afirmaram que são as principais provedoras do orçamento de suas respectivas famílias.

Essa predominância de docentes do sexo feminino pode ser ratificada, também, nos estudos de Brito et al (2014) e Amorim et al (2016). Além de disso, tradicionalmente o trabalho de professor de Educação Especial ainda é relacionado à imagem de cuidadores, à educação infantil e à maternidade. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2015).

Segundo Assunção e Oliveira (2009), as condições de trabalho dos professores começaram a entrar em declínio, entre outras coisas, tanto pela pouca valorização salarial quanto pela inserção de funções docentes extras, as quais podem ser destacadas: atendimento individual aos alunos, controle coletivo da turma e exigência do preenchimento de vários documentos burocráticos. Essas são algumas das funções que explicam, em parte, o aumento do cansaço físico e mental dos docentes, juntamente com problemas na voz e outras condições de piora da saúde.

Em relação aos aspectos contratuais, inicialmente tratando acerca dos vencimentos, as Professora 2, 3 e 6, afirmaram ganhar entre R\$ 1 mil a R\$ 2 mil, as

Professoras 1, 4 e 5 afirmaram receber de 1 a 3 mil reais. A carga das professoras para a atuação itinerante é referente a 40 horas de trabalho.

Os ganhos das professoras estão próximos do valor informado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, que apresenta uma média salarial dos professores de R\$ 3.742,84, mas ainda bem abaixo da média de outras profissões de nível superior, que é de R\$ 5.542,60. (BRASIL, 2018).

A principal implicação dos baixos salários das docentes diz respeito à diminuição da qualidade educacional e à dificuldade em manter o sustento da família, necessitando que elas acabem dobrando as suas jornadas de trabalho. No caso das mulheres professoras do Brasil, essa jornada já é extremamente extenuante, por conta dos afazeres domésticos, que culturalmente ainda são muito ligados à figura feminina. (BARBOSA, 2011, p. 125).

Em relação ao tempo de trabalho na Educação Básica, a Professora 4 afirmou ter 5 anos de atuação, a Professora 1 afirmou ter 12 anos, a Professora 5 disse ter 20 anos, a Professora 6 falou ter 21 anos, a Professora 3 disse já ter completado 23 anos de atuação e a Professora 3 afirmou ter 25 anos de trabalho na educação básica.

Desse tempo, foi indagado às Professoras, quanto foi dedicado ao Atendimento Educacional Especializado. A Professora 2 afirmou possuir apenas 1 ano completo de trabalho com o AEE, a Professora 5 disse ter 2 anos, a Professora 4 afirmou ter 5 anos, a Professora 3 disse ter 6 anos completos de atuação e as Professoras 1 e 6 disseram que já possuem 10 anos de atuação no AEE.

Os resultados permitem inferir que quatro Professoras entraram no trabalho do AEE já próximas da aposentadoria ou com muito tempo de experiência na Educação Básica, enquanto que duas Professoras já atuam com AEE, desde o início do seu percurso como docente.

Os dados podem ser analisados em paralelo com alguns estudos, que observaram o tempo de experiência dos professores itinerantes. De acordo com o estudo de Barros e Ramos (2013), a média foi de 4 a 9 anos, no AEE itinerante. O estudo de Amorim et al (2016) afirma que a média de experiência dos docentes itinerantes foi de 2 a 6 anos e a pesquisa de Santos (2018) que trouxe o tempo médio dos docentes na Educação Básica era de 12 a 25 anos e Educação Especial de 4 a 22 anos.

De acordo com Anunciação (2017), a experiência docente com o AEE é extremamente importante para que se possa proporcionar, ao seu aluno, um desenvolvimento educacional, de acordo com as suas especificidades.

Acerca da quantidade de estabelecimentos educacionais que essas Docentes trabalham, as Professoras 2, 5 e 6 afirmaram atuar em 2 escolas, as Professoras 1 e 3 disseram atuar em 3 escolas e a Professora 4 afirmou atuar com 4 estabelecimentos educacionais. Todas elas atuam com Atendimento Educacional Especializado, tanto em escolas da zona rural, quanto urbana.

Apesar de ser uma característica inerente ao trabalho do Professor de Educação Especial itinerante, a quantidade maior de escolas que o docente precisa atuar acaba dificultando um trabalho de qualidade, como observado no estudo de Santos (2018), que apresenta a fala esclarecedora de um professor a respeito dessa situação:

Na itinerância você não consegue seguir uma linha de raciocínio exata ela fica fragmentada, você inicia um trabalho em uma sala X, depois você para e vai para outra sala onde aquele outro aluno precisa de você, quando retorna para aquela outra sala, aquela primeira que você foi, as vezes você encontra o impasse dos horários, então é humanamente impossível você atender três, quatro salas ao mesmo tempo devido a esse problema do horário. (SANTOS, 2018, pág. 36).

