



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**



**RENATA PEREIRA SOUSA BRANDÃO**

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE O TRABALHO  
DOCENTE EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA–BA**

**2025**

RENATA PEREIRA SOUSA BRANDÃO

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE O TRABALHO  
DOCENTE EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, com a finalidade de obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Conhecimento e Práticas Escolares.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA  
2025

B819p

Brandão, Renata Pereira Sousa.

Percepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente em Salas de Recursos Multifuncionais. / Renata Pereira Sousa Brandão, 2025.

174f. : il. color.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2025.

Inclui referências F. 142 - 150

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Salas de Recursos Multifuncionais. 3. Professor de AEE. 4. Educação Especial. 5. Inclusão. I. Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 371.9

**Catálogo na fonte:** Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Percepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado  
sobre o trabalho docente em Salas de Recursos Multifuncionais

Autora: Renata Pereira Sousa Brandão

COMISSÃO JULGADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (UESB)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Danúsia Cardoso Lago (UFBA)  
Examinador Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roselane Ferraz (UESB)  
Examinador Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Gracia Ferreira Trindade (UESB)  
Examinador Interno

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2025

Tudo tem o seu tempo determinado e um tempo para cada propósito debaixo céu:  
Tempo de nascer e tempo de morrer,  
Tempo de plantar  
e tempo de arrancar o que se plantou.  
Tempo de matar e tempo de curar.  
Tempo de derrubar e tempo de construir.  
Tempo chorar e tempo de rir.  
Tempo de prantear e tempo de dançar.  
Tempo de espalhar pedras  
e tempo de juntá-las.  
Tempo de abraçar e  
tempo e tempo de conter-se.  
Tempo de procurar e tempo de perder.  
Tempo de guardar e tempo de lançar fora.  
Tempo de rasgar e tempo de costurar.  
Tempo de calar e tempo de falar.  
Tempo de amar e tempo de odiar.  
Tempo de lutar e tempo de viver em paz.

Eclesiastes 3:1-8.

Dedico,

Aos meus filhos, Pedro Miguel e Ana Laura, fontes de minha inspiração, que dão sentido à minha vida.

Aos meus queridos alunos, Carlos Eduardo (*In memoriam*) e Thaís. À minha mãe, Cida. Ao meu pai (Altair), pois, sem ele, não teria conseguido. Obrigada pelo suporte concedido aos meus filhos e por todo o carinho prestado nos momentos de dor.

Às minhas ancestrais (mãe, tias e avós) e a todas as colegas professoras de AEE que, assim como eu, trabalham numa Sala de Recursos Multifuncionais e acreditam que podem contribuir com o processo de inclusão no sistema educacional de nosso país.

## AGRADECIMENTOS

São Miguel Arcanjo defendei-me no combate!

Foram muitas vezes que clamei neste ano. Deus, na sua infinita misericórdia e no tempo Dele, concedeu-me a graça de acordar e levantar todos os dias. Mesmo diante de todas as adversidades da vida, quero expressar a minha gratidão a Ti, Pai de misericórdia, por todas as experiências vividas até aqui. É com lágrimas nos olhos que relembro de cada momento, com dor e alegria. Deus, por sua eterna bondade, grandeza, misericórdia e benevolência, sempre me conduziu, me orientou e me permitiu concretizar realizações que sequer havia sonhado serem possíveis. Obrigada, Pai Eterno, por tanto amor e desvelo.

Também quero expressar a minha gratidão aos amigos de luz que me orientaram e ao meu anjo da guarda, que trabalhou muito mais em 2024.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), na pessoa da Professora Andrecksia Viana, pelo acolhimento e pela oportunidade de retornar para o ambiente acadêmico, que tanto me encanta e me rejuvenesce, bem como a agradeço pelos conhecimentos partilhados no decorrer dessa trajetória.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Vitória da Conquista, nas pessoas de Gilnubia Mendes e Marizete Viana, pela parceria e por partilharem informações que se fizeram uma parte fundamental a este estudo.

Também expressei a minha gratidão às professoras participantes desta pesquisa, que doaram parte de seu precioso tempo para contribuir com este estudo.

À banca examinadora, representada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Gracia Ferreira, pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Roselane Duarte Ferraz e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Danúsia Cardoso Lago, pela disponibilidade, leitura atenta e pelas observações necessárias, que contribuíram, de sobremaneira, para com a conclusão desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Souza N. Ferraz. Professora, a sua atuação perpassa a de uma professora orientadora; ao escrever aqui, as lágrimas rolaram de meus olhos, tamanha é minha gratidão por todo cuidado e paciência que teve comigo. Gratidão por não me deixar desistir e por me motivar sempre. Nunca esquecerei: “Calma! Vamos caminhando!”. A senhora é uma pessoa maravilhosa, exemplo de vida, que me

ensina e me inspira o tempo todo com a sua prática pedagógica e seu “existir no/com o mundo”. Agradeço, principalmente, pela sua orientação cuidadosa, sempre com amorosidade, respeito, carinho, paciência e incentivo. Serei eternamente grata a você por tornar essa caminhada tão dolorida de forma mais leve e prazerosa. Que Deus e Nossa Senhora das Graças lhe abençoe sempre!

Aos meus pais, Altair José Pereira e Maria Aparecida Souza Pereira, meus exemplos de vida. Mainha, gratidão por todas as orações. Painho, gratidão por todas as vezes que me socorreu cuidando de meus filhos, buscando na escola, levando ao médico... sem o senhor não teria sido possível. Sou muito grata a Deus por ter um pai tão zeloso, amoroso e presente. Deus te dê vida longa “meu véi”. O senhor é um presente em minha vida.

Aos meus filhos, Guel e Laurinha, pelo imenso amor e por darem sentido à minha vida. Obrigada pela força para continuar mesmo quando tudo caminha para que eu desistisse. Ao olhar para vocês, tive forças para perseverar. Um dia, vocês compreenderão as ausências de mamãe para poder estudar. Foi por vocês! O amor que sinto “chega dói no peito”.

À Vinicius Brandão, que foi meu companheiro e melhor amigo por 20 anos. Gratidão por ter feito a minha inscrição neste curso de Mestrado. Você sempre acreditou mais em meu potencial do que eu mesma.

Às minhas irmãs, Rose e Simone, e sobrinhas, Mariana e Valentina, expresso minha gratidão pelo grande amor e carinho em forma de palavras, cujo incentivo e me impulsionou, cada vez mais, a buscar formas para realizar os meus sonhos.

A todos os demais familiares, que sempre me incentivaram a lutar e finalizar os meus estudos, valorizando a minha formação profissional e os meus ideais, sempre demonstrando tanto orgulho pela jornada que estou traçando.

À todas as minhas amigas (sem citar nomes para não causar ciúmes), que fazem parte da minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, obrigada por sempre me fortalecerem com as suas palavras de apoio, bem como pelo carinho e amorosidade. Amigas da Escola Municipal Iza Medeiros, da Escola Municipal Antonio Helder Thomaz e do CAPI de Ipiaú, fica expresso aqui o meu muito obrigada.

Aos meus alunos, fonte diária de minha inspiração e busca por melhorias na Educação Especial, expresso a minha gratidão por me mostrarem, diariamente, o que significa a palavra “superação”!

Às amigas de caminhada acadêmica, que se tornaram tão íntimas quanto irmãs,

expresso o meu muito obrigada. Nossa jornada pessoal, assim como as dores da vida, nos aproximou e, juntas, estamos vencendo. Que Deus abençoe, Érica, Ismenia e Jenniffer. Nos apoiando umas nas outras, fomos seguindo. Gratidão, garotas. Nai, Joca e Zana, gratidão pelo companheirismo e auxílio. Sem vocês, essa caminhada seria muito mais difícil. O amor de vocês e a companhia foram fundamentais. São mais de 20 anos de amizade, desde quando nos conhecemos no curso de Pedagogia. Vocês sempre me impulsionaram, pois são garotas cheias de sonhos. Tenho certeza de que chegaremos à velhice juntinhas.

A jornada foi dura, não pelo Mestrado, em si, mas pelas adversidades que a vida traz. Cada conhecimento adquirido foi um bálsamo e tentarei devolver à sociedade, em forma de trabalho, os frutos relacionados a essa oportunidade de realizar o Mestrado em uma instituição pública. Gratidão!

São Miguel Arcanjo, defendei-me no combate! Tome a frente de minha batalha espiritual!

## RESUMO

BRANDÃO, Renata Pereira Sousa. **Percepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente em salas de recursos multifuncionais**. 2025. 174f Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2025.

O trabalho docente desempenhado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas municipais de Vitória da Conquista-BA é atravessado por múltiplos desafios, sobretudo diante do processo de consolidação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Assim, esta pesquisa se insere nesse contexto e, portanto, objetiva analisar as percepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente desempenhado nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Vitória da Conquista-BA, considerando as especificidades do desenvolvimento de suas atividades laborais. Nesse sentido, a relevância do estudo está ancorada na ampliação do debate sobre a identidade profissional docente nesse campo, marcado por uma multiplicidade de atribuições, demandas formativas e, ainda, pela escassez de condições estruturais. Diante disso, metodologicamente, a investigação adotou a abordagem qualitativa, culminando na aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas a quatro professoras atuantes nas SRM da rede municipal. Os dados foram analisados e organizados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010), o que permitiu apreender as percepções das docentes quanto à estrutura das salas, à formação profissional e às práticas pedagógicas. Foram identificadas três categorias e suas respectivas subcategorias, a saber: Formação e Trajetória profissional das professoras das SRM (formação profissional para o exercício da docência nas SRM; trajetória profissional; atuação profissional docente); Práticas pedagógicas e estratégias de atuação das profissionais das sem (práticas pedagógicas nas SEM; estratégias de atuação nas SEM); e Avanços e desafios para o trabalho docente nas sem (avanços; desafios). Os resultados evidenciaram que, embora houvesse empenho das professoras em atender às necessidades dos alunos, há lacunas significativas em sua formação continuada. Ademais, depararam-se com desafios ligados à sobrecarga de trabalho, precariedade na infraestrutura das salas e ausência de recursos didáticos e pedagógicos adequados. As participantes também relataram dificuldades em compreender sua identidade profissional diante da sobreposição de funções e da demanda por conhecimentos que extrapolam os limites da formação ofertada. Sob esse prisma, conclui-se que, para garantir a efetividade do AEE nas SRM, é necessária uma valorização do trabalho docente por meio de formação específica, bem como melhores condições de trabalho e reconhecimento institucional. Nesse cenário, este estudo contribui para fortalecer a compreensão sobre o papel do professor do AEE no que concerne à construção de práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Professor de AEE. Educação Especial. Inclusão.

## ABSTRACT

BRANDÃO, Renata Pereira Sousa. **Perceptions of Specialized Educational Services Teachers about Teaching in Multipurpose Resource Rooms**. 2025. 174f Dissertation (Master's in Education) Graduate Program in Education, Southwest Bahia State University, UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2025.

Teaching in the Multipurpose Resource Rooms (MRR) of municipal schools in Vitória da Conquista, Bahia, faces multiple challenges, especially in light of the consolidation of Special Education policies from an inclusive perspective. Thus, this research is part of this context and aims to analyze the perceptions of Specialized Educational Services teachers about their teaching in the Multipurpose Resource Rooms of the municipality of Vitória da Conquista, Bahia, considering the specificities of their work activities. In this sense, the relevance of the study lies in expanding the debate on professional teacher identity in this field, characterized by a multiplicity of responsibilities, training demands, and a lack of structural conditions. Therefore, methodologically, the research adopted a qualitative approach, culminating in the administration of a questionnaire and semi-structured interviews with four teachers working in municipal school districts. The data were analyzed and organized using content analysis (Bardin, 2010), which allowed us to understand the teachers' perceptions regarding classroom structure, professional training, and pedagogical practices. Three categories and their respective subcategories were identified: Training and Professional Trajectory of Teachers in Municipal School Districts (professional training for teaching in Municipal School Districts; professional trajectory; professional teaching practice); Pedagogical Practices and Strategies of Teachers in Municipal School Districts (pedagogical practices in Municipal School Districts; strategies for teaching in Municipal School Districts); and Advances and Challenges for Teaching in the SEM (Advances; Challenges). The results showed that, although teachers were committed to meeting students' needs, there are significant gaps in their continuing education. Furthermore, they faced challenges related to workload, precarious classroom infrastructure, and a lack of adequate teaching and pedagogical resources. Participants also reported difficulties in understanding their professional identity given the overlapping roles and the demand for knowledge that goes beyond the limits of the training offered. From this perspective, it is concluded that, to ensure the effectiveness of Special Education (SEA) in MRCs, it is necessary to value teaching through specific training, as well as better working conditions and institutional recognition. In this context, this study contributes to strengthening the understanding of the role of SEA teachers in developing inclusive practices.

**Keywords:** Specialized Educational Services. Multifunctional Resource Rooms. SEA Teacher. Special Education. Inclusion

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ACIDE	Associação Conquistense de Integração do Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPI	Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPS	Centro Psicopedagógico
CID	Classificação Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
DENVER	Programa de intervenção precoce em crianças com autismo
DI	Deficiência Intelectual
DIREC	Diretoria Regional de Educação
DV	Deficientes Visuais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPJAI	Educação de Jovens e Adultos e Idosos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MRC	<i>Multifunctional Resource Room</i> (Sala de Recursos Multifuncional)
MST	Movimento Sem Terra
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PAEE	Plano de Atendimento Individualizado de AEE/Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado/Programa de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SESC	Serviço Social do Comércio
SMED/VC	Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIX	Teclado Adaptado com Plataformas de Comunicação Alternativa Aumentativa
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Primeiras escolas e classes especiais por períodos.	36
Quadro 02	Planos Nacionais de Educação (PNE) por períodos, considerando a o Atendimento Educacional Especializado para alunos da Educação Especial	38
Quadro 03	Documentos normativos e diretrizes pedagógicas em vigor nas esferas nacional e internacional	40
Quadro 04	Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012	47
Quadro 05	Composição dos Kits de Atualização – 2012/2013	48
Quadro 06	Quantidade de obras encontradas no BDTD com o descritor “Trabalho docente do professor de AEE das Salas de Recursos Multifuncionais”	53
Quadro 07	Produções científicas encontradas na BDTD sobre trabalho docente do professor de AEE das Salas de Recursos Multifuncionais	55
Quadro 08	Pesquisas do PPGEE da UFSCAR, tendo como objeto a Educação Especial e as SRM do município de Vitória da Conquista-BA	63
Quadro 09	Pesquisas do PPGEn da UESB, tendo como objeto as Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado no município de Vitória da Conquista-BA	64
Quadro 10	Caracterização pessoal e profissional das professoras das SRM do município de Vitória da Conquista - BA	74
Quadro 11	Documentos que tratam das Orientações Pedagógicas para a Educação Especial do município de Vitória da Conquista-BA	88
Quadro 12	Documentos normativos municipais para a Educação Especial	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Itens da sala de recursos Tipo I	44
Figura 02	Itens da sala de recursos Tipo II	45
Figura 03	Mapa com a disposição das SRM do Município de Vitória da Conquista - BA, por escolas polos e escolas adjacentes	72
Figura 04	Fases da Análise de Conteúdo	80
Figura 05	Mapa da distribuição do Atendimento Educacional Especializado do Município de Vitória da Conquista-BA, por unidade escolar.	91
Figura 06	Mapa das Salas de Recursos Multifuncionais implementadas no município de Vitória da Conquista- BA	93
Figura 07	Categorias e subcategorias identificadas a partir das percepções das professoras.	114
Figura 08	Tempo de atuação na docência das professoras participantes	122

## SUMÁRIO

UMA BREVE APRESENTAÇÃO: meu encontro com o tema	
INTRODUÇÃO	26
O PROFESSOR, SEUS FAZERES E DIZERES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	36
2.1 O Atendimento Educacional Especializado	42
2.2 As Salas de Recursos Multifuncionais	44
2.3 Panorama do conhecimento: o que revelam as pesquisas	50
ITINERÁRIO DA PESQUISA	69
3.1 Contexto da pesquisa: as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Vitória da Conquista-BA	70
3.2 Participantes da pesquisa: as professoras das SRM	73
3.3 A construção e análise dos dados: abordagens para elaboração dos resultados	77
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	82
4.1 O Atendimento Educacional Especializado no município de Vitória da Conquista-BA	86
4.2 Estrutura e funcionamento das SRM do município de Vitória da Conquista-BA: uma realidade completamente diferente	92
4.3 As Salas de Recursos Multifuncionais com espaço de atuação docente: faz sentido ser dessa forma?	106
PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	112
5.1 Formação e trajetória profissional das professoras das SRM	114
5.2 Práticas pedagógicas e estratégias de atuação das professoras das SRM	128
5.3 Na teoria tudo se faz perfeito, contudo, o que fazer? Avanços e desafios para o trabalho docente das professoras das SRM	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE	
ANEXO	

## **UMA BREVE APRESENTAÇÃO: meu encontro com o tema**

Gente tem que cuidar da gente. Gente tem que se querer. Gente tem  
que se olhar. E ver o que pode fazer.  
Gonzaguinha

É com grande satisfação que compartilho com vocês a minha trajetória profissional, a qual me levou a pesquisar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Ao longo dos anos, tive a oportunidade de atuar em diferentes contextos educacionais, observando de perto os desafios e as conquistas que envolvem a inclusão escolar. Essa experiência me motivou a aprofundar o conhecimento sobre o papel que o professor do AEE desempenha na formação e no desenvolvimento de alunos com necessidades especiais.

Ao justificar essa escolha, peço licença para explorar não apenas os aspectos teóricos, mas também as vivências que moldaram minha visão sobre a importância desse profissional quanto à construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acessível para todos. Espero que esta reflexão fomente um entendimento mais amplo sobre as práticas e os desafios enfrentados por esses educadores, pois, aqui, constam as circunstâncias que marcaram meu encontro com o objeto desse estudo. Todas foram desafiadoras e, na mesma intensidade, aumentaram o meu autoconhecimento.

A realização do curso de graduação em Pedagogia e do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, despertaram meu desejo pela investigação sobre o papel desempenhado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Hoje, percebo que essa escolha simboliza muito mais do que um desejo em contribuir com a educação: representa uma imersão profunda em uma área que me tocou pessoal e profissionalmente. Desde o início da minha carreira, a Educação Especial esteve presente, colocando-me em contato com oportunidades que impactaram positivamente a vida dos educandos e a minha própria.

Ao adentrar no serviço de AEE, não apenas assumi o papel de educadora, mas também me tornei uma defensora da inclusão, buscando, constantemente, formas de aprimorar as práticas pedagógicas e de promover um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Dessa maneira, destaco que essa dissertação é fruto dessa causa, dessa minha história de vida. Essa imersão me permitiu entender as nuances das necessidades dos alunos e a importância de um trabalho colaborativo com famílias e outros profissionais da educação.

Assim, minha escolha pelo AEE é um reflexo do meu compromisso em fazer a diferença na vida de cada educando(a) e, ao trilhar por esse caminho percebi que cuidar de si é fundamental para poder cuidar do outro. Contudo, é preciso viabilizar condições para estender esse cuidado e atenção aos que nos rodeiam; é preciso amar e valorizar cada indivíduo, sendo este um pré-requisito importante para poder querer bem e valorizar o outro. O cuidado com o outro começa com o nosso autocuidado, porém, e preciso ter a capacidade de se observar, enxergar-se com atenção e empatia, pois isto nos ajuda, também, a olhar o outro com mais compreensão e cuidado.

Quando nos conhecemos, podemos entender melhor as necessidades alheias e, na tentativa de traçar uma postura ativa, desenhando formas de ajudar e apoiar o próximo, o cuidado com o outro se traduz em ações concretas para melhorar a vida daqueles ao nosso redor. É assim mesmo, pois, trabalhar na área de Educação Especial e Inclusiva envolve afeto, muito afeto! Diante disso, destaco que os meus primeiros educandos com necessidades específicas de aprendizagem e ‘tratamento’ foram Cadu e Tata (apelidos carinhosos que dei aos dois).

Cadu tinha Cegueira<sup>1</sup>, assim como possuía um quadro de Hidrocefalia Congênita<sup>2</sup>, ao passo que Tata tinha Paralisia Cerebral mista: Atetósica e Atáxica<sup>3</sup>. Naquela época, a escola aceitou os educandos, devido à obrigatoriedade posta pela Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), art. 8º, que afirma que qualquer escola, pública ou particular, que negar matricular um aluno com deficiência comete crime, punível com a reclusão de um a quatro anos. Entretanto, a escola não estava preparada para receber essa demanda, muito menos eu.

Cadu e Tata poderiam ter sido inseridos e não incluídos na sala de aula, fazendo de conta que estavam estudando. Todavia, a minha aflição foi maior; precisava me organizar para oferecer o mínimo para aquelas crianças. Hoje, me dou conta do quão frustrante é, para um professor, receber alunos nas salas regulares sem que tenham o mínimo de conhecimento teórico, prático, empírico. Portanto, compreendo que o conhecimento teórico, a partir do qual há o contato com diversas teorias, conceitos e

---

<sup>1</sup> De acordo com Gilbert e Foster (2001), a cegueira congênita pode ser causada por fatores genéticos, infecções durante a gravidez, prematuridade, entre outros. Estima-se que cerca de 1,4 milhão de crianças no mundo sejam cegas.

<sup>2</sup> Segundo Tully e Dobyns (2014), a hidrocefalia congênita é uma condição caracterizada pelo acúmulo anormal de fluido cerebrospinal no cérebro, podendo levar a danos neurológicos. As principais causas incluem malformações congênitas, infecções e hemorragias durante a gravidez.

<sup>3</sup> De acordo com Rosenbaum *et al.* (2007, p. 09), a paralisia cerebral atetósica é "caracterizada por movimentos involuntários, lentos e distorcidos, especialmente nos braços e pernas, que podem afetar a fala e a deglutição". Já a paralisia cerebral atáxica é "caracterizada por falta de coordenação e equilíbrio, podendo afetar a fala e os movimentos finos".

princípios sobre educação inclusiva, construído por meio de estudos e pesquisas, é crucial.

A partir disso, entendermos que compreender quais são as diretrizes que orientam a inclusão e o como podemos aplicar esses direcionamentos em nosso cotidiano é fundamental. Dessa forma, demanda-se o contato com um conhecimento prático que possibilite a aplicação de habilidades e técnicas desenvolvidas ao longo da nossa experiência, pois, ao trabalharmos com alunos com deficiências, a prática docente implica, sobretudo, adaptar, a partir de abordagens teóricas, as estratégias pedagógicas para que atendamos às necessidades específicas de cada estudante.

Contudo, esse conhecimento empírico deve ser construído a partir de nossas observações e experiências pessoais. Nesse contexto, ao observarmos como nossos alunos interagem e aprendem, compreendemos que a prática pedagógica pode ser modificada para melhor atendê-los, e, assim, acrescento a estes o conhecimento filosófico, que possibilita reflexões de questões relacionadas à educação e à inclusão, contribuindo com o entendimento da importância do nosso papel como educadores e a fundamentar nossas práticas. Ainda, esses conhecimentos permitem identificar as deficiências e fazer uma leitura primorosa por meio de sondagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, destaca-se que essas sondagens pedagógicas implicam o estabelecimento de estratégias e práticas utilizadas por educadores para coletar informações sobre o conhecimento, habilidades, interesses e necessidades dos alunos, com o objetivo de compreender melhor o contexto educacional de cada estudante, permitindo um planejamento mais eficaz das atividades de ensino). Dessa maneira, as sondagens pedagógicas podem ser vistas como uma forma de avaliação diagnóstica, ajudando os professores na identificação do nível de compreensão dos alunos sobre determinado conteúdo antes de iniciar novas atividades.

Diante desse cenário, indago: imaginem o impacto de planejar atividades escritas para uma criança com paralisia cerebral que não possua domínio neuromuscular para segurar um lápis, sem poder deixar o caderno na posição usual por não conseguir deglutir a saliva causando um grande excesso de baba e molhando todo o papel. E de outra criança, na mesma sala, que não escreve nem lê na nossa ótica alfabetária? A partir dessas inquietações, cheguei, à época, à conclusão de que a forma como Cadu e Tata estavam na escola não me agradava, porém a coordenadora estava tão perdida quanto eu.

Não me ofereceram capacitação, pois era tudo novo para eles também, então procurei por conta própria. Solicitei ajuda às mães das crianças que, gentilmente fizeram

a ponte entre as instituições que prestavam apoio especializado às crianças. No caso de Cadu, foi a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE), local onde estudava para aprender o *Braille*<sup>4</sup>. Na ACIDE, fiz o curso de *Braille* com o próprio professor de Cadu, além de aprender sobre aspectos ligados à mobilidade básica e às formas de adaptação de materiais e, dessa forma, consegui trabalhar em tempo real com meu aluno.

Nos anos seguintes mesmo, progredindo de ano, continuei dando o suporte para as outras professoras, transcrevendo e traduzindo as atividades dele. Posteriormente, o professor desse aluno na ACIDE se tornou meu colega na UESB, um semestre depois. Ele também tinha cegueira e, em muitos momentos, pude retribuir os ensinamentos que ele me transmitiu em benefício dele mesmo, durante a graduação. Por outro lado, para trabalhar com a educanda Tata, contei com o auxílio da Rede Sarah Kubitschek, que me deu dicas relacionadas à condução do processo de manejo e adaptação do material para a criança, já que a parte cognitiva dela estava preservada.

Era uma criança de sabedoria inigualável; todo o comprometimento físico não travou o seu processo de aquisição do conhecimento, pois aprendia com muita facilidade. Levei uma máquina de escrever que tinha em casa e o trabalho com ela fluiu com facilidade; ela mesma digitava no tempo dela. Ainda me recordo do som das teclas da máquina de escrever e a felicidade dela em produzir a escrita de sua própria atividade. A partir dessa experiência, considero o contato com essas duas crianças um marco em meu desenvolvimento profissional como professora de AEE.

Contudo, em busca por uma melhor remuneração, candidatei-me a uma vaga oferecida por uma empresa de estágio, em razão de minha experiência profissional na escola anterior. Fui encaminhada para o Educandário André Luiz, contudo, não me adaptei com a forma de trabalho, pois eram tradicionais e já não condizia mais com minhas concepções. No mesmo semestre, consegui outro emprego na Rede Municipal de Ensino, como monitora de Artes Plásticas, porém, mesmo tendo habilidades com artesanato e artes em geral, foi um trabalho desafiador e cansativo, mas prazeroso.

Trabalhava em dez escolas municipais durante a semana, fato esse que possibilitou, pela primeira vez, meu contato profissional com estudantes de escolas públicas com uma realidade bem diferente dos alunos das pequenas escolas particulares

---

<sup>4</sup> "O Sistema *Braille* é um código de leitura e escrita tátil, desenvolvido por Louis Braille, em 1825, que consiste em um arranjo de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos cada, permitindo a representação de letras, números, sinais de pontuação e outros símbolos" (Brasil, 2006, p. 13).

que eu havia passado. Ao fim do contrato, candidatei-me, mais uma vez, a um curso de estágio remunerado na escola de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC) de Vitória da Conquista - BA. Foi ali que tive minhas primeiras experiências com uma escola dita ‘evoluída’, por oferecerem uma educação diferenciada, ambiente adaptado para cada idade, turmas reduzidas e materiais adaptados.

Além disso, gostaria de citar que, no ano de 2008, consegui um contrato na Secretaria de Educação para dois turnos; pela manhã, trabalharia com uma turma de alunos que tinha dificuldade de aprendizagem, protótipo do que viria a ser o Atendimento Educacional Especializado no Município de Vitória da Conquista. Fiquei responsável pelos educandos dos Anos Finais do Ensino Fundamental numa escola da zona rural, povoado de São Sebastião. Assim, prestava atendimento coletivo, no mesmo horário e em turno oposto ao da sala regular.

Eram adolescentes que não atendiam as ‘expectativas’ sobre o rendimento em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, talvez daí venha o estereótipo de reforço escolar para o AEE, um dos desafios apontados pelas professoras que contribuíram com esta investigação. Conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Especializado não pode ser confundido com reforço escolar, pois se trata de um serviço de natureza pedagógica, distinto do ensino regular, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando à eliminação de barreiras que impedem a participação dos alunos.

Sob essa égide, destaco que, no ano de 2008, complementei minha carga horária de 40 horas no município, lecionando em uma turma de Educação de Jovens e Adultos–EPJAI; até então, só tinha visto essa modalidade de ensino na teoria. Que grata surpresa! Neste período, refleti bastante sobre as dificuldades de aprendizagem na vida adulta e como a aquisição da leitura e da escrita pode impactar imensamente a vida dessas pessoas; não eram alunos com laudos de deficiência, mas sim discentes com dificuldades de aprendizagem.

Posteriormente, no ano de 2009, passei em primeiro lugar numa seleção de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) do Governo do Estado da Bahia para Professora da área de Humanas. Fui lotada no município de Santa Brígida (população-terra de Maria Bonita<sup>5</sup>) como professora de Sociologia e Geografia no Colégio Estadual

---

<sup>5</sup> Maria Bonita, cujo verdadeiro nome era Maria Gomes de Oliveira, era uma mulher de grande beleza e

Luiz Viana Filho de Ensino Médio (CELVF), o que culminou em minha primeira experiência com esta modalidade de Ensino. O mais próximo de contato com estudantes dessa fase foi quando me tornei voluntária no cursinho preparatório para vestibular da Casa Mãe de Guadalupe, da Igreja São Miguel Arcanjo, no município de Vitória da Conquista-BA.

Dessa maneira, cito que assumi a Coordenação Pedagógica da escola durante quatro anos sendo, dois deles apenas na Coordenação e dois em sala de aula. Nesse período, redigi e elaborei, juntamente com o corpo docente e a comunidade, dois Projetos Político Pedagógicos e as suas respectivas atualizações. Ademais, ainda no ano de 2009, durante uma reunião pedagógica com a antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC 10), hoje Núcleo Territorial de Educação (NTE)<sup>6</sup>, a Educação Especial entrou em minha jornada mais uma vez.

Sabendo de minha inclinação, e diante de minha ‘experiência’, fui convidada a compor o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, na cidade de Paulo Afonso - BA, para trabalhar na construção da primeira sala de Atendimento Educacional Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual ficava em um laboratório cedido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na mesma cidade. Assim, compus a equipe de quatro profissionais, mas, até então, não tinha nenhum conhecimento em TEA. Todavia, era um assunto novo para mim, e fiquei pouco tempo nessa função, porém tive ganhos expressivos na área.

Alguns anos depois, já em 2014, agora residindo em Prado - BA, atuei na Coordenação Pedagógica da área de Educação Especial do município, por dois semestres. Neste período desafiador, lidei, pela primeira vez, com problemas na rotina das escolas relacionados ao tráfico de drogas, bem como tive contato com professoras angustiadas, e, assim, tentamos trabalhar com educandos com Deficiência Intelectual (DI) numa modalidade de ensino com um índice altíssimo de evasão<sup>7</sup>. Em 2016, no município de Ipiaú-BA, pela primeira vez em minha carreira, trabalhei, de fato, como professora do Atendimento Educacional Especializado.

---

personalidade forte. Ela se juntou ao bando de Lampião em 1928 e se tornou sua companheira, [...] Maria Bonita era respeitada e temida pelos sertanejos, que a viam como uma figura de liderança no grupo de cangaceiros (Chandler, 1980).

<sup>6</sup> A mudança de Diretoria Regional de Educação (DIREC) para Núcleo Territorial de Educação (NTE) ocorreu como parte de um processo de modernização da gestão educacional no Brasil, buscando uma abordagem mais integrada e colaborativa para a administração da educação pública (Brasil, 2007).

<sup>7</sup> Os altos índices de evasão na Educação de Jovens e Adultos refletem não apenas as dificuldades financeiras enfrentadas pelos alunos, mas também a falta de suporte institucional e familiar (Brasil, 2021).

Após passar por vários segmentos da educação finalmente encontrei meu lugar, minha ‘vocação’. Fui lotada no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI). Hoje, analiso que, na época, não tinha noção de minha função e da importância que ela ocupava. Ainda não via esse professor do AEE com uma identidade, mais sim como um profissional que apenas forneceria suporte e realizaria trabalhos voltados às pessoas com deficiências.

De fato, não sabia nada, entretanto a minha inclinação para trabalhar com esse público, guiada pelo sentimento de pertencimento, foi um fator decisivo na escolha do meu percurso profissional, isto é, o CAPI foi um divisor de águas em minha trajetória como professora do AEE. Diante disso, destaco que o CAPI era dividido em quatro áreas: Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual e Transtornos e Síndromes. Iniciei na área de Deficiência Intelectual, no núcleo de Paralisia Cerebral, e, logo depois, ofereceram uma sala para a prestação do atendimento pedagógico.

Todas as áreas de conhecimento ofereciam formações abertas à comunidade e aos próprios funcionários que almejassem adquirir habilidades noutras áreas. Ao longo deste tempo (três anos), realizei atendimentos a crianças com diversos níveis de Deficiência Intelectual, Dificuldades de aprendizagem, TOD (Transtorno Opositivo Desafiador) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Parte dessas crianças possuíam Síndromes associadas com comorbidades antes desconhecidas por mim, como *Treacher Collins*, *Pierre Robin*, *La Tourette* etc.

Foi em Ipiaú-BA que me descobri como mãe neurodivergente e, por estar mergulhada na prática com crianças com diferentes limitações e comportamentos, não me atentei ao comportamento do meu próprio filho. Durante o tempo que estive nessa cidade, sentia a necessidade de adquirir mais conhecimento. Nesse contexto, fui motivada a realizar uma Especialização em Psicopedagogia, mas ainda me faltava algo; precisava compreender melhor como funcionava o cérebro das pessoas que atendia, então fiz uma especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional para, assim, ter uma melhor compreensão do como intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Foi nessa expectativa que terminei essa especialização com muitas dúvidas, pois estava na busca por compreender que tipo de profissional eu era. Não estava conseguindo desvincular o perfil do professor do AEE que atua em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) daquele perfil do atuante no atendimento Neuropsicopedagógico realizado numa clínica. Passei a observar esta confusão também em outras professoras (as dessa

investigação também vivenciaram essa confusão). As que tinham Pós-Graduação na área conseguiram lidar com problemas mais específicos e aquelas que tinham apenas a Especialização em Educação Especial careciam de formação para lidar com a quantidade imensurável de deficiências, transtornos e comorbidades que chegavam juntamente com as crianças matriculadas no AEE.

Até então, não havia realizado nenhuma formação específica em AEE, condição que me direcionou a realizar o curso em Educação Especial e Inclusiva, com foco em Atendimento Educacional Especializado. Na busca exaustiva por me capacitar para dar conta das demandas encontradas no AEE, e tentando compreender qual era, de fato, a minha identidade profissional e como o perfil docente de colegas de profissão é mapeado, direcionei esse questionamento, transformado em um projeto de pesquisa submetido para o ingresso neste curso de Mestrado, objetivo esse alcançado em 2023.

