

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E VALORIZAÇÃO DOCENTE:
UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DO CAMPO DO PIEMONTE DA
DIAMANTINA (BAHIA)¹**

**MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM AND TEACHER
VALORIZATION: AN ANALYSIS OF THE RURAL SCHOOLS OF
PIEMONTE DA DIAMANTINA/BAHIA**

Osni Oliveira Noberto da Silva²
Theresinha Guimarães Miranda³
Miguel Angel Garcia Bordas⁴

Resumo: Este artigo teve como objetivo trazer à tona a opinião dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas do campo, acerca da sua sensação de valorização do seu trabalho pelos outros sujeitos que permeiam o ambiente escolar. Os onze docentes que participaram da pesquisa estavam dentro do critério de ter atuado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo de um dos nove municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, Bahia. Os dados apresentados deixaram claro que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do campo acreditam que têm seu trabalho mais valorizado pelos seguintes grupos, na ordem do mais valorizado para o menos: “alunos da SRM”, “coordenador(a) pedagógico(a)”, “familiares dos alunos da SRM”. O grupo “Diretor(a) da escola” deixou os docentes divididos, mas ainda pendendo para a resposta “valorizado em parte”, seguido do grupo representado pelos “outros funcionários da escola” (pessoal da merenda, da limpeza e da portaria). Os dois únicos grupos em que tiveram respostas na opção “desvalorizado” foram os “professores” e “alunos das salas de aula comum”.

Palavras-chave: Valorização docente. Atendimento Educacional Especializado. Educação do campo.

Abstract: This article aimed to present the opinion of teachers who work in the Multifunctional Resource Rooms of rural schools, about their sense of appreciation of their work by the other subjects that permeate the school environment. The eleven teachers who participated in the research were within the criterion: that they had acted in the Multifunctional Resource Rooms (MRR) in the rural schools of one of the nine municipalities in the region of Piemonte da Diamantina, Bahia. The data presented make it clear that the teachers of the Multifunctional Resource Rooms of the rural schools believe that their work is more valued by the following groups, from the most valued to the least: SRM students, pedagogical coordinator, family members of MRR students. The

¹ Financiado pelo Programa de Apoio à Capacitação de Docentes da Uneb, PAC-DT.

² Mestre e Doutorando 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).

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).

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).

School Principal's group left the teachers divided, but still pending for the response "valued in part", followed by the group represented by other school staff (lunch, cleaning and concierge staff). The only two groups pointing answers in the "devalued" option were the teachers and students from the common classrooms.

Keywords: Teacher valorization. Specialized Educational Assistance. Rural Education.

Introdução

Com o processo de redemocratização do país após o fim do regime civil-militar no ano de 1985, uma série de avanços em relação à valorização do trabalho dos professores foram gradativamente conquistados, principalmente no aspecto jurídico (SOUZA, 2011). O principal exemplo é a própria Constituição Federal, que garante em seu artigo 206, nos incisos V e VIII, elementos que propiciam a valorização dos professores:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (...)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Entretanto o governo brasileiro em meados dos anos 90 do século XX implementou uma série de políticas públicas dentro de uma agenda neoliberal que visava, de forma resumida, à gradativa saída do Estado de bem-estar social garantido pela Constituição de 1988, como explicado por Freitas (2012, p. 91):

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

De acordo com Oliveira e Maués (2012), esta agenda neoliberal acaba por atingir diretamente pontos importantes e estratégicos para o desenvolvimento do país a longo prazo, como a Educação e conseqüentemente os professores. E ainda segundo os mesmos autores,

A partir de então, os professores se tornaram alvo das políticas de inspiração neoliberal, mediante surgimento de diretrizes, programas e ações orientadas para a regulação e o controle profissional por meio de

aferição e remuneração por desempenho, bem como a definição de competências e de certificações profissionais. (OLIVEIRA; MAUÉS, 2012, p. 67).

Por conta disso, a educação começa a passar por uma série de processos de precarização, principalmente nas áreas mais vulneráveis, como a Educação do campo, agregando a ela mais um elemento de superação das diversidades, haja vista que a “Educação do Campo tem na sua materialidade de origem a necessidade de superação de um modelo subalternizante gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas, e de um campo sem gente” (SILVA, 2018, p. 90).

Dentro dessa incessante luta da Educação do campo, se encontra também o trabalho do professor de Educação Especial que atua com alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como é garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 17)

O Atendimento Educacional Especializado tem seu conceito apresentado no artigo 2º, parágrafo 1º do Decreto nº 7.611/2011, 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).