Além disso, Amorim et (2016) e Amorim e Araújo (2016) afirmam que o fato do professor itinerante atuar em mais de uma escola, não lhe permite criar vínculos e realizar um acompanhamento dos alunos do AEE. Essa situação, a longo prazo, acaba criando, no professor, um sentimento de distanciamento dos outros colegas da escola e de sua própria função docente.

Em relação ao vínculo profissional com as respectivas prefeituras, as Professoras 1, 3 e 4 afirmaram ser contratadas como prestadoras de serviço educacional, enquanto as Professoras 2, 5 e 6 afirmaram que são concursadas dos municípios, apesar de não ter sido feito originalmente para o cargo de Professor de AEE. Por conta disso, apenas as Professoras 2, 5 e 6 possuem plano de carreira, ainda que referente ao tempo que eram Professoras da sala regular.

Autores com Oliveira (2004) e Mauch e Santana (2016) apresentam as terríveis consequências que as políticas de cunho neoliberais, voltadas para a educação, agridem

de forma incisiva os direitos trabalhistas historicamente conquistados pela categoria. Neste caso, o vínculo empregatício, que sai da estabilidade e a segurança do concurso público para a incerteza e a precariedade de contratos temporários e/ou terceirizados:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Ao serem questionadas se sentem que são preparadas para atuar com estes alunos em suas diversidades de condições, as Professoras 2, 3 e 5 afirmam estar “muito preparadas”, as Professora 1 e 6 afirmam estar “razoavelmente preparadas” e a Professora 4 disse estar “pouco preparada” para atuar com os alunos do AEE itinerante. Essa autoconfiança perpassa não só pela experiência, mas também pela formação inicial e continuada.

Assim, com relação aos aspectos formativos, no que tange à graduação, as Professoras 1 e 5 são formadas em Pedagogia, a Professora 2 é graduada em Normal Superior, a Professora 3 é Licenciada em Letras Vernáculas, a Professora 4 possui as graduações em Pedagogia e Letras com Habilitação em LIBRAS e a Professora 6 cursou Letras com Inglês. As Professoras 1, 2, 4, 5 e 6 fizeram seu curso em instituições de ensino superior privadas e a Professora 3 fez na Universidade do Estado da Bahia.

Em relação à formação continuada, especificamente a Pós-graduação *Lato Sensu*, apenas as Professoras 1, 3, 5 e 6 possuem cursos de Especialização, respectivamente em Atendimento Educacional Especializado (realizado em Universidade Federal), em Psicopedagogia Clínica e Institucional (realizado em instituição privada), Atendimento Educacional Especializado, (cursado em instituição privada) e Educação Especial (cursado em Universidade Federal).

Comparando com outros estudos, tais como Tartuci e Flores (2013), Amorim e Araújo (2016) e Anunciação (2017), a graduação em Pedagogia, para o professor de

Educação Especial itinerante e a formação continuada a nível de Especialização Lato Sensu também são realidade para a maioria dos professores investigados. Esse predomínio se deve ao fato da própria tradição da área, em oferecer aprofundamentos em Educação Especial, tendo historicamente o curso de Pedagogia como o pioneiro. (DEIMLING, 2013).

Sobre os aspectos da atuação profissional, no que se refere à quantidade de alunos atendidos no AEE itinerante, no ano de 2017, a Professora 1 afirmou ter atendido 17 alunos, a Professora 2 atendeu 18 alunos, a Professora 4 atendeu 20, a Professora 6 atender também 20, a Professora 3 atendeu 23 e a Professora 5 atendeu 35 alunos.

Em relação às diferentes deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, a Professora 4 atendeu alunos com deficiência auditiva e deficiências múltiplas. A Professora 2 atendeu alunos com deficiência cognitiva e múltipla, além de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Professora 1 atuou com alunos com deficiência física, cognitiva, múltipla, além de Síndrome de Down e Autismo. A Professora 6 atuou com deficiência auditiva, física, cognitiva, múltipla, além de autismo. A Professora 5 tem alunos com deficiência visual, auditiva, física, cognitiva, múltipla, além da Síndrome de Down e Autismo. A Professora 3 atuou com alunos com deficiência visual, auditiva, física, cognitiva, múltipla, além da Síndrome de Down, Autismo, Mucopolissacaridose, Dislexia, Síndrome de Angelman, Síndrome de Williams-Beuren e doença de Ekman-Lobstein.

A resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 4, de outubro de 2009, explica, em seu artigo 4º, quem são os alunos considerados público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas

do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

A grande quantidade de alunos acaba por dificultar uma atuação mais incisiva do docente itinerante, ainda mais levando em consideração que foram citados doze tipos diferentes de condições, entre deficiências, síndromes e necessidades especiais. Estas mesmas dificuldades também foram constatadas nos estudos de Amorim et al (2016) que, diferente dos dados levantados neste texto, não levou em consideração o laudo médico para categorizar os alunos, pois segundo os mesmos autores:

A não obrigatoriedade do laudo médico facilita o AEE na EI, uma vez que o diagnóstico “fechado” não ocorre nos primeiros anos de escolaridade e poderia atrasar as ações do atendimento. Por outro lado, favorece o distanciamento dos profissionais da saúde, além disso, pode atrasar a prescrição de procedimentos mais específicos diante das necessidades de estrutura e função corporal. (AMORIM et al, 2016, p. 144).

Todas as Professoras afirmaram levar trabalho para casa, sendo que as Professoras 1 e 6 afirmaram gastar, diariamente, uma a duas horas com trabalho de AEE, realizado no lar. Já as Professoras 2, 3 e 4, afirmaram que gastam duas a quatro horas diárias com trabalho de AEE em casa. Apenas a Professora 5 disse gastar mais de 5 horas diárias com trabalho em casa.

Por conta da especificidade de cada aluno e pela própria característica de atuar em mais de uma escola, resta pouco tempo da carga horária tradicional de quarenta horas para planejamento de aulas, fazendo com que as professoras continuem trabalhando durante o tempo reservado ao descanso, lazer, família etc. Infelizmente essa é uma realidade constatada tanto em professores de AEE (SILVA; GUILLO, 2015), quanto em docentes da Educação Básica regular. (ARAÚJO, 2017; SANTOS, 2017).

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

Em relação à saúde docente, as Professoras 2, 5 e 6 disseram que não praticam

atividade física regularmente. As Professoras 3 e 4 afirmaram praticar atividade física até três vezes por semana. Apenas a Professora 1 diz praticar atividade física mais de três vezes por semana.

No que diz respeito aos sintomas sentidos pelas docentes, todas afirmaram sentir dores nas costas. Além disso, as Professoras 4, 5 e 6 também afirmaram sentir estresse e a Professora 6 ainda afirmou sentir ansiedade e nervosismo. Porém, apenas a Professora 2 se afastou do trabalho, nos últimos três anos, por conta de problemas de saúde.

A atividade física regular, além de importante fator de prevenção de uma série de doenças degenerativas, controle do peso corporal, é um importante aliado para a saúde mental, no combate a sintomas de estresse e depressão. (FALEIRO et al, 2017). Para Landini (2006), atualmente a saúde docente é um tema que merece atenção, pois o agravamento de sintomas decorrentes do trabalho do professor pode haver até o abandono da profissão. E ainda segundo o autor:

As implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo configuram um quadro problemático, que permeia desde o abandono da carreira até problemas de saúde, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização. (LANDINI, 2006, p. 1).

O último item refere-se à relação dos professores de AEE itinerante com os outros sujeitos das escolas que atuam. No que diz respeito aos alunos do AEE as Professoras 1, 2, 4 e 6 consideraram “Bom” e as Professoras 3 e 5 consideraram “Excelente”. Sobre a família dos alunos que frequentam o AEE, as Professoras 2, 4 e 6 consideram “Bom” e as Professoras 1, 3 e 5 consideraram “Excelente”.

Sobre o relacionamento das Professoras com os outros colegas que, eventualmente, atuam juntamente com elas nas Salas de Recursos Multifuncionais, as Professoras 2, 4, 5 e 6 consideram “Bom”, a Professora 3 considera “Excelente”. Apenas a Professora 1 não marcou nenhuma alternativa. Na relação com os Docentes da Sala Comum, as Professoras 1, 3, 4, 5, e 6 consideraram como “Bom” e apenas a Professora 2 considerou “Regular”.

No que diz respeito à relação com os(as) Diretores(as) das escolas, as

Professoras 2, 3, 4 e 6 consideraram “Bom” e as Professoras 1 e 5 consideraram “Excelente”. Sobre a relação com o(a) Secretário(a) de Educação de seus respectivos municípios, as Professoras 2, 3, 4 e 6 consideram “Bom” e as Professoras 1 e 5 consideram “Excelente”.