Contudo, mencionado que, em 2019, o contrato no CAPI foi encerrado e, nesse tempo passei a ministrar cursos de formação para professores da Rede Municipal e para colegas das outras áreas. Diante disso, realizei itinerâncias com suporte pedagógico para as escolas regulares das crianças atendida, apresentando exposições de todo o material confeccionado por mim, (livros sensoriais, jogos adaptados, material pedagógico com sucata), todos esses recursos de tecnologia assistiva. Nesse âmbito, descobri-me como professora de Aprendizagem Criativa.

A atividade lúdica sempre fez parte do meu trabalho, pois sempre defendi que aprender brincando é a forma mais significativa para a construção do conhecimento. Também fui residente no Curso de Aprendizagem Criativa do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e lá aprendi a trabalhar com ilhas de aprendizagem no AEE. No ano de 2021, já residindo em Vitória da Conquista-BA, prestei o concurso destinado à vaga para professora do AEE do município e comecei a trabalhar no mesmo ano como regente de uma Sala de Recursos Multifuncionais na zona urbana da cidade, uma sala mista tipo I.

Do público atendido, 90% estava dentro do Espectro e tinha comorbidades associadas, e, ainda, destaco que, além da escola Sede, a sala de recursos também atendia três creches e uma escola adjacente. Esse foi um dos fatores angustiantes desta experiência: dar conta do atendimento dessas crianças, bem como do planejamento, elaboração e execução de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), devendo-se, ainda, auxiliar na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), prestar suporte ao planejamento das rotinas diárias dos professores da classe regular para esses alunos e contribuir com os Auxiliares de Vida Escolar (AVE).

Além disso, ficava responsável pela elaboração de tecnologias assistivas e por fomentar o processo de inclusão desses educandos na sala regular, junto aos colegas de sala. Essas foram algumas das muitas funções do professor do AEE que desempenhei. Diante desse cenário, não posso deixar de mencionar o meu ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Ele foi o escolhido pois tem me permitido, desde o ensejo, elucidar, ainda mais, todo o conhecimento construído até aqui; uma forma de levar toda a minha experiência dessa temática para o campo da pesquisa.

Pude, enfim, a partir deste ingresso, investigar meu questionamento-foco de pesquisa sobre as demandas encontradas no AEE para compreender qual é, de fato, a minha identidade profissional (professora do AEE, professora das SRM) e o perfil docente desse profissional, o que me permitido ampliar os meus conhecimentos. Já matriculada no Mestrado em curso, me deparo com uma nova oportunidade, pois, em 2023, a prefeitura do município de Vitória da Conquista - BA publica edital para concurso público e, pela primeira vez, disponibiliza vagas destinadas exclusivamente ao professor do AEE. Aprovada, tomei posse no início do ano de 2024, e, desde então, atuo como regente de uma SRM.

Ante ao cenário exposto e, tendo em vista o relato aqui apresentado, e as discussões vindouras na sequência, espero que cada relato, cada desafio e cada proposta apresentada enriqueça a sua compreensão sobre a prática docente. Ao ler, você não apenas conhecerá a realidade dos educadores, mas também se tornará parte de uma discussão vital que visa transformar a educação. Sua leitura pode ser o primeiro passo para reconhecer e valorizar o papel essencial desses profissionais, ajudando a moldar um futuro educacional mais justo e acessível para todos.

## 1 INTRODUÇÃO

Dentre as políticas públicas destinadas a assegurar a educação para todos, o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011), serviço de suporte à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, configura-se como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade que são organizados de maneira contínua e institucional, atuando como um complemento ou suplementação à formação dos alunos no ensino regular.

Nas últimas duas décadas emergiram políticas educacionais diversas, que tratam da educação inclusiva e dispõem a respeito do compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação de excelência, acessível aos cidadãos atentando-se também àqueles que possuem demandas educacionais específicas. Nessa seara, é válido citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, inaugurada em 2008, a qual constitui um marco histórico da inclusão escolar (Brasil, 2008).

Em linhas gerais, essa política é responsável por estabelecer a AEE como um direito básico, garantido a todos os estudantes que integram a Educação Especial. Ainda, é importante destacar que essa política contribui positivamente para um ensino mais igualitário, tendo em vista que ela prevê o atendimento dos alunos em salas de aula multifuncionais, que dispõem de recursos lúdicos diversos, que despertam o interesse no aprendizado. Além disso, tal política dá preferência à existência desses espaços na rede regular de ensino, levando essa infraestrutura para um número maior de alunos (Brasil, 2008).

Diante dessas novas políticas de fomento à educação inclusiva é relevante destacar que, embora elas simbolizem inovações sobre o modo como a sociedade percebe e atende às demandas particulares de determinados estudantes, a partir delas surgem novas necessidades. Nesse sentido, as necessidades não são necessariamente ligadas às dores dos estudantes, mas à estrutura necessária para atendê-los corretamente. Dito isso, uma medida válida que surge com essas novas políticas é o aprimoramento da formação dos professores, que, diante das especificidades, precisam conseguir lidar com uma gama mais ampla de adversidades, elemento que não é muito presente em sua capacitação padrão (Araújo, 2023).

Ademais, também é preciso fornecer a esses docentes recursos pedagógicos adaptados e acessíveis às demandas dos estudantes e dos docentes que se formam para tentar educar com mais qualidade. Sob esse prisma, há necessidade de desenvolver materiais didáticos que dialoguem com as demandas do presente, deixando as discussões antigas no passado, mas sem os esquecer nesses novos debates. Dessa maneira, é imprescindível que as tecnologias assistivas sejam incluídas como ferramentas pedagógicas, que atendam a perfis de aprendizagem distintos (Araújo, 2023).

Em síntese, o cenário educacional brasileiro tem presenciado, com maior frequência, a inserção de estudantes com necessidades específicas no ambiente das turmas comuns. Essa prática advém da consolidação da proposta de Inclusão Educacional — uma diretriz que, embora efetiva, ainda avança gradualmente no país. Claramente, diretrizes como a política nacional supracitada colaboram com a AEE, destacando-a como uma figura central no processo real de inclusão educacional (Pereira; Mello, 2020).

O AEE é, preferencialmente, disponibilizado nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), visando diminuir ou suprimir as barreiras que impactam negativamente o aprendizado e a participação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para conduzir esse processo, faz-se necessário a atuação de um profissional especializado, o professor do AEE. Assim, a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ressaltada pela Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), que estabelece diretrizes operacionais para a inclusão de educandos com necessidades especiais.

Esta norma enfatiza que o regente dos serviços especializados necessita ser um professor capaz de trabalhar com múltiplas categorias do público-alvo da Educação Especial. No art. 13, a Resolução detalha as atribuições desse profissional, destacando a responsabilidade de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas de cada educando. Ainda, de acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (Brasil, 2009), para desempenhar funções no AEE, o professor deve possuir formação inicial que o capacite para a docência, além de uma formação específica em Educação Especial.

Nessa perspectiva, frisa-se que o papel desempenhado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado envolve diversas responsabilidades para que esteja apto a garantir um suporte eficaz aos alunos com necessidades especiais. Para isso, o professor deve desenvolver um Plano de Atendimento Individualizado (PAEE) que atenda às necessidades específicas de cada aluno, definindo objetivos, atividades e

métodos de ensino. Entretanto, a execução desse plano deve ser monitorada e avaliada, regularmente, para garantir que as metas estejam sendo alcançadas e que o atendimento seja ajustado conforme necessário.

Além disso, o docente também é responsável por estabelecer um cronograma que organize as sessões de atendimento e as atividades a serem realizadas, desenvolvendo estratégias pedagógicas que sejam inclusivas e adaptadas às habilidades de cada aluno atendido. Isso inclui a identificação e a criação de recursos acessíveis, como materiais didáticos em formatos alternativos, que facilitem a aprendizagem e a participação dos alunos nas atividades escolares.

Dessa maneira, o professor do AEE deve ministrar atividades específicas do AEE, como Língua Brasileira de Sinais (Libras), *Braille*, orientação e mobilidade e Língua Portuguesa para alunos surdos<sup>8</sup>. Além disso, deve promover o uso de informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa e fomentar a realização de atividades que desenvolvam habilidades mentais superiores e enriquecimento curricular. Nesse contexto, o monitoramento dos recursos de tecnologia assistiva que estão sendo utilizados na sala de aula comum e em outros ambientes escolares deve ser realizado também pelo professor de AEE.

Sob essa égide, destaca-se que, além da colaboração com os docentes das classes regulares completando o arcabouço extensivo de funções deste profissional, o docente do AEE deve orientar os professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos e estratégias utilizadas. Tem-se, portanto, uma maneira para apoiar o aluno e estabelecer uma interface com profissionais de outras áreas, como, por exemplo, com a saúde e assistência social, para garantir um suporte mais abrangente. Esses pontos refletem a complexidade e a exaustiva rotina desse profissional.

Diante do exposto é possível afirmar que esse profissional consiga de fato realizar esse trabalho? Fazendo uma analogia: é como se esse aluno fosse um estrangeiro que necessitasse de um guia/intérprete; se esse guia falar bem o idioma e conhecer os atalhos para as melhores experiências naquele lugar, esse estrangeiro será bem compreendido e levará para a sua vida as melhores impressões e experiências. A partir disso, voltando, de fato, para a raiz da analogia, entende-se que o educando com necessidades específicas de aprendizagem precisa de um bom professor do AEE, que deve, de fato, acompanhar e

---

<sup>8</sup> Neste caso a Sala de Recursos Tipo I não atende pessoas com surdez e as pessoas com cegueira e baixa visão são atendidas pelas SRM Tipo II.

adaptar o ambiente para melhores experiências.

Com base nesse conhecimento, é possível desenvolver programas de formação e capacitação que ajude o docente a aprimorar suas habilidades para oferecer um ensino de qualidade e a identificar as necessidades dos alunos com deficiência, bem como as estratégias pedagógicas mais adequadas para atendê-las. Inclui-se, também, o desenvolvimento dos planos individualizados de ensino que levam em consideração as habilidades e limitações de cada um. Dessa forma, a valorização dos profissionais, também pode contribuir para o reconhecimento e a importância do seu trabalho na promoção da educação inclusiva, aspecto que pode incentivar a formação de novos profissionais nessa área e melhorar as condições de trabalho dos que já atuam nela.

Nesse contexto, há legislações que embasam a criação e operacionalização do Atendimento Educacional Especializado. A primeira delas é a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, orientando sobre a formação de políticas e práticas que favoreçam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Há, ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional, promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

Cita-se, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), que estabelece diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, definindo como as escolas devem organizar e implementar esse atendimento para atender às necessidades dos alunos. Ademais, há o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um suporte à escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, para que esses estudantes recebam apoio adequado em suas trajetórias educacionais.

Tendo em vista o cenário apresentado, cumpre mencionar, ainda, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que foi responsável por instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dessa maneira, tem-se um instrumento jurídico que visa garantir o respeito aos direitos e que haja acessibilidade a esses por aquelas pessoas com deficiência em diversas áreas, incluindo a educação, e a promoção da inclusão social. Por fim, destaca-se o Parecer CNE/CP nº 50 (Brasil, 2024), que apresenta Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em face das citadas legislações e inovações no âmbito da educação inclusiva, que se caracterizam como avanços valiosos em direção a uma educação mais eficiente, é importante compreender que esses avanços são importantes, mas que a sua simples existência não é suficiente para romper com todas as barreiras práticas na efetivação do direito à educação. Nessa linha, Araújo (2023) observa que algumas das principais barreiras são a falta de infraestrutura escolar e a participação das famílias dos alunos no processo de inclusão educacional.

Ainda, é apontada como uma barreira a adaptação dos currículos educacionais tradicionais, que em sua maioria permanecem se debruçando sobre pautas relevantes para a média dos alunos, sem tratar de temas caros ou adaptados para os alunos com demandas específicas. Estruturalmente, percebe-se que algumas escolas já possuem espaços adaptados a essas demandas específicas, no entanto, outras, especialmente as mais afastadas, têm dificuldades de manter as salas de aula tradicionais em funcionamento, o que significa que estas não possuem capital para empreender inovações, tornando a educação inclusiva mais restrita aos centros urbanos, uma completa antítese (Araújo, 2023).

Complementarmente, no que diz respeito ao envolvimento familiar nesse processo complexo de inclusão, é imprescindível que as famílias lutem pelos direitos de seus filhos e entendam que as estratégias educacionais escolares devem ser continuadas na residência dos alunos, adaptadamente. Todavia, também é relevante que as famílias percebam que a escola necessita de espaço para implementar suas iniciativas e, por vezes, carecem somente de um pouco de apoio e compreensão, notando que nem sempre as práticas educacionais irão surgir completas, carecendo de adaptações e testes (Araújo, 2023).

Efetivamente, todos esses desafios se relacionam diretamente com o trabalho do professor de AEE, que precisa adquirir uma postura inclusiva, buscando ativamente o aprendizado das estratégias de inclusão educacional. Dito isso, desafios como os supracitados limitam essa busca, por imporem aos docentes preocupações além de suas competências principais. Ainda, estes desafios são responsáveis por impor aos docentes limitações consideráveis à sua atuação, tornando suas rotinas mais estressantes e exigindo um estudo ainda mais aprofundado, para tomar posse das estratégias de ensino e ainda aprender como contornar os percalços de sua realidade (Pereira; Mello, 2020).

Diante desse cenário, ressalta-se que a criação das legislações que amparam o AEE e a educação inclusiva também contou com a participação de diversas entidades, organizações e movimentos sociais que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência

e pela inclusão escolar. Tais agentes participaram ativamente das consultas públicas, audiências e debates promovidos pelo governo e pela sociedade civil para a elaboração das políticas públicas e legislações relacionadas à educação inclusiva e ao AEE. Dentre essas entidades, destacam-se a Associação Brasileira de Autismo (ABRA); a Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV); e a Associação Brasileira de Síndrome de Down (ABSD). Adicionalmente, cita-se, também, outras entidades que foram centrais durante todo esse percurso. Destacam-se, por exemplo, a Associação Nacional de Defesa dos Direitos dos Autistas (ANDA); a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD); o Movimento Down; e o Movimento pelos Direitos das Pessoas com Deficiência (MDPD). Além disso, há que se mencionar a Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In); a Sociedade Brasileira de Defesa da Pessoa com Deficiência (SBDPD); e o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB).

Ademais, a literatura apresenta um aumento de estudos e pesquisas cuja temática transitam sobre o serviço do Atendimento Educacional Especializado. Os estudos versam, principalmente, sobre as Salas de Recursos Funcionais (Mendes, 2009, 2011; Camargo, 2014; Rios, 2014; Mantoan, 2015; Alves, 2018; Figueiredo, 2019; Oliveira; Prieto, 2020; Pereira, 2021 A; Follmann, 2022; Conceição, 2024) e o professor do AEE (Mendes, 2009; 2011; Sá, 2014; Mantoan, 2015; Silva, 2017; Negrão, 2017; Oliveira, 2018; Abreu, 2020; Oliveira; Prieto, 2020; Carvalho, 2020; Silva, 2020; Conceição, 2024).

Considerando-se o panorama exposto, entende-se que esse estudo apresenta demasiada importância por diversos motivos. Primeiramente, a compreensão do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado e a identificação de práticas eficazes e como podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação inclusiva é fundamental. Além disso, a pesquisa fornece pontos valiosos para a formação e capacitação dos professores do AEE, ajudando no desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento mais eficazes e abrangentes.

Diante do exposto, a pesquisa realizada representa uma demanda significativa para o avanço de nossos conhecimentos e práticas educativas inclusivas. Além disso, justifica-se no contexto de um programa de Pós-graduação em Educação que visa aprimorar a formação de professores da Educação Básica e Superior em diversas áreas do conhecimento. A área de Educação Especial, em particular, requer um maior número de docentes qualificados para atuar com seu público-alvo, como aponta o Manual de Orientação para Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007).

Segundo o Manual de Orientação para Implantação das Salas de Recursos

Multifuncionais (2010), os alunos público-alvo do AEE são definidos, inicialmente, como alunos com deficiência (aqueles que têm impedimentos a longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade). Também são definidos como alunos com transtornos globais do desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor ou que tenham suas relações sociais, comunicativas ou estereotípias motoras comprometidas).

Complementarmente, incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo (psicose infantil) e os alunos com altas habilidades ou superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade). Em razão disso, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), no art. 2, reafirma o que cita o Manual de Orientação para a implantação das SRM. Assim, a definição menciona que se considera pessoa com deficiência aquela que possui um impedimento de longo prazo.

Isso significa que a condição dela deve ser persistente, afetando a vida ao longo do tempo, e não apenas uma situação temporária. Dessa forma, abrange diversas categorias de deficiência, incluindo a física, que se refere a limitações relacionadas ao movimento e à mobilidade; a mental, que envolve impedimentos que afetam a saúde mental e o comportamento; a intelectual, que diz respeito a dificuldades relacionadas ao aprendizado e ao raciocínio; e a sensorial, que abrange dificuldades que afetam os sentidos, como visão e audição.

Nesse cenário, a LBI (Brasil, 2015) enfatiza que a deficiência não deve ser vista isoladamente, pois a interação com barreiras sociais, físicas e atitudinais pode agravar a situação da pessoa com deficiência. Essas barreiras podem ser, por exemplo, arquitetônicas, quando há a falta de acessibilidade em prédios e espaços públicos; atitudinais, que envolvem preconceitos e discriminações que dificultam a inclusão; e comunicacionais, que se referem a dificuldades na comunicação que podem ser superadas com adaptações. O professor do AEE emerge neste contexto como um agente que visa fomentar a adaptação e evolução desse público-alvo.

Em Vitória da Conquista, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) tem sido implementada desde 2008, quando houve a formalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2010. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) aderiu à política nacional e

organizou a rede para ofertar o AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Até 2023, o município contava com 25 salas ativas, sendo uma destinada ao AEE para surdez e as demais classificadas como salas do Tipo I, que atendem múltiplas deficiências, além de altas habilidades e superdotação

Apesar disso, existem desafios que persistem no município, tais como o fato de que muitas salas de AEE são precárias: pequenas, com pouca ventilação, mobiliário inadequado, ausência de internet e localização próxima a salas barulhentas. Adicionalmente, vale citar que o número reduzido de profissionais dificulta o atendimento à crescente demanda, bem como não há verba anual regular para aquisição de materiais pedagógicos. Assim, para que a escola se torne um espaço de aprendizagem para todos, fundamentando-se, portanto, nos princípios da inclusão escolar, é necessário inovar e reavaliar seu papel com base na realidade atual.

Dessa maneira, a reflexão sobre o cotidiano pedagógico, que possibilita a criação de oportunidades de aprendizagem que atenda às limitações enfrentadas na sala de aula pode ser fundamental nesse processo. Sendo assim, mediante todos esses apontamentos, é importante refletir sobre: Como os professores atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais percebem as funções atribuídas ao professor do Atendimento Educacional Especializado? Quais as percepções dos professores do AEE quanto a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado atualmente? Como é organizado o processo de aquisição do conhecimento para lidar com tantas peculiaridades nas SRM? Existe formação continuada?

Além disso, algumas questões adicionais podem ser aqui elencadas e respondidas nos próximos capítulos. Elas são representadas pelas seguintes indagações: a legislação que embasa o AEE responde às necessidades de organização, funcionamento do AEE e das SRM na visão desses professores? O que falta? O que pode ser mudado? Segundo Marquezine e Lopes (2012), esses temas têm sido objeto de estudos e pesquisas e tem provocado calorosas discussões; além disso, pode-se perceber que a produção científica na área tem crescido nos últimos anos, mas novas contribuições são bem-vindas.

A razão disso é que há muito a ser explorado, considerando-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos para o atendimento à diversidade. Desse modo, embora os avanços legais sejam significativos, há uma discrepância entre o que está estabelecido normativamente e o que ocorre efetivamente nas instituições de ensino regulares. Nessa ótica, vale destacar que os avanços ocorrem, em sua maioria, devido à Educação em Direitos Humanos (EDH) ser frequentemente abordada como um tema transversal e útil

para educação inclusiva. No entanto, o que se verifica é que a sua relevância pode ser atenuada se não houver um empenho contínuo e sistematizado para sua integração no currículo e na prática pedagógica, o que se verifica no presente (Santos; Sobrinho, 2021).

A EDH fundamenta-se na promoção da democracia e da dignidade humana, um tema caro para a educação, que presentemente busca admitir a maior quantidade de alunos, atendendo às suas demandas particulares. Entretanto, essas propostas de fomento à dignidade, embora benéficas para todas as comunidades, enfrentam oposições de natureza ideológica, política e até religiosa tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, comprometendo sua eficácia. Em linhas gerais, essas oposições não surgem somente da abordagem voltada a alunos com potencialidades específicas, mas também da inclusão de temas afins, como identidade, personalidade e liberdade de expressão (Santos; Sobrinho, 2021).

Diante desse contexto e tendo como objeto de estudo o AEE realizado pelos professores das SRM do Tipo I, surgiu a problemática que norteou essa pesquisa: Quais as percepções de professores do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Vitória da Conquista - BA? Delimitou-se esta problemática frente ao número de alunos com deficiência matriculados na Educação Básica municipal, que tem aumentado nas últimas décadas.

Portanto, as escolas e os professores são chamados a atuar de forma inclusiva, visando à promoção do desenvolvimento educacional desse público. Para isso, devem estar preparados para trabalhar com o AEE e, nesse sentido, escutar a voz desse profissional do AEE, que se encontra em pleno exercício de suas funções, torna-se indispensável, pois os debates devem visar ao aprimoramento de seu próprio trabalho. Ante a essas considerações, esse estudo tem como objetivo geral analisar as percepções de professores do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Vitória da Conquista- BA, considerando as especificidades do desenvolvimento de suas atividades laborais. Para concretização deste foram traçados dois objetivos específicos: a) analisar a estrutura e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I como espaço de atuação dos professores do AEE da Educação Básica e como política de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA e; b) identificar as percepções das professoras do AEE acerca do trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I do município de Vitória da Conquista-BA.

Ante ao exposto, a estrutura desta dissertação apresenta a Introdução contendo uma justificativa e relevância desta pesquisa para o contexto educacional, bem como a apresentação do objeto de estudo; contextualização que mobilizou o encontro com o objeto, descrição dos objetivos que nortearam o estudo. O capítulo **O professor, seus fazeres e dizeres no Atendimento Educacional Especializado** apresenta a base teórica, contendo uma breve análise das produções científicas - texto baseado nas produções acadêmicas (teses e dissertações) publicadas no período de 2008 a 2023, tendo como marco a implantação do PNEEPEI (Brasil, 2008) e traz a relevância dos artigos científicos gerados do estudo. No capítulo intitulado **Itinerário da pesquisa** é apresentado o desenho metodológico com a descrição da condução da pesquisa e os caminhos percorridos para sua construção. O Capítulo 4, intitulado **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço de atuação do professor do atendimento educacional especializado**. Nele, apresenta-se a estrutura e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I como espaço de atuação dos professores do AEE da Educação Básica e como política de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA. O Capítulo 5 intitulado **Professoras do Atendimento Educacional Especializado: percepções sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais**, elencam-se as percepções das professoras do AEE acerca do trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I do Município de Vitória da Conquista-BA. Nesta análise, consideram-se aspectos como a formação e trajetória profissional, as práticas pedagógicas e estratégias de atuação nas SRM, bem como os avanços e desafios relacionados ao trabalho docente neste ambiente.

Por fim, apresentam-se as Considerações Finais. Nelas, esclarece-se que esta pesquisa oferece uma oportunidade ímpar ao dar voz aos educadores, revelando as nuances e desafios enfrentados na prática do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM. Ao mergulhar nas experiências desses profissionais, buscamos não apenas valorizar a importância de seu trabalho, mas também contribuir com a melhoria das práticas educacionais que impactam diretamente a vida de nossos alunos.

## 2 O PROFESSOR, SEUS FAZERES E DIZERES NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As iniciativas oficiais relacionadas à implementação do Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência tiveram início, no Brasil, na década de 1950, mais precisamente em setembro de 1854, quando D. Pedro II, com o Decreto Imperial nº 1428, fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). A partir deste momento, escolas especiais e classes especiais foram implantadas, sendo a maioria voltada aos atendimentos de crianças com deficiência visual e com deficiência auditiva e mental. Para melhor visualização, no Quadro 01 são apresentadas as principais instituições organizadas por períodos, segundo Mazzotta (2011).

Quadro 01 - Primeiras escolas e classes especiais por períodos.

<b>Período de 1854 a 1956</b>		
Atendimento à Deficientes Visuais	Instituto Benjamin Constant (IBC)	Fundado em 1854, na cidade do Rio de Janeiro - RJ
	Instituto de Cegos Padre Chico	Fundado em 1928, na cidade de São Paulo - SP
	Fundação Para o Livro do Cego no Brasil	Fundada em 1946, na cidade de São Paulo - SP
Atendimento à Deficientes Auditivos	Instituto Santa Teresinha	Fundada em 1929, na cidade de Campinas - SP
	Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller	Fundada em 1951, na cidade de São Paulo - SP
	Instituto Educacional São Paulo	Fundado em 1954, na cidade de São Paulo- SP
Atendimento à Deficientes Físicos	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	Início de um movimento escolar em 1931, na cidade de São Paulo
	Lar-Escola São Francisco	Fundado em 1943, na cidade de São Paulo - SP
	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)	Fundada em 1950, na cidade de São Paulo - SP
Atendimento à Deficientes Mentais	Instituto Pestalozzi de Canoas	Fundado em 1926, na cidade de Porto Alegre – RS
	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	Fundada em 1935, na cidade de Belo Horizonte - MG
	Sociedade Pestalozzi de São Paulo	Fundada em 1952, na cidade de São Paulo - SP
	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro	Fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro - RJ
	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo	Fundada em 1961, na cidade de São Paulo - SP

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Mazzotta (2011).

Observa-se que as primeiras movimentações oficiais ligadas à implantação de escolas e salas especiais aconteceram na região Sudeste, contudo, de maneira mais abrangente no Estado de São Paulo, salvo o Instituto Pestalozzi, que se localiza no Rio Grande do Sul. Sob esse prisma, Mazzotta (2011, p. 52) afirma que no período de 1957 a 1993, o “[...] atendimento educacional aos excepcionais<sup>9</sup> foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim”. Houve iniciativas oficiais de âmbito nacional, principalmente na década de 1980, marcada pelo surgimento dos primeiros movimentos inclusivos no Brasil.

Nessa perspectiva, o atendimento educacional fica sob responsabilidade o MEC, que, por sua vez, atua por intermédio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), integrado a outros órgãos do setor da educação fica, então, responsável por encaminhar as pessoas aos serviços de natureza educacional e ou médico-psicossocial caso haja necessidade. Adicionalmente, Mazzotta (2011, p. 77) cita ainda, que neste âmbito o Atendimento Educacional é regulamentado através da Portaria nº 186 (Brasil, 2009), com a recomendação de que “sempre que possível, as classes especiais deverão ser orientadas por professores especializados [...]”.

Todavia, essas diretrizes ficam condicionadas a um posicionamento que atribuiu, culturalmente, um sentido clínico e/ou terapêutico à Educação Especial. Assim, o encaminhamento das pessoas com deficiência ao atendimento educacional também fica atrelado, sempre que possível, a um diagnóstico clínico. Contudo, fato é que, historicamente, a Educação Especial no Brasil dispõe de três períodos de grande relevância, tendo como base os Planos Nacionais de Educação que visavam à estruturação e ao desenvolvimento da educação no Brasil, conforme indica o Quadro 02.

---

<sup>9</sup> Excepcionais: considerado um termo desatualizado e genérico pelo próprio autor (Mazzotta, 2011, p. 76).

Quadro 02 - Planos Nacionais de Educação (PNE) por períodos considerando o Atendimento Educacional Especializado para alunos da Educação Especial.

Período	Planos Nacionais de Educação
1962 a 1971	O primeiro PNE foi elaborado em 1962; não foi caracterizado como plano de diretrizes para a educação, mas organizado em normas voltadas à distribuição de fundos do ensino primário, médio e superior. As questões sociais não foram priorizadas. Em 1965, com a revisão do PNE, foram destinados 5% dos recursos do ensino primário para a, então, “Educação dos Excepcionais”.
1972 a 1985	Houve a oportunidade de expansão do atendimento às pessoas com deficiências, até então chamadas de “excepcionais”, bem como houve melhoria do apoio técnico para o ensino da Educação Especial. Foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), dando origem a um fundo específico de natureza contábil para a Educação Especial. Em 1977, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação Especial para o triênio de 1977/79, com diretrizes norteadoras para ações de extensão do acesso à educação, otimização dos recursos, prevenção por meio de diagnósticos precoces e aperfeiçoamento do sistema educacional utilizando poucos recursos. Previa-se um tímido aumento de recursos para a capacitação de recursos humanos (principalmente docentes e técnicos), inclusive, como meta 04, a criação de cursos de Licenciatura na área de Educação Especial e, como meta 05, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização de docentes que atuam na área. Em 1985, o então CENESP-MEC elaborou o Plano Educação Especial – Nova Proposta, em que a questão das pessoas com deficiência, até então tratadas como “portadoras de deficiências”, deveria ser assistida de forma coletiva. A universalização era tratada por meio da democratização do ensino, promovendo inclusive a valorização dos recursos humanos. Tratava, inclusive, por meio de princípios norteadores: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.
1986 a 1993	Em 1986, foi elaborado o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa com Deficiência, trazendo no corpo de seu texto um pouco da realidade encontrada, dentre elas: o aumento pouco significativo de pessoas com deficiência em idade escolar matriculadas no ensino regular; a concentração dos serviços a esta parte da população nas regiões Sul e Sudeste do país; e a grande carência de professores e especialistas preparados para a melhoria e ampliação dos serviços existentes. A criação da Secretaria de Educação Especial e da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), ainda em 1986, dá origem à Coordenação de Educação Especial do Departamento de Educação Supletiva e Especial/MEC, que elabora a primeira proposta para operacionalizar e promover as diretrizes básicas norteadoras do atendimento educacional especializado, inserindo o contexto global de Educação para Todos. Propõe linhas pontuais de ação, principalmente para instrumentalizar os sistemas de ensino para o processo de integração do atendimento educacional, bem como institucionalizar nos sistemas de ensino o atendimento educacional aos educandos que apresentem algum tipo de necessidade educativa especial, temporária ou permanente. Em 1992, o Departamento de Educação Supletiva e Especial do MEC definiu, mais uma vez, como prioridade, diante do cenário nacional, a promoção e o apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área de Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi elaborada pela Secretaria de Educação Especial em 1993, com a meta de ampliar o atendimento dos “portadores de necessidades especiais” em 25% até o final do século. É com a PNEE que as modalidades de atendimento educacional são definidas como alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da Educação Especial, o que implica espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados.

**Fonte:** Elaborado pela autora para a pesquisa.

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por etapas significativas, iniciada com a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962. Este plano, embora não tenha priorizado questões sociais, estabeleceu normas para a distribuição de recursos destinados ao ensino em diferentes níveis. Em 1965, uma revisão

do PNE direcionou 5% dos recursos do Ensino Primário para a "Educação dos Excepcionais", sinalizando um primeiro passo voltado à expansão do atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1977 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação Especial que trouxe diretrizes para ampliar o acesso à educação, otimizar recursos e promover diagnósticos precoces. Esse plano previa um aumento tímido de recursos para capacitação de profissionais, incluindo a criação de cursos de Licenciatura e Especialização na área. Em 1985, o CENESP-MEC apresentou o Plano Educação Especial – Nova Proposta, que defendia a universalização e democratização do ensino, focando na valorização dos recursos humanos.

A partir de 1986, com o Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Deficiente, foram evidenciadas as dificuldades enfrentadas, como a baixa matrícula de alunos com deficiência no ensino regular e a escassez de profissionais qualificados. Dessa maneira, entende-se que a criação da Secretaria de Educação Especial e da Coordenadoria para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986, foi um marco importante, pois estabeleceram-se diretrizes para o atendimento educacional.

Em 1992, o MEC reafirmou a prioridade para capacitação de recursos humanos na Educação Especial, culminando na elaboração da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 1993. Esta política estabeleceu a meta de ampliar o atendimento a pessoas com necessidades especiais em 25% até o final do século. Além disso, definiram-se modalidades de atendimento educacional que consideravam as especificidades dos alunos e a necessidade de recursos diferenciados.

Ainda na década de 1990, a Educação Especial ganha reforço ao compor o Capítulo V da LDBEN (Brasil, 1996), contendo três artigos que passaram a compreender a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Para complementar, cabe citar aqui a apresentação de uma síntese com os principais documentos normativos e diretrizes pedagógicas, em vigor nas esferas Nacional e Internacional, conforme Quadro 03.

Quadro 03 - Documentos normativos e diretrizes pedagógicas em vigor nas esferas Nacional e Internacional.

Nº	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ÓRGÃO EXPEDIDOR/ ANO	INSTÂNCIA
01	Constituição da República Federativa do Brasil	Declara a educação como um direito essencial e determina que é responsabilidade do Estado fornecer o ensino fundamental gratuito a todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade adequada.	Brasil, 1988	Nacional
02	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Estabelece a necessidade de prestação de apoio às pessoas com deficiência e de sua integração social, bem como aborda sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), institui a proteção judicial dos interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, regula a atuação do Ministério Público, define crimes e toma outras medidas.	Brasil, 1989	Nacional
03	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Marco legal e normativo dos direitos humanos de crianças e adolescentes.	Brasil, 1990	Nacional
04	Declaração Mundial de Educação para Todos	Chama os governos e organismos internacionais a se comprometerem com a implementação das metas de educação para todos, priorizando investimentos em educação.	Nova Iorque, 1990	Internacional
05	Declaração de Salamanca	Aborda os “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, servindo como marco internacional para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial. A conferência contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais.	Espanha, 1994	Internacional
06	Política Nacional de Educação Especial	Direcionamento do processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às turmas regulares do ensino comum àqueles que “[...] têm capacidade de acompanhar e realizar as atividades curriculares programadas do ensino regular, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais”.	Brasil, 1994	Nacional

07	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Brasil, 1996	Nacional
08	Decreto nº 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, estabelece a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção.	Brasil, 1999	Nacional
09	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva	Ação política, cultural, social e pedagógica promovida em defesa do direito de todos os estudantes de conviverem, aprenderem e participarem juntos, sem qualquer forma de discriminação	Brasil, 2008	Nacional
10	Lei nº 12.796	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.	Brasil, 2013	Nacional
11	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Brasil, 2014	Nacional
12	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	Brasil, 2015	Nacional
13	Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.	Brasil, 2023	Nacional
14	Parecer nº 50/2023 do Conselho Pleno (CP/CNE)	Traz orientações específicas para o público da Educação Especial e para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Brasil, 2024	Nacional

**Fonte:** Adaptado e elaborado com base na dissertação de Silva (2024).

Dessa maneira, compreende-se que os Documentos Normativos são textos oficiais que estabelecem regras, regulamentos e orientações que norteiam práticas e procedimentos em diversas áreas, incluindo a educação. Esses documentos podem ser elaborados por órgãos governamentais, instituições educacionais ou organismos internacionais, e têm como objetivo garantir a qualidade, a equidade e a eficácia dos processos educacionais.