Assim, a legislação garante que o trabalho dos professores de Educação Especial seja também realizado em escolas do campo, inclusive com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que, de acordo com Alves *et al* (2006), são os espaços dentro do ambiente escolar onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação delimitados em lei. O AEE se baseia no “[...] 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, 2006, p. 15).

A importância da implantação das SRM nas escolas do campo se observa no Censo de 2010, ao expor que no Brasil existem mais de 45 milhões de pessoas com deficiência, levando em conta que à época o país tinha cerca de 191 milhões de habitantes. Além disso, o Censo deixa claro também que mais de 7 milhões de pessoas com deficiência vivem no campo. E dentre essa população uma parte crescente está em idade escolar, já que houve um acréscimo de 56,50% de matrículas totais de alunos com deficiência em escolas do campo (IBGE, 2011).

Além disso, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão federal submetido ao Ministério da Educação, no Brasil 285.850 professores atuam em escolas do campo, o que corresponde a 14,5% dos quase dois milhões de docentes da educação básica no país (BRASIL, 2009).

Então, buscar por uma efetiva garantia dos direitos da Educação do Campo no que diz respeito às pessoas com deficiência é imprescindível, o que obviamente perpassa pela necessidade de valorização das comunidades rurais e dos professores que lá atuam, pois “[...] os sujeitos que residem nesses espaços têm o direito de acesso aos mesmos bens que os nascidos na cidade, normalmente, possuem. Acesso à tecnologia, à infraestrutura e a profissionais capazes de lidar com as demandas específicas que surgem nesse universo” (TRAVALHA; ALVES, 2018, p. 101).

Apesar da importância dessa discussão, Palma (2016) deixa claro que os estudos que tratam do trabalho dos professores e da escolarização dos alunos com deficiência nas escolas do campo ainda são escassos.

Por tudo o que foi apresentado, este artigo tem como objetivo analisar a compreensão dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas do campo, acerca da sensação de valorização do seu trabalho pelos outros sujeitos que permeiam o ambiente escolar.

Metodologia

O estudo deste artigo trata de uma pesquisa de viés exploratório, que tem como função principal “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm

como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2010, p. 41).

Para coletar os dados necessários para responder ao objetivo do artigo, foi utilizado como instrumento um questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha, que, segundo Gil (2010, p.124), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para o recorte desse artigo, foi solicitado aos sujeitos participantes que expusessem a sua opinião acerca da percepção sobre a valorização do seu trabalho pelos diferentes atores que direta ou indiretamente influenciam seu trabalho, classificando-os dentro das opções “muito valorizado”, “valorizado em parte”, “desvalorizado” e “indiferente”. As respostas do questionário foram tabuladas, categorizadas estatisticamente e apresentadas juntamente com uma análise com outros autores.

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foram onze docentes, dez mulheres e um homem, que atuam com alunos com deficiência, nas Salas de Recursos Multifuncionais dos nove municípios da zona rural, integrantes da região do estado da Bahia conhecida como Piemonte da Diamantina. Os municípios a saber são: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouro-lândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova que, juntos, congregam cerca de 2.017 habitantes, sendo que quase 40% moram na zona rural, segundo dados do IBGE (2017). Essa região foi escolhida por ser a área de atuação e onde se localiza o campus IV da Universidade do Estado da Bahia, local da gênese da pesquisa de que o presente artigo é derivado.

Mais da metade dos sujeitos participantes da pesquisa são licenciados em Pedagogia, todos acima de 30 anos de idade e 64% deles com tempo de trabalho como professor entre 6 e 25 anos e 73% têm até 5 anos de atuação no AEE.

Ademais, este artigo seguiu todas as normas de ética e pesquisa com seres humanos, avaliada e aprovada pelo comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), sob o parecer nº 2532.689.

Apresentação e discussão dos dados

Este tópico trata de valorização docente e expõe a percepção dos professores sobre como sua atuação na Sala de Recursos Multifuncionais é vista pelos diferentes

personagens que permeiam o ambiente escolar (alunos da SRM e seus familiares, professores e alunos da sala comum, diretor(a), coordenador(a) pedagógico(a) e os outros funcionários da escola, tais como o pessoal da portaria, merenda e limpeza). As alternativas de respostas foram categorizadas em “Muito valorizado”, “Valorizado em parte”, “Desvalorizado” e “Indiferente”.

O primeiro item analisado se refere à percepção que os professores da Sala de Recursos Multifuncionais têm acerca da valorização de seu trabalho pelos seus próprios alunos na SRM. Os dados indicam que 81,81% dos sujeitos acreditam que seu trabalho é “muito valorizado” pelos seus alunos e 18,18% entendem que se consideram “valorizado em parte” por eles. Não houve nenhuma resposta nas alternativas “desvalorizado” e “indiferente”. Esse item foi o que de longe obteve as respostas mais positivas dos professores.