A respeito da relação com os(as) Coordenadores(as) pedagógicos das escolas, as Professoras 1 e 5 consideram “Excelente”, as Professoras 4 e 6 consideraram “Bom”, a Professora 3 considerou “Regular” e a Professora 2 não assinalou nenhuma alternativa. Sobre a relação com os outros profissionais da escola (pessoal da limpeza, merenda e portaria), as Professoras 1, 3 e 5 consideraram “Excelente” e as Professoras 2, 4 e 6 consideraram “Bom”.

Autores como Pletsch (2005), Rocha e Almeida (2008) e Anunciação (2017) registraram, em estudo anterior, dificuldades do professor de Educação Especial itinerante na relação com os familiares dos alunos de AEE, os professores da sala de aula comum e os gestores da escola.

Anunciação (2017) entende que uma escola considerada ideal seria aquela em que todos os sujeitos que lá trabalham possam convergir para um mesmo objetivo, que é o desenvolvimento educacional dos alunos, em toda a sua diversidade social, afetiva, moral, física etc. Autora ainda complementa: “enfim, um ensino que valorize a diversidade humana e que tenha na escola o alicerce digno para a construção de uma sociedade plural com condições, mesmo sendo distintas na condução, igualitárias de oportunidades e superação.” (ANUNCIÇÃO, p. 97).

Obviamente essa “escola ideal” está longe de ser concretizada, de forma ampla a todo o país, mas é importante que o professor de Educação Especial itinerante não esteja “sozinho” nessa caminhada. Isso porque, inviabilizaria completamente o processo de inclusão, visto que, de acordo com Pacheco (2012, p. 12 e 13):

[..] enquanto o professor estiver sozinho, não haverá inclusão. Insisto na necessidade da metamorfose do professor, que deve sair de si (necessidade de se conhecer); sair da sala de aula (necessidade de reconhecer o outro), sair da escola (necessidade de compreender o mundo). O *ethos* organizacional de uma escola depende da sua inserção social, de relações de proximidade com outros atores sociais.

Concordando com o autor anterior, Saldanha (2017) enfatiza a importância do Professor da Educação Especial itinerante para a construção do paradigma da inclusão, além da necessidade de toda comunidade escolar intra e extra muros de “abraçar a causa”, em prol do desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais:

Com tudo o que foi supracitado, há de entender que o professor itinerante tem seu papel importante na prática inclusiva, mas que inúmeras barreiras também compõem o cenário da escola que busca implantar a inclusão, demonstrando com isso que a eficácia do sistema inclusivo perpassa pelas esferas políticas, por meio de políticas públicas que respeitem a diversidade e autonomia na educação especial, o trabalho conjunto de todo o corpo escolar e o envolvimento e participação da família, bem como melhores condições do ambiente escolar em condições de acessibilidade e mais formação continuada para os docentes. (SALDANHA, 2017, p. 73).

Assim, pelos dados apresentados e confrontados com os autores trazidos para a discussão, foi possível apresentar um panorama da situação das Professoras participantes do estudo. Foi possível observar uma situação flagrante de intensificação do trabalho e, conseqüentemente, decréscimo na qualidade das condições de atuação destas profissionais, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Esta situação de fragilização na execução do AEE pode acarretar, entre outras coisas, conseqüências danosas, tanto do ponto de vista da piora na saúde quanto do planejamento e rotina pedagógica das docentes. Assim, esse cenário afeta a outra ponta, pois pode impactar negativamente na qualidade do serviço oferecido aos alunos considerados público-alvo, conseqüentemente prejudicando o desenvolvimento educacional destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos o objetivo do artigo, que foi conhecer o perfil dos professores de Educação Especial, que atuam com o Atendimento Educacional Especializado, de forma itinerante, nos municípios da região do Piemonte da Diamantina/BA.

Os dados levantados mostram que todas são mulheres casadas, autodeclaradas

pardas, com idades entre 32 e 47 anos, a maioria com 2 filhos e são as principais provedoras do orçamento familiar, com uma renda, majoritariamente, entre mil a três mil reais. Possuem entre 5 a 25 anos de trabalho na educação básica, mas bem menos tempo de AEE, de 1 a 10 anos. Em relação ao vínculo de trabalho, metade é concursada (originalmente como professora de sala comum) e a outra metade é prestadora de serviço terceirizado.