Já as Diretrizes Pedagógicas, por sua vez, são orientações que visam direcionar o trabalho dos educadores e instituições de ensino. Elas abordam aspectos como currículos, metodologias de ensino, avaliação e inclusão, oferecendo um quadro referencial para a prática pedagógica.

## **2.1. O Atendimento Educacional Especializado**

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço que visa atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Diante de tal demanda, o AEE existe desde que a primeira pessoa com deficiência teve acesso a uma abordagem pedagógica direcionada a melhorar seu rendimento acadêmico (nota própria), entretanto esta nomenclatura específica é relativamente nova e ganhou notoriedade formal a partir da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009).

Esta resolução estabeleceu diretrizes para o AEE, reconhecendo a necessidade de um atendimento específico para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, organizado de modo a atender a diversidade de alunos, considerando suas especificidades e potencialidades (Brasil, 2009). Assim, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), o AEE pode ser definido como um serviço que deve ser oferecido de forma complementar ao ensino regular, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no sistema educacional.

Nesse contexto, o art. 28 da referida lei estabelece que "o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 2015, p. 15). Portanto, configura-se como um espaço de acolhimento e de desenvolvimento, onde o aluno é visto em sua totalidade e não apenas por suas limitações, conforme Mazzotta (2018). Já segundo Oliveira e Prieto (2020),

embora essa forma de organização tenha sido prevista pelos documentos (Brasil, 2016), não há esclarecimentos ou definição clara de critérios diferenciadores e funcionamento de cada um deles.

Contudo três tipos de AEE são apresentados: o colaborativo, o contraturno e o itinerante. O Colaborativo é desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE; ocorre por meio de acompanhamento sistemático do público-alvo da Educação Especial e; envolve o firmamento de uma parceria entre professores do ensino regular e especialistas em Educação Especial. Essa abordagem visa integrar estratégias de ensino, promovendo um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam participar ativamente. Ademais, é conhecido como co-ensino, pois os professores compartilham suas expertises, beneficiando todos os alunos e criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo (Lima, 2018).

Já o Contraturno visa ao atendimento das especificidades de cada educando(a), expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria unidade escolar, em unidade escolar do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME. Contudo, o AEE é individualizado e voltado às necessidades específicas de cada aluno, com um plano de ensino adaptado às suas habilidades e dificuldades, pois esse tipo de atendimento possibilita o desenvolvimento do aluno em seu próprio ritmo. Segundo (Pimentel, 2018, p. 78), "a individualização do AEE é crucial para que o aluno possa avançar em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades".

Diante disso, há que se citar o AEE Itinerante, que ocorre dentro do turno, de forma articulada e colaborativa. Essa colaboração é feita com professores da turma, Equipe Gestora, o PAAI e os demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE (Portaria nº 8.764/2016). Neste modelo, o atendimento é realizado em pequenos grupos de alunos com necessidades semelhantes. O objetivo é fomentar a interação e o aprendizado colaborativo, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros. Conforme destaca (Freitas, 2020, p. 56), "o AEE em grupo favorece a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, além de permitir a troca de experiências entre os alunos".

Entretanto, com o avanço das tecnologias, o AEE à distância, também se tornou uma alternativa viável, especialmente em contextos em que a presença física não é

possível, pois o modelo utiliza plataformas digitais para oferecer suporte educacional, ampliando o acesso ao atendimento especializado; esse tipo de AEE foi utilizado durante a Pandemia da COVID-19. Dessa forma, cita-se, segundo Santos e Almeida (2021, p. 102), que "o AEE à distância apresenta desafios, mas também oportunidades para alcançar alunos que, de outra forma, teriam dificuldade em acessar o atendimento especializado. Contudo, esses tipos de AEE só são possíveis de serem desenvolvidos com o direcionamento do professor de Atendimento Educacional Especializado.

## 2.2 As Salas de Recursos Multifuncionais

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço de atuação e pertencimento do professor do AEE. Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), existem as SRM do Tipo I e do Tipo II. Posto isto, nas Figuras 01 e 02 são apresentados o detalhamento dos materiais didático-pedagógicos e os equipamentos.

Figura 01- Itens da sala de recursos Tipo I.

<b>Equipamentos</b>	<b>Materiais Didático/Pedagógico</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
<b>Mobiliários</b>	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf)

Figura 02- Itens da sala de recursos Tipo II.

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/salasmultifuncionais.pdf)

A sala do tipo I é mista e conta com materiais didático-pedagógicos que devem atender de forma generalizada as deficiências físicas, intelectuais e visuais. Até então, datada do ano de 2007 (Brasil, 2007), essa relação de itens encaminhada às escolas que aderiram as Salas de Recursos Multifuncionais não contava com o aumento de casos de autismo. Nesse contexto, a sala de tipo II contém os recursos da sala tipo I, acrescidos de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme Figura 04.

No caso de vitória da Conquista-BA, a última atualização dos equipamentos necessários a uma sala de Recursos do Tipo I, conforme Quadro 04, foi realizada entre os anos de 2011 e 2012 (Brasil, 2013). Nesse período, segundo dados fornecidos pela SMED-VDC (Questionário, 2024), o público matriculado nas SRM sofreu mudanças, inclusive com o acréscimo de matrículas e o aumento substancial de pessoas com diagnóstico de autismo. Desse modo, na pesquisa de Lago (2010, p. 62), nota-se que a maior incidência de matrículas era de pessoas com Deficiência Intelectual (DI):

Até fevereiro de 2009 a rede de ensino municipal de Vitória da Conquista contava com 159 alunos com algum tipo de deficiência matriculados em suas unidades escolares, o que corresponde a 0,38% do total da população estudantil da rede, que é de 41.514 estudantes, estando a maioria (158) dos alunos com deficiência inseridos nas escolas da zona urbana [...] verificou-se que o maior contingente encontrado foi dos alunos classificados na categoria de deficiência intelectual, que correspondeu a 66% do total de alunos, sendo que 17% eram alunos com síndrome de Down.

Todavia, conforme dados coletados pela SMED/VC, o número de autistas, hoje, corresponde a quase 50% dos atendimentos oferecidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que foram contabilizadas 834 matrículas no ano de 2024 nas SRM do município. Sobre este crescimento populacional e de matrículas, Almeida e Neves (2020, p.03) mencionam que:

*O Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM), uma rede que se ocupa das estimativas e prevalência de TEA nos Estados Unidos [...] monitoram os dados epidemiológicos de autismo. [...] Na primeira investigação, realizada no ano 2000, havia um autista para cada 150 crianças examinadas (uma prevalência igual a 0,66%). [...] No entanto, a partir de 2004, os números se tornaram consideravelmente maiores, de forma que a última estimativa apontou um autista para cada 68 crianças, perfazendo a prevalência igual a 1,47%. [...] Existem algumas projeções que demonstram que até 2050 haverá um aumento de 42,7% em menores de cinco anos com TEA nos Estados Unidos [...].*

Nesse contexto, os dados obtidos na Rede Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista reafirmam os resultados da pesquisa de Almeida e Neves (2020), uma vez que demonstram como se deu o aumento dos casos de autismo. Dessa maneira, ao observar a composição de equipamentos disponibilizados nessas Salas é possível notar a precariedade de equipamentos voltados a este público, que tem crescido de forma exponencial. Ademais, sobre a composição das SRM, de 2011/2012, cita-se que não houve a inclusão de materiais pedagógicos direcionados ao trabalho com autismo, conforme consta no Quadro 04.

Quadro 04 - Composição das Salas de Recursos Multifuncionais- 2011/2012.

<b>Equipamentos</b>
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador <i>Wireless</i>
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 <i>Notebook</i>
<b>Mobiliários</b>
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
<b>Materiais Didáticos Pedagógicos</b>
1 <i>Software</i> para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra-cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto <i>Braille</i>
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

**Fonte:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192).

Na composição dos *kits* de atualização das SRM, no ano de 2013 (Brasil, 2013) foram inseridos materiais de tecnologia assistiva e de estimulação sensorial básica, direcionados, inclusive, ao trabalho com crianças autistas, conforme apresentado no Quadro 05. Sob esse prisma, é importante salientar que, até então, como consta na própria legislação, o autismo ainda não era classificado como uma deficiência, o que só ocorreu a partir da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).

Quadro 05 - Composição dos Kits de Atualização – 2012/2013.

<b>Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos</b>
2 <i>Notebooks</i>
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 <i>Scanner</i> com voz
1 Máquina de escrever em <i>Braille</i>
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

**Fonte:** [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192)

Sob essa égide, é importante salientar que o Manual de Implantação das SRM (Brasil, 2010) não trata especificamente sobre a finalidade de cada um dos objetos que compõe as Salas, apenas identifica, na forma de quadro, os equipamentos, mobiliário e materiais didático pedagógicos. Portanto, a diferenciação das Salas de Recursos entre SRM tipo I e SRM tipo II, neste documento, é observada, inclusive, no mesmo quadro, com a inclusão de materiais específicos para o trabalho com Deficientes Visuais (DV) e baixa visão, nas SRM do Tipo II. Segundo Oliveira e Prieto (2020, p. 02) isso poderia levar a uma:

[...] interpretação sobre a necessidade de diferenciar o atendimento a determinadas condições desses estudantes, o que, de certa forma, caracteriza a sala ser multifuncional, ou seja, ter recursos diversos e uma formação mais específica para atuar, por exemplo, na área da deficiência visual. Contudo, na prática, o professor especializado passar a ter atribuição de atuar com toda a diversidade das diferentes categorias que compõem o PAEE.

A análise da legislação que ampara a criação das Salas de Recursos Multifuncionais e a legislação que dispõe sobre a formação necessária ao profissional do AEE atuar numa SRM foi realizada, inicialmente, para identificação das especificidades das funções e aspectos profissionais do professor de Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, é válido questionar se esta legislação está sendo efetivamente implementada. A esse respeito, nota-se que, apesar de o Manual de Implantação das SRM sublinhar diretrizes claras para o correto funcionamento dessas Salas Multifuncionais, a sua aplicação ainda não é totalmente satisfatória. Dito isso, Oliveira e Pietro (2020) observam que, após empreender um estudo com professores da Rede Municipal, verificou-se que 84% dos docentes em atividade não se consideram capacitados para lidar com os desafios emergentes da adoção da Educação Especial.

Sob essa ótica, nota-se que existe um claro descompasso entre as orientações das legislações que tratam da Educação Especial e a sua implementação, demonstrando que esta não está sendo tão efetiva. Todavia, esse cenário ainda pode ser corrigido, por meio de um trabalho de capacitação de docentes mais sensível às dores dos educadores, que possuem trajetórias e inseguranças próprias, as quais devem ser observadas nesse contexto de apresentação de novas propostas educativas (Oliveira; Pietro, 2020).

Ademais, no que diz respeito à formação exigida ser suficiente para adequar à realidade prática, Oliveira e Pietro (2020) ainda destacam que cerca de 34% dos docentes entendem que o aperfeiçoamento profissional é fundamental, sublinhando que os próprios educadores julgam a sua formação insuficiente para lidar com os desafios impostos pelas novas demandas acadêmicas. Complementarmente, somente 16% dos educadores afirmaram possuir uma formação efetiva em somente uma ou pouquíssimas categorias de estudantes com as quais trabalham, o que confirma que a formação não atual dos docentes não supre totalmente as demandas de sua prática.

Além disso, Schirmer *et al.* (2023) observam que tanto os educadores das turmas regulares quanto os administradores escolares carecem de compreensão em relação às atribuições das SRM, gerando expectativas incorretas sobre o trabalho realizado nelas. Desse modo, fica claro que a formação média dos docentes não atende a todas as nuances da prática educacional, em específico a prática voltada à educação inclusiva. Sendo assim, a formação carece de complementos, os docentes atuantes precisam conhecer as dimensões atingidas pela sua profissão.

Nessa ótica, foram reconhecidas por Schirmer *et al.* (2023) dificuldades na interação entre os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e os das turmas regulares, assim como na comunicação com as famílias dos estudantes. Claramente, o processo formativo precisa ser revisto, tendo em vista que os educadores são a ponta da lança no fomento à inclusão.

### 2.3 Panorama do conhecimento: o que revelam as pesquisas

O Estado do Conhecimento permite, ao pesquisador, situar o tema de sua pesquisa no contexto acadêmico e analisar as principais contribuições teóricas existentes na tentativa de compreender melhor seu objeto e, assim, definir com mais clareza os objetivos e a metodologia da pesquisa. Dessa maneira, compreende-se que, ao identificar as lacunas existentes na literatura, o pesquisador terá meios que lhe permitirá contribuir com o avanço do conhecimento na área, propondo novas hipóteses e questões de pesquisa.

Dessa maneira, autores como Gil (2010) destacam a importância do Estado do Conhecimento para a construção de uma pesquisa consistente e relevante ao afirmar que “a revisão bibliográfica é a primeira etapa do processo de investigação científica, pois permite ao pesquisador conhecer o estado da arte da área em que se insere o tema escolhido” (p. 62). Nesse contexto, Gil (2010) e Severino (2007) também ressaltam a importância da revisão bibliográfica para o desenvolvimento de um trabalho científico, e, adicionalmente, Severino (2007, p. 96) frisa que “[...] a revisão bibliográfica é a base de sustentação do trabalho científico, pois permite ao pesquisador situar o tema de sua investigação no contexto histórico e teórico em que se insere”.

Diante desse cenário, com o objetivo mapear o estado do conhecimento acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco nas produções realizadas em Vitória da Conquista-BA e em outras localidades cujos achados contribuam para a compreensão do contexto local, foi realizado um levantamento acerca das produções científicas na base eletrônica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como critério de inclusão, optou-se por teses e dissertações completas, com recorte temporal de 2008 a 2023, disponíveis nessas bases de dados, cujo idioma fosse o português. Esse recorte se justifica pela homologação, no ano de 2008, da legislação que trata da criação e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, amparada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Diante disso, como critérios para a exclusão dessas produções, não foram aceitos estudos sem publicação na íntegra e com títulos não condizentes com os descritores, além de teses e dissertações noutro idioma que não fosse o português e que tratassem das Sala de Recursos Multifuncional tipo AEE surdez e AEE cegueira, já que são tipos específicos de Salas.

Os temas para realização da triagem das produções científicas que mais se

aprofundaram acerca da pesquisa foram relacionados ao Atendimento Educacional Especializado como serviço executado pelo professor do AEE nas Salas de Recursos Multifuncional. Essa ordenação foi necessária para compreensão do como é ofertado este serviço, a estrutura dessas salas e, principalmente o trabalho deste profissional, considerando a extensa lista de funções destinadas a ele, pela legislação.

Com base no recorte temporal foram utilizados os descritores: ‘Atendimento Educacional Especializado’, ‘Professor do Atendimento Educacional Especializado’, ‘Sala de Recursos Multifuncionais’, todos com o marcador booleano (*AND*). Esta técnica é amplamente aplicada em motores de busca, bases de dados acadêmicas e sistemas de gerenciamento de informação, permitindo que os pesquisadores encontrem documentos e publicações que atendam de forma mais precisa às suas necessidades.

Também se fez necessária a realização de uma demarcação inicial de estudos realizados no município de Vitória da Conquista - BA, visto ser o cenário a partir do qual essa investigação opera, considerando-se, assim, estudos ligados à realidade municipal. No entanto, observa-se que a temática ainda não foi explorada de forma aprofundada na literatura acadêmica, sendo esta investigação pioneira, conforme levantamento realizado nas principais bases de dados.

Dessa maneira, cumpre ressaltar que, mediante à realização do levantamento, a pesquisadora encontrou um número reduzido de trabalhos, sendo que os poucos disponíveis abordam a Educação Especial de modo geral, com apenas menções pontuais ao AEE. Por exemplo, na BDTD, foram localizadas três produções acadêmicas que citam o Atendimento Educacional Especializado, destacando-se os estudos de Danússia Lago e Selma Norberto.

Com o intuito de aprofundar a compreensão da realidade local, a pesquisa também incluiu um levantamento sobre as produções dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), porém, novamente, não foram encontradas dissertações ou teses dedicadas especificamente ao AEE. Diante disso, optou-se por analisar os trabalhos que abordam a Educação Especial de forma mais ampla, os quais foram sistematizados no quadro contendo as dissertações identificadas na UESB.

Assim, além da BDTD, foram utilizadas as bases de dados de teses e dissertações dos Programa de Pós-graduação em Educação e o Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Além disso, em consonância, considerou-se a base de dados do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da

Universidade de São Carlos, por ser referência em pesquisas na área de Educação Especial no Brasil.

Para esse levantamento, também se optou por acrescentar, aos descritores, o marcador booleano (*AND*), acrescido da localização da pesquisa ‘Vitória da Conquista’. O recorte foi feito em razão da necessidade de obter informações de pesquisas anteriores realizadas na e para a cidade de Vitória da Conquista, na área de Educação Especial Inclusiva, especificamente na área de Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de contribuir com o Professor do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos do Multifuncionais.

Contudo, na segunda fase da pesquisa, ao buscar ‘professor do atendimento educacional especializado’ e ‘sala de recursos multifuncionais’, não foram encontrados registros relevantes, totalizando zero resultados. Ao incluir ‘Sala de Recursos Multifuncionais’ na pesquisa, foram obtidos 06 (seis) resultados. Na busca por ‘Educação Especial’ na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB, foram encontradas 04 (quatro) dissertações publicadas em 2023. Além disso, na BDTD do Programa de Pós-Graduação em Educação, foram encontradas 02 (duas) dissertações, mas não se aplicam ao contexto de Vitória da Conquista.

O acesso ao Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) apresentou desafios significativos, não sendo possível realizar uma busca por palavras-chave e descritores, o que exigiu que essa fosse por ano e turma. O espaço de busca existe, entretanto não rastreia as obras, o que resultou em um trabalho cansativo e demorado. Assim, no Quadro 06, são apresentadas as produções encontradas no BDTD com o descritor trabalho docente do professor de AEE das Salas de Recursos Multifuncionais, perfazendo um total de 43 (quarenta e três) obras, sendo 32 dissertações e 11 teses.

Quadro 06 - Quantidade de obras encontradas no BDTD com o descritor 'Trabalho docente do professor de AEE das Salas de Recursos Multifuncionais'.

<b>Repositório</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
Repositório Institucional da UFRRJ	13	11	02
Repositório Institucional da UFSCAR	04	03	01
Repositório Institucional da UFRN	03	02	01
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP	02	01	01
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPB	02	02	00
Repositório Institucional da UFBA	02	01	01
Repositório Institucional da UNIVATES (Biblioteca Digital da Univates - BD)	02	02	00
Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense (RIUFF)	03	02	01
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA	01	01	00
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNOESTE	01	01	00
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP	01	00	01
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Mackenzie	01	01	00
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do UNIOESTE	01	01	00
Repositório Institucional da UFG	01	01	00
Repositório Institucional da UFJF	01	01	00
Repositório Institucional da UFMS	01	01	00
Repositório Institucional da UFPE	01	01	00
Repositório Institucional da UFPR	01	00	01
Repositório Institucional da UNESP	01	00	01
Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	01	00	01
Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	01	01	00
<b>Total</b>	<b>43 obras</b>	<b>32</b>	<b>11</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora, (2024).

Dessas produções, foram excluídas 23 obras por não serem condizentes com o objeto da pesquisa e 04 que apresentam temas que poderiam ser incluídos, entretanto os arquivos estavam corrompidos, não sendo possível fazer a realização da leitura. Contudo, destaca-se que essas produções, mesmo sendo da área da Educação Especial e do AEE, abordam áreas do trabalho docente no AEE, com interfaces da Educação Especial na educação do campo (Rocha, 2014; Silva 2017; Silva, 2021; Domingos, 2021).

Além disso, consideraram-se estudos sobre o trabalho docente do AEE, especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2016; Campos, 2016; Moscardini, 2016; Rocha, 2018; Souza, 2022; Oliveira, 2022; Pestana, 2022; Conceição, 2023; Kuhn, 2023; Campos, 2024), sobre o trabalho docente no AEE da educação profissional e no período da Pandemia da COVID-19 (Santos, 2016;

Sobreira, 2020) e sobre o trabalho docente na SRM Tipo II (Mercado, 2016; Moraes, 2017; Santos, 2022; Miranda, 2023). São estudos de grande valia para área de Educação Especial, contudo não apresentaram relação com o objeto de estudo.

Entretanto, as pesquisas sobre trabalho docente no AEE que melhor responderam ao objeto da pesquisa foram analisadas e discutidas, conforme o Quadro 07. Nesse contexto, os critérios de seleção adotados priorizaram obras disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas entre os anos de 2008 — marco da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) — e 2024. Foram consideradas relevantes as produções que abordassem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I, com ênfase nas práticas pedagógicas e no trabalho docente desenvolvido pelos professores que atuam no AEE.

Quadro 07 - Produções científicas encontradas na BDTD sobre trabalho docente do professor de AEE das Salas de Recursos Multifuncionais.

AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO	PPG/IES	ANO
RIOS, Gabriela Aliás	Imagens de si e da sala de recursos multifuncionais em <i>blogs</i> de professores especializados	Dissertação	PPGEEs UFSCar	2014
SÁ, Nathalia Araujo de	Políticas públicas de educação inclusiva: formação de professores e experiências do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ	Dissertação	PPGE UFRRJ	2014
CAMARGO, Miriam Rosa Torres de	Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e a atuação de professores	Dissertação	PPGED UFSCar	2014
MILANESE, Josiane Beltrame	Rede Social virtual de Professores Especializados e a Escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual	Tese	PPGEEs UFSCar	2017
NEGRÃO, Giovana Parente	Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA	Dissertação	PPGE UFRRJ	2017
SILVA, Riviane Soares de Lima	Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Dissertação	PPGE UFRN	2017
OLIVEIRA, Fernanda Souza de	É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação	Dissertação	PEPE PUC-SP	2018
ALVES, Helen Cristiane Viana	Atuação Docente na Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/AP	Dissertação	PPGEEs UFSCar	2018
FIGUEIREDO, Séfora Lima de	O trabalho na sala de recursos multifuncionais: O fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico	Dissertação	PRPGP UEPB	2019
SILVA, Osni Oliveira Noberto da	Trabalho docente no atendimento educacional especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia.	Tese	PPGE UFBA	2020
CARVALHO, Paola Sales Spessotto	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista	Dissertação	PRPPG UNOEST	2020

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto	Representações sociais de professores de Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado.	Tese	PPGE UFRN	2021 A
SOUZA, Lucineide Morais de	Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado	Tese	PPGE USP	2021
FOLLMANN, Ligiane	Salas de recursos multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações	Dissertação	PPGEn UNIOESTE	2022
ABREU, Fabiane da Costa	Educação infantil no município de Niterói: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE	Dissertação	MPDI RIUFF	2023
CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da	Inserção profissional e pesquisa-formação: uma experiência formativa com professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Santo André	Tese	PPGE PUC-SP	2024

**Fonte:** Elaborada para pesquisa, 2024.

Das produções encontradas, a pesquisa de Sá (2014), Souza (2021) e Negrão (2017) se situam no campo da Educação Especial e da formação de professores, especificamente quanto à compreensão de políticas de formação de professores para a organização de escolas inclusivas e para a formação de professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Trazem no seu bojo uma análise da legislação que ampara a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, bem como o pensar e o fazer das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o processo de inclusão.

Assim, o estudo de Sá (2014) fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade foi realizado no município de Nova Iguaçu/RJ, tendo como participantes professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados obtidos revelaram que a formação docente pouco tem contribuído para pensar na condição humana e nas diferenças individuais, o que não tem favorecido a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas do município de Nova Iguaçu/RJ. Já o estudo de Negrão (2017), elencou como objeto, as Políticas Públicas de Educação Inclusiva e os desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

Nessa perspectiva, salienta-se que este trabalho de Negrão (2017) teve como objetivo principal caracterizar como se deu implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino em Abaetetuba/PA. Diante disso, buscou analisar como ocorre a formação inicial e continuada dos professores lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e, conseqüentemente, os reflexos desta formação no Atendimento Educacional Especializado dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Os resultados evidenciaram que a rede de ensino do município tem, gradativamente, estruturado o processo de construção de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Entretanto, as ações formativas destinadas aos docentes da Educação Especial ocorrem de forma esporádica, aligeirada e superficial, não se traduzindo em uma política efetiva de formação. Portanto, tais ações não atendem às necessidades dos profissionais frente às demandas amplas de sua atuação e aos atuais desafios do trabalho pedagógico no AEE.

Adicionalmente, a pesquisa de Silva (2017) contrapõe a esse fato ao investigar o reconhecimento dos alunos em relação ao trabalho da docente responsável pelo AEE, evidenciando as potencialidades que esse serviço oferece. Contudo, é importante reconhecer que existem limitações, uma vez que as políticas públicas não asseguram os

recursos necessários para que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais possam atuar de maneira mais abrangente, conforme preconizado em documentos legais.

Dessa maneira, em sua análise, Silva (2017) reitera que, a fim de que seja possível promover um desenvolvimento mais efetivo dos alunos atendidos, é fundamental garantir que a comunidade escolar compreenda o processo educacional inclusivo. Isso pode ser alcançado por meio do estabelecimento de um diálogo contínuo sobre a temática e pelo oferecimento de oportunidades de formação para os profissionais de educação envolvidos na instituição.

Essa análise das concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN revela a urgência de uma abordagem mais integrada e reflexiva em relação à inclusão educacional. Por outro lado, a respeito do encaminhamento dos alunos para o AEE, Souza (2021) constata que não há uma padronização sobre esse encaminhamento, assim como falta coesão referente aos critérios adotados para que o professor receba o apoio do AEE.

São predominantes, nesses critérios, os aspectos pessoais e relacionais, atuantes como indicativos de aprendizagem dos estudantes na sala de aula comum. Contudo, há poucas repercussões acerca do trabalho do AEE em atividades do/no contexto escolar. Diante desse cenário, nota-se que as percepções dos docentes do AEE são investigadas por Silva (2020), sendo possível perceber que os docentes acreditam que quem mais valoriza o seu trabalho no AEE são os seus próprios alunos da SRM, os pais e outros profissionais das SRM.

Como resultados do estudo, a autora identifica os desafios a serem superados pelos docentes, mesmo divergindo nos relatos, como o apoio dos gestores ao seu trabalho, a estrutura e materiais pedagógicos, a falta da formação continuada, necessidade de equipe multidisciplinar e transporte. Além disso, Silva (2020) cita outros desafios, como as interferências na autonomia docente, problemas com a família dos alunos e na relação com os docentes da sala regular, quantidade de alunos e carga horária de trabalho excessiva.

Acrescenta-se, a esses obstáculos, a necessidade de formação para o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, conforme indicado o estudo de Carvalho (2020), que investigou quais são as necessidades apresentadas pelas professoras que atuam nas SRM e o impacto dessa formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior paulista. A formação é um dos temas recorrentes no trabalho do professor das SRM.

Por outro lado, cumpre salientar que, tendo esse mesmo objeto de pesquisa, Follmann (2022) buscou construir um panorama descritivo das principais temáticas abordadas na pesquisa acadêmica sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Além disso, investigou como essa pesquisa reflete sobre as funções e o funcionamento desses espaços, buscando estabelecer uma conexão entre a pesquisa e as ações realizadas.

A partir disso, verificou-se que a inserção profissional do professor do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais deve se dar por meio das contribuições da parceria colaborativa entre professores iniciantes, ingressantes, experientes e pesquisadores. Assim, a pesquisa-formação foi objeto do estudo de Conceição (2024). A autora buscou identificar coletivamente as necessidades formativas das professoras do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando à organização e desenvolvimento dos encontros formativos.

Ao tempo em que discute se essa proposta formativa proporcionou aos professores iniciantes, ingressantes e experientes um processo de reflexão sobre o próprio trabalho, bem como visou compreender as contribuições desta pesquisa-formação, com foco na colaboração entre esses professores em seu processo de formação. Nesse contexto, as ações desenvolvidas por meio da pesquisa-formação possibilitaram aos professores experientes refletirem acerca do próprio trabalho, e, às professoras iniciantes e ingressantes, a socialização profissional, o que revelou ser um diferencial no processo de inserção profissional das participantes.

O pensar a coletividade e as conexões de um trabalho em parceria também foi estudado por Milanese (2017) ao investigar a conexão dos professores do AEE por meio da internet, permitindo o compartilhamento de experiências e práticas relacionadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual. O objetivo foi investigar se essas trocas poderiam ser consideradas formativas, visando-se, sobretudo, ampliar o conhecimento dos educadores sobre estratégias de ensino e contribuindo para o desenvolvimento de propostas eficazes para o AEE, como a abordagem colaborativa.

Dentre os desafios do trabalho pedagógico do AEE, Alves (2018) destaca a dificuldade dos professores de AEE manejar os materiais que compõem as SRM. No estudo, a autora apresenta uma descrição de dois tipos de SRM, bem como os materiais que compõem as salas e as especificidades de atendimento de cada uma. Os achados indicaram que algumas SRM não dispõem de todos os recursos necessários para o atendimento dos alunos.

Quando os possuem, muitas vezes não estão em funcionamento, mas, mesmo

assim, as participantes do estudo conseguem realizar o planejamento do atendimento em sua maioria, em parceria com os professores da sala regular. Foi constatado, também, que os professores atendem a uma clientela diversificada, o que exige uma formação adequada para atender às demandas do processo de inclusão e promover a aprendizagem dos alunos.

Contudo essa formação adequada foi justificada apenas pela legislação vigente, o que acarreta sobrecarga ao docente de AEE. Nessa perspectiva, cita-se que esse dado foi questionado por Camargo (2014, p. 75), que afirma que “não há como um professor com formação “Unifuncional” ter a formação adequada para atender um único modelo de aluno e entrar num sistema “Multifuncional” onde o mesmo se depara com uma multiplicidade de deficiências, transtornos e NEEs” (p. 75).

Para a autora, as percepções dos educadores sobre as possibilidades e desafios do trabalho nas SRM, inclusive quanto à avaliação da formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação do Município, evidenciam a importância do apoio das famílias, dos órgãos responsáveis pela Educação Especial e da escola como um todo, para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE. Dessa forma, a compreensão acerca de como esses educadores percebem e interpretam o AEE, no contexto da inclusão educacional, também foi objeto de estudo de Pereira (2021 A).

Ao estudar as representações sociais dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais acerca do Atendimento Educacional Especializado, o estudo de Pereira (2021 A) parte da indefinição e do desconhecimento do que tem sido feito pelos professores especializados, em termos de Atendimento Educacional Especializado dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas públicas de todo o Brasil.

Ademais, destaca-se também a necessidade de compreender as práticas e experiências dos professores especializados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas públicas brasileiras. A autora justifica a escolha dos blogs como fonte de dados por permitirem que os professores se coloquem como testemunhas participativas, ao publicarem suas experiências sem a mediação de editores.

Dessa forma, analisa, por meio da Teoria Semiótica do Texto, o que esses professores publicam em seus blogs e como constroem as imagens de si e das SRM. A investigação revela que as representações sociais dos professores sobre o AEE estão centradas em três elementos principais: importância, inclusão e angústia. Esses elementos, segundo a autora, refletem a validação do AEE como indispensável para a

inclusão dos alunos, ao mesmo tempo em que expressam as dificuldades e ansiedades enfrentadas pelos educadores no cotidiano escolar.

Na visão de Pereira (2021 A), os professores reconhecem o AEE como fundamental para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos com deficiência, destacando seu papel no processo inclusivo. Além disso, considera que a inclusão é vista como um objetivo central do AEE, embora os docentes enfrentem desafios práticos para implementá-la efetivamente. Ademais, nota-se que as angústias cotidianas, relacionadas à falta de recursos, formação e apoio, emergem como um aspecto significativo que impacta sua prática pedagógica.

Para a autora, a relação entre inclusão e angústia se ancora quando os educadores validam e legitimam o fazer do Atendimento Educacional Especializado. Assim, a análise revelou que a imagem construída desses profissionais é a de ‘heróis’ e ‘agentes transformadores’ da realidade das SRM, uma vez que o serviço depende essencialmente de suas ações. Entre as observações da pesquisadora, é perceptível que os docentes têm se apropriado do discurso da Política Nacional de Educação Inclusiva e que sua atuação nas SRM é predominantemente centrada no atendimento aos estudantes.

Além disso, o número de matrículas de alunos no Atendimento Educacional Especializado, principalmente da Educação Infantil, tem aumentado consideravelmente nas SRM, conforme dados do estudo de Abreu (2020), que discute a importância da estimulação precoce e do trabalho docente no AEE. A título de exemplo, os alunos com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), que também são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e das SRM do Tipo I, representam uma demanda que tem sido um grande desafio no trabalho pedagógico do AEE.

Do mesmo modo, a pesquisa de Oliveira (2020), que analisou as concepções dos profissionais da educação a respeito da formação continuada em Educação Especial e voltada para alunos com AH/SD, reforça essa complexidade. Além disso, a atuação no Atendimento Educacional Especializado é repleta de nuances e desafios, como evidenciado no estudo de Figueiredo (2019). Nesse contexto, para a autora, os docentes precisam desenvolver diversas estratégias, tanto individuais quanto coletivas, para se manterem ativos nas instituições educacionais.

Essa demanda é vivida com situações de sofrimento, tanto patológico quanto criativo. Além disso, muitos docentes, devido ao intenso sofrimento patológico - resultante das cobranças diretas relacionadas ao trabalho, das dificuldades nas condições laborais, das complexas elaborações intersubjetivas, entre outros fatores - têm

apresentado sinais de esgotamento mental, o que os leva a solicitar à Secretaria de Educação a transferência para as salas de aula regular.

No entanto, a maioria dos profissionais, apesar de também enfrentarem sofrimento, mas de natureza criativa, ainda demonstra capacidade para estabelecer ações defensivas que os mantêm ativos na prática da inclusão. Esse fenômeno é atribuído, conforme a autora, à coesão existente em certos grupos de trabalho e ao reconhecimento do seu papel por parte da comunidade escolar, especialmente pelos pais e responsáveis pelas crianças atendidas, bem como pelos próprios estudantes do AEE, que apenas os professores responsáveis conseguem expressar.

As pesquisas até então citadas mencionam aspectos gerais do Atendimento Educacional Especializado, entretanto, na demarcação dos estudos realizados no município de Vitória da Conquista-BA, pouco é citado, o que é um ponto crítico, por ser o cenário escolhido para o desenvolvimento desta investigação. Quando em leitura inicial, percebe-se que os resultados não são totalmente claros.