Em relação à valorização pelos familiares dos alunos que frequentam a SRM, 63,63% dos professores afirmaram que se sentem “muito valorizados” e 36,36% acreditam que são “valorizados em parte”. Não houve nenhuma resposta nas alternativas “desvalorizado” e “indiferente”. É importante observar que aos familiares não é atribuída a mesma valorização pelo trabalho realizado na SRM que aquela atribuída a seus filhos.

Acerca da valorização pelos professores da sala comum, 45,45% “valorizam em parte”, 36,36% que são “muito valorizados”, 9,09% que são “indiferentes” e 9,09% dos professores da SRM ponderam que o seu trabalho é “desvalorizado” pelos professores da sala comum. Este é o primeiro grupo em que aparecem respostas negativas.

No que tange à percepção dos alunos da sala comum, os sujeitos da pesquisa acreditam que 54,54% “valorizam em parte” seu trabalho, 18,18% consideram como “muito valorizado”. Para 18,18%, o trabalho realizado na SRM é “desvalorizado” pelos alunos e 9,09% são “indiferentes” a ele. Este público apresentou as maiores respostas negativas, sendo inclusive superior ao dos seus professores.

Os próximos itens dizem respeito à valorização por parte da equipe gestora da escola. Sobre a valorização da direção da escola onde está localizada a SRM, 54,54% dos professores da SRM assinalaram que são “valorizados em parte” e 45,45% acreditam que são “muito valorizados” pelo(a) respectivo(a) diretor(a) da escola.

Já em relação à compreensão dos docentes da SRM acerca da valorização do Coordenador(a) pedagógico(a), os dados expõem que 72,72% acreditam que são “muito

valorizados” e 27,27% acham que são “valorizados em parte”. Este grupo é o que apresentou o segundo maior número de respostas positivas.

Finalmente, no que se refere aos outros funcionários da escola (pessoal da portaria, limpeza e merenda etc.), 63,63% dos docentes da SRM entendem que o seu trabalho é “valorizado em parte”. Para 18,18% é “muito valorizado” e 18,18% acham que eles são “indiferentes” ao trabalho realizado na SRM. Apesar de ter, juntamente com os alunos da sala comum, o menor número de respostas positivas, eles não apresentaram nenhuma resposta do item “desvalorizado”.

De acordo com Ferreira (2007), a identidade do professor de Educação Especial vem, ao longo da história, tendo enraizada uma ideia de desqualificação ou descrédito em relação a outros docentes, pois normalmente não se espera que os alunos com deficiência tenham um desempenho escolar semelhante ao dos alunos “ditos normais”. Desse modo, para o autor paira o pensamento de que a dificuldade de aprendizado do aluno com deficiência reflete uma hipotética incapacidade do professor.

Apesar dos escassos estudos acerca do trabalho do AEE nas escolas do campo, a temática da valorização dos docentes de Salas de Recursos Multifuncionais pelos outros sujeitos do ambiente escolar já foi discutida em diversos estudos.

A pesquisa de Silva (2014) teve como objetivo investigar a formação dos professores que atuam nas Salas de Recursos no estado de Goiás, entre 1999 e 2012. Para isso, vinte e uma professoras que atuam com SRM na rede pública estadual formaram o conjunto de sujeitos participantes do estudo. Os resultados indicaram uma progressiva desvalorização da profissão através da descaracterização da identidade desses profissionais por conta do seu afastamento da atuação na Educação Especial, gerada pela contínua ampliação dos afazeres diversos que estes professores acabam assumindo no ambiente escolar.

Alguns adjetivos usados pelos docentes entrevistados que descrevem essa situação foram: “quebra-galho”, “bode expiatório”, entre outros. O desrespeito vem tanto pelo desconhecimento acerca do trabalho realizado, quanto pela responsabilização por parte de pais, colegas e médicos que atendem aos alunos de AEE, acerca de qualquer dificuldade pedagógica que um aluno seu porventura tenha tido.

Ainda referente à questão dos alunos e da família, destaca-se um estudo de Batista Junior (2016) com vinte e sete docentes que atuam com alunos com deficiência no ensino fundamental de escolas estaduais do Distrito Federal. Ficou muito presente na fala dos

docentes o sentimento de que não são valorizados o suficiente pela sociedade de forma geral, principalmente dos alunos e seus respectivos pais. Estudos como este demonstram que o professor, por ser o profissional basilar de toda uma sociedade, pois formam outros profissionais, deveria ser mais valorizado em nosso país.