Todas são graduadas em nível superior, a maioria em Pedagogia, e também possuem cursos de Especialização. As professoras atenderam entre 17 a 35 alunos, no último ano, de doze deficiências e/ou necessidades educacionais especiais diferentes. Apesar disso, a maior parte se diz sentir preparada para o trabalho. Chegam a gastar de 1 a 5 horas diárias, com atividades que acabam levando pra casa. Em relação à saúde das docentes, todas sentem dor nas costas, mas somente uma se afastou do trabalho recentemente. Metade afirma praticar algum tipo de atividade física regular.

No que diz respeito à relação com os sujeitos que influenciam direta ou indiretamente o trabalho no ambiente escolar (alunos do AEE, família dos alunos de AEE, outros colegas da SRM, Professores da sala comum, Diretor, Secretária, Coordenador pedagógico, pessoal da limpeza, portaria e merenda) foi observado que, de forma geral, a relação foi considerada positiva.

Por tudo que foi apresentado, acreditamos que este estudo venha a se somar a outros dentro do mesmo tema sobre o Professor de Educação Especial itinerante. Por este motivo, mostra-se, inclusive, importante que novas pesquisas sejam realizadas em outros municípios, estados e regiões do país.

Referências

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

AMORIM, Gabriely Cabestré; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez. 2016.

AMORIM, Gabriely Cabestré; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. O atendimento educacional especializado na educação infantil: perspectiva do professor itinerante. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n.19, p.140 a 165 – Jan./Jul. 2016.

ANUNCIACÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. **Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes**. 2017. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017.

ARAÚJO, Carolina Maia de. **Condições de trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a rede pública (zona urbana e rural) na cidade de Serrolândia-Bahia**. 2017. 163 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física). Universidade do Estado da Bahia. Jacobina.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. v. 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009.

BARROS, Mércia Ramos de; RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Org.) Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. **Anais do II Encontro Luso Brasileiro**, novembro de 2013, Porto, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (pp. 4375-4384).

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo, Editora Moderna, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEF/SEESP, 2001.

BRITO, Aida Teresa dos Santos; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; FORTES, Maria Teresa Mendes. Perfil do professor do AEE que atua com alunos com autismo no município de Teresina. *In*: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2014, São Carlos, SP. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Campinas: Galoa, 2014. v. 1. p. 1-25.

DAMETTO, Jarbas; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Mãe, mulher... professora! Questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 37, n. 2, p. 149-155, July-Dec., 2015.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação**

Unisinos. v.17, n. 3, p. 238-249, setembro/dezembro 2013.

FALEIRO, Rita de Cássia; QUARESMA, Reginaldo S.; SOUZA Welerson M. de; AQUINO, Evanirso da S. Avaliação do sedentarismo e risco de eventos cardiovasculares e sua correlação com o teste de caminhada de seis minutos. **Sinapse Múltipla**, v. 6, n. 2, dez.,139-153, 2017.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 12 de abril de 2019.

LANDINI, S. R. Professor, trabalho e saúde: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. *In*: Seminário da rede estrado – Regulação educacional e trabalho docente,.. 6, **Anais [...]**. p. 1-14. Rio de Janeiro, 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.

MOREIRA, M. H. B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

NOVÔA, Jessica. Reflexões do professor do serviço itinerante na Educação Especial: a construção de sua identidade diante das ações no processo de inclusão escolar. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba – PR. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004.

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

PLETSCH, M. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2005

ROCHA, Margareth Matesco; ALMEIDA, Maria Amélia de. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Revista Brasileira Ed. Esp.**, Marília, SP, v.14, n.2, p. 201-216, 2008.

SALDANHA. Patrícia Milena Silva. **A trajetória do professor itinerante na educação inclusiva: ações e desafios no contexto escolar da localidade do abade em Curuçá-Pará**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia). Universidade Federal do Pará. Belém – PA.

SANTOS. Jéssica Pinho dos Santos. **Condições de trabalho docente na educação básica: um estudo sobre a rede pública municipal da cidade de Jacobina-Bahia**. 2017. 140 p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física).

Universidade do Estado da Bahia. Jacobina.

SANTOS, Luciene Guerra dos. **Apoio Itinerante na Educação Inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino em Buriti Alegre – GO.** 2018, 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO.

SILVA. Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO. Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis.** v. 11, n. 2, 2015.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes. A organização das práticas pedagógicas e da gestão e o atendimento educacional das crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal** – São Paulo, junho/2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área as necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

Submissão em: 03-05-2019

Aceito em: 05-07-2020