Dessa maneira, para uma melhor compreensão dos resultados de busca, as produções foram agrupadas em Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado. Além disso, considerando o levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB (PPGEN/UESB), foram encontradas nove produções na área de Educação Especial. Dentre elas, destacam-se as de Barros (2020), Silva (2023) e Novaes (2024).

No entanto, essas não se relacionam diretamente com o objeto da pesquisa, a exemplo da perspectiva da Educação Especial para a EPJAI (Moraes, 2019), do Atendimento Educacional Especializado para Surdez (Ferreira, 2018), dos discursos e ações sobre a universalização da Educação Inclusiva no Plano Municipal de Educação (Teixeira, 2019) e da aprendizagem por meio da robótica educacional inclusiva (Santos, 2020). Por outro lado, as produções científicas que tratam especificamente das Salas de Recursos Multifuncionais e do AEE foram as de Lago (2010), Matos (2012), Lago (2014), Teixeira (2019), Silva (2024) e Novais (2024), conforme apresentado nos Quadros 08 e 09.

Quadro 08 - Pesquisas do PPGEE da UFSCAR, tendo como objeto a Educação Especial e as SRM do município de Vitória da Conquista - BA.

AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO	PPG/IES	DEFESA
Danúsia Cardoso Lago	Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no Município-Pólo de Vitória da Conquista/Bahia	Dissertação	PPGEEs UFSCar	2010
Selma Norberto Matos	Análise de Demandas Decorrentes da Educação Inclusiva e das Possibilidades de Atuação do Psicólogo Escolar	Dissertação	PPGEEs UFSCar	2012
Danúsia Cardoso Lago	Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no co-ensino em dois municípios	Tese	PPGEEs UFSCar	2014

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Sob esse prisma, Lago (2010) investigou os reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no município-polo de Vitória da Conquista - BA. Além disso, o estudo analisou a implementação dessa política no âmbito municipal, buscando compreender os avanços, desafios e perspectivas da inclusão escolar naquele contexto. De acordo com a autora, a implementação da política de inclusão escolar em Vitória da Conquista apresentou avanços significativos, como a ampliação do acesso de alunos com deficiência à rede regular de ensino e a criação de serviços de apoio especializado.

No entanto, identificaram-se diversos desafios, tais como a falta de formação adequada dos professores, a insuficiência de recursos materiais e humanos e a necessidade de maior articulação entre os diferentes setores envolvidos na educação inclusiva. Essa conclusão pode ter motivado a autora a realizar, em 2014, um novo estudo sobre o serviço de apoio especializado, ao investigar o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, com base na estratégia do co-ensino em dois municípios.

Além disso, foram apresentadas as características, os desafios e os impactos dessa abordagem de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar (Lago, 2014). Por sua vez, a pesquisa de Matos (2012) analisou as demandas decorrentes da educação inclusiva e as possibilidades de atuação do psicólogo escolar. O estudo investigou as percepções de professores, gestores e psicólogos escolares sobre os desafios e necessidades relacionados à inclusão de alunos com deficiência.

Ademais, os resultados da pesquisa indicaram que os profissionais da educação reconhecem a importância da atuação do psicólogo escolar no apoio à inclusão,

principalmente no que se refere à avaliação, orientação e acompanhamento dos estudantes, bem como na formação e assessoria aos docentes (Matos, 2012). Contudo, a autora destaca a necessidade de uma maior articulação entre a atuação do psicólogo e as demandas da educação inclusiva, de modo a potencializar os impactos desse profissional no processo de inclusão escolar.

Sob esse prisma, na sequência será apresentado um quadro, que reúne os dados obtidos por meio da realização da presente pesquisa. Especificamente, o Quadro 09 irá abordar as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia que pesquisaram as SMR. Em termos práticos, isso será feito para delinear ações semelhantes à empreendida pela presente pesquisa, enriquecendo a análise da pauta.

Quadro 09 - Pesquisas do PPGEn da UESB, tendo como objeto Salas de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado município de Vitória da Conquista-BA.

AUTORIA	TÍTULO	TRABALHO	PPG/IES	DEFESA
Daiane Santana Teixeira	Formação docente, Salas de Recursos Multifuncionais e Deficiência Intelectual: a realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA	Dissertação	PPGEn/ UESB	2019
Gilnúbia Rosa da Mendes Silva	Estudantes com deficiência na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: um estudo documental na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – Bahia	Dissertação	PPGEn/ UESB	2024
Ivonete Santos Novais	Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual	Dissertação	PPGEn/ UESB	2024

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Teixeira (2019), no trabalho sobre formação docente, Salas de Recursos Multifuncionais e Deficiência Intelectual, analisa a realidade dessa formação na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA. Além disso, a autora enfatiza que as Salas de Recursos Multifuncionais devem ser espaços de formação e troca de experiências, onde os professores possam desenvolver práticas inclusivas. Essa abordagem sublinha a importância da infraestrutura e do suporte pedagógico na formação dos educadores, o que, conseqüentemente, impacta sua constituição profissional identitária.

Para a autora, a “[...] formação dos professores é, certamente, a área mais

vulnerável a mudanças no curso do setor educativo, isso porque se trata de uma área em que não se formam apenas profissionais, mas também, se produz uma profissão” (p. 47). Ademais, a forma como se dá essa formação também é questionada por Teixeira (2019), ao enfatizar que a “[...] habilitação aligeirada dos professores, por meio do ‘adestramento’ e de um fazer acrítico e alienado, tem fortalecido as relações individualistas e restringido o papel do professor a um mero reproduutor dos saberes já existentes” (p. 47).

Além disso, destaca-se que, afora a formação inicial em qualquer licenciatura, é essencial que os docentes recebam uma preparação especializada para a inclusão. A falta dessa formação tem um impacto direto no trabalho pedagógico diário desses profissionais, muitas vezes gerando uma sensação de impotência e incerteza sobre como lidar com as necessidades educacionais dos alunos. Assim, a autora nos leva a refletir sobre como “[...] essa situação nos leva a refletir sobre a reestruturação dos currículos dos cursos de formação de professores [...]”.

Por sua vez, o trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, segundo Milanese (2012), sinaliza que um único docente não é capaz de atender a toda a demanda de alunos com necessidades diversas. Embora esses espaços disponham de uma ampla gama de recursos e ofereçam a possibilidade de abordar diferentes conteúdos, isso não garante que o educador tenha a habilidade necessária para utilizar adequadamente essa variedade de materiais e conhecimentos.

Nesse cenário, as dificuldades enfrentadas são frequentes e estão relacionadas às necessidades de formação dos profissionais. Desse modo, é importante reconhecer que essas questões não serão facilmente resolvidas, dada a complexidade que envolve esse tipo de atuação. Segundo Ribeiro (2015), a formação continuada para um professor que trabalha com essa demanda educativa precisa ser pautada por meio da interdependência entre o compromisso ético-político-social e o fazer pedagógico.

Portanto, é importante o diálogo entre quem forma e quem recebe a formação, no intuito de promover uma maior interação entre essas duas partes, para que, assim, se formem cidadãos críticos, conscientizados e autônomos, visando a uma práxis pautada em uma efetiva inclusão - tanto do educador/formador quanto do educando/professor. Assim, “[...] é fundamental que haja um diálogo constante entre formadores e formandos, pois essa interação é essencial para a construção de uma educação inclusiva, que promova a formação de cidadãos críticos e autônomos” (Freire, 1996, p. 23).

Consideramos, então, que a formação continuada de professores da Educação Especial deva abranger não apenas os aspectos técnicos, mas também as dimensões ética,

política e social, em um processo dialógico entre formadores e docentes, a fim de promover uma prática pedagógica inclusiva e emancipatória, bem como um arcabouço sustentável para sua atuação profissional. Nesse contexto, o estudo de Novaes (2024) sobre a formação continuada para a inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual na rede de ensino regular denuncia a escassez dessa formação e a descontextualização das demandas reais da sala de aula, inclusive no Atendimento Educacional Especializado.

Para a autora, a falta de apoio da SMED em termos de formação continuada, de tempo por parte dos professores para acompanhar pedagogicamente os alunos, bem como a carência de materiais, recursos pedagógicos e Auxiliares de Vida Escolar para esses estudantes, são problemas persistentes e muitas vezes inexistentes em termos de resposta institucional. Ademais, cumpre destacar que esse é um cenário também encontrado no estudo de Silva (2023).

Neste estudo, Silva (2023) investigou estudantes com deficiência na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-BA. A análise da legislação vigente no município para a Educação Especial Inclusiva, especificamente voltada ao público das pessoas jovens, adultas e idosas, revelou ausências e (in)visibilidades das pessoas com deficiência nos instrumentos normativos relacionados à Educação Especial Inclusiva.

Segundo a autora, apesar do aumento significativo de estudantes com deficiência nessas turmas, o cenário da inclusão escolar permanece incipiente, mesmo com a existência de uma estrutura normativa própria nas esferas internacional, nacional e municipal que regulamenta os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a efetivação desses direitos requer políticas públicas que garantam acesso, permanência, formação e conclusão dos estudos.

Ainda assim, constata-se que, nas legislações municipais, a interface entre Educação Especial Inclusiva continua (in)visibilizada, com silenciamentos em relação à regulamentação dos direitos à inclusão escolar. Além disso, as pesquisas analisadas evidenciam os avanços, desafios e possibilidades da implementação da educação inclusiva em diferentes contextos. Diante disso, as produções destacam a necessidade de políticas públicas efetivas, de formação docente adequada, de recursos materiais e humanos suficientes.

Todavia, demanda-se, ainda, uma maior articulação entre os diferentes setores envolvidos no processo de inclusão escolar. Nessa perspectiva, os resultados apontam

para a importância da atuação do professor de AEE no apoio à inclusão, bem como para a relevância de estratégias colaborativas, como o co-ensino no atendimento educacional especializado. Complementarmente, outro aspecto destacado nas pesquisas é a sensação de ‘esvaziamento profissional’ vivenciada por alguns professores do AEE.

Os docentes relatam uma sobrecarga de atribuições, muitas vezes voltadas para o uso de tecnologias e para a gestão, em detrimento das ações pedagógicas propriamente ditas. Curiosamente, a palavra ‘adequado’ surge em todas as obras analisadas, levantando muitos questionamentos sobre qual seria a formação adequada, qual o manejo adequado. No entanto, esse tipo de pergunta dificilmente será plenamente respondido diante da complexidade que envolve a atuação desse professor.

Os desafios apontados na formação desses educadores incluem a necessidade de uma abordagem que valorize a diversidade e a potencialidade dos alunos, em vez de focar apenas nas deficiências. Além disso, a formação inicial se revela insuficiente, mostrando lacunas que não só exigem programas de formação continuada mais robustos, como também pedem experiências práticas na área, capazes de auxiliar no manejo dentro da SRM e no trato com a diversidade do público atendido.

As produções analisadas mostram que a capacitação contínua aliada à articulação entre teoria e prática é essencial para que esses profissionais possam atender às demandas específicas dos alunos com deficiência. Por outro lado, destacam ainda que as políticas educacionais precisam ser mais diretas e funcionais, dando atenção especial à valorização do trabalho docente e reconhecendo a relevância do professor nesse processo de inclusão. Somado a isso, a formação colaborativa e a troca de experiências aparecem como estratégias particularmente eficazes para alcançar tais objetivos.

Nesse panorama, surge a necessidade urgente de repensar as atribuições e as condições de trabalho desses profissionais, de modo a fortalecer sua atuação pedagógica. Também é fundamental levar em conta as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que marcam os contextos educacionais, para que as ações de formação continuada possam de fato contribuir com a (auto)formação desses docentes. Ademais, é importante lembrar que a constituição do trabalho docente no âmbito do AEE deve ser entendida como um processo multifacetado e profundamente complexo.

Desse modo, requer ações e políticas públicas que valorizem e fortaleçam o papel desses profissionais, reconhecendo-os como agentes fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. A partir da análise, pode-se depreender que não existe um perfil rígido e pré-determinado para este profissional, mas sim uma identidade profissional

complexa e multifacetada. Além disso, essa constituição identitária vai além do campo das aprendizagens escolares, estando enraizada na identidade individual e social de cada um desses docentes.

Dessa forma, almeja-se uma formação continuada abrangente, que não se limite aos aspectos técnicos, mas que também aborde as dimensões éticas, políticas e sociais, em um processo dialógico entre formadores e professores. Contudo, cabe destacar, aqui, que a subdivisão do Atendimento Educacional Especializado em áreas de conhecimento faz-se necessária com urgência, pois o trabalho do AEE é criar alternativas para que esse educando adquira possibilidades de avanços e tenha a oportunidade de estar incluso, de fato, na sala de aula regular e na sociedade.

Por outro lado, se o atendimento que deveria ser ‘Especializado’ não oferece todas as oportunidades de avanços, pois o professor ainda não adquiriu as habilidades para o trabalho com ele, talvez não faça ‘sentido’ em sua totalidade, um docente do AEE trabalhar com um aluno surdo sem o entendimento da LIBRAS e da Cultura Surda ou receber em sua sala um educando pertencente ao Espectro do Autismo sem ter o menor conhecimento do que venha a ser Comunicação Aumentativa Alternativa.

Todavia, as habilidades, até então, eram direcionadas para o público com cegueira e baixa visão - e assim sucessivamente. De fato, são muitas as especialidades para um só profissional dar conta. Além disso, a formação continuada para os professores e o levantamento de suas reais necessidades reafirmam o seu papel dentro da comunidade escolar e da sociedade, buscando evitar que se tornem apenas executores de políticas definidas por órgãos estatais, mas sim parte integrante deste processo.

### 3 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Neste itinerário da pesquisa são apresentados alguns elementos, tais como o percurso metodológico adotado, a abordagem que permitiu responder à questão de pesquisa pretendida e aos objetivos estabelecidos, além de introduzir os procedimentos metodológicos implementados no processo de investigação científica e a legitimação desse processo. Diante disso, essa investigação pode ser caracterizada como qualitativa descritiva, pois, de acordo com Triviños (1987, p. 110), este tipo de estudo "tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

Esse tipo de pesquisa auxilia na descrição das características de uma determinada realidade, sem a interferência do pesquisador. Ademais, a abordagem descritiva adotada nessa dissertação permitiu uma compreensão sobre a estrutura e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como política de Educação Especial na rede municipal de ensino, bem como sobre o espaço de atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, aderindo às ideias de Amado (2007), entende-se que o método é fundamental em qualquer tipo de pesquisa, inclusive nas qualitativas, devendo estar relacionado aos objetivos da pesquisa e às questões de pesquisa que se pretende responder.

Adicionalmente, cumpre ressaltar que, em seu estudo, Bogdan e Biklen (1994) também destacam a importância da reflexividade na pesquisa qualitativa, isto é, entendem que deve haver uma reflexão a ser feita pelo próprio pesquisador no processo de coleta e análise dos dados, sendo esse o seu papel. Por outro lado, frisam que a metodologia qualitativa deve ser sensível às perspectivas e experiências dos participantes da pesquisa e deve permitir uma compreensão mais profunda e rica do objeto de estudo. Assim, na pesquisa qualitativa, a escolha do método deve considerar a natureza dos dados coletados que, geralmente, é descritiva e subjetiva.

Diante disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), CAAE nº 76279423.8.0000.0055, Parecer nº 6.639.456 em atendimento a todos os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, conforme Resolução 510/2016. Ela, em seu art. 3ª (dentre outros), reitera que deverá haver a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações, bem como a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade

dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Ademais, cita-se que o art. 3º do Parecer elenca procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Dessa maneira, garantir-se-á a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Anexo A).

### **3.1 Contexto da pesquisa: as Salas de Recursos Multifuncionais no município de Vitória da Conquista-BA**

Vitória da Conquista está localizado na mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia, Território de Identidade Sudoeste Baiano e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) tem uma população estimada em cerca de 394.024 habitantes, o que a coloca como a terceira cidade mais populosa do estado. Em relação à educação, a cidade conta com uma rede de escolas públicas e privadas que atendem à Educação Básica. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE (IBGE, 2011), ano da implantação das SRM, a rede de ensino municipal possuía, ao todo, 185 unidades escolares, sendo 40 escolas na zona urbana e 145 na zona rural.

Essas escolas foram distribuídas em 18 Creches, 33 de Educação Infantil, 77 de Educação Fundamental de nove anos, 26 Educação de Jovens e Adultos e 31 unidades escolares que atendem nos locais do Movimento Sem Terra (MST) e nas comunidades de quilombolas. Todas as escolas do município se organizavam em Ciclos desde 1998 em detrimento do sistema de seriação. Dessa forma, o levantamento do número total de alunos matriculados em toda rede municipal, até fevereiro de 2009, era de 41.514 alunos, sendo que destes 159 possuíam algum tipo de deficiência, o que corresponde a 0,38% do total da população estudantil da rede (Lago, 2010).

Já em 2023, a rede municipal de ensino contava com 149 unidades escolares, sendo 117 escolas – 65 na zona rural e 52 na urbana – e 32 creches. Ainda em 2023, cerca de 44.860 mil alunos atendidos na Rede Municipal de Ensino por 1.920 professores, entre contratados e efetivos. Com 17 (dezessete) escolas com salas polo de AEE, o município atende quase 1.000 crianças, adolescentes e adultos com deficiências, e, no ano de 2024, a rede de ensino municipal contava com um total de 25 (vinte e cinco) Salas de Recursos Multifuncionais em pleno funcionamento, conforme indica a Figura 01, que apresenta o

mapeamento e a disposição das SRM do Município de Vitória da Conquista - BA, por escolas polos e escolas adjacentes.

Dentre essas, destaca-se que 01 (uma) sala é destinada ao Atendimento Educacional Especializado para Surdez. Contudo, não existem Salas de Recursos do Tipo II em funcionamento na cidade. Entretanto, os dados da SMED-VDC indicam que as pessoas necessitam desse suporte para Deficiência Visual de forma mais abrangente para desenvolver a percepção e a discriminação de sons, ajudando os alunos a aprimorarem suas habilidades auditivas, o que demanda que recebam o devido acolhimento, que, hoje, é feito pela Associação Conquistense de Integração do Deficiente (ACIDE).

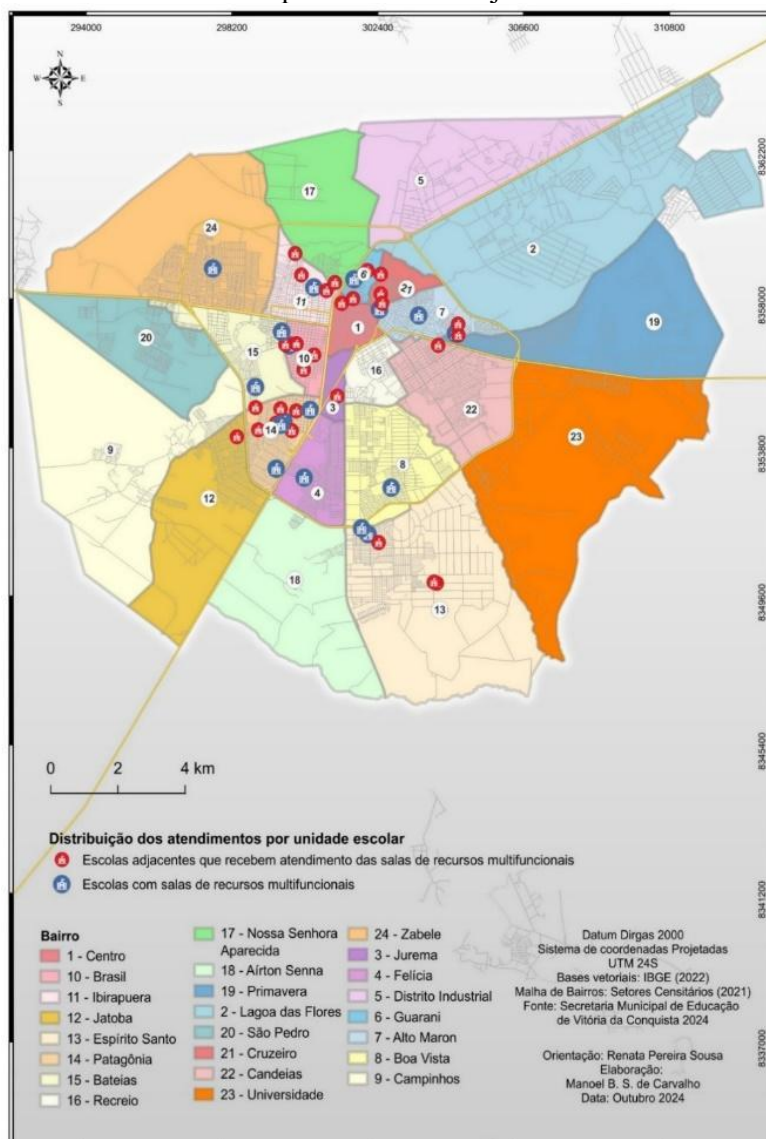
Nesse contexto, cita-se que a Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo I, conforme definido no manual de orientação de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), é um espaço educacional projetado para atender alunos com deficiência<sup>10</sup>. Dessa maneira, oferece o suporte pedagógico e acesso aos recursos adaptativos que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Portanto, tem-se um espaço acolhedor e equipado com mobiliário adaptável, além de contar com materiais didáticos diversificados, sendo destinado ao desenvolvimento atividades complementares e suplementares que visam explorar competências e habilidades específicas dos alunos, com intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, as SRMs que compõe a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista foram mapeadas e dispostas, conforme Figura 03, onde consta o mapa com a disposição das SRMs do Município de Vitória da Conquista - BA, por escolas polos e escolas adjacentes.

---

<sup>10</sup> Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (Brasil, 2010, p. 07).

Figura 03: Mapa com a disposição das SRM do Município de Vitória da Conquista-BA, por escolas polos e escolas adjacentes.



Fonte: Dados da pesquisa (2024), elaborado por Manoel B. S. de Carvalho sob orientação da autora.

Entretanto, quando necessário, as Salas do Tipo I fornecem o suporte básico para a estimulação deste público. Em razão disso, por ser considerada mista, recebe materiais básicos para estimulação sensorial por meio de materiais táteis para desenvolver a percepção do tato, como objetos de diferentes formas, tamanhos e texturas. Ademais, conta-se com lupas, objetos para estimulação auditiva e espacial para desenvolver a percepção e a discriminação de sons, ajudando os alunos a aprimorarem habilidades essenciais para a orientação e a comunicação, utilizando-se, ainda, do alfabeto *Braille* e dos objetos necessários para a aquisição da escrita *Braille*.

As SRM estão praticamente concentradas na zona urbana da cidade, salvo duas salas localizadas na zona rural, que atendem a mais duas escolas adjacentes. Todas as

escolas e creches são direcionadas para atendimentos por uma SRM, mesmo que distante da escola. Entretanto, esse problema causa grande desconforto, pois atrasa o deslocamento das crianças e familiares.

Criticamente, esse olhar mostra uma grande diferença no jeito de observar a educação inclusiva, especialmente para alunos com deficiência que vivem em áreas rurais. Ainda assim, mesmo com o progresso mostrado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), boa parte das SRM foi implantada em locais urbanos gerando barreiras geográficas para os estudantes do campo. Os jovens muitas vezes têm problemas para acessar os serviços especializados devido à distância dos centros urbanos onde as SRM estão localizadas, fazendo a educação limitada (Goés, 2023).

Em síntese, esse obstáculo de concentração resulta de uma lógica de execução que ignora as particularidades territoriais e as disparidades de infraestrutura entre áreas urbanas e rurais. Essa concentração urbana intensifica a exclusão estrutural e restringe o direito ao aprendizado integral para alunos que residem fora dos grandes centros, contrariando os princípios de equidade e inclusão estabelecidos na legislação brasileira. Desse modo, as zonas rurais permanecem excluídas, perpetuando a histórica exclusão das áreas rurais, devido à menor expressividade em termos demográficos e econômicos (Goés, 2023).

### **3.2 Participantes da pesquisa: as professoras das SRM**

As participantes desta pesquisa foram 04 (quatro) professoras atuantes nas SRM, conforme relação de profissionais emitida pelo Núcleo de Inclusão Educacional da Secretaria Municipal de Educação. As participantes foram escolhidas conforme os critérios estabelecidos para amostragem não probabilística por acessibilidade e conveniência. Considerou-se como critérios: i) professor regente, concursado, da Rede Municipal de Ensino do Município de Vitória da Conquista - BA; ii) professor regente de uma Sala de Recursos Tipo I (mista); iii) ter entre 01 a 14 anos de atuação na SRM, tempo máximo referente ao período de implantação das SRM no município; iv) possuir pós-graduação em alguma das áreas (Educação Especial e Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Neuro psicopedagogia).

Em fevereiro de 2024 ocorreu o primeiro contato com as 06 (seis) professoras das escolas, indicadas pelo Núcleo de Inclusão Escolar da SMED que atendiam aos critérios.

Das seis profissionais, 02 (duas) não tiveram a disponibilidade para participar da investigação, delimitando o número de participantes em 04 (quatro) profissionais, conforme Quadro 10. As docentes que aceitaram participar, por adesão, foram convidadas a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Nesse contexto, foram consideradas as docentes: Maria Rosa, Carol, Carla e Tati. A primeira delas, Maria Rosa, é uma das primeiras professoras, que fez parte do processo de implantação das SRM. Além disso, contribui com este estudo a profissional Carol, uma das professoras aprovadas no concurso municipal realizado no ano de 2023, ingressando por meio de uma das vagas específicas para professor de AEE. Também se considera, nesta pesquisa, Carla e Tati, professoras que pertencem ao quadro desde meados do período citado, sendo que Carla já atuava como professora contratada de AEE.

Quadro 10 - Caracterização pessoal e profissional das professoras das SRM do município de Vitória da Conquista - BA.

<b>Participantes</b>	<b>Graduação</b>	<b>Idade</b>	<b>CH</b>	<b>Experiência Magistério</b>	<b>Experiência AEE</b>
M <sup>a</sup> Rosa	Pedagogia Serviço Social Letras libras Fonoaudiologia	55	40h	27 anos	14 anos
Carol	Letras Educação Especial e Inclusiva	43	20h	15 anos	04 anos
Carla	Geografia Pedagogia Educação Especial e Inclusiva	36	40 h	17 anos	07 anos
Tati	História Pedagogia Educação Especial e Inclusiva	42	40 h	11 anos	01 ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As professoras participantes apresentam faixa etária entre 36 (trinta e seis) e 55 (cinquenta e cinco anos). Em relação à carga horária de trabalho semanal, observa-se uma predominância de jornada de 40 horas na área da educação, dado evidente no perfil profissional das participantes: três professoras lecionavam 40 horas (Maria Rosa, Carla e Tati), enquanto uma delas tinha carga horária de 20 horas semanais (Carol), em face da justificativa da redução em virtude da necessidade de acompanhar sua filha, que é autista, em terapias. Contudo, um dado que também chama a atenção da pesquisadora, por demonstrar a importância da busca incessante por conhecimento, é o número de

graduações das participantes, tendo Carol duas graduações, Tati e Carla três graduações, e Maria Rosa quatro graduações.

A professora **Maria Rosa** tem 55 anos, casada, e é uma profissional apaixonada pela educação e por sua missão pedagógica, sendo grata à vida e a Deus, entendendo a sua trajetória como uma escolha divina que a levou a se dedicar ao ensino. Sua formação acadêmica é robusta, iniciando com a graduação em Pedagogia, seguida por cursos em Serviço Social e Letras Libras, além de estar em fase de conclusão do curso de Fonoaudiologia. Além disso, destaca-se que a sua carreira abrange a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e experiências no Ensino Médio e Superior.

Nessa perspectiva, cita-se que a sua história com a Educação Especial começou em 1992, durante sua formação em Pedagogia na UNEB, por meio da disciplina de Educação Especial. Desde os tempos de estudante do Ensino Médio, já demonstrava interesse pelas dificuldades de aprendizagem, o que moldou a sua trajetória profissional. Inclusive, foi uma das professoras que iniciaram os Atendimentos nas primeiras Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Vitória da Conquista.

Ao longo dos anos, buscou constantemente aprimorar seus conhecimentos, realizando 16 especializações em áreas como Psicopedagogia, Psicologia da Educação, Educação Especial Inclusiva, Neuroaprendizagem e Alfabetização e Letramento, culminando na realização de seu Mestrado em Letras, Cultura e Educação, pela UESB. Continua atuando ativamente como professora efetiva do AEE, cuja carga horária atual é de 40 horas semanais. Ademais, em relação às suas competências e habilidades como professora da SRM, reconhece que são muitas e que surgem em resposta às demandas dos alunos.

Nesse contexto, destaca que a sua capacidade de mediar situações de aprendizagem, combinando teoria e prática, é o seu diferencial, e, ainda, enfatiza que cada aluno traz consigo a oportunidade de desenvolver novas habilidades e competências. Por fim, Maria Rosa finalizou afirmando que a maior habilidade é a de ensinar e aprender simultaneamente, adaptando-se às necessidades individuais de cada estudante. Por outro lado, há que se destacar o discurso da professora **Carla**, que tem 36 anos, casada, pois, desde o início de sua carreira, a sua sensibilidade para as necessidades educacionais especiais foi reconhecida, embora inicialmente não se visse preparada para esse desafio.

Sua jornada na Educação Especial começou em 2017, após atuar por uma década como professora de Geografia no Ensino Médio. Foi nesse contexto que colegas notaram

suas habilidades e a incentivaram a explorar o campo da Educação Especial. Com uma formação acadêmica diversificada, realizou cursos de Graduação em Geografia e Pedagogia, impulsionada pela necessidade de se aprofundar nos desafios que enfrentava ao implementar uma sala de recursos multifuncionais na escola privada onde trabalhava anteriormente.

Reconhecendo que apenas a graduação e a especialização não eram suficientes, decidiu ampliar seus conhecimentos ao realizar uma Pós-Graduação em Psicopedagogia e, logo em seguida uma outra Graduação, agora em Educação Especial. Atuando no município como professora da SRM contratada desde 2021, foi efetivada por meio do último concurso, realizado no ano de 2023, ocupando uma das vagas específicas para professor do AEE. Para Carla, a educação é um campo que demanda constante aprendizado e adaptação, e a sua trajetória exemplifica a dedicação e a paixão que a impulsionam a ser uma profissional cada vez mais qualificada e sensível às demandas de seus alunos.

A professora **Tati**, 42 anos, casada é uma educadora com uma trajetória recente na área de Atendimento Educacional Especializado. Faz parte do quadro docente admitido no último concurso público do município no ano de 2023 com vagas específicas para professora do AEE. Marcada por um profundo engajamento impulsionado por experiências pessoais que moldaram sua visão sobre o ensino e a aprendizagem. A jornada acadêmica de Tati começou com a graduação em História. No entanto, ao longo do curso, percebeu que essa área não a satisfazia plenamente.

Apesar de concluir a graduação e de realizar uma Especialização em Ensino de História, sentiu que a grade curricular era muito restrita e inflexível, o que a levou a buscar novas oportunidades de aprendizado e atuação. Dessa maneira, destaca-se que a sua experiência no Ensino Fundamental a fez perceber que desejava algo mais amplo, que lhe permitisse explorar diferentes áreas do conhecimento. Assim, especializou-se em Pedagogia Social, trabalhando com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o diagnóstico de dislexia de sua filha a despertou a necessidade de aprofundar nos estudos para poder ajudá-la, fato que a levou a cursar uma segunda Graduação, agora em Pedagogia. Apesar de se sentir mais alinhada com essa nova formação, sentiu que o curso não a preparou adequadamente para atuar na Educação Especial. Reconhecendo as lacunas em sua formação, Tati buscou especializações, começando pela Psicopedagogia.

No entanto, percebeu que nem a Graduação nem a Especialização ofereciam o suporte necessário para lidar com as realidades do dia a dia no consultório, pois, em turno oposto, atende em uma clínica particular como Neuropsicopedagoga. Portanto, sentindo falta de conhecimentos práticos sobre diagnósticos e funções cerebrais, Tati se especializou em Neuropsicopedagogia, onde adquiriu uma compreensão mais profunda de como o funcionamento cerebral afeta o aprendizado.

Por fim, apresenta-se o relato sobre a professora **Carol**, 43 anos, casada, que é graduada em Letras, porém, logo após, realizou uma Pós-Graduação em Linguística e um mestrado, concluído em 2014, e, já em 2015, começou o Doutorado em Estudos Literários, defendendo sua tese em 2018, ano em que sua filha, Sofia, nasceu. A chegada da recém-nascida trouxe um novo foco para Carol: um ano após o nascimento, a filha foi diagnosticada com autismo, o que motivou a profissional a buscar especializações que a capacitassem ao oferecimento de atendimento mais inclusivo e eficaz nas áreas de Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Educação Inclusiva; Libras; Autismo; Psicopedagogia etc.

Contudo, por mais de 15 anos atuando no ensino, deparou-se com diferentes contextos educacionais enquanto professora de Língua Portuguesa, visto que perpassou por diversos municípios do Estado da Bahia, Minas Gerais e São Paulo. Todavia, a sua atuação na Sala de Recursos é recente, pois tem quatro anos de atuação. É a única professora do AEE que cumpre 20 horas de trabalho; ainda, alia sua carga horária com a necessidade de acompanhar a filha nas terapias e de prestar o suporte necessário no dia a dia, trabalhando no mesmo período em que a criança está estudando.

### **3.3 A construção e análise dos dados: abordagens para elaboração dos resultados**

Diante disso, para a produção dos dados, a pesquisa foi executada em três etapas, para assim, promover uma articulação entre a perspectiva das docentes sobre o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Inclusão Educacional.

Na fase inicial da pesquisa, referente à elaboração do material, foram selecionadas as participantes, apresentado o projeto e seus objetivos, e coletadas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, aplicou-se um questionário junto à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED-VDC) e realizaram-se entrevistas individuais com as docentes de Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Como instrumento central, adotaram-se entrevistas semiestruturadas, com o propósito de discutir os desafios e perspectivas do trabalho docente no contexto da inclusão escolar.

O questionário e a entrevista semiestruturada constituíram o escopo dos instrumentos da pesquisa. Diante disso, destaca-se que o levantamento dos dados sobre a implantação das SRM em Vitória da Conquista-BA foi realizado a partir do questionário (Apêndice B), o qual possibilitou a identificação das escolas que possuíam as Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, que apresentam um quadro docente capacitado, dispõem de infraestrutura adequada e de suporte adequado para o aluno. Segundo (Gil, 2010, p. 75), compreende-se que os questionários "[...] são ferramentas essenciais para a coleta de dados em pesquisas sociais, pois permitem a obtenção de informações de forma padronizada e sistemática" em relação à análise e interpretação.