No que diz respeito à valorização do aluno da sala comum, inevitavelmente leva a entender que uma valorização e respeito desses alunos para com os estudantes da SRM reverbera diretamente nos seus professores e vice-versa.

Esse quadro acaba sendo terreno fértil para o aparecimento do *bullying*, que de acordo com Lopes Neto (2005, p. 165) significa “[...] todas as atitudes agressivas intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder”.

Entretanto, as respostas desfavoráveis sobre este grupo em específico, observadas nos dados apresentados neste artigo, vão de encontro ao estudo de Silva (2011), que investigou dez professores que atuam com Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais em Santa Maria no Distrito Federal e evidenciou que 70% dos professores participantes do estudo confirmaram que os alunos da sala regular são receptivos com os alunos da SRM. De acordo com os professores há clima de respeito e solidariedade entre eles.

Desse modo, autores como Stainback e Stainback (1999) recomendam que a interação entre os alunos, através da convivência e do esclarecimento pode atenuar os possíveis atritos, episódios de *bullying* e conseqüentemente levam à valorização dos colegas da SRM e do próprio professor da Sala de Recursos. E os autores ainda complementam:

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem e aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 250).

O mesmo argumento pode ser usado quando se analisa a valorização da SRM pelos professores da sala comum. Um grande estudo de Pisan *et al* (2017) sobre formação de professores de Educação Especial para atuar em salas de recursos multifuncionais, através de um questionário aplicado a 1.202 docentes da SRM de 150 municípios em 20 estados do Brasil, observou, entre outros aspectos, que o sentimento em relação à valorização do seu trabalho pelos outros professores da escola, que atuam em salas de aula regular, e também pelos familiares dos alunos da SRM, foi de forma geral um alto índice positivo, já que obtiveram respectivamente 68,3% e 87% de respostas positivas.

Realidade também constatada no estudo de Chagas e Gonçalves (2017), que pesquisaram o trabalho de uma professora na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Portalegre, Rio Grande do Norte:

Contatamos que ainda existem dificuldades para que um ensino de qualidade aconteça na sala pesquisada, desafios relacionados principalmente às famílias dos alunos, que ainda são repletas de preconceitos e não acreditam completamente na educação inclusiva. Todavia, acreditamos que a professora pesquisada vem conseguindo transformar esses desafios em oportunidade de aprendizagem para seus alunos, através da compreensão de que um ensino de qualidade no AEE é possível através da formação e da parceria entre escola e família (CHAGAS; GONÇALVES, 2017, p. 913).

Em contrapartida, estudos como o de Nogueira e Chagas (2017) com três professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, indicaram que alguns professores se sentem desvalorizados e desassistidos pelos professores da sala regular e principalmente dos gestores da escola que, muitas vezes, não reconhecem e até desvalorizam o Atendimento Educacional Especializado.

Em algumas falas, os professores desse estudo deixam claro que a desvalorização também ocorre quando há descaracterização do seu trabalho e até da função da sala, confundida muitas vezes como reforço de disciplinas para alunos que não possuem deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou como “castigo” para alunos que dão “trabalho” na sala regular e são trazidas para ficar na SRM. Além disso não há uma interação com os outros profissionais da escola, o que deixa o professor de AEE isolado em seu trabalho e deslocado no ambiente escolar.

Jordão *et al* (2013), em seu estudo com vinte e três professores de Sala de Recursos Multifuncionais, observaram reclamações deles acerca da desvalorização que seu trabalho tem perante os outros profissionais da escola e a própria sociedade de forma geral. As falas das docentes retratam que os professores das salas regulares acham que elas têm “varinha mágica”, ou, por atenderem menos alunos por dia, são praticamente confundidas com cuidadores, “babás”, “reforço”, “socorro”, entre outros adjetivos. No caso da sociedade, as professoras alegam que a falta de esclarecimento do público extramuros da escola gera inevitavelmente uma sensação de desvalorização de seu trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais, além de adjetivos como “professores de reforço”, “cuidadores”, “babás” etc.

Assim, os estudos referenciados deixam claro que, além da interação, é necessário que haja cursos de formação para os professores da sala comum, para que possam atuar com mais segurança, sobrecarregando menos os professores, compreendendo a natureza do trabalho realizado na SRM e, conseqüentemente, elevando sua valorização pelo trabalho destes profissionais.