Assim, o instrumento delineado foi aplicado em fevereiro de 2024, cujo setor responsável pelo acompanhamento foi a Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da SMED/VC. Coletaram-se informações detalhadas sobre as SRM e o AEE na rede de ensino municipal. Elas se concentraram na: implantação das Salas; identificação das SRM do município; levantamento dos professores/as atuantes para identificação das especificidades das funções e dos aspectos profissionais do professor de Atendimento Educacional Especializado; formação do quadro docente; estrutura oferecida inicialmente e atualmente para a realização do trabalho; suporte oferecido aos profissionais; formação continuada; quantidade de alunos com e sem atendimento.

Já o segundo aparato adotado, a entrevista semiestruturada, possibilita, ao pesquisador "[...] explorar temas de forma mais profunda, ao mesmo tempo em que mantém um guia que direciona a conversa (Gil, 2010, p. 88), pois, "[...] esse tipo de entrevista possibilita a coleta de dados ricos e detalhados, permitindo que os participantes expressem suas opiniões e experiências de maneira mais livre" (Minayo, 2010, p. 67). Dessa maneira, realizou-se uma entrevista guiada por um roteiro de questões previamente elaborado, mas que permitiu à entrevistadora explorar temas que surgem durante a conversa.

A importância da realização de uma entrevista semiestruturada está relacionada a sua capacidade de fornecer informações detalhadas e ricas sobre o objeto de estudo da pesquisa, a partir da perspectiva dos participantes. Sob essa ótica, destaca-se que a entrevista também auxiliou na obtenção de informações detalhadas das características profissionais das professoras das SRM. Após a identificação e seleção das participantes,

bem como após a autorização e aceitação das mesmas, realizou-se a entrevista semiestruturada durante os meses de março a junho do ano de 2024, com as quatro professoras (M<sup>a</sup> Rosa, Carol, Carla e Tati) que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Municipais de Vitória da Conquista-BA, partindo-se de um roteiro que contou com questões sobre perfil sociodemográfico, formação e atuação, aspectos funcionais e profissionais dos professores de AEE. A entrevista foi realizada individualmente, gravada por meio de um dispositivo celular, em horário e local agendados previamente, na expectativa de não haver presença ou interrupção de terceiros, gravadas em áudio. Antes da realização da entrevista, foi entregue às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para assinatura e esclarecimentos dos possíveis riscos e benefícios da participação.

Ademais, esclareceu-se sobre o direito das entrevistadas de se recusarem a participar ou interromper sua participação a qualquer momento que se sentirem emocionalmente impactados ou desconfortáveis. Adicionalmente, frisa-se que o processo de realização das entrevistas apresentou algumas dificuldades ligadas a necessidade de reagendamentos justificados pelas participantes em decorrência de reclamações constantes sobre a falta de tempo para responder a pesquisa, bem como do grande quantitativo de alunos em atendimento, da falta de previsibilidade da ausência de alguns para encaixar este momento e da enorme demanda de atividades. Esses foram alguns dos problemas encontrados.

As entrevistas realizadas junto às professoras Maria Rosa e Carol foram mais conturbadas, pois não houve muito tempo para responder; as respostas foram bem resumidas, contudo, ainda pertinentes para análise, pois essas nos levaram a repensar a organização do AEE, principalmente em torno da grande demanda da atuação dos profissionais que impossibilita/impossibilitaram tempo para realizar uma entrevista. Já as professoras Tati e Carla, solicitaram que a entrevista fosse realizada fora do ambiente escolar, pois ali seria impossível responder por conta da falta de privacidade e das constantes solicitações de intervenções no ambiente escolar.

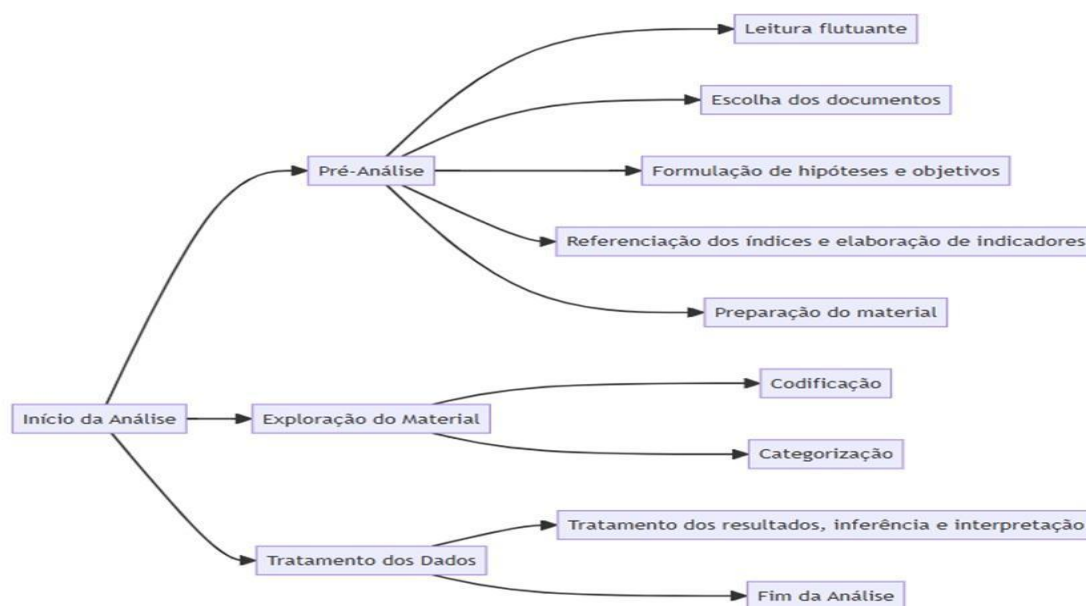
Mesmo não sendo o previsto, mas respeitando a solicitação das professoras, estas foram conduzidas em horário e local escolhido por elas. Assim, foi realizada numa cafeteria, de forma leve e descontraída, onde responderam às questões sem interrupções ou limite de tempo. Essa foi uma escolha assertiva durante a aplicação do instrumento o que proporcionou, para a análise, um material muito rico em detalhes. Essa escuta ativa das profissionais teve como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas, as

percepções sobre os apoios institucionais recebidos e o conhecimento que possuem sobre a legislação vigente relacionada ao AEE. Durante as entrevistas, emergiram relatos que evidenciaram a escassez de apoio da rede de ensino, a ausência de formação continuada e a insuficiência de materiais e recursos pedagógicos adequados.

Na segunda etapa, correspondente à implementação da pesquisa, foram aprofundadas as análises a partir do material obtido nas entrevistas. Essa etapa foi enriquecida com informações adicionais fornecidas pelo Núcleo de Inclusão Educacional da SMED-VDC, o que possibilitou compreender, de forma mais ampla, a realidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município.

Por fim, a etapa de tratamento e análise dos dados foi conduzida com base nos relatos das professoras do AEE. A análise seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), conforme ilustrado na Figura 04, permitindo identificar a frequência de ocorrência de determinadas categorias temáticas. Essa sistematização contribuiu para a categorização dos aspectos mais recorrentes nos discursos, facilitando a compreensão dos sentidos atribuídos pelas docentes ao trabalho pedagógico nas SRM, aos desafios enfrentados e às perspectivas em relação à inclusão escolar. A triangulação dos dados incluiu, ainda, o olhar do Núcleo de Inclusão Educacional, enriquecendo a discussão sobre as políticas e práticas do AEE no contexto investigado.

Figura 04 - Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na fase da pré-análise, realizou-se o primeiro contato com os registros dos dados do questionário e das entrevistas por meio de uma leitura ‘flutuante’, os quais, posteriormente, foram escolhidos para compor o material a ser explorado. Já na fase de exploração, o material foi codificado e definição as categorias de análise, estabelecidas pelas unidades de registro e pelas unidades de contexto, identificadas no material, o qual buscou preservar, na íntegra a fala das participantes. Por fim, a terceira fase de tratamento dos resultados culminou na produção das interpretações inferenciais mediante uma análise reflexiva e crítica.

A análise do material construído resultou na produção de dois capítulos, sendo o Capítulo 4, intitulado **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço de atuação do professor do atendimento educacional especializado**. Nele, apresenta-se a estrutura e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I como espaço de atuação dos professores do AEE da Educação Básica e como política de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA. O Capítulo 5 intitulado **Professoras do Atendimento Educacional Especializado: percepções sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais**, elencam-se as percepções das professoras do AEE acerca do trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I do Município de Vitória da Conquista-BA. Nesta análise, consideram-se aspectos como a formação e trajetória profissional, as práticas pedagógicas e estratégias de atuação nas SRM, bem como os avanços e desafios relacionados ao trabalho docente neste ambiente.

#### **4 SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece que o Estado deve garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente nas escolas regulares. O principal objetivo desse atendimento é promover a autonomia dos alunos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, sendo oferecido, em geral, no contraturno das aulas, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Com base nessa diretriz constitucional, ocorreram progressos significativos em relação à inclusão, alinhando-se a tratados internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos- Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

Além disso, cita-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Dessa maneira, entre 2007 e 2009, o governo brasileiro implementou iniciativas focadas na inclusão, o que resultou na criação de políticas nacionais que impactaram diretamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Em 2007, foi lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007) em todo o país. No ano seguinte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008), orientando os sistemas de ensino a assegurarem o acesso ao ensino regular, promovendo a participação e a continuidade nos níveis de ensino, além de oferecer atendimento educacional especializado complementar e apoio para eliminar barreiras à aprendizagem.

Em 2009, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) como uma emenda à Constituição, sendo observado um aumento significativo no número de alunos com necessidades especiais matriculados em classes regulares. Em complemento, em 2015, a Portaria MEC nº 1.060/2015 (Brasil, 2015) passou a dispor sobre a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, considerando as Salas de Recursos Multifuncionais como o espaço principal de oferta desse serviço.

Nesse contexto, autores como Mantoan (2003), apontam que a eficácia das Salas de Recursos Multifuncionais depende da formação e da prática docente, sendo necessária a capacitação dos professores para lidar com as especificidades dos alunos atendidos. Sob esse prisma, destaca-se que, em 2023, o Censo Escolar registrou 1.771.430 matrículas desses alunos, havendo uma maior concentração no Ensino Fundamental, com 62,90%

(1.114.230) das matrículas, seguida da Educação Infantil, com 16% (284.847), e do Ensino Médio, com 12,6% (223.258) dos estudantes (INEP, 2023).

Mediante ao panorama exposto, considerando-se especialmente os dados do Censo Escolar de 2023, que registram 1.771.430 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial - sendo 62,9% no Ensino Fundamental, 16% na Educação Infantil e 12,6% no Ensino Médio (INEP, 2023) -, alguns aspectos chamam a atenção. Eles não apenas revelam um crescimento expressivo no número de atendimentos, mas também impõem questionamentos prementes acerca da estrutura e do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Sob esse ângulo, torna-se assertivo Mantoan (2003) sustentar que a eficácia do AEE não reside unicamente na existência física dessas salas, mas na articulação consistente entre formação docente, condições materiais e apoio institucional. Dessa forma, compreende-se que, ao ampliar as matrículas de estudantes com necessidades específicas sem redimensionar proporcionalmente a infraestrutura, o sistema público expõe as SRM ao risco de sobrecarga, prejudicando não apenas a qualidade do atendimento, mas também a capacidade de personalizar as práticas pedagógicas.

De modo igualmente relevante, observa-se que a heterogeneidade do público atendido - que vai de crianças pequenas da Educação Infantil a adolescentes do Ensino Médio - impõe aos professores do AEE o desafio de manejar um espectro amplo e intrincado de demandas cognitivas, emocionais, comunicacionais e motoras. Nesse contexto, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) sublinham que essa diversidade não pode, em hipótese alguma, ser tratada de maneira uniforme, sob pena de desconfigurar a própria essência do atendimento especializado.

Por conseguinte, verifica-se que, sem um planejamento criterioso - que contemple não apenas os números absolutos, mas também a complexidade e a singularidade de cada caso -, as SRM transformam-se em espaços de atendimento massificado, forçando os professores a improvisarem estratégias para atender perfis múltiplos, frequentemente sem contar com suporte técnico especializado ou com recursos adequados às especificidades de cada estudante. Além disso, constata-se que outro aspecto crítico recai sobre a organização interna das salas e sobre o tempo efetivamente disponível para cada atendimento.

Sob esse prisma, Ferraz (2014) argumenta que o trabalho desenvolvido nas SRM exige não apenas planejamento detalhado, mas também articulação constante com os professores das salas regulares, de modo a assegurar a transversalidade e a continuidade

das intervenções. Entretanto, percebe-se que, diante da pressão provocada pelo aumento nas matrículas, muitos docentes relatam dificuldades em manter esse alinhamento, sendo obrigados a priorizar aspectos emergenciais do atendimento, em detrimento de ações pedagógicas integradas e planejadas.

De forma complementar, Pereira (2021B) adverte que a escassez de pessoal de apoio e a ausência de equipes multidisciplinares aumentam exponencialmente a sobrecarga emocional dos professores, que acabam assumindo responsabilidades não apenas pedagógicas, mas também comportamentais e socioemocionais, as quais demandariam intervenções específicas. Por conseguinte, reafirma-se que o crescimento das matrículas não pode ser interpretado exclusivamente como um avanço em termos de inclusão formal.

Sob essa ótica, Pimentel (2018) assevera que a inclusão genuína requer condições materiais e organizacionais capazes de garantir um atendimento qualificado, respeitando as diferenças e oferecendo suporte efetivo aos profissionais envolvidos. Nesse sentido, torna-se imprescindível questionar como os gestores educacionais vêm planejando a distribuição de recursos humanos, físicos e pedagógicos diante desse cenário de expansão. Perguntas centrais como: “Quantos alunos cada SRM consegue atender de forma efetiva?”, “Quais perfis de deficiência ou transtorno exigem abordagens diferenciadas?”.

Além disso, perguntas sobre como assegurar a atualização constante das práticas pedagógicas frente a um público tão diverso? precisam integrar o cerne do debate público e das formulações de políticas educacionais. Cabe sublinhar que os desafios enfrentados pelos professores do AEE nesse contexto extrapolam os limites do técnico, alcançando também as esferas emocional e identitária. De maneira enfática, Silva (2021) demonstra que, quando os docentes não dispõem de condições reais para atender adequadamente todos os alunos, emergem sentimentos recorrentes de frustração e impotência, afetando gravemente sua motivação e sua autoconfiança.

Dessa forma, Freire (1996) corrobora que a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada ao reconhecimento de seu papel e à possibilidade de exercer uma prática reflexiva, crítica e criativa. Assim, reafirma-se que garantir que as SRM não sejam apenas espaços físicos, mas ambientes efetivamente organizados e estruturados para fomentar o desenvolvimento pleno de cada aluno, constitui uma responsabilidade institucional inadiável, que ultrapassa a mera contabilização de números no Censo Escolar e toca o cerne das obrigações éticas e políticas do sistema educacional.

Já os dados do IBGE, no município de Vitória da Conquista-BA, mostram que o número de matrículas no Ensino Fundamental diminuiu, enquanto na Educação Infantil apresentou crescimento. Esse resultado confirma o avanço do Atendimento Educacional Especializado para escolas adjacentes (principalmente escolas de Educação Infantil), em razão da ampliação da oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em escolas polos, sendo que, ao longo de 14 anos, essa oferta passou de 10 (dez) SRM para 23 (vinte e três) SRM (Questionário, 2024).

Todavia, vale lembrar que as matrículas nas SRM são orientadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo o Glossário para Educação Especial (Brasil, 2020). Após efetuar a matrícula na classe regular, o responsável pela criança, adolescente ou adulto deve realizar uma matrícula separada na Sala de Recursos Multifuncionais, que pode estar instalada na própria escola ou em uma escola adjacente próxima. Quando se compara o número de matrículas nas Salas de Recursos Multifuncionais entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, nota-se um crescimento expressivo.

Além disso, dados da Secretaria de Educação do município revelam que o número de matrículas de crianças autistas tem aumentado progressivamente (Questionário, 2024). Hoje, as SRM do município atendem aproximadamente 50% de seu público composto por crianças e jovens autistas. Apesar de haver avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, a prática pedagógica nas SRM ainda enfrenta desafios importantes.

Por essa razão, torna-se indispensável considerar a acessibilidade e a estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Vitória da Conquista-BA, analisando se estão devidamente equipadas e se as professoras das SRM possuem a formação necessária para atender à diversidade das necessidades dos alunos com deficiência, sobretudo diante das lacunas identificadas na formação inicial e continuada. Essa problematização instiga uma reflexão crítica sobre a realidade das Salas de Recursos Multifuncionais e o papel do professor que atua nelas, destacando a necessidade de uma abordagem que considere não apenas as diretrizes normativas, mas também as experiências vividas no cotidiano escolar. Sob essa égide, frisa-se que é essencial que as discussões sobre inclusão avancem para além da teoria, buscando soluções práticas e efetivas que assegurem a todos os alunos o direito à educação de qualidade.

Nesse contexto, compreendem-se as Salas de Recursos Multifuncionais como o principal espaço de atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado

na Educação Básica e, em Vitória da Conquista - BA, a atuação do professor do AEE é percebida como um grande desafio. Esse profissional não apenas proporciona intervenções educativas, mas também desempenha um papel de protagonismo na formação social, cognitiva e afetiva dos estudantes.

Em razão disso, ao investigar como essas salas operam na Rede Municipal de Educação, torna-se possível avaliar a adequação dos recursos, a formação dos profissionais envolvidos e a articulação entre as diferentes esferas educativas. Por isso, este capítulo apresenta a estrutura e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I como espaço de atuação dos professores do AEE da Educação Básica e como política de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

#### **4.1 O Atendimento Educacional Especializado no município de Vitória da Conquista-BA**

Em 2003, foi criado, no município de Vitória da Conquista, o Centro Psicopedagógico (CEPS), composto por três psicólogos, três psicopedagogos, uma assistente social, uma professora de teatro, um professor de educação física, uma professora de artes, uma professora de alfabetização e uma fonoaudióloga. Tais profissionais realizavam oficinas de alfabetização, de teatro, de esportes e de artes no contexto terapêutico.

Posteriormente, em 19 de abril de 2010, foi implantado o Atendimento Educacional Especializado, com a ativação das dez primeiras Salas de Recursos Multifuncionais. Entretanto, desde 2006, o município de Vitória da Conquista já havia iniciado o trabalho da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, com a primeira Sala de Recursos Multifuncionais, instalada no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (CAIC).

A sala de atendimento era composta por uma equipe multiprofissional que fornecia orientação e formação para os professores da rede municipal de ensino, buscando capacitá-los para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos e deficiência, além de realizar avaliação e intervenção nos casos que sinalizavam essa necessidade (Questionário, 2024). Além disso, os professores da rede municipal interessados em atuar no serviço de Atendimento Educacional Especializado tiveram

acesso a cursos de formação continuada nas modalidades à distância, presencial e semipresencial, por intermédio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista aderiu a esse programa. A partir daí, o sistema de ensino municipal iniciou o processo de organização e implantação da Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino.

No que diz respeito à estrutura normativa do Atendimento Educacional Especializado, vale lembrar que, no ano de 2001, em resposta a um movimento crescente e irreversível da Educação Especial na rede regular de ensino, o governo brasileiro apresentou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Tinha-se como objetivo aprofundar as ações realizadas pelas unidades escolares e pelos professores.

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), enfatiza a importância do AEE como suporte ao ensino regular. Por outro lado, conforme os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Inclusão Educacional/SMED/VC, além do que consta na legislação que norteia a Educação Especial nacionalmente, nota-se que o município também dispõe de orientações e normas complementares que embasam a estrutura e o funcionamento, conforme Quadro 11 e Quadro 12.

Quadro 11 - Documentos que tratam das Orientações Pedagógicas para a Educação Especial do município de Vitória da Conquista-BA

Nº	Documento	Descrição	Órgão Expedidor/Ano	Status
01	Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista	Proposta para a efetivação do trabalho da Educação Especial que assume a inclusão como princípio organizador da escola, objetivando orientar a implementação da política de Educação Especial na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA do Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.	Conselho Municipal de Educação/2014	Vigente
02	Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista - BA Lei Municipal nº 2.042/2015. Alterada Pela Lei Nº 2.108/2016	Monitoramento e acompanhamento das metas e estratégias previstas no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista	Secretaria Municipal de Educação /2016	Vigente
03	Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista	Dispõe sobre a organização curricular para as modalidades da rede municipal.	Secretaria Municipal de Educação /2019	Vigente

Fonte: Quadro adaptado e elaborado pela autora com base em dados da dissertação de Silva (2023).

Com base nos dados do estudo de Silva (2023), quatro documentos constantes no Quadro 12 estão em vigência, embora possam ser considerados defasados no que diz respeito às leis que amparam as nomenclaturas utilizadas atualmente.

Quadro 12 - Documentos normativos municipais para a Educação Especial.

Nº	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ÓRGÃO EXPEDIDOR/ ANO	STATUS
01	Resolução nº 019/2009	Dispõe sobre a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.	Secretaria Municipal de Educação /2009	Vigente
02	Resolução nº 038/2012	Fixa normas que disciplinam a Educação Especial da educação básica no sistema municipal de ensino de Vitória da Conquista.	Secretaria Municipal de Educação /2012	Vigente
03	Resolução nº 018/2013	Estabelece normas operacionais complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais.	Secretaria Municipal de Educação /2013	Vigente
04	Portaria nº 1.026/2013	Fixa normas para a execução da Função de Cuidador para pessoas com necessidades educacionais especiais.	Secretaria Municipal de Educação /2013	Vigente

Fonte: Quadro adaptado e elaborado pela autora com base em dados da dissertação de Silva (2023).

Analicamente, os documentos regulamentares e diretrizes compilados nos quadros demonstram uma base institucional relativamente robusta para a execução da Educação Especial no município de Vitória da Conquista. A partir deles, é viável efetuar uma análise crítica sobre três aspectos recorrentes nos diálogos acerca da inclusão escolar: a capacitação dos educadores, a organização das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de recursos pedagógicos.

No que tange à formação docente, a Resolução nº 038/2012, ao estabelecer diretrizes para a Educação Especial na rede municipal, e a Proposta da Educação Especial, que direciona sua execução nas diferentes fases de ensino, evidenciam uma preocupação com a institucionalização do atendimento inclusivo. Contudo, esses documentos não detalham orientações precisas para a formação continuada dos profissionais, nem destacam estratégias sistemáticas de capacitação em serviço, aspecto fundamental para a eficácia do AEE.

Em linhas gerais, isso pode sinalizar uma discrepância entre a normatização e a prática pedagógica, especialmente no que tange à capacidade técnica dos educadores para enfrentar a diversidade de demandas educacionais específicas. Ademais, embora a Portaria nº 1.026/2013 apresente progressos ao regulamentar a função de cuidador crucial para assegurar apoio físico e emocional aos estudantes com deficiência, os documentos não oferecem especificações sobre critérios de acessibilidade, dispositivos assistivos ou adequação dos ambientes escolares.

Nessa linha, a falta dessas informações pode indicar que a estrutura física e os recursos das salas de AEE ainda enfrentam restrições, comprometendo a qualidade do atendimento e podendo resultar em desigualdades no processo de aprendizagem. O Referencial Curricular Municipal constitui um esforço significativo para integrar a modalidade de Educação Especial no planejamento pedagógico da rede. Entretanto, não há referência explícita à produção ou distribuição de materiais didáticos acessíveis, como livros em *braille*, *softwares* de comunicação alternativa ou jogos pedagógicos adaptados.

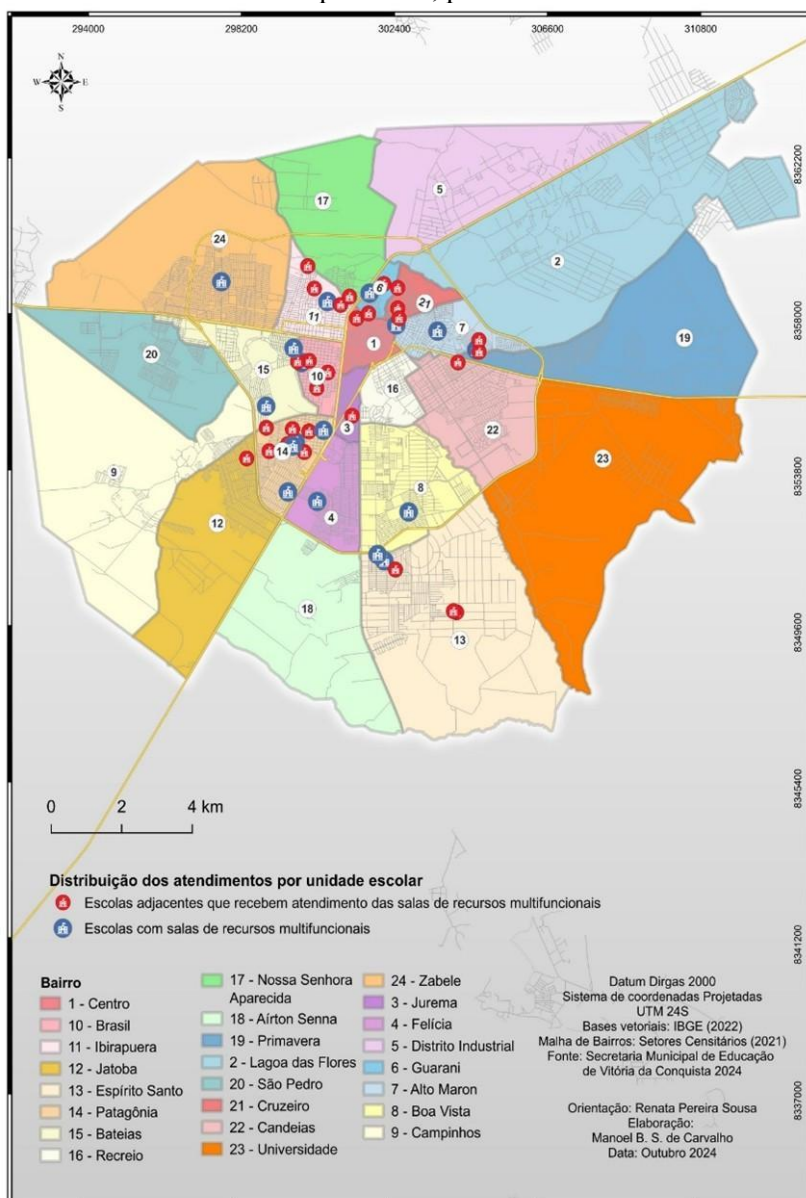
Por fim, o Relatório Anual de Acompanhamento do PME é uma ferramenta estratégica para monitorar a eficácia das políticas públicas. Contudo, a avaliação dos documentos não aponta a presença de indicadores específicos sobre inclusão, como a taxa de acesso e permanência de estudantes com deficiência, a formação dos professores especializados ou a qualidade do AEE. Dito isso, a ausência desses dados impede a mensuração dos avanços reais e pode ocultar desafios estruturais ainda não abordados.

As normas operacionais complementares que instituem as diretrizes gerais, em seu Capítulo II, Art. 7º, destacam que a “oferta de serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino é realizada pela escola e coordenada e orientada pela equipe de Educação Especial, que se responsabilizará pela promoção da Educação Especial na perspectiva da política de educação inclusiva” (CME, nº 038/2012). Conforme informações fornecidas pela SMED-VDC, uma das funções centrais da equipe de Educação Especial é oferecer formação continuada para educadores, gestores e profissionais da educação.

Contudo, demanda-se adotar práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares e estratégias de atendimento às necessidades específicas dos alunos. Somam-se a essas atribuições o oferecimento de orientação técnica e pedagógica para a elaboração dos Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), além do suporte técnico indispensável para tornar o ambiente escolar acessível e acolhedor. Entretanto, cabe observar que a formação continuada está prevista no Cronograma de Formações da SMED-VC, sendo oferecida mensalmente aos professores do Atendimento Educacional Especializado por meio de discussões sobre temáticas alinhadas às demandas identificadas no contexto das salas de recursos.

Atualmente, com 17 (dezessete) escolas equipadas com salas polos de AEE, o município atende quase 1.000 crianças, adolescentes e adultos com deficiências, conforme ilustrado na Figura 05.

Figura 05 - Mapa da distribuição do Atendimento Educacional Especializado do Município de Vitória da Conquista-BA, por unidade escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2024), elaborado por Manoel B. S. de Carvalho sob orientação da autora.

A figura apresenta um mapa temático da cidade de Vitória da Conquista (BA) com a distribuição dos atendimentos por unidade escolar no que diz respeito às Salas de Recursos Multifuncionais, fundamentais para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, as escolas com SRM (em azul) estão predominantemente localizadas na área central e nos bairros circunvizinhos (Centro, Brasil, Alto Maron, Candeias, Patagônia).

Em contrapartida, bairros mais periféricos como Lagoa das Flores (21), Zabelê (24) e Primavera (5) não possuem instituições de ensino com SRM, dependendo de escolas vizinhas (em vermelho) para os atendimentos. Claramente, essa concentração

indica a centralização de recursos e estruturas inclusivas, distorcendo a ideia primordial de inclusão.

Ademais, as instituições de ensino destacadas em vermelho acolhem alunos de outras escolas para a utilização das SRM. Isso sinaliza a utilização compartilhada das salas, indicando que nem todas as instituições estão totalmente equipadas com a infraestrutura necessária para o AEE. Claramente, essa dependência pode sobrecarregar as unidades com SRM e prejudicar o atendimento individualizado e de qualidade, além de ir contra o princípio da escola inclusiva como espaço de interação plena.

No período de quatorze anos, o número de SRM no município aumentou. Durante o período da pandemia da COVID-19, as SRM foram desativadas parcialmente, mas, conforme evidenciam os dados da SMED-VDC, as professoras tentaram adaptar as aulas remotamente dentro do possível para não deixar os educandos que conseguiam participar, sem o atendimento. Em 2021, as salas foram reativadas, incluindo as que anteriormente estavam desativadas antes da pandemia e implantadas mais três novas SRM.

#### **4.2 Estrutura e funcionamento das SRM do município de Vitória da Conquista-BA: uma realidade completamente diferente**

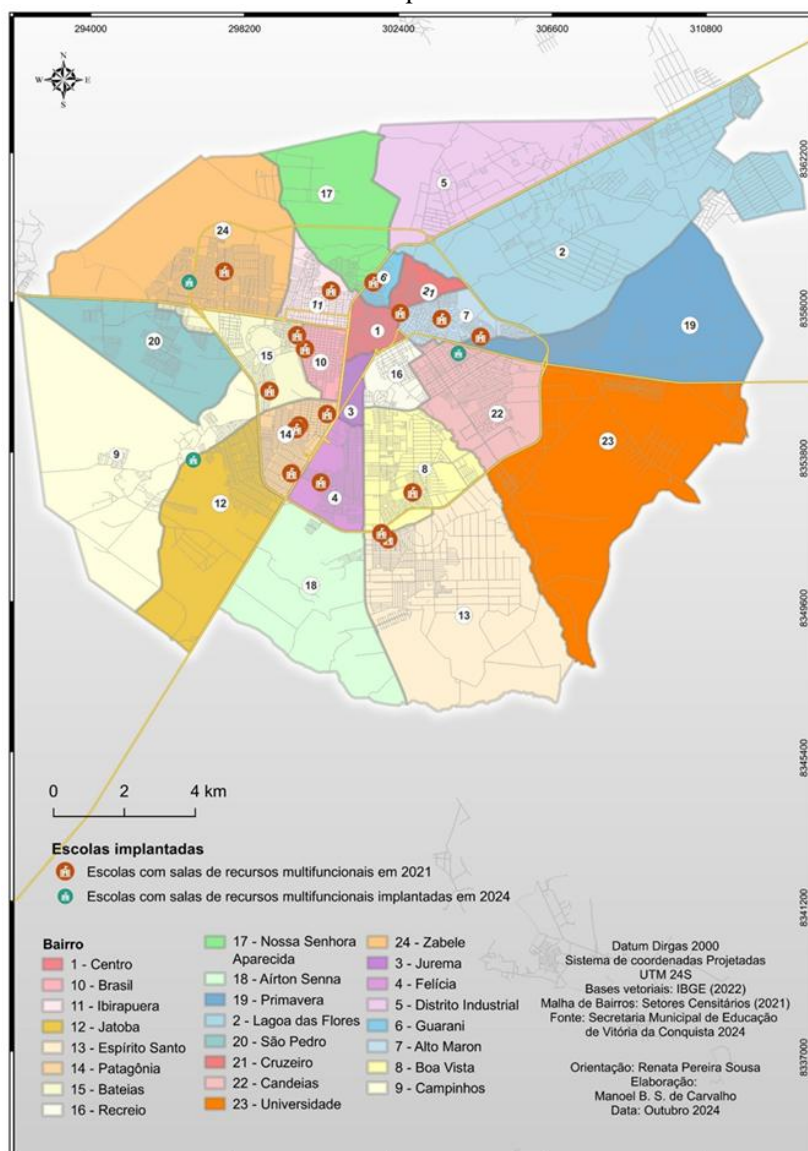
De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Vitória da Conquista, a rede pública possui mais de 1.000 alunos matriculados em 25 (vinte e cinco) turmas de AEE, além de uma turma específica de AEE Surdez. Entre essas turmas, 13 (treze) salas são assistidas por professoras concursadas e com formação em Atendimento Educacional Especializado, enquanto 12 (doze) salas são acompanhadas por professoras contratadas por processo seletivo com término determinado.

Segundo dados fornecidos pela SMED/VC, há, em 2024, um total de 25 (vinte e cinco) Salas de Recursos Multifuncionais em pleno funcionamento, incluindo uma (01) destinada ao AEE Surdez, abrangendo também as localizadas na zona rural, que igualmente são classificadas como SRM do tipo I. No entanto, essas são apresentadas na Figura 06 apenas para facilitar o mapeamento e a visualização da distribuição das salas, já que a prática do AEE na zona rural possui características adaptadas à realidade de cada contexto.

Além disso, as Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I, como define o Manual de Orientação de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), constituem um espaço educacional projetado para atender alunos com deficiência,

oferecendo suporte pedagógico e recursos adaptativos que favorecem a inclusão e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Esse ambiente é equipado com mobiliário adaptável e materiais didáticos diversificados, visando à aplicação de atividades complementares e suplementares voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos alunos, por meio de intervenções pedagógicas.

Figura 06 - Mapa das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas no município de Vitória da Conquista- BA.



**Fonte:** Dados da pesquisa (2024), elaborado por Manoel B. S. de Carvalho sob orientação da autora.

Essas especificidades se manifestam em razão da sazonalidade, da necessidade de ajustar os horários de atendimento por conta do transporte escolar, entre outras particularidades. Mesmo diante das adversidades, atualmente, o município conta com

apenas 03 (três) salas na zona rural. Além disso, os professores das SRM dispõem de 12 (doze) horas semanais destinadas a estudos, pesquisas, planejamento pedagógico e outras atividades vinculadas ao AEE (Questionário, 2024), mas, apesar disso, esses dados são questionados pelas professoras entrevistadas:

[...] eu tenho recursos parados lá, porque eu não recebi capacitação ainda. Inclusive essa é uma crítica minha, que eu ainda não tive espaço para poder dizer, mas eu acho que as reuniões que a gente já teve até o momento com o núcleo foram muito inúteis. (Professora Tati).

A fala da professora Tati apresenta uma crítica forte à falta de capacitação e apoio no uso de tecnologias assistivas, um tema que ainda aparece de forma tímida na literatura sobre Educação Especial e inclusiva. Quando afirma que possui ‘recursos parados’, expõe uma realidade que não deveria ser comum nas escolas, já que, na maioria das vezes, a aquisição de tecnologias não vem acompanhada da formação adequada dos profissionais que precisam utilizá-las.

Diante desse contexto, se observa que essa situação não só limita o potencial dessas ferramentas, como também compromete diretamente a qualidade do atendimento educacional especializado. Segundo Borges e Tartuci (2017), a formação continuada dos professores é essencial para o uso eficaz das tecnologias assistivas - ferramentas pensadas para facilitar a aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Sem esse preparo, os professores podem se sentir inseguros ou incapazes de usar essas tecnologias no dia a dia, o que acaba gerando desperdício de recursos e perda de oportunidades de aprendizado para os alunos. Além disso, a crítica sobre a ‘inutilidade’ das reuniões com o Núcleo de Educação Especial aponta para uma desconexão entre as reais necessidades dos educadores e as formações que são oferecidas. A partir disso, Mendes (2009) reforça essa percepção ao argumentar que muitas formações acabam sendo genéricas e não atendem às especificidades do contexto escolar.

Tal cenário aponta que o próprio núcleo enfrenta dificuldades para gerenciar e organizar o que de fato deveria ser trabalhado com as professoras das SRM, seja pela limitação de pessoal - o núcleo conta com apenas quatro profissionais -, seja pela falta de prioridade dada pela gestão municipal à área da inclusão educacional. Assim, essa fala não surge apenas como uma queixa isolada, mas revela um problema estrutural de uma

rede educacional que ainda busca formas de integrar as tecnologias assistivas de maneira eficiente nas práticas pedagógicas.

Para avançar de forma concreta, é fundamental que as instituições de ensino ofereçam formações que não sejam apenas teóricas, mas também práticas e alinhadas ao contexto real, permitindo que os professores se sintam confiantes e apoiados no seu trabalho. Com isso em mente, a professora Maria Rosa traz uma reflexão sobre o que ela entende como verdadeira formação continuada:

Tivemos uma orientação, um estudo para utilizar o teclado TIX que foi a única formação que eu tive nesses quase 10 anos, 11 anos de sala de recurso multifuncional. Mas a formação continuada em si, com carga horária para estudo, em relação a desempenhar melhor uma teoria em sala de recurso, nós não temos. Assim, eu não tenho, eu não participei ainda de nenhuma formação continuada. (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

Nesse trecho, a professora Maria Rosa destaca uma preocupação significativa com a escassez de formação continuada para profissionais que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais. Sua experiência de quase 11 anos nas SRM, com apenas uma formação específica para o uso do teclado TIX, evidencia a falta de investimento em capacitação voltada ao manuseio das tecnologias assistivas e ao domínio de metodologias significativas. Dessa maneira, entende-se que pesquisas sobre formação de professores em contextos de inclusão ressaltam a importância de programas de formação continuada que sejam sistemáticos e verdadeiramente adaptativos.

Segundo Pimentel (2018), a formação continuada deve ser um processo que permita aos educadores atualizarem suas práticas pedagógicas e familiarizarem-se com novas ferramentas e abordagens, essenciais para atender às demandas dos alunos com deficiência. A ausência de uma carga horária dedicada ao estudo e à prática pedagógica, como mencionado pela professora Maria Rosa, sugere que as instituições não estão cumprindo plenamente seu papel de apoiar o desenvolvimento profissional das docentes.

Além disso, os três turnos de Atividades Complementares não são suficientes para o planejamento semanal, realizado individualmente, nem para os registros dos atendimentos. Nesses três turnos, as professoras precisam encaixar o atendimento ao planejamento do professor da classe regular, realizar visitas às escolas adjacentes (quando necessário), elaborar relatórios, construir tecnologias assistivas de baixo custo (geralmente utilizando sucata e materiais recicláveis), além de oferecer apoio aos Auxiliares de Vida Escolar (AVE) no enfrentamento e na regulação de crises.

Soma-se a isso a responsabilidade de fomentar a avaliação pedagógica de crianças sem laudo, mas com suspeita de deficiência, conforme a perspectiva dos professores da classe regular, bem como desenvolver projetos em parceria com a coordenação para implementar a inclusão na escola. Percebe-se, na fala de Maria Rosa, uma insatisfação com a falta de oportunidades de aprendizado que poderiam enriquecer sua prática. De acordo com Graf, Lôbo, Marvila e Gomes (2025), a formação inadequada ou inexistente pode gerar uma sensação de impotência e frustração entre os educadores, resultando em impacto negativo na qualidade do atendimento educacional.

Essa situação é preocupante, pois, sem o suporte necessário, os professores podem se sentir despreparados para lidar com a diversidade presente no cotidiano das SRM. A crítica implícita em sua fala representa um chamado à reflexão sobre a necessidade urgente de políticas educacionais que priorizem a formação continuada e o suporte efetivo aos profissionais da educação, principalmente os da Educação Especial. Contudo, outro ponto a ser salientado é a falta de orientação por parte do Núcleo Pedagógico para as professoras iniciantes nas SRM, como expressa a professora Carol, que, mesmo com suas licenciaturas, tinha uma experiência praticamente inexistente nesse espaço:

Eu passei nesse último concurso, então eu estou a menos de um ano na sala de recursos do município. A SMED não veio ver a sala de recursos, ela não me deu treinamento para estar na sala de recursos. Entendeu que cobrou a graduação e que eu tinha todo o preparo para estar na sala de recursos. Por formações externas eu tenho. E aí quem tem feito isso são os colegas, a gente está sempre trocando um com o outro, pedindo socorro um ao outro, pedindo ajuda um ao outro, mas eu me sinto, às vezes, abandonada pela SMED nesse sentido. (Professora Carol).

Para a professora Carol, não ter acesso a uma formação adequada é uma realidade comum, enfrentada por muitos educadores que ingressam em Salas de Recursos Multifuncionais sem a devida preparação e suporte institucional. A pouca experiência em sua função, somada à ausência de formação específica por parte da Secretaria Municipal de Educação, evidencia uma lacuna no suporte dado aos professores iniciantes.

Talvez, como suposto pela professora a SMED não viabilizou a formação e as orientações por considerar que com a graduação ela já teria condições de desempenhar as funções no AEE. O fato de ser aprovada em um concurso e assumir uma função não pode caracterizar que o profissional já esteja familiarizado com todos os recursos e atividades que serão desempenhadas.

Assim, a falta de comunicação ou a comunicação incipiente revela uma visão limitada sobre as complexidades das funções que um professor iniciante precisa desenvolver em seu trabalho nas SRM. Pesquisas como a de Pletsch (2009) revelam que, a formação acadêmica, embora importante, muitas vezes não é suficiente para preparar os professores para os desafios práticos que enfrentarão. A falta de um suporte adequado pode resultar em insegurança e sensação de inadequação, como a professora Carol expressa ao mencionar que se sente ‘abandonada’ pela SMED.

Nota-se, na inferência da profissional, que os professores “criaram” uma rede de apoio informal através de grupos de trocas de mensagens por aplicativo móvel. A dependência de colegas para troca de experiências e suporte, embora valiosa, não substitui a necessidade de uma formação estruturada, sistemática prevista pela legislação. De acordo com Oliveira (2019), a colaboração entre professores precisa acontecer, mas deve ser complementada por iniciativas institucionais que promovam a capacitação contínua e o desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, a ausência de uma orientação clara e de um suporte institucional pode levar à desmotivação e à sensação de isolamento, prejudicando não apenas o bem-estar dos educadores, mas também a qualidade do ensino oferecido. Portanto, a fala da professora Carol é um chamado às ações de integração aos professores iniciantes do AEE e a manutenção dessas integrações ao longo dos anos]:

Nesse tempo todo que estou aqui no AEE, eu só tive uma formação continuada para manusear o Teclado TIX, uma oficina de musicoterapia que não foi muito produtiva, fizemos uma orquestra com uma folha de papel ofício, uma oficina para construir um painel Montessoriano que levou a manhã toda e tivemos que construir na SRM porque foi tanta enrolação que não deu tempo de construir e ofereceram um curso virtual de 04 horas para aprender manusear a *Play Table*. Formação mesmo para o que precisa não tivemos. Ninguém ensinou como lidar com um aluno em crise, que se morde e bate a cabeça na parede o tempo todo. (Professora Carla).

Expondo de maneira contundente as deficiências das formações oferecidas aos profissionais de Atendimento Educacional Especializado, a professora Carla sinaliza uma experiência marcada por uma série de formações que, segundo ela, não atendem às reais necessidades do dia a dia na sala de aula. Na sua percepção, o que ocorre é uma desconexão entre o que é oferecido e o que é verdadeiramente necessário para lidar com a diversidade e complexidade dos alunos atendidos. A menção a formações como a oficina de musicoterapia e a construção de um painel montessoriano, que não resultaram

em um aprendizado prático aplicável, ilustra claramente uma crítica à superficialidade de algumas iniciativas de capacitação.

Conforme apontam Silva (2021), a formação de professores deve ser direcionada para práticas que realmente impactem a aprendizagem e o manejo de situações desafiadoras, como as crises comportamentais. A falta de uma formação específica para lidar com alunos em crise, como descrito pela professora, é alarmante, pois situações desse tipo exigem conhecimentos e habilidades que vão muito além do que uma formação genérica pode oferecer, a exemplo do curso virtual de apenas quatro horas sobre o manuseio da *Play Table*.

Nessa perspectiva, Figueiredo e Silva (2022) analisam que a ausência de suporte adequado em situações críticas - como a descrita pela professora, em que um aluno se morde e bate a cabeça na parede - revela uma necessidade urgente de formação que capacite os educadores a intervirem de forma eficaz e segura, especialmente porque, até então, não houve uma redefinição clara sobre qual é o papel do professor do AEE. Diante de tantas angústias, as participantes sugerem que a SMED disponibilize um curso presencial de Terapia ou de manuseio em ABA.

Também há o fornecimento de testes que auxiliem nas avaliações de sondagem, já que, mesmo havendo uma coordenação, esse profissional não acompanha de perto o desenvolvimento dos professores durante o planejamento anual. Todavia, o único material que eventualmente a SMED solicita são os relatórios das crianças ou os PAEE, caso a família ou o Ministério Público exija o envio, tendo como suporte legal o Parecer 50/2023 (Brasil, 2024).

O relato das professoras das SRM impulsiona, ainda, futuras investigações, pois, na pesquisa de Lago (2010), os participantes também se queixavam da falta de formação continuada e de direcionamento prático - uma condição que, lamentavelmente, permanece após 14 anos. Isso, em consonância ao que propõe Tardif (2002), provoca uma lacuna na aquisição dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes esses adquiridos por meio de estágios, cursos de capacitação e, conseqüentemente, pela socialização entre os próprios colegas de profissão.

Além disso, esse dado leva à reflexão de que boa parte da prática do trabalho docente no AEE acaba vindo dos saberes acumulados pela experiência prática vivida na Sala de Recursos Multifuncionais. O ideal seria equilibrar os saberes adquiridos na formação profissional com aqueles lapidados ao longo do tempo no exercício docente, pois, segundo Oliveira e Prieto (2020):

[...] sua atuação em SRM muda substancialmente e possui novas características, desde a extensão de suas atribuições com todas as categorias do PAEE, a organização de estratégias, orientação e acompanhamento para o uso de recursos de acessibilidade na classe comum e/ou na escola, articulação com os outros professores, com a escola, a família, entre (p. 345).

De acordo com a SMED, em cada SRM são matriculados até 40 alunos, sendo que o Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE) está programado para que não ultrapasse esse quantitativo de matrículas. Os professores do AEE são orientados pelas coordenadoras da Equipe de Educação Especial, as quais também apresentam os materiais e as fichas a serem utilizadas no trabalho pedagógico das SRM, bem como para a construção dos estudos de casos, planos individuais, relatórios e preenchimento do Diário de Classe.

Em 2023, essa ação passou a ser orientada pela Gerência do Setor de Legalização Escolar/Estatística (Questionário, 2024). Com base nas falas das professoras, faz-se necessária uma reformulação e desburocratização dos instrumentos utilizados no AEE:

Dos instrumentos que nós atualmente temos na sala de AEE, os instrumentos de entrevista, o PAEE, tudo isso eu acho que tem que ser revisto e tem que ser revisado com o intuito de facilitar o nosso trabalho. É muita coisa, muito papel, muita coisa. Às vezes até repetitivo, que acaba atrapalhando a gente. (Professora Carla).

Sem dúvida, há uma priorização no processo de aquisição do repertório de vida do aluno e das habilidades que ele já possui ou que precisa desenvolver. No entanto, o que as profissionais destacam é o excesso de documentos repetitivos cobrados dos professores, a exemplo da ficha de anamnese que reúne todas as informações da vida do aluno e auxilia na elaboração do estudo de caso que embasará o Plano de Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de uma entrevista extensa, o que torna inviável realizar mais de quatro por dia.

Além disso, o diário de classe utilizado na SRM é o mesmo adotado pela Educação Infantil. Segundo as professoras, a SMGE simplesmente imprimiu o nome SRM e colou por cima do título original no diário. Esse documento contém três espaços para os pareceres trimestrais, nos quais a SMED orienta que o professor da SRM registre a evolução dos alunos, o que torna o trabalho repetitivo, já que algumas crianças podem levar meses apenas para adquirir o manuseio e a habilidade necessários para atingir determinado objetivo do PAEE.

Paralelamente a esse diário, são elaborados relatórios de desempenho pedagógico para encaminhamento aos médicos das crianças, para as famílias quando solicitado, nas transferências para outra escola ou ao final do ano letivo. Além desse material, o professor da SRM ainda precisa preencher uma ficha específica que registra a evolução do aluno na classe regular, baseada em uma descrição das habilidades que o professor identifica como deficientes ou suficientes.

Atualmente, para atender as 25 (vinte e cinco) Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, o município conta com 13 (treze) professores efetivos da rede municipal e 12 (doze) professores contratados, com início e término de contrato definidos conforme o edital do processo seletivo. Desde 2010, apenas 03 (três) SRM foram desativadas, devido ao pequeno número de alunos matriculados tanto na escola sede quanto nas escolas adjacentes (Questionário, 2024).

Os professores do AEE possuem formação em nível superior, sendo a maioria licenciada em Pedagogia e em outras licenciaturas e/ou com mais de uma graduação e especializações em áreas afins. Todos os professores efetivos possuem especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Psicopedagogia ou outras áreas correlatas. Entre os 12 professores contratados, 10 (dez) já possuem especialização e 02 (dois) estão em processo de conclusão.

Do total de 25 professores das SRM, 04 (quatro) são mestres, 02 (dois) são mestrandos e 01 (um) possui título de doutor. Nesse contexto, observa-se que a formação do professor do AEE foi tema de discussão quando a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista passou a exigir a formação em Educação Especial e Inclusiva no primeiro concurso para o Magistério que incluiu vagas para professores do AEE (Edital 001/2023), no ano de 2023, tendo como justificativa que:

A rede de ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem a prerrogativa de elaborar e executar sua proposta pedagógica que está pautada no Art. 12 da LDB, com a finalidade de atender as exigências específicas, visando à formação integral dos educandos, bem como administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. Desta forma, a exigência para admissão e atuação dos profissionais da educação do cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), está pautada na formação direta e particular do profissional do magistério que atuará nas sala de recursos multifuncionais, uma vez que o curso de licenciatura em Educação Especial está estruturado para formar profissionais agentes de mudanças e desenvolvimento, com forte comprometimento com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. E é dever do Estado assegurar

educação de qualidade à pessoa com deficiência. (Questionário, 2024).

Justifica, ainda, que:

Conforme experiências feitas em outras seleções, para contratação temporária, utilizando o critério de licenciatura em qualquer área e mesmo com curso de pós-graduação, os profissionais que assumiram esse cargo não possuíam habilidades específicas, gerando fortes prejuízos na atuação para atendimento às crianças da Educação Especial. (Questionário, 2024).

Considerando a Lei 9.394/96, que dispõe sobre a formação do professor do AEE, observa-se, no art. 59, que deverão ser assegurados, pelos sistemas de ensino, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos. São estratégias indicadas para atender às suas necessidades, o que implica que se disponha de professores com formação adequada (especialização em nível médio ou superior para atendimento especializado).

Ademais, necessita-se de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, com a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Assim, é fundamental compreender a relevância da legislação educacional no que se refere à formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o professor responsável por esse serviço deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além de formação específica na área da Educação Especial.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) também aborda a formação dos profissionais da educação, utilizando primeiro a expressão 'formação de profissionais da educação' e, posteriormente, referindo-se à 'formação de docentes'. Adicionalmente, a LDB estabelece como finalidade da formação desses profissionais o atendimento aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial, de modo a garantir as condições e meios necessários para alcançar os objetivos da Educação Básica. Com base nesse conjunto normativo que rege e estabelece o funcionamento do AEE, a SMED/VC apresenta a justificativa para a inclusão das exigências de formação especificadas no Edital 001/2023, referente ao Concurso Público para o Magistério do AEE:

A legislação ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação e, mais adiante, refere-se à formação de docentes. A Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação para atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades, inclusive da Educação Especial, condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica, e é dever do município garantir de forma eficaz o atendimento aos alunos com deficiência. Quanto a permanência dos profissionais efetivos que já atuam nas turmas do Atendimento Educacional Especializado, eles permanecerão em suas lotações na Educação Especial, compreendendo a importância e continuidade do trabalho realizado. (Questionário, 2024).

No que tange às orientações repassadas às escolas para a identificação e seleção dos alunos a serem atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, observa-se que estas são direcionadas à triagem dos educandos com deficiência matriculados tanto nas escolas sede quanto nas unidades adjacentes. Tal processo é conduzido em parceria com a equipe gestora e o secretário escolar, utilizando-se do Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE), sendo requisitado à família, como prática administrativa local, o fornecimento do laudo médico contendo o diagnóstico de deficiência.

Contudo, importa destacar que, à luz da legislação vigente no Brasil, o laudo médico não constitui requisito formal para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, por exemplo, não estabelece o laudo como condicionante para o acesso ao serviço. Em seu art. 5º, a referida norma delimita que o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à eliminação das barreiras à plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2009).

De modo semelhante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) igualmente não estipula o laudo médico como pré-requisito para garantir o acesso ao AEE. Assim, compreende-se que a exigência, quando feita, está atrelada à necessidade de identificação das demandas educacionais particulares do aluno, com o propósito de articular os recursos e estratégias pedagógicas adequados à sua plena inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, para viabilizar o acesso ao referido laudo, surgem inúmeros entraves. Dentre os principais, citam-se problemas como as dificuldades logísticas no deslocamento entre as escolas adjacentes, que são atendidas pela SRM da escola polo, e a expressiva quantidade de alunos matriculados, associada à elevada demanda de serviços e à carga burocrática existente:

Eu tenho 40 alunos matriculados e 42 frequentando a sala. Todos aqui na escola e vários outros em processo de investigação para autismo. A maioria das outras SRM atende a várias escolas numa sala só. Precisando se ausentar fisicamente de um lugar para ir para outro. Uma realidade completamente diferente. O que causa muito desgaste. (Professora Carla).

Aí, a gente tem a questão dos atendimentos. Eu faço um atendimento de 50 minutos, na grande maioria em dupla, porque não tem condições de a gente fechar um número de 42 em dois atendimentos semanais de 50 minutos cada. Sendo que a gente ainda tem os três turnos de planejamento e uma infinidade de outras demandas que exigem da gente. (Professora Carla).

O planejamento efetuado pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais é realizado nas próprias unidades escolares, nos dias especificamente destinados às Atividades Complementares, sempre considerando de forma atenta as necessidades individuais e as potencialidades singulares de cada estudante. Embora sejam formalmente previstos três turnos semanais para os professores cuja carga horária é de 40 horas, verifica-se, na prática, que o elevado número de alunos atendidos, aliado à exigência de dois atendimentos de 50 minutos por educando, torna substancialmente inviável a prestação de um atendimento especializado pleno.

Soma-se a essas atribuições a incumbência de participar da avaliação dos alunos com deficiência matriculados nas salas regulares ou comuns. Tal avaliação é conduzida em estreita colaboração entre os professores regentes, a equipe gestora e os docentes das SRM, sendo norteadas pelos Pareceres Descritivos, elaborados em conformidade com a Resolução Municipal nº 019/2009 (PMVC, 2009), que disciplina os parâmetros de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de estudantes com deficiência em toda a rede municipal, inclusive nas unidades que não contam com SRM.

Os resultados consignados nesses pareceres constituem valioso subsídio para que os professores do ano letivo subsequente possam conhecer previamente o estágio de desenvolvimento alcançado pelo aluno, favorecendo, assim, a continuidade e a coerência das práticas pedagógicas. Desse modo, o docente que opta por atuar em uma SRM deve estar plenamente consciente da impossibilidade de elaborar tais relatórios, bem como da importância de registrar, de forma minuciosa, os progressos, os desafios enfrentados e as perspectivas de aprimoramento do educando.

Nessa perspectiva, destaca-se que as atribuições conferidas aos professores que assumem as Salas de Recursos Multifuncionais abrangem não apenas o desenvolvimento

de ações pedagógicas direcionadas, mas também a orientação prestada aos professores regentes das turmas regulares, aos auxiliares de vida escolar e aos demais profissionais das unidades. Dessa maneira, assegura-se o acesso a um atendimento educacional especializado integrado e efetivo.

Entre as dificuldades enfrentadas pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais no exercício de suas atribuições, sobressaem-se a garantia da frequência regular dos alunos com deficiência no contraturno, destinada ao atendimento do AEE; o efetivo desenvolvimento do processo inclusivo envolvendo toda a comunidade escolar; o fortalecimento do vínculo com as famílias; e, ainda, o estímulo à participação plena dos estudantes com deficiência em todas as atividades coletivas promovidas pela unidade escolar (Questionário, 2024).

No que concerne aos materiais e recursos pedagógicos, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) disponibiliza às SRM equipamentos como a Inclusoteca (implantada antes da pandemia de COVID-19), o Teclado TIX Letramento, a Mesa *Play Table*, impressoras, notebooks, trocadores de fraldas, mesas e cadeiras de diferentes modelos, além de uma ampla variedade de jogos, entre outros recursos. Todos esses materiais e dispositivos são empregados no âmbito do AEE para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Questionário, 2024).

Conforme relatado pelas professoras, nem todas as salas haviam sido contempladas inicialmente com a Inclusoteca e o Teclado TIX (um teclado adaptado associado a plataformas de comunicação alternativa aumentativa); contudo, no período pós-pandemia, esses dois recursos de tecnologia assistiva passaram a ser disponibilizados pela SMED de forma mais ampla. Ressalte-se que tais tecnologias assistivas são fundamentais para potencializar o trabalho do professor do AEE, sendo o Teclado TIX um exemplo notável.

Segundo as docentes, trata-se de um recurso de acessibilidade de suma importância, pois possibilita que indivíduos com severas limitações motoras utilizem o computador - inclusive aqueles alunos cuja única capacidade motora consiste em abrir e fechar os olhos, uma vez que o equipamento é dotado de dispositivos inclusivos altamente sensíveis a esses comandos mínimos. Para viabilizar o uso desse instrumento, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) ofereceu um curso de formação continuada - que, conforme relatam as professoras do AEE, foi o único disponibilizado nos últimos anos.

A Mesa *Play Table*, amplamente apreciada pelos alunos, constitui um recurso inventivo que integra jogos, plataformas para práticas de escrita, atividades voltadas ao

desenvolvimento da coordenação motora, livros digitais e exercícios que estimulam concentração, atenção e memória. Contudo, tanto o Teclado TIX quanto a *Play Table* permanecem sem atualização de suas plataformas; os jogos e pranchas de seleção permanecem inalterados, e a atualização dos softwares depende de custeio específico por parte da prefeitura.

Caso esse investimento não seja realizado, há o risco concreto de que tais recursos se tornem, gradativamente, obsoletos, acabando relegados a um canto das salas e perdendo sua funcionalidade pedagógica. Ademais, os professores recém-ingressos, a partir deste ano, dificilmente saberão operar o Teclado TIX sem uma formação específica, dada a complexidade que envolve seu manuseio. Como asseveram Galvão e Miranda (2012), não se deve negligenciar os equipamentos e materiais disponíveis nas SRM. Portanto, entende-se que é precisamente na atuação qualificada do professor que reside o maior impacto sobre a aprendizagem do aluno - sendo, contudo, esse também um dos entraves mais recorrentes enfrentados por esses profissionais no exercício de suas funções dentro das salas.

Em suma, a organização da carga horária e o planejamento das atividades pedagógicas exercem influência direta sobre a eficiência do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais. Segundo as professoras entrevistadas, a maioria dos docentes - tanto contratados quanto efetivos - atuava com carga horária de 40 horas semanais antes da realização do concurso municipal que instituiu vagas específicas para o cargo de professor de AEE. Com o novo certame, as vagas passaram a ser ofertadas com carga horária de 20 horas semanais, e muitos dos docentes nomeados optaram por manter apenas essa carga mínima, o que, segundo relatos, tem impacto na abrangência e qualidade do atendimento prestado.

No que diz respeito à disponibilidade de materiais pedagógicos, as professoras afirmam que esta é insuficiente para atender à diversidade de necessidades dos alunos. Relatam que, frequentemente, os recursos utilizados nas atividades precisam ser confeccionados manualmente com materiais recicláveis ou doados, uma vez que não há repasse regular de verbas específicas para a aquisição de materiais didáticos para as salas de AEE.

Além disso, são enfrentadas diversas dificuldades práticas para adaptar as atividades pedagógicas à estrutura física existente. As professoras destacam que muitas das salas destinadas ao AEE no município encontram-se em condições precárias: são espaços pequenos, com pouca ventilação, mobiliário inadequado, ausência de internet e

localização em áreas ruidosas, o que compromete a concentração e o atendimento especializado. Em muitos casos, os professores utilizam recursos financeiros próprios para adquirir materiais pedagógicos básicos.

Outro desafio recorrente refere-se ao tempo disponível para o planejamento e execução das atividades. As atribuições do professor de AEE incluem, além do atendimento direto aos alunos, a elaboração de relatórios, atividades adaptadas, orientação aos professores regentes e aos auxiliares de vida escolar, atendimento às famílias, visitas às escolas adjacentes e suporte pedagógico às equipes escolares. Essas demandas, que exigem dedicação e organização, precisam ser realizadas dentro do limite de 12 horas semanais destinadas ao planejamento, estudo e organização pedagógica - carga horária considerada insuficiente para a complexidade das tarefas, gerando sobrecarga e comprometendo a efetividade do trabalho docente.

#### **4.3 As Salas de Recursos Multifuncionais com espaço de atuação docente: faz sentido ser dessa forma?**

A Sala de Recursos Multifuncionais emerge como um espaço de atuação docente que possibilita o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a tentativa de promoção da inclusão escolar (Brasil, 2009). Definida como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2009), configura-se como o espaço de atuação e pertencimento do professor do AEE.

Assim, é nesse espaço que o professor da SRM realizará boa parte de seu trabalho, com seus materiais pedagógicos e de Tecnologia Assistiva, bem como seu planejamento; espaço em que atuará como educador no chão da SRM, isto é, o local de trabalho do professor do AEE (Tardif; Lessard, 2005). Contudo, sobre as SRM de Vitória da Conquista, a professora Carol questiona sobre a montagem de seu lugar de pertencimento, do seu chão profissional, pois, ao mesmo tempo em que são os profissionais do 'lugar', desses é retirado o papel de ser aquele que pensa os materiais e equipamentos a serem adquiridos:

A montagem da sala precisa ter mais participação dos professores do AEE para entender que o que está ali naquela sala, é estruturado e pensado para aquelas crianças. Porque ninguém melhor que o professor do AEE para saber que material comprar,

que equipamento comprar, que brinquedo comprar. E as salas estão sendo estruturadas pela gestão e não pelos professores. (Professora Carol).

A partir disso, Nóvoa (1995, p. 16) destaca que “o chão da escola” é um “espaço privilegiado de análise da profissão docente”, pois é nesse ambiente que os professores vivenciam suas práticas, interagem com os alunos, desenvolvem suas estratégias de ensino e enfrentam os desafios cotidianos da profissão. Freire (1996, p. 22), por sua vez, enfatiza que “o chão da escola” é um espaço de construção do conhecimento, onde “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Dessa forma, a Sala de Recursos Multifuncional configura-se como um espaço de diálogo, reflexão e transformação, no qual os professores são os regentes da aprendizagem, tornando imprescindível sua concepção de estruturação ambiental para a organização e aquisição de materiais para o AEE. É justamente ali que os docentes vivenciam suas práticas, constroem conhecimentos e enfrentam os desafios inerentes à profissão, além de garantir que os alunos sejam acolhidos sem julgamentos e sem olhares diferenciados, conforme relata a professora Carla:

Parece que a sala de AEE é o porto seguro dos alunos com deficiência. E aí quando o aluno desregula é para lá que eles correm. Mas aí entra naquelas primeiras questões, o aluno não é aluno da professora da sala de AEE, não é só aluno do AEE, não é só aluno de um determinado professor da escola. E aí quando se fala de inclusão, faz sentido ser dessa forma? Então, eu vejo que eles enxergam a gente muito mais do que, sei lá, parece que a gente tem uma fórmula mágica de resolver tudo. (Professora Carla).

Portanto, é neste espaço que esse professor traçará as estratégias para o avanço de seus alunos, mas também como lugar em que podem emergir as angústias de se sentir impotente diante de tantos desafios. Todavia, as SRM marcam um importante passo no processo de inclusão, algo que não existia antes; mesmo com todas as dificuldades e angústias, o fazer docente/terapêutico é realizado na SRM. É terapêutico, pois ainda não consegue se dissociar completamente da área da saúde (as características dos alunos ainda são traçadas) e tenta fazer com que esse aluno não seja apenas mais um CID emitido por um relatório médico.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) destacam a importância de uma formação docente que contemple não apenas os conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de competências práticas voltadas à identificação das necessidades educacionais dos estudantes, à elaboração de planos de atendimento individualizados, à seleção e à utilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, entre outras ações inerentes à atuação na SRM. Conforme alerta a professora Tati, esse não é um ‘trabalho simples’. Aliás, existe toda uma complexidade que transcende as funções de planejar, atender e avaliar, exigindo formação específica e adequada:

Nada que se trate do nosso trabalho é simples. Tudo é complexo e a gente não tem essa contrapartida de investimento em nós, nem o financeiro. Eu acredito também que a gente deveria ser bem remunerado, porque a gente faz um trabalho específico, especializado, não é um trabalho que qualquer pessoa pode fazer. (Professora Tati).

De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), o professor da SRM se destaca em um nível de alta complexidade, pois deve ser capaz de identificar as necessidades educacionais especiais dos estudantes, realizando uma avaliação pedagógica ampla e contextualizada. Além disso, deve elaborar e implementar planos de atendimento individualizados, considerando as especificidades de cada estudante; também selecionar e utilizar recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, adaptando-os às necessidades dos estudantes.

Da mesma forma, precisa articular o trabalho desenvolvido na SRM com as atividades realizadas na sala de aula comum, promovendo a colaboração entre os professores; estabelecer parcerias com a família e a comunidade, visando à construção de uma rede de apoio ao estudante. Por fim, deve participar de ações de formação continuada, atualizando-se constantemente acerca das inovações e tendências na área da Educação Especial, dado esse confirmado pelas professoras das SRM:

Há muita dificuldade em fazer a escola entender que o nosso papel dentro da Sala de Recurso Multifuncional é frente ao público com deficiência. E, às vezes, a escola quer que a gente atenda pessoas com esquizofrenia, com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, com transtornos específicos da aprendizagem, como é o caso da dislexia. Então tem público que não é nosso. (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

A gente precisa de formação, um olhar direcionado para quem está trabalhando na sala de recursos, mais espaço para poder falar

e dizer. Porque eu acho que, hoje, nós temos profissionais extremamente competentes dentro da sala de recursos. Não formados pela rede, mas formados pelos próprios profissionais que estão sempre correndo atrás, estão sempre estudando, estão sempre construindo, caso a caso de cada aluno. E abrir esse espaço para esses profissionais montarem suas salas, para fazer formação, para escolher, para ouvir esses profissionais na hora dessas escolhas (Professora Carol).

As inferências das professoras Maria Rosa e Carol evidenciam alguns dos desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no contexto da Educação Especial brasileira, envolta por uma complexidade das funções, do papel, da conexão com a área da Saúde que exigem do professor da SRM um conhecimento para além do pedagógico. A dificuldade em fazer com que a escola compreenda que o papel do professor da SRM deve estar voltado, prioritariamente, para esse público-alvo, e não para atender a outros tipos de necessidades educacionais, como transtornos mentais e de aprendizagem, também refletem na necessidade de uma maior compreensão, por parte da escola, acerca do fazer/ser professor da SRM.

Essa compreensão equivocada do papel do professor da SRM reflete, muitas vezes, a falta de formação e de conhecimento específico sobre a Educação Especial por parte da equipe escolar. Nesse sentido, a professora Carol destaca a necessidade de uma formação direcionada aos profissionais que atuam nas SRM e um maior espaço de diálogo e de participação desses docentes nas decisões relacionadas à organização e ao funcionamento do AEE. Na literatura, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) confirmam a importância de reconhecer e valorizar as experiências e o conhecimento acumulado, o que lhes garante maior autonomia e participação nas decisões relacionadas à organização e ao funcionamento da SRM.

A falta de autonomia dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), particularmente no que se refere à escolha de materiais pedagógicos e à organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), configura-se como um fator essencial que impacta diretamente a qualidade do trabalho docente. Contudo, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) argumentam que a autonomia docente não deve ser vista apenas como liberdade individual de escolha, mas como o reconhecimento institucional da expertise acumulada, permitindo que os professores sejam efetivamente ouvidos e participem das decisões que envolvem a organização do espaço, os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas.

Sob essa perspectiva, salienta-se que, quando essa autonomia é negada, seja por uma gestão escolar centralizadora, seja pela falta de preparo da equipe diretiva quanto às especificidades do AEE, os docentes acabam sendo reduzidos a simples executores de diretrizes externas, desvalorizando seu conhecimento prático e limitando a capacidade de ajustar intervenções às necessidades reais dos estudantes. Além do mais, verifica-se que Ferraz (2014) destaca que a construção da identidade docente se vincula diretamente ao fortalecimento da autonomia profissional, já que é por meio dela que o professor desenvolve senso de pertencimento e responsabilidade sobre seu fazer pedagógico.