Acerca da valorização do professor da SRM pelos outros funcionários e equipe gestora da escola, alguns estudos apresentam experiências diversas. A pesquisa de Delevati (2012), por exemplo, investigou o trabalho dos professores de Educação Especial realizado em vinte e nove Salas de Recursos Multifuncionais do município de Gravataí, no Rio Grande do Sul, com ênfase na legislação que regulamenta o serviço. Os resultados indicaram que os docentes sentem desvalorização dos outros funcionários que trabalham no ambiente escolar, muito por conta do desconhecimento acerca do trabalho realizado pelo docente da Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Menezes (2016), é importante que os diferentes atores, não somente da comunidade interna da escola, mas também de toda a sociedade, sejam convidados a conhecer o trabalho realizado na SRM e sua importância para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para que assim possam valorizá-lo.

Deste modo, o trabalho realizado pelos professores nas Salas de Recursos Multifuncionais não pode estar restrito “[...] apenas para os alunos matriculados na escola, mas a todos da comunidade que precisarem. Por isso que é interessante que toda comunidade participe e saiba o essencial sobre o atendimento, para que, assim, possa divulgar o trabalho oferecido” (MENEZES, 2016, p. 7).

A promoção de palestras, eventos e reuniões para apresentação do trabalho realizado pelo professor de AEE na escola indiretamente ajudará seu trabalho, pois, ao conhecerem essa nova atividade, tanto os colegas da escola irão valorizar e ajudar no que for necessário quanto a comunidade externa, principalmente os familiares das crianças atendidas, garantindo assim que a criança não falte, que faça as atividades encaminhadas para casa etc. Tudo isso inegavelmente potencializará o bom andamento do trabalho executado pelo professor de AEE.

Nas escolas do campo isso se mostra ainda mais necessário, haja vista que a relação dos professores do campo com as famílias que moram no entorno da escola acaba sendo ainda mais próxima do que nas escolas urbanas. Assim, adentrar no ciclo de confiança existente nessas comunidades é extremamente importante para que o professor de AEE possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória.

Considerações finais

Os dados apresentados deixaram claro que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas do campo acreditam que têm seu trabalho mais valorizado pelos seguintes grupos, na ordem do mais valorizado para o menos: alunos da SRM, coordenador(a) pedagógico(a), familiares dos alunos da SRM. O grupo Diretor(a) da escola deixou os docentes divididos, mas ainda pendendo para a resposta “valorizado em parte”, seguido do grupo representado pelos outros funcionários da escola (pessoal da merenda, da limpeza e da portaria). Os dois únicos grupos em que houve respostas na opção “desvalorizado” foram os professores e alunos das salas de aula comum.

A partir da apresentação e análise dos dados coletados e sua discussão a partir de diversos estudos produzidos, foi possível inferir que a valorização do trabalho realizado pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais é um elemento essencial para que a proposta inclusiva se materialize de forma satisfatória no ambiente escolar.

A realidade observada nas escolas municipais do campo no Piemonte da Diamantina deixou claro que, ainda que em alguns grupos a sensação de valorização seja sentida pelos professores da SRM, em outros ainda há um longo caminho a trilhar, principalmente em relação aos colegas professores da sala comum e seus alunos, que junto com os familiares são os grupos com a relação mais próxima com os professores e alunos da SRM no ambiente escolar.

Assim, investimento em formação, tanto dos docentes quanto dos funcionários da escola, além da promoção de palestras, encontros e eventos que reúnam a comunidade escolar interna e externa e que apresentem a importância da inclusão e do trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, podem servir de importantes elementos para a consolidação da valorização de seus docentes nas escolas do campo.

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.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. Pipa Comunicação, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse do professor 2009**. Brasília, DF: INEP. 2009.

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

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **O Desenvolvimento profissional do docente e a inclusão escolar do aluno com deficiência**. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação inicial e continuada: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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 set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2011.

JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da; 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.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. Porto Alegre, v. 81, n. 5, supl. p. 164-172, nov. 2005.

NOGUEIRA, Jackelinne Nathya de Sousa; CHAGAS, Maria de Fátima de Lima das. Inclusão social e escolar, respeito à diversidade: o olhar do professor do Atendimento Educacional Especializado. In: **Anais do I Colóquio em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA**. 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenário de mudanças políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Set. 2017.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p.77-94, maio/ago. 2018.

SILVA, João Henrique da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 55 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. **Anais do 5º seminário nacional estado e políticas sociais**. Unioeste, Cascavel. 9 a 12 de outubro de 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRAVALHA, Conceição Clarete Xavier; ALVES, Leila de Cassia Faria. A (des)construção da prática pedagógica na educação do campo: o diálogo entre o saber

popular e o saber científico. **Revista debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v. 1, nº 3, set/dez. 2018.