De maneira similar, compreende-se que, quando os professores do AEE não dispõem de espaço para definir quais materiais melhor atendem às demandas das crianças, nem para opinar sobre a disposição dos recursos na SRM, forma-se uma sensação de distanciamento e alienação em relação ao próprio trabalho, comprometendo tanto a motivação quanto a eficácia das ações desenvolvidas. Sob essa ótica, observa-se que Pereira (2021a) reforça que a ausência de participação nas decisões institucionais alimenta um ciclo contínuo de frustração e desânimo, já que os docentes percebem que, independentemente de seus esforços ou formações adicionais, não possuem real poder para transformar o contexto em que atuam.

Dessa forma, Silva (2021) ressalta que a falta de autonomia se relaciona diretamente ao despreparo das instâncias gestoras, que muitas vezes ignoram as particularidades do AEE e, por esse motivo, tomam decisões dissociadas das demandas reais das SRM. Por conseguinte, compreende-se que tal desalinhamento entre diretrizes formais e necessidades práticas obriga os professores a improvisarem constantemente e a enfrentarem desafios que poderiam ser mitigados com um planejamento participativo.

De forma complementar, Pimentel (2018) adverte que, sem autonomia, os docentes tornam-se vulneráveis a cobranças excessivas, sendo responsabilizados por resultados que extrapolam seu campo de atuação e dependem de condições estruturais e organizacionais fora de seu alcance. Portanto, entende-se que destacar a importância da autonomia dos professores do AEE não se restringe a uma valorização simbólica, mas implica reconhecer, de modo efetivo, que a qualidade do trabalho pedagógico depende do envolvimento ativo dos docentes nas decisões que incidem diretamente sobre seu cotidiano profissional.

Nesse contexto, defende-se que garantir autonomia significa criar condições para que os professores possam exercer seu papel com liberdade, responsabilidade e consciência crítica, articulando conhecimentos teóricos e práticos para desenvolver

intervenções alinhadas às demandas reais dos alunos. Sob essa ótica, reafirma-se que, como propõe Freire (1996), a autonomia do educador é um pilar essencial para uma prática educativa verdadeiramente libertadora, pois rompe com lógicas hierárquicas e promove um espaço de coautoria entre professor, instituição e comunidade escolar.

Por fim, destaca-se que a necessidade de uma maior compreensão, por parte da escola, acerca do papel e das atribuições do professor do AEE e a importância dos investimentos na formação continuada desses profissionais. Dessa maneira, viabiliza-se o contato com maiores oportunidades participação nas decisões relacionadas à organização e ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

## **5 PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

O termo professor do Atendimento Educacional Especializado emergiu no contexto da educação inclusiva, especialmente com a promulgação de legislações destinadas a garantir o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Além disso, observa-se que, na literatura, esse termo passou a ser empregado de forma mais ampla a partir da década de 1990, acompanhando o crescimento do movimento de inclusão escolar.

No âmbito da legislação brasileira, sua incorporação ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que definiu tais profissionais como aqueles com especialização adequada em nível médio ou superior. Dessa forma, compreende-se que esses profissionais têm a responsabilidade de fomentar o atendimento especializado. Entretanto, permanece a necessidade urgente de que professores do ensino regular estejam devidamente capacitados para promover a integração efetiva desses educandos nas classes comuns.

Ademais, nota-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou uma definição mais consistente para o papel desses docentes. Contudo, até então, os profissionais atuantes junto a alunos com deficiência eram frequentemente designados por termos diversos, como Professor de Educação Especial, Educador Especial e, mais recentemente, Professor de Educação Inclusiva, este último associado diretamente aos contextos de inclusão.

Essa transição conceitual refletiu uma mudança profunda na abordagem da Educação Especial, enfatizando a centralidade do atendimento individualizado e especializado no cenário da educação inclusiva. Tal perspectiva consolidou-se como um paradigma essencial para a promoção da equidade e para a valorização da diversidade no espaço escolar, além de configurar um imperativo ético e social. Nesse sentido, o profissional do Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel de elevada relevância, atuando como mediador e articulador do processo de inclusão (Silva, 2020; Oliveira, 2022).

Surge, assim, a necessidade de compreender quem são esses profissionais, como se constituem e como se percebem em sua prática cotidiana. Afinal, cabe a eles a

responsabilidade de articular e operacionalizar o AEE, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tendo em vista esse cenário, há que se ressaltar que embora o responsável pela Sala de Recurso Multifuncional seja o professor atuante no AEE, a definição precisa de seu papel ainda gera debates relevantes.

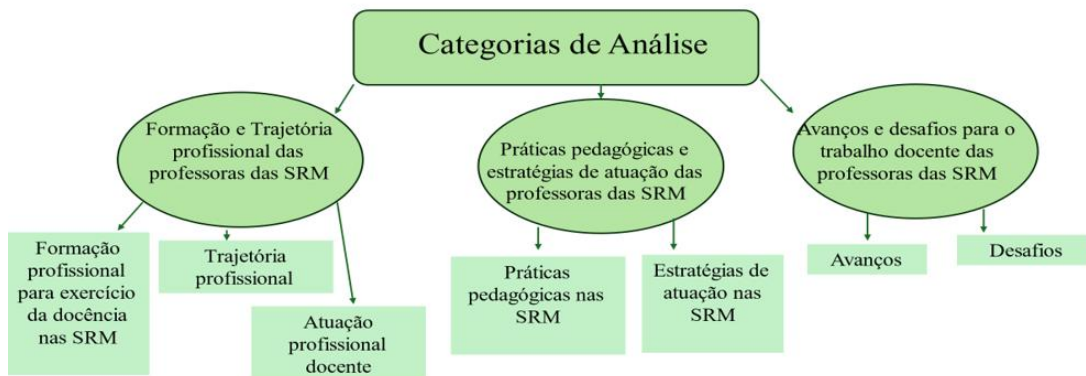
Assim, surgem as indagações se seriam esses docentes apenas aqueles que atuam nas salas de recursos ou, mais amplamente, profissionais especializados, dotados de competências específicas para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência? O que dizem esses próprios profissionais? Diante disso, a distinção entre ‘profissional de Atendimento Educacional Especializado’ e ‘professor do AEE’ é recorrentemente debatida na literatura educacional. Para Mantoan (2003), Silva (2010), Pires (2015) e Almeida (2018), o profissional de AEE pode englobar perfis diversos, atuando como pedagogos, psicólogos e fonoaudiólogos, enquanto o professor do AEE é, especificamente, aquele que exerce funções docentes.

Embora ambos os termos remetam a indivíduos que trabalham diretamente com estudantes com deficiência, existem nuances conceituais importantes que merecem ser compreendidas com atenção. Nesse contexto, destaca-se que, ao compreender as experiências e desafios enfrentados por estes professores, é possível identificar as competências necessárias para o exercício dessa função, bem como as condições que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de suas atividades. Nesse cenário, ressalta-se que as Salas de Recursos Multifuncionais surgem como ambientes estratégicos para promover essa inclusão, oferecendo não apenas suporte pedagógico, mas, em alguns momentos, também suporte emocional aos alunos. Portanto, entende-se que a escolha por investigar as percepções das professoras que atuam nas SRM tipo I sobre o seu trabalho docente permite a compreensão de elementos frequentemente subestimados, como a formação e a atuação, que são essenciais para o desenvolvimento do processo educativo.

Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de perceber as lacunas existentes tanto na formação inicial quanto na continuada, bem como nas condições de trabalho do professor das SRM, agravadas por sobrecarga, falta de recursos e insuficiente apoio institucional - fatores que podem comprometer diretamente a qualidade do atendimento educacional especializado oferecido.

Nesse Capítulo são apresentadas as percepções das professoras do AEE acerca do trabalho docente em Salas de Recursos Multifuncionais tipo I organizadas e categorizadas, conforme a Figura 07:

Figura 07 - Categorias e subcategorias identificadas a partir das percepções das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As três categorias e respectivas subcategorias identificadas foram Formação e Trajetória profissional das professoras das SRM (formação profissional para o exercício da docência nas SRM; trajetória profissional; atuação profissional docente); Práticas pedagógicas e estratégias de atuação das profissionais das SRM (práticas pedagógicas nas SRM; estratégias de atuação nas SRM); e Avanços e desafios para o trabalho docente nas SRM (avanços; desafios).

### 5.1 Formação e trajetória profissional das professoras das SRM

A forma como o professor entende e atribui significado ao seu trabalho docente está diretamente relacionada à sua formação, tanto inicial quanto continuada. Em outras palavras, a maneira como compreende e dá sentido à prática em sala de aula é profundamente influenciada pelos conhecimentos, habilidades e perspectivas adquiridos ao longo de seu desenvolvimento profissional.

Ferraz (2014) enfatiza a importância da formação docente, contudo afirma que não se deve considerar apenas o conteúdo, mas também a abordagem, já que ela molda as percepções, crenças e entendimentos que o professor constrói sobre seu papel e sua atuação, impactando diretamente a forma como conduz sua prática pedagógica. Diante disso, frisa-se que as professoras Maria Rosa, Tati, Carla e Carol atendem, juntas, 160 alunos portadores de necessidades educacionais especiais, matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais em que atuam, número que correspondia a quase 20% do total de alunos com deficiência em toda a rede municipal.

Nesta categoria, são apresentados os dados das subcategorias referentes à formação e trajetória profissional das professoras das SRM, tendo como destaque as percepções de M<sup>a</sup> Rosa, Carla e Tati sobre o trabalho desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I. As percepções identificadas foram organizadas em três subcategorias: formação profissional para exercício da docência nas SRM, trajetória profissional e atuação profissional docente. As docentes participantes apresentam faixa etária entre 36 (trinta e seis) a 55 (cinquenta e cinco anos).

Em relação à carga horária de trabalho semanal, observa-se uma predominância de jornada de 40 horas na área da educação, sendo que três delas lecionavam 40 horas (Maria Rosa, Carla e Tati), enquanto uma delas tinha carga horária de 20 horas semanais (Carol), cuja redução foi justificada pela necessidade de acompanhar sua filha em terapias, pois ela é autista. Adicionalmente, um dado que também chama a atenção é o número de graduações das participantes, sendo que Carol possui duas graduações, Tati e Carla três e Maria Rosa quatro, como apresentado no Quadro 09.

A partir disso, verifica-se que o professor que atua na SRM deve ter uma formação especializada na área, como previsto no art. 18, da Resolução CNE/CEB nº 2, de setembro de 2001 (Brasil, 2001). Portanto, a formação profissional para o exercício da docência nas SRM do município de Vitória da Conquista requer nível superior. A maioria dos docentes são licenciados em Pedagogia e em outras licenciaturas e/ou realizaram mais de uma graduação e especializações nas áreas afins. Todavia, todos os professores efetivos possuem especialização em Atendimento Educacional Especializado, em Psicopedagogia ou em outras áreas de conhecimento, conforme dados da SMED/VC.

Quanto a trajetória profissional, Maria Rosa, 55 anos de idade, 27 anos de atuação no magistério e 14 anos de atuação na SRM, possui uma formação acadêmica diversificada. Realizou graduações em Pedagogia, Serviço Social, Letras - Libras e Fonoaudiologia, perfazendo, segundo ela, um total de 16 especializações, além de possuir um Mestrado em Letras, Cultura e Educação. Foi uma das primeiras professoras a fazer parte do processo de implantação das SRM no município; quando questionada acerca da quantidade de Graduações e Pós-Graduações realizadas respondeu que:

Eu acredito que o foco seja o atendimento a qualquer aluno que passe pela sala precisando do nosso trabalho. Então, se eu não sou a melhor nessa área, geralmente eu procuro buscar, estudar para melhorar. É a questão que eu devo estar sempre buscando melhorar para atender cada aluno que, mesmo tendo a mesma deficiência, traz desafios diferentes. Mas, talvez, eu possa dizer que a minha especialidade seria o

atendimento do público-alvo de alunos de sala de recursos Tipo I. Eu acho que nunca estamos preparados porque, a cada dia aparecem recursos diferentes e mesmo que a gente dê conta de utilizar um recurso hoje, o que o aluno nos impõe. Às vezes, vai muito além daquilo que a gente pensa que sabe (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

A partir dessa fala, fica claro que a sensação de ‘nunca ser suficientemente preparada’ é recorrente entre os professores do AEE. Na tentativa de ‘estar sempre buscando melhorar para atender cada aluno’, a professora Maria Rosa realizou 04 (quatro) Graduações, vários cursos de aperfeiçoamento, 16 (dezesesseis) pós-graduações *lato sensu* e 01 (um) Mestrado. O fato de acumular múltiplas formações acadêmicas e ainda assim sentir que “não está preparada” para atuar no AEE, revela, como aponta Ferraz (2014), a tensão profunda entre a formação individual e a estrutura institucional: não basta o esforço pessoal do docente quando as condições sistêmicas permanecem deficitárias. Nesse sentido, Mendes (2009) também reforça que a formação continuada somente alcança efetividade quando articulada às demandas reais do contexto escolar, e não quando limitada ao mero acúmulo de títulos.

De maneira similar, Pereira (2021a) adverte sobre o risco de que a busca desenfreada por capacitações se transforme em fonte de angústia, fragilizando ainda mais a autoconfiança e deteriorando a identidade profissional. Portanto, compreende-se, que a fala da docente traduz o efeito perverso de um sistema que, ao deixar de oferecer apoio concreto e coletivo, individualiza responsabilidades e transfere ao professor o peso de sanar sozinho lacunas institucionais, amplificando sentimentos de insuficiência e agravando o desgaste emocional.

Adicionalmente, a professora Carla, de 36 anos de idade, 17 anos de atuação no magistério e 07 anos na SRM, formada em Geografia, Pedagogia e Educação Especial e Inclusiva, tendo, também, realizado especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional, além de AEE, também compartilha do mesmo sentimento de Maria Rosa ao afirmar: “eu vi que só a especialização e a graduação não davam conta”.

Tal cenário, portanto, evidencia a dúvida quanto à capacidade de lidar com a diversidade e o novo. O temor existe porque, na SRM do Tipo I, o público atendido pertence a uma gama de graus e, assim, demandam suportes das mais variadas subcategorias, por portarem diferentes tipos de deficiências, fato este justificado na fala da Professora Carla: “Eu achava que eu não tinha o perfil de trabalhar com aluno autista. Eu lembro que eu falei assim, nossa, eu trabalhar com aluno autista!” (Entrevista, 2024).

Eu, por 10 anos da minha vida fui professora de Geografia. E aí, lá no ensino médio, notaram em mim essa sensibilidade para a Educação Especial. E aí, eu fiquei desesperada na hora, né? Mas, eu nunca fui de fugir. E aí, eu fui fazer a especialização em AEE. Chegando lá, eu vi que só a especialização e a graduação não davam conta. Foi quando eu fiz pedagogia... Fiz a segunda graduação em pedagogia. E depois, também vi que não dava conta e fiz em psicopedagogia, a pós-graduação. E, por último, eu fiz a graduação em Educação Especial. Eu achava que eu não tinha o perfil de trabalhar com aluno autista. Eu lembro que eu falei assim, nossa, eu trabalhar com aluno autista, parece que eu ia cair para trás, né? Da cadeira. [...] [...] não tem condições nenhuma de você para o AEE, só com uma graduação e com uma especialização. Por mais que seja Pós em AEE. [...] Cada dia é um desafio diferente, a gente precisa estar o tempo todo se atualizando. Todo dia é um desafio novo, é uma história nova, é um transtorno novo. Então a gente precisa ficar o tempo todo se atualizando (Professora Carla).

A legislação exige que o professor seja especialista, mas falha ao delimitar uma ‘especialização’ que causa uma sobrecarga formativa aos docentes. Essa sobrecarga, parte, à princípio das próprias exigências legais, mediante à diversidade das deficiências atendidas no AEE, como consta no art. 12, da Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2009): no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Contudo, há alguns requisitos para essa formação, a saber: conclusão de curso de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; conclusão do curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial e em curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em áreas específicas da Educação Especial, após realizada a licenciatura nas áreas citadas.

Com isso, mesmo se a legislação delimitasse uma especialização a simples ampliação da oferta de atendimento não resolveria a complexidade da situação. Seria necessária uma reformulação estrutural das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I, de modo a garantir uma organização mais adequada às especificidades dos alunos atendidos. Enquanto as salas de AEE Tipo II são destinadas ao atendimento de estudantes com cegueira e baixa visão, as de AEE para surdez são voltadas às pessoas surdas. As salas do Tipo I concentram, no município, o atendimento a todas as demais deficiências, além de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Essa configuração tem gerado uma sobrecarga significativa aos professores, que precisam buscar constantemente novos conhecimentos para lidar com uma diversidade

de demandas, muitas vezes sem apoio técnico e formação específica continuada. Embora as professoras possuam formação básica na área, falta uma formação direcionada e aprofundada no âmbito da rede municipal para atender adequadamente a todas essas especificidades.

Por sua vez, Carol, 43 anos de idade, 15 anos de atuação no magistério e 04 anos na SRM, possui Graduação em Letras e Educação Especial e Inclusiva, além de Mestrado e Doutorado em Linguística. Realizou Especializações em Linguística, Atendimento Educacional Especializado, DENVER<sup>11</sup>, ABA<sup>12</sup>, Autismo e Educação, Psicopedagogia. Contudo, iniciou a sua atuação na Educação Especial por conta do diagnóstico de Autismo recebido pela filha:

Em 2018 eu defendi o doutorado. Foi o ano que a minha filha nasceu. E aí, um ano depois vem o diagnóstico de autismo e eu começo a estudar as pós-graduações em autismo e educação. Por causa dela (filha), eu passei da área de Linguística para estudar autismo e fiz pós em ABA, em educação inclusiva, em libras, em autismo e em psicopedagogia [...]. Fiz o concurso para sala de recursos do AEE porque na hora que saiu o concurso a minha formação em letras já não tinha mais tanta prevalência na minha vida. Já que a educação, inclusiva, era o que eu estava estudando ultimamente mais por conta da minha filha. (Professora Carol).

Observa-se que o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Especial, especificamente no AEE, resulta de um processo contínuo, envolvendo não apenas a formação, mas também o acúmulo de experiências vivenciadas ao longo da vida e da carreira. De maneira similar, ressalta-se que a trajetória da professora Carol, marcada pela busca de especializações em diversas áreas após o diagnóstico de autismo de sua filha, confirma a perspectiva apresentada na literatura sobre a relevância da formação continuada e da experiência pessoal para o fortalecimento do desenvolvimento profissional.

Sob esse prisma, evidencia-se que o desenvolvimento profissional de professores

---

<sup>11</sup> DENVER é a sigla para "*Denver Developmental Screening Test*" ou Teste de Triagem do Desenvolvimento de Denver. Trata-se de um instrumento de avaliação do desenvolvimento infantil, utilizado para identificar possíveis atrasos ou problemas no desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos de idade.

<sup>12</sup> ABA é a sigla para "*Applied Behavior Analysis*" ou Análise do Comportamento Aplicada. É uma abordagem terapêutica baseada em princípios da psicologia comportamental, amplamente utilizada no atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições. A ABA se concentra na análise e modificação dos comportamentos, utilizando técnicas como reforço positivo, modelagem e generalização, com o objetivo de ensinar habilidades e promover a independência e a autonomia da pessoa atendida.

que atuam na Educação Especial, especificamente no AEE, constitui um processo contínuo, envolvendo não apenas a formação, mas também o acúmulo de experiências vivenciadas ao longo da vida e da carreira. De forma complementar, verifica-se que a trajetória da professora Carol, marcada pela busca de especializações em diversas áreas após o diagnóstico de autismo de sua filha, confirma a perspectiva apresentada na literatura sobre a importância da formação continuada e da experiência pessoal para o desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, reconhece-se a existência de especificidades do AEE, como a influência da experiência pessoal, a mudança de área de atuação e o foco na educação inclusiva. Desse modo, destaca-se, segundo Glat e Pletsch (2012), que o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado representa um processo complexo e multifacetado, englobando não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada e o acúmulo de experiências construídas ao longo da trajetória docente.

Por outro lado, a professora Tati, de 42 anos de idade, 11 anos de atuação no magistério e 01 ano na SRM, graduada em História e Pedagogia, com Especializações em Pedagogia Social, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia e AEE, destacou a necessidade de realizar mais estudos para obter uma formação mais específica, em virtude da dificuldade de aprendizagem da filha:

Em 2017/2018, eu recebi o diagnóstico de dislexia da minha filha. E aí me despertou essa necessidade de estudar mais, até para ajudar ela. Então eu fui fazer a segunda graduação que foi em Pedagogia, que foi onde eu mais me encontrei. Mesmo assim, no curso de Pedagogia eu achei que não me preparou para trabalhar com a Educação Especial. Não me preparou. Então depois que eu fiz o curso de Pedagogia, eu fui fazer a especialização. [...] Eu percebi que nem a graduação, nem a especialização prepara para o que a gente vivencia no dia a dia da nossa prática. Inclusive na especialização não se fala nada de testes, não se fala nada de diagnóstico, de como você ajudar uma família que ainda não tem norte nenhum. Então eu senti muita falta disso. Uma outra coisa também que eu senti falta foi do estudo das funções cerebrais que são tão importantes e que fazem parte do processo de aprendizagem. Por conta disso fui eu fazer a pós em Neuropsicopedagogia. Já me deu um embasamento maior. (Professora Tati).

De acordo com as falas das professoras, a formação inicial, tanto em nível de graduação quanto de especialização, nem sempre consegue abarcar todas as demandas e especificidades do trabalho no AEE. Assim, surgem algumas lacunas em sua formação, como a falta de abordagem sobre testes, diagnósticos, orientação às famílias e o estudo

das funções cerebrais relacionadas à aprendizagem. Essas lacunas demonstram falhas tanto na organização curricular dos cursos de Graduação e Pós-Graduação quanto na legislação.

Hoje, exige-se que a formação para o AEE contemple uma diversidade de conhecimentos, que vão além da prática pedagógica em sala de aula, pois se tem citado que o professor deve ter uma formação adequada. Adequada a quê? Com efeito, o que se constata é que há um quadro de professoras qualificadas, com formações diversificadas e expressiva experiência, tanto no magistério quanto no Atendimento Educacional Especializado, porém angustiadas pela diversidade de deficiências encontradas e que exigem delas um conhecimento específico para o desenvolvimento do trabalho docente, o que também é corroborado por Ferreira (2021, p. 152):

As professoras, cercadas pelas dificuldades, utilizam as emoções muitas vezes, para superar os desafios enfrentados e se adaptarem à realidade. Dessa maneira o trabalho docente é realizado em meio a dificuldades e aprendizagens; sentimentos negativos e positivos; declinação e superação. As professoras desenvolvem-se profissionalmente por um processo de continuidade.

A queixa quanto à organização curricular nas graduações e pós-graduações, além da falta de prática, também foi observada pelas professoras. Esse desafio é citado por Ferreira, Ferreira L. e Ferreira A. (2014, p. 78), pois se torna “[...] essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem, no âmbito da dimensão ética e política”. Isso demonstra a necessidade urgente de reorganização curricular no Ensino Superior, para que a formação docente seja mais alinhada à realidade.

Mesmo após dezesseis anos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a legislação ainda não alcançou avanços significativos. Os arts. 8º e 9º seguem sem melhorias e especificações claras, apesar de contemplarem o conhecimento sobre gestão, planejamento, implementação e avaliação de ações que favoreçam a inclusão escolar. Também abordam a organização das condições de acesso aos cursos de formação de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação, para atender à demanda do processo de inclusão escolar.

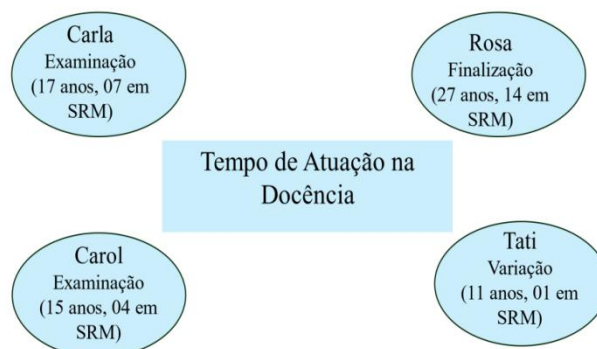
A partir do que foi percebido pelas professoras das SRM e observando o que cita

a legislação, é possível compreender que não há, nos cursos de graduação, a priorização do ensino de Educação Especial e Inclusiva para a prática pedagógica. A reformulação das licenciaturas deveria ofertar a disciplina de Educação Especial e Inclusiva de forma obrigatória, incluindo uma carga horária significativa para estágio nas classes regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais. Isso oportunizaria aos futuros docentes um arcabouço teórico e prático, bem como metodologias específicas para o Ensino da Educação Especial.

Diante do crescente aumento no número de matrículas de crianças, jovens e adultos nas classes de AEE e na sala regular com deficiências, essas alterações tornam-se imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino e a formação dos profissionais. A parceria entre o professor da classe regular e o professor da SRM gera resultados satisfatórios e contribui para um trabalho pedagógico mais integrado. É fundamental que essa colaboração seja fortalecida, garantindo melhores condições de aprendizagem para os estudantes incluídos.

A atuação profissional docente nas SRM varia consideravelmente entre as professoras M<sup>a</sup> Rosa (14 anos), Carla (07 anos), Carol (04 anos) e Tati (01 ano). Essa diferença talvez implique em desafios e necessidades de formação distintas entre as profissionais. Segundo Ferreira (2014), o desenvolvimento profissional docente está vinculado a períodos da carreira, diferencia-se entre homens e mulheres e abarca seis fases: Iniciação (01-05), Estabilização (05-08), Variação (08-15), Exatinação (15-18), Serenidade (18-20) e Finalização (20-25). Esse entendimento ajuda a planejar políticas formativas mais adequadas para cada etapa. Os dados que apresentam o período de atuação no magistério e, especificamente, nas SRM são analisados na Figura 08, considerando o que foi proposto por Ferreira (2023).

Figura 08 - Tempo de Atuação na Docência das professoras participantes.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, as professoras se encontram nas etapas de Variação (Tati), Examinação (Carla e Carol) e Finalização (M<sup>a</sup> Rosa). Assim, o tempo de atuação na docência das participantes, considerando a transição para o AEE, é um dado comum entre professores, pois envolve mudanças de nível ou de modalidade de ensino. Contudo, isso não invalida a atuação delas nem a experiência construída nas modalidades anteriores, já que cada fase contribui para seu desenvolvimento.

Entretanto, uma professora com pouco tempo de carreira no AEE difere de outra com mais tempo de atuação nesse mesmo serviço, principalmente ao lidar com as especificidades do atendimento. O tempo de atuação, independentemente de ser no AEE ou não, sempre gera diferenças perceptíveis; existe o que se chama de reingresso na docência, o que exige dessas profissionais novas aprendizagens e mobilizações para construir saberes.

Isso pode ser observado, por exemplo, nas inúmeras pós-graduações realizadas pelas participantes, mostrando o esforço constante para ampliar conhecimentos. Essas mobilizações não invalidam sua trajetória, pois o tempo delas é o tempo de atuação no magistério, e o AEE faz parte desse magistério. Ser docente do AEE é ser professora, de modo que as características que essas profissionais carregam são marcadas pelo período da docência em que se encontram, refletindo tanto sua trajetória quanto os desafios enfrentados nas SRM.

O fato de terem adentrado ao AEE não altera o tempo total de docência nem a etapa em que estão, vez que todas se compreendem como professoras. No entanto, elas se identificam como professoras das SRM (professoras do AEE) a partir do momento em que passaram a atuar especificamente nessa área. Diante disso, Ferreira, Oliveira, Xavier

e Silva (2021, p. 141) afirmam que o “[...] ingresso na carreira docente também é parte do desenvolvimento profissional, período de escolhas, enfrentamento de conflitos, mudanças, dificuldades, aprendizagens, continuidade ou iniciação da construção da identidade profissional”.

Portanto, a identidade dessas profissionais sofreu mudanças ao se reconhecerem como professoras das SRM, algo evidente na fala de Carol, que não consegue definir sua identidade entre “lugar pedagógico do professor e o lugar clínico do terapeuta”. O mesmo ocorre com a professora Tati, que afirma: “eu não me sinto professora, eu me sinto profissional, que fica ali permeando entre saúde e educação”:

[...] a gente fica sempre na linha tênue entre o lugar pedagógico do professor e o lugar clínico do terapeuta, porque hoje o professor da sala de A.E. E cumpre mais do que a função de professor. Ele é professor, ele é psicólogo, ele é terapeuta ocupacional, ele é fonoaudiólogo, ele acaba que abarca todas as funções, tanto educacionais como clínicas. Então, eu não sei... eu acho que realmente precisaria pensar em uma outra nomenclatura para esse profissional na sala do AEE. (Professora Carol)

Eu acredito que essa identidade do professor do AEE ainda está em construção, porque na nomenclatura do cargo diz professor de atendimento educacional especializado, mas a prática nos exige muito mais. Então, por exemplo, eu utilizo saberes, metodologias de quem não é professor, de quem é psicopedagogo, de quem é neuropsicopedagogo, então essa identidade precisa ser construída. Eu tenho o meu lado do professor, que é necessário para a metodologia de ensino, mas só metodologia de ensino não é suficiente, eu preciso dos outros conhecimentos. Então, assim, quando eu estou sozinha, com a criança, com o aluno, fazendo atendimento, eu não me sinto professora, eu me sinto profissional, que fica ali permeando entre saúde e educação. Porque a gente trabalha a saúde emocional do menino, a saúde mental, a gente estimula conexões, *insights*, a gente estimula o desenvolvimento do indivíduo, é muito mais do que você ensinar uma letra, entende? (Professora Tati).

As professoras Carol e Tati possuem formações em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia etc., além de experiências em clínicas. Sobre isso, Mazzotta (2011, p. 223) lembra que “até 1990 as políticas de Educação Especial refletiam, explicitamente, o sentido assistencial e terapêutico atribuído à Educação Especial pelo MEC”, mas, a partir dessa década surgem indicadores da busca por uma interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino.

De acordo com a legislação brasileira, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as principais atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado incluem algumas medidas, a saber: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Implica, ainda, elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando, dessa forma, a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos. Ademais, deve-se organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; estabelecer parcerias com áreas intersetoriais; orientar professores e famílias sobre os recursos utilizados; além de ensinar e usar a tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos alunos.

Todavia, cumpre ressaltar que, ao se citar “considerar as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”, quando não se oferece outro tipo de suporte, como o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar para esses alunos que ainda estão no processo social de vinculação ao ‘ensino terapêutico’ ofertado pelo AEE, percebe-se um problema. Há a oscilação latente tanto do perfil desse profissional quanto do serviço por ele ofertado.

Diante disso, observa-se que o Atendimento Educacional Especializado ainda não adquiriu face própria; o seu campo ainda permeia entre a Educação e a Saúde, ou talvez esse seja o lugar dele mesmo. Assim, a ligação entre a Educação e a Saúde no contexto escolar é percebida pela professora Tati: “eu utilizo saberes, metodologias de quem não é professor, de quem é psicopedagogo, de quem é neuropsicopedagogo, então essa identidade precisa ser construída”.

Dessa maneira, a falta de uma identidade consolidada do Atendimento Educacional Especializado revela-se de forma contundente nas falas das professoras, que se veem obrigadas a recorrer a saberes de áreas como psicopedagogia e neuropsicopedagogia para preencher lacunas deixadas pela formação inicial e continuada. Nesse contexto, destaca-se que, como aponta Ferraz (2014), a construção da identidade docente depende não apenas das experiências pedagógicas acumuladas, mas também do reconhecimento institucional de seu papel e das funções específicas que lhe são atribuídas.

Sob essa ótica, observa-se que, no caso do AEE, a indefinição das fronteiras entre Educação e Saúde provoca uma sobreposição de responsabilidades que, longe de fortalecer a atuação docente, acaba contribuindo para a fragmentação das atribuições e

para o aumento da sobrecarga individual. De maneira similar, constata-se que essa sobrecarga multidisciplinar, segundo Mendes (2009), não deveria ser absorvida integralmente pelo professor, mas redistribuída por uma equipe de apoio composta por profissionais especializados em diferentes áreas, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos.

Dessa forma, compreende-se que a ausência dessa rede institucional de suporte transforma o professor do AEE em um “faz-tudo”, obrigando-o a buscar conhecimentos e estratégias que frequentemente extrapolam seu campo de formação e atuação. Sob esse prisma, ressalta-se que essa demanda constante afeta não apenas a qualidade do trabalho pedagógico, mas também a saúde emocional do docente como evidencia Pereira (2021a), ao demonstrar que a insegurança gerada por tais lacunas institucionais, mina a confiança profissional e alimenta sentimentos recorrentes de angústia e esgotamento.

Além do mais, verifica-se que Silva (2021) ressalta que, ao se perceberem sozinhos diante de situações que exigiriam apoio coletivo, os professores frequentemente buscam novas formações como tentativa de lidar com as múltiplas demandas emergentes no cotidiano escolar. Entretanto, observa-se que essa busca por capacitação, quando motivada mais pelo medo e pela insegurança do que por planejamento pedagógico, tende a produzir efeitos perversos, fomentando um ciclo de autocrítica excessiva e desgaste emocional.

Nesse sentido, compreende-se que o resultado desse processo é uma identidade profissional fragilizada, marcada por sentimentos de insuficiência, que comprometem tanto o bem-estar subjetivo quanto a qualidade das interações pedagógicas estabelecidas com os alunos. Por conseguinte, como destaca Pimentel (2018), para que o AEE conquiste uma face própria e fortaleça a identidade profissional de seus docentes, torna-se necessário repensar os modelos institucionais vigentes, reconhecendo que a complexidade das demandas escolares não pode recair exclusivamente sobre os professores.

Dessa forma, defende-se que isso envolve a implementação de políticas públicas que promovam equipes multidisciplinares reais, definam claramente os papéis de cada ator no processo educativo e garantam condições formativas que priorizem a articulação entre saberes, sem transformar o professor em um acúmulo ambulante de funções. Portanto, compreende-se que, sem essas mudanças estruturais, a identidade profissional continuará sendo tensionada e a qualidade do trabalho docente permanecerá comprometida.

A visão dessa professora sobre suas primeiras descobertas no ensino nas SRM, combinada com as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e das lacunas ainda presentes no processo formativo, leva a refletir com mais profundidade sobre o trabalho do docente nessas salas. Se essa percepção se confirmar, será preciso repensar a organização dos cursos de formação desses professores, o que ajudaria a reduzir essa busca quase desesperada por formações em várias áreas para dar conta das especificidades do trabalho nas SRM. Além disso, chama atenção o fato de que a formação continuada acaba ficando muito concentrada em cursos ligados às áreas de Saúde e Educação:

Eu me sinto professora, profissional da Educação Especial, eu me sinto às vezes coordenadora desses meninos. É um misto de profissões, de funções que o professor da sala já exerce. Parece que a sala de AEE é o porto seguro dos alunos com deficiência, e aí quando o aluno desregula, é para lá que eles correm. Mas aí entra naquelas primeiras questões, o aluno não é aluno da professora da sala de AEE, não é só aluno do AEE, não é só aluno de um determinado professor da escola. E aí quando se fala de inclusão, faz sentido ser dessa forma? Então, eu vejo que eles enxergam a gente muito mais do que... sei lá, parece que a gente tem uma fórmula mágica de resolver tudo, e não é dessa forma. (Professora Carla).

No trecho “Então, eu vejo que eles enxergam a gente muito mais do que... sei lá, parece que a gente tem uma fórmula mágica de resolver tudo, e não é dessa forma!” (professora Carla, 2024), fica evidente a percepção equivocada - ainda muito presente nas escolas - de que os professores das SRM teriam uma espécie de ‘fórmula mágica’ capaz de resolver todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. Como a própria ressalta, a inclusão escolar é um processo complexo, que envolve múltiplos fatores e exige o esforço conjunto de toda a equipe escolar, não apenas do professor da SRM.

Já estando na etapa de Exatinação, a professora Carla consegue enxergar isso com mais clareza, mas o questionamento sobre o papel desse docente continua a surgir: “Eu me sinto professora, profissional da Educação Especial, eu me sinto às vezes coordenadora desses meninos. É um misto de profissões, de funções que o professor da sala já exerce” (professora Carla, 2024). Posteriormente, as demandas e exigências dessa atuação também são destacadas quando a professora Maria Rosa argumenta:

[...] Às vezes, a gente se sente impotente, se sente assim, diminuída, no sentido de não saber o que fazer. Para resolver aquelas questões

comportamentais, como eu vou ressaltar novamente, porque quando a questão é pedagógica, quando a questão se refere ao aprendizado, nós sabemos atuar. Mas o grande desafio, o grande conflito que existe é justamente não saber como modelar um comportamento. Também não sei se devemos modelar esse comportamento, são muitas dúvidas acerca das questões comportamentais. (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

Considerando o tempo de experiência, a professora Maria Rosa se encontra na etapa de Finalização, nos últimos anos de carreira antes da aposentadoria, fase que, segundo Ferreira (2023), costuma ser muito ansiada ou, em alguns casos, lamentada pelos docentes. Esse período é marcado, muitas vezes, por uma tendência ao desinvestimento profissional, à saturação e até o desencanto, embora também possa representar uma renovação de interesses - como parece ser o caso das professoras das SRM.

A exigência do trabalho como professora da SRM fica claro quando se observa a impressionante quantidade de pós-graduações de M<sup>a</sup> Rosa ao longo de sua trajetória: foram 16 especializações e mais de 04 graduações, e, ainda assim, admite que continua tendo dúvidas. Essa constante sensação de precisar correr atrás de novos conhecimentos e habilidades específicas para lidar com os desafios cotidianos pode acentuar o sentimento de impotência ou até mesmo de desvalorização profissional.

No entanto, prestes a se aposentar, Maria Rosa surpreende ao demonstrar um renovado interesse, dizendo estar migrando para a área da Assistência Social. Essa área, vale lembrar, mantém uma interface importante com o AEE, atuando de forma complementar no apoio às demandas sociais e familiares dos alunos público-alvo da Educação Especial, articulando ações intersetoriais e facilitando o acesso a benefícios e serviços.

Ainda, vale mencionar que as formações ofertadas aos professores de AEE ocorrem, em geral, com frequência bimestral, mas, na prática, as configuram mais como reuniões do que como espaços formativos sistemáticos. Algumas dessas reuniões envolvem sugestões de elaboração de materiais pedagógicos, como jogos e painéis montessorianos, além de abordarem a sobrecarga de trabalho docente e atualizarem os profissionais sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), com orientações sobre como contribuir na sua elaboração em parceria com o professor da classe comum.

No entanto, as formações apresentam lacunas significativas. As professoras relatam que, frequentemente, não compreendem os objetivos pedagógicos de determinados jogos ou estratégias disponíveis nas salas, tampouco recebem orientações práticas sobre como utilizar técnicas que possam responder às demandas específicas de

seus alunos. Isso evidencia a ausência de conteúdos mais direcionados nas formações ofertadas pela rede.

Observa-se, ainda, uma mudança no perfil dos estudantes atendidos pelo AEE nos últimos anos. Os casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tornaram-se predominantes, muitas vezes acompanhados por laudos que indicam deficiências intelectuais, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). Essa nova configuração representa um grande desafio para os professores, uma vez que cada caso exige estratégias individualizadas e conhecimento específico.

Diante da ausência de uma formação aprofundada nas graduações em Educação Especial ou nas pós-graduações em AEE, muitos professores têm buscado, por iniciativa própria, cursos da área da saúde - especialmente em Psicologia - a fim de compreender melhor o comportamento e os modos de comunicação das pessoas com TEA. Além disso, o núcleo responsável pela coordenação do AEE no município é composto por apenas três profissionais, que precisam atender a uma ampla gama de demandas em toda a rede municipal.

Nesse sentido, as professoras entrevistadas apontam sinais de exaustão e sobrecarga dessa equipe, além de indicarem que também há limitações quanto ao domínio teórico-prático dessas profissionais sobre as reais necessidades formativas dos docentes de AEE. Diante desse cenário, as professoras sugerem como alternativa a formação de parcerias com pesquisadores das universidades locais e a criação de grupos de estudo permanentes entre os professores de AEE, com o objetivo de socializar conhecimentos, discutir práticas e acompanhar as produções acadêmicas mais recentes da área.

## **5.2 Práticas pedagógicas e estratégias de atuação das professoras das SRM**

Nessa categoria, são apresentados os dados derivados das percepções sobre as práticas pedagógicas, organizados em duas subcategorias: práticas pedagógicas e estratégias de atuação das professoras das SRM. O professor, nesse contexto, não é um agente passivo no processo de desenvolvimento do aluno, mas sim alguém que atua de forma ativa e intencional, influenciando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também participando diretamente da construção da identidade, dos valores e das habilidades socioemocionais do estudante.

Como destaca Ferraz (2014, p. 154), o “[...] professor sempre desempenha um papel ativo na constituição da pessoa do aluno”; portanto, a maneira como se relaciona, interage e acompanha esse desenvolvimento tem um impacto profundo na formação integral do estudante. É inegável a responsabilidade e o poder que o professor carrega ao contribuir, ativamente, para a formação do aluno para além dos conteúdos e habilidades acadêmicas, destacando a relevância da dimensão relacional e da postura docente no processo educacional. Na área do Atendimento Educacional Especializado, essa responsabilidade ganha ainda mais intensidade e importância.

A prática pedagógica, nesse cenário, refere-se às ações e estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo professor tanto na sala de aula quanto em outros espaços educativos, envolvendo a escolha de conteúdos, a organização das atividades, o uso de recursos didáticos, a mediação das interações e a avaliação da aprendizagem. Como define Libâneo (2013, p. 63), a prática pedagógica “diz respeito aos modos de agir do professor na sala de aula, na escola e na comunidade, com vistas à concretização dos objetivos educacionais”.

Complementando essa ideia, Tardif e Lessard (2014, p. 31) lembram que o trabalho docente é entendido como um “conjunto de atividades realizadas pelos professores no exercício de sua profissão”, abrangendo uma gama mais ampla de responsabilidades para além da prática diretamente em sala. Assim, são incluídas atividades como a elaboração de planos de ensino e aula, a preparação de materiais didáticos, a participação em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, o atendimento a alunos e famílias, a formação continuada e atividades de pesquisa e extensão (Tardif; Lessard, 2014).

Todo esse conjunto evidencia que o trabalho docente é multifacetado, englobando dimensões que vão muito além da sala de aula e que, no caso específico do AEE, ampliam ainda mais o alcance e a complexidade da atuação pedagógica:

Eu tenho o cronograma semanal de atendimentos, eu faço o meu planejamento olhando para cada indivíduo. O que eu vou trabalhar com aquele indivíduo naquela semana? Por exemplo, se o menino tem uma coordenação motora bem desenvolvida, eu vou focar naquilo que ele ainda não desenvolveu. Então, basicamente, é de fato um planejamento individualizado. (Professora Tati).

O planejamento é parte essencial da prática do professor da SRM, tendo características que o diferencia do planejamento realizado na sala regular justamente pelo

foco no caráter individualizado, ou seja, na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Segundo a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2009), o PAEE deve ser construído pelo professor do AEE em articulação com os demais docentes do aluno, com a equipe pedagógica da escola e com a família, incluindo a identificação das necessidades educacionais específicas e a definição dos recursos necessários, bem como das atividades que serão desenvolvidas.

Além disso, é importante destacar que o PAEE envolve o acompanhamento contínuo da funcionalidade e da usabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, além da articulação com os professores da sala comum e com outras políticas públicas relevantes. Assim, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), reforça que o PAEE deve ser elaborado com base nas necessidades de cada estudante, tendo como objetivo a definição de métodos, técnicas e recursos educativos que contribuam para seu desenvolvimento e aprendizado.

A partir desse planejamento detalhado, o professor da SRM consegue identificar lacunas na aprendizagem do aluno, especialmente aquelas que dificultam seu avanço em áreas específicas da classe regular. Essa percepção é reforçada nos relatos das professoras Carla e Carol, que mencionam:

[...] eu vejo ali as questões que a criança precisa desenvolver e estimula aquelas áreas. Trabalho com a questão de autonomia, com a questão de vocabulário, ampliação de vocabulário, autoestima também do aluno. Então, assim, é muito mais do que se sentar, como eu falei, e aprender uma letra.” (Professora Carla).

Geralmente eu faço planejamento na sexta e aí eu vou elencando aluno por aluno, olhando o que está lá no PAEE, quais são as habilidades que ele precisa alcançar, quais são as habilidades que ele já possui, onde que a gente está trabalhando, qual é o foco de trabalho dele. E aí vou elencando geralmente cinco, seis atividades, mesclando entre atividades lúdicas e atividades estruturadas para esse trabalho. Deixando claro que eu deixo um espaço para duas, três atividades que nem sempre vai ser feita porque às vezes o aluno quer fazer uma outra atividade e ele tem livre escolha para isso. (Professora Carol).

Essa percepção das professoras nos faz perceber que o papel do AEE na vida dos alunos vai muito além das barreiras pedagógicas. Ademais, enquanto a escola regular mantiver um formato tradicional em que a criança não consegue ficar sentada o tempo todo para prestar atenção, ou a que tem disfunção sensorial e não consegue expressar o

que sente e acaba se desregulando porque o ambiente exige silêncio e comunicação exclusivamente oral, será difícil dissociar a Educação Especial da área da Saúde. Por conseguinte, é preciso admitir que a inclusão não se resume apenas à matrícula, mas demanda adaptações reais no ambiente escolar.

Quando a professora Carla afirma “Trabalho com a questão da autonomia [...] Autoestima [...] é muito mais que sentar e aprender uma letra” (Carla, 2024), ela indica que o AEE assume esse viés de orientar formas eficazes de lidar com esses alunos. Assim, percebe-se que a escola, como instituição, ainda não consegue atuar de forma plenamente autônoma enquanto espaço exclusivo da pedagogia. Portanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das SRM precisam estar alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Além disso, é importante destacar que apoiar o professor da sala regular no trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial também é uma função central do professor da SRM. Desse modo, as estratégias utilizadas não se limitam a atender o aluno individualmente, mas buscam transformar a prática coletiva e colaborativa entre todos os envolvidos. Nesse sentido, nota-se que a atuação integrada fortalece tanto o aprendizado dos alunos quanto a construção de um ambiente escolar mais inclusivo:

Nas ACs, eu participo muito. Eu tenho um grupo de orientação, porque como a gente tem essa questão de uma vida muito corrida, então eu imprimo os meus papéis, as minhas tabelas, as minhas orientações, mas eu sei que o professor não vai estar o tempo todo consultando. Então eu acabei fazendo um *drive* onde eu coloco essas orientações e aí eu tento atualizar o tempo todo para que o professor que, de fato, esteja interessado em saber, ele vá até a pasta do aluno, observe quais são as necessidades daquele aluno, quais são as especificidades, o que aquele aluno faz. Então, não só essa comunicação dentro da escola, mas na hora do horário do planejamento do professor, o professor pode querer saber daquele aluno, o que ele diz, o que ele consegue fazer. Então eu tento manter essa comunicação dessa forma. (Professora Carla).

Por isso, quando o professor da SRM consegue articular seu trabalho com os professores da sala regular em benefício do aluno, as oportunidades de desenvolvimento aumentam consideravelmente. Além disso, ao elaborar o Plano de Ensino Individualizado, o professor da classe regular - “o professor que, de fato, esteja interessado” (professora Carla, 2024) - com apoio do professor da SRM, passa a “observar quais são as necessidades daquele aluno, quais são as especificidades, o que aquele aluno faz” (professora Carla, 2024).

Ao mesmo tempo, essa colaboração contribui para fortalecer não apenas o planejamento, mas também a execução prática no cotidiano escolar. Enquanto isso, Mendes (2006) ressalta que a cooperação entre os profissionais é indispensável para viabilizar práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos alunos com deficiência. Ainda, essa relação favorece a construção de adaptações curriculares apropriadas, o uso adequado de tecnologia assistiva e o planejamento de atividades ajustadas ao perfil de cada estudante.

Além de tudo, essa atuação conjunta garante que estratégias e recursos sejam pensados de forma personalizada e realista. Mesmo assim, a parceria entre professores não deve ser vista como algo acessório, vez que ela viabiliza a aplicação contextualizada das adaptações curriculares e dos instrumentos de acessibilidade. Ao mesmo tempo, reconhecer as demandas e potencialidades de cada aluno torna-se crucial para consolidar práticas inclusivas dentro das escolas. Ademais, essa colaboração cotidiana entre SRM e sala regular fortalece os resultados e promove transformações concretas no ambiente educacional.

A abordagem colaborativa também é destacada por Mantoan (2015), que afirma que essa parceria viabiliza a troca de conhecimentos, a elaboração de estratégias diversificadas de ensino e a criação de um ambiente de aprendizagem acessível a todos os alunos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE tem como objetivo a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Portanto, a prática pedagógica nesse contexto, deve ser pautada na promoção da autonomia, da participação ativa e do desenvolvimento integral dos estudantes. Lago (2014) cita o co-ensino como alternativa, isto é, um apoio que consiste basicamente na atuação do professor especialista em Educação Especial dentro da sala de aula comum, em colaboração com o professor do ensino comum. Sob esse prisma, pesquisas na área da Educação Especial apontam que as práticas pedagógicas nas SRM devem envolver a utilização de recursos de tecnologia assistiva (Glat; Pletsch, 2012).

Devem incluir também a realização de adaptações curriculares (Mendes, 2006), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a articulação com os demais profissionais da escola. Além disso essas práticas devem ser planejadas de forma colaborativa, envolvendo o professor da SRM, o professor da sala regular, a equipe pedagógica e a família. Trata-se de um trabalho complexo, que exige constante formação,

reflexão e aprimoramento das ações desenvolvidas; no entanto, ainda se almejam mudanças, adaptações que possam, enfim, proporcionar o ensino e a aprendizagem eficientes.

### **5.3 Na teoria tudo se faz perfeito, contudo, o que fazer? Avanços e desafios para o trabalho docente das professoras das SRM**

À medida que se dá voz às professoras das SRM, torna-se possível compreender com maior profundidade não apenas os avanços, mas também os desafios enfrentados por esses profissionais, cuja atuação é indispensável no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Embora muitas percepções apontem avanços significativos no Atendimento Educacional Especializado, observa-se que as professoras assumem, ainda que de forma inconsciente, um compromisso com a promoção da justiça social e da equidade, buscando romper com as barreiras que comprometem o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Sempre que essas barreiras são enfrentadas, reforça-se o papel transformador do AEE não apenas sobre os alunos, mas também sobre a própria estrutura escolar. Enquanto as pesquisas sinalizam que estudantes de cursos de licenciatura - futuros professores - demonstram atitudes cada vez mais positivas em relação à inclusão de alunos com deficiência, percebe-se que eles ainda se sentem insuficientemente preparados para lidar com as exigências e desafios dessa prática educativa (Vitaliano, 2007; Silva; Martins, 2016).

Mesmo que haja um aumento no interesse dos estudantes de Pedagogia e Psicologia pela área da Educação Especial, esse muitas vezes surge mais como resposta à demanda concreta das escolas, que tem registrado um crescimento expressivo nas matrículas de Pessoas com Deficiência (PCDs). De modo semelhante, essa percepção aparece de forma bastante evidente no relato da professora Tati, que ressalta como essas transformações chegam diretamente ao espaço das Salas de Recursos Multifuncionais:

Eu recebi também alguns alunos, alguns estudantes de Matemática e de Psicologia na sala, para fazer um trabalho; eu achei interessantíssimo. Eles tendo essa curiosidade de saber o que é, para que serve, como funciona. Porque só a partir daí, da sociedade conhecer o que é feito dentro dessas salas, que nós vamos formar profissionais diferentes. Profissionais preocupados mesmo com a importância dos alunos com deficiência para a inclusão acontecer de fato. (Professora Tati).

Por conseguinte, a professora Tati observa que estudantes de graduação, futuros docentes, costumam apresentar posturas receptivas diante da inclusão de alunos com deficiência em suas salas. Ainda que existam hesitações quanto à prática, mostram dedicação e interesse pelas demandas das necessidades educativas especiais. Não por acaso, a docente relembra um momento marcante ao ser convidada para conduzir uma palestra destinada a alunos de Graduação em Pedagogia:

Eu tive a oportunidade de estar em uma turma de estudantes de Pedagogia. Me ligaram e falaram: - Eu queria muito que você viesse aqui na faculdade, apresentasse para esses alunos o que é o AEE. Gente! quando eu fui lá e comecei a falar, eu olhava assim, dentro do olho dos alunos, eu observava que eles não sabiam de nada. E assim, da mesma forma que eu não soube na minha graduação, como nós não tivemos esse acesso. [...] Preciso falar da importância dessa entrevista. Foi meu primeiro ano como professora do AEE e consegui observar que muita gente não faz nem ideia do que é o nosso trabalho, do que é feito dentro das escolas, sabe? Então isso é muito importante, a gente precisa ter essa visibilidade. (Professora Tati).

Desse modo, priorizar que os cursos de licenciatura invistam na preparação desses futuros profissionais, capacitando-os para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e a criar estratégias pedagógicas inclusivas configura-se como uma estratégia de longo prazo para melhorar o processo de inclusão nas escolas regulares. Além disso, o aumento do interesse e das pesquisas na área de Educação Especial torna-se perceptível nas SRM (Pletsch, 2009; Mendes, 2011; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Lago, 2010, 2014; Oliveira; Prieto, 2020; Figueiredo; Silva, 2022).

Por isso, esse movimento reflete transformações importantes no campo da prática pedagógica inclusiva. Ainda, as professoras relatam que, nos últimos anos, houve um crescimento na procura por parte de estudantes de graduação e pós-graduação para realizar pesquisas relacionadas à Educação Especial nas SRM. Embora esse aumento no volume de estudos já represente um avanço relevante, também se destaca a importância de direcionar o foco para as habilidades e competências dos alunos PCD, aspecto que integra os progressos alcançados no processo de inclusão. Por fim, esse enfoque também se conecta diretamente à aplicação eficaz das tecnologias assistivas:

Ele sabe utilizar mais a mesa *Play Table* do que eu. Ele sabe utilizar mais o teclado TICS do que eu. Então, em questões de tecnologias, tem muitos alunos que eu recebo aqui na sala que, o que ele sabe, o

aprendizado dele, vai além do meu. (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

Por essa razão, a professora Maria Rosa sinaliza essa realidade ao afirmar: “Ele sabe utilizar mais a mesa *Play Table* do que eu. Ele sabe utilizar mais o teclado TICS do que eu. [...] o aprendizado dele vai além do meu.” Desse modo, o foco nas habilidades e competências dos alunos com deficiência (PCD) torna-se fator indispensável para a elaboração do PAEE. Além disso, muitas vezes os alunos possuem habilidades tecnológicas que superam as de seus próprios professores e colegas, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar essas competências no sentido de potencializar seu aprendizado.

Conforme apontam Oliveira e Silva (2020, p. 45), “a valorização das habilidades individuais dos alunos é um passo importante para a construção de um ambiente educacional inclusivo e colaborativo.” Com isso, essa abordagem não apenas enriquece o processo ensino-aprendizagem, mas também contribui diretamente para a autoestima e a autonomia dos estudantes. Contudo, em relação aos desafios enfrentados no Atendimento Educacional Especializado, a confusão entre AEE e reforço escolar ou terapia surge como um dos pontos destacados pelas professoras:

Atendimento, aula, terapia? Alguns pais chamam de aula, inclusive alguns meninos ainda chamam de aula de reforço. Não sei se é algo que foi construído anteriormente, mas eu sempre explico: Aqui, esse espaço não é um espaço de reforço, eu não faço reforço, eu faço estimulação! (Professora Carla).

Por esse motivo, o trecho em questão revela uma confusão recorrente entre o Atendimento Educacional Especializado e práticas como o reforço escolar ou a terapia. Embora a professora Carla mencione que alguns pais e alunos se referem ao AEE como ‘aula de reforço’, isso demonstra uma falta de compreensão quanto ao real objetivo desse atendimento. Além disso, ela enfatiza que “[...] esse espaço não é um espaço de reforço, eu não faço reforço, eu faço estimulação!”, destacando a natureza própria do AEE, que busca oferecer um suporte pedagógico adaptado às necessidades dos alunos com deficiência.

À luz da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), entende-se que o AEE deve ser concebido como um conjunto de atividades que assegure o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ainda, essa definição reforça que o AEE vai muito além de um simples reforço de conteúdos, ao buscar

promover o desenvolvimento integral considerando as especificidades de cada estudante. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85), “o AEE é um espaço de formação e desenvolvimento, e não apenas como um suporte para a recuperação de conteúdos”.

Vale ressaltar que essa distinção é essencial, uma vez que o reforço escolar tende a concentrar-se exclusivamente na recuperação de conteúdos curriculares, enquanto o AEE dedica-se a estratégias pedagógicas que atendem às necessidades individuais, promovendo autonomia e inclusão. Por outro lado, quanto às queixas relacionadas ao suporte fornecido pela SMED-VDC, Lago (2010, p. 44) observa que:

Para 2009 a equipe do Núcleo elaborou um projeto solicitando ao secretário de educação a criação de um Centro de Formação e Apoio à Inclusão Escolar com objetivo de ampliar as ações que fortalecem o processo de inclusão escolar da rede. Entretanto, a secretaria passa por um processo de transição e o projeto ainda está em tramitação, pois a equipe anterior foi desfeita e a nova gestão selecionará coordenadores para os núcleos de educação, inclusive para o de educação inclusiva.

Decorridos esses 14 anos, observa-se que o Núcleo de Apoio à Inclusão foi efetivamente criado em 2010, enquanto o prometido Centro de Formação permaneceu apenas como expectativa. Além disso, o Núcleo atua diretamente na Secretaria de Educação do Município de Vitória da Conquista-BA e conta com apenas quatro profissionais para atender às múltiplas demandas da Rede Municipal. Embora incluam os casos de alunos com transtornos e síndromes que exigem adaptações no ambiente escolar, esses profissionais não atendem diretamente os estudantes das Salas de Recursos Multifuncionais.

Por outro lado, as professoras participantes expressam queixas sobre a formação e a assistência oferecidas pelo Núcleo de Inclusão, considerando-as insuficientes para os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Talvez, pelo fato de o professor ser formalmente considerado especialista, construa-se, ainda que de forma inconsciente, a expectativa de que ele seja capaz de lidar sozinho com todas as dificuldades. Além disso, essa percepção contribui para reforçar a sobrecarga sentida por esses docentes, tornando ainda mais visível a lacuna de apoio institucional:

Me entregaram a chave da sala e falaram: - Toma! É aqui que você vai trabalhar a partir de agora! Inclusive eu tenho recursos parados lá, porque eu não recebi capacitação ainda. Essa é uma crítica minha, que eu ainda não tive o espaço para poder dizer, mas eu acho que as reuniões que a gente já teve até o momento com o núcleo foram muito inúteis. (Professora Tati).

A fala da professora Tati leva à reflexão do quanto a funcionalidade das ‘formações’, aqui tratadas como ‘as reuniões’ ‘que a gente já teve até o momento com o núcleo foram muito inúteis’. Essa afirmação é impactante e preocupante. Diante disso, a professora Maria Rosa, também corrobora com a fala da docente Tati, destacando também o problema relacionado à ausência de formação, contudo alega que as reuniões são importantes:

[...] eu acredito que eu não tenha apoio na formação continuada. Eu não recebo da Secretaria Municipal de Educação uma formação continuada. Nós temos momentos esporádicos, às vezes de quatro horas seguidas, para discutir vários assuntos em reuniões com a equipe da Educação Especial da SMED. São momentos importantes, são momentos ricos, são momentos vivos, mas que não condizem com a questão de formação continuada. Assim, nós não temos cursos de 40 horas, 20 horas, 120 horas ou uma carga horária maior ou menor para estudo, para formação mesmo, nós não temos. Tivemos uma orientação, um estudo para utilizar o teclado TICS, que foi a única formação que eu tive nesses anos de sala de recurso multifuncional. Estudo, em relação a desempenhar melhor após estudar uma teoria em sala de recurso, nós não temos (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

A partir das falas das professoras Tati e M<sup>a</sup> Rosa, constata-se a precariedade das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, refletindo uma realidade institucional que desconsidera as necessidades concretas dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse contexto, verifica-se que, conforme aponta Ferraz (2014), a maneira como o professor atribui sentido ao seu trabalho relaciona-se diretamente à qualidade da formação, sendo imprescindível que esta vá além de conteúdos superficiais e alcance dimensões práticas e contextualizadas.

Sob essa ótica, destaca-se que a crítica contundente das professoras demonstra que reuniões esporádicas e cursos breves não conseguem atender às demandas complexas das Salas de Recursos Multifuncionais, instaurando um distanciamento preocupante entre teoria e prática pedagógica. De maneira similar, evidencia-se que, ao aprofundar as interpretações dessas falas, a ausência de qualidade nas formações impacta de forma direta a prática docente, consolidando um ciclo de insegurança e vulnerabilidade.

Dessa forma, observa-se que Mendes (2009) já alertava que formações generalistas não contemplam as especificidades escolares, ocasionando frustrações e inviabilizando a aplicação efetiva de recursos pedagógicos e tecnológicos. Por conseguinte, percebe-se que a carência de capacitação especializada não apenas reduz o

potencial pedagógico, mas também intensifica a carga emocional e a sensação de isolamento dos docentes, como analisa Pereira (2021a), ao examinar como essas falhas institucionais geram angústia e comprometem a autoconfiança profissional.

Além do mais, verifica-se que a análise revela como formações insuficientes afetam diretamente a motivação das professoras, pois, segundo Silva (2021), quando os docentes não recebem preparação adequada para lidar com situações desafiadoras - como crises comportamentais - acabam sentindo-se despreparados e sobrecarregados. Contudo, ressalta-se que esse despreparo não resulta da falta de empenho individual, mas sim da ausência de políticas educacionais robustas que promovam cursos presenciais, treinamentos práticos e suporte técnico especializado.

Nesse sentido, percebe-se que a percepção das professoras de que “se viram sozinhas” ou dependem apenas de redes informais de apoio entre colegas revela um sintoma alarmante de negligência institucional. Por fim, reafirma-se que as críticas à qualidade das formações não devem ser entendidas apenas como relatos individuais, mas como sinais evidentes de um problema estrutural que demanda intervenções sistêmicas.

Sob esse prisma, observa-se que Pimentel (2018) argumenta que uma formação continuada eficaz precisa articular teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam suas competências a partir das necessidades reais do contexto escolar. Desse modo, conclui-se que isso implica não apenas rever a carga horária e os conteúdos dos cursos oferecidos, mas também criar espaços institucionais de escuta e diálogo, como propõe Freire (1996), garantindo que os docentes participem ativamente da construção de soluções pedagógicas e formativas.

Portanto, torna-se urgente repensar os modelos atuais e assegurar condições para que os professores das SRM se sintam efetivamente valorizados, apoiados e preparados para enfrentar os desafios complexos de suas funções. Diante disso, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), estabelece que a formação continuada é um direito dos profissionais da educação e um dever dos sistemas de ensino (Art. 67, inciso II). Especificamente sobre a formação do professor de Atendimento Educacional Especializado, a legislação determina que esses profissionais devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009).

Sob essa égide, pontua-se que a percepção das professoras sobre a importância da formação é recorrente por ser, conforme a professora Carla, uma forma de atualização: “a gente precisa estar o tempo todo se atualizando. Todo dia é um desafio novo, é uma

história nova, é um transtorno novo. Então a gente precisa ficar o tempo todo se atualizando” (Professora Carla, 2024). No entanto, em muitos casos, essa formação requer, desses docentes, um investimento até mesmo financeiro, como relatado por Carol:

Todos os meus treinamentos foram pagos, e são treinamentos extremamente caros, eu não vou mentir. O último que eu fiz agora me custou dois mil reais. Não foi aqui em Conquista, então custou viagem, passagem, hospedagem, alimentação, além da formação. A SMED não me deu treinamento para agir com comportamentos inadequados, agir com crise de desregulação de um aluno, o que fazer quando um aluno entra em crise, quando ele se bate, quando ele se morde, quando ele quer me bater, quando ele quer me morder. (Professora Carol).

A legislação é ainda mais clara quando exige que esses profissionais tenham não apenas a formação inicial para o exercício da docência, bem como uma formação específica na área da Educação Especial. Se, seguindo à risca e considerando as percepções das professoras, o Município de Vitória da Conquista não cumpre a legislação tal qual deveria. Além de questionar a oferta de aperfeiçoamento, as professoras chamam a atenção para a burocratização do trabalho do AEE:

Se os arquivos fossem digitais ajudaria muito, porque já que a gente trabalha com computador ali, você vai assinalando os avanços da criança ali, como na terapia ABA, por exemplo, que trabalha com planilha. Aí a planilha estabelece os objetivos e você só assinala o que a criança conseguiu, porque no próximo planejamento você vai elaborar as estratégias para conseguir o que ele não conseguiu ainda. Então, se a gente tivesse uma planilha digital onde a gente pudesse ir registrando as coisas, seria muito importante, principalmente pensando que se esse aluno sair da escola e ir para outra, tudo que ele tem vai com ele. Não depende da boa vontade de um profissional ou do querer de um determinado profissional registrar ou não registrar, ele já teria tudo ali automatizado. (Professora Carla).

O diário é angustiante, porque ele fica arquivado na escola, quem tem acesso? Ninguém! Quem porventura precisar vai ter o acesso e tal. Quando eu falo que o instrumento tinha que ajudar a gente, é nesse sentido, ajudar o profissional e o aluno. Tinha que construir todo um histórico ali de vida, de evolução do aluno, desde lá, desde quando o menino entra no infantil, por exemplo, eu pego alunos que vêm do infantil para o fundamental II. Então assim, se a professora de lá não mandar o relatório, eu fico à mercê de conhecer o menino. (Professora Tati).

Além disso, as professoras das SRM não apenas realizam atendimentos com os alunos, mas também elaboram os PAEE, auxiliam os professores da classe regular, oferecem apoio às escolas adjacentes e colaboram com a formação e disseminação da

inclusão no ambiente escolar e na comunidade por meio das famílias. Ainda, elas precisam planejar as rotinas individualizadas dos alunos, elaborar relatórios de desenvolvimento, preencher fichas de anamnese, realizar estudos de caso, analisar cada situação, apoiar os auxiliares de vida escolar (cuidadores) e até socorrer professores que lidam com alunos em crise ou desregulados.

Por conseguinte, essa extensa lista de responsabilidades soma-se à burocratização do sistema, que impede o pleno desenvolvimento das atividades e contribui para o esgotamento profissional. Ademais, diante dessas dificuldades, a Secretaria de Educação atribuiu ainda outra função ao professor da SRM: o preenchimento do diário de classe, que, nas palavras das professoras, “[...] ele fica na escola, ele fica arquivado na escola, quem tem acesso? Ninguém!”.

Nesse cenário de adaptações e tentativas, as professoras das SRM vêm sugerindo alternativas para melhorar e desburocratizar parte do AEE que causa tanto desgaste e exige tempo, como, por exemplo, a adoção de planilhas digitais. Assim, destaca a professora Carla (2024): “Se a gente tivesse uma planilha digital onde a gente pudesse ir registrando as coisas, seria muito importante, principalmente pensando que se esse aluno sair da escola e ir para outra, tudo que ele tem vai com ele.”

Sempre que um aluno muda de SRM, de escola ou de modalidade de ensino, o professor da SRM precisa preencher uma ficha de anamnese com a família ou responsáveis, elaborar o estudo de caso desse aluno e redigir o PAEE. Embora esses documentos sejam arquivados na escola, todos os anos precisam ser preenchidos novamente, pois acompanham o aluno em suas transições. Caso esse processo fosse digitalizado e disponibilizado em uma plataforma, facilitaria muito a prática do professor do AEE.

Além disso, segundo as professoras participantes, esse processo demanda um tempo considerável, que poderia ser redirecionado para o planejamento de outras funções. Por isso, o diário, embora importante, torna-se dispensável no caso específico do AEE, já que não atende às necessidades dos registros exigidos para os alunos com deficiência. A fala da professora M<sup>a</sup> Rosa aponta ainda para desafios cruciais no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências:

Nós temos muitos problemas relacionados a comportamento. E a pedagogia, ela é limitada em se tratando de interferir no comportamento

de alunos com o transtorno do espectro autista, por exemplo. E de outras deficiências. Por outro lado, tem a questão também social, a questão familiar. E precisaríamos de apoios aqui dentro da escola, do serviço social, da psicologia. Da terapia ocupacional. (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

Por esse motivo, a professora M<sup>a</sup> Rosa destaca que “a pedagogia é limitada em se tratando de interferir no comportamento de alunos com o transtorno do espectro autista”, por exemplo, e de “outras deficiências.” Ainda, essa observação está alinhada à compreensão de que o trabalho com alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação exige uma abordagem multidisciplinar que ultrapasse as estratégias pedagógicas tradicionais. Além disso, ela menciona “a questão também social, a questão familiar” como fatores relevantes no atendimento a esses estudantes, reforçando a complexidade do processo inclusivo.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), torna-se indispensável considerar os diferentes contextos e apoios necessários para assegurar a inclusão escolar e social desses alunos. Sempre que a professora aponta a demanda por “apoios aqui dentro da escola, do serviço social, da psicologia, da terapia ocupacional” (professora M<sup>a</sup> Rosa), ela evidencia a importância de uma equipe multidisciplinar para atender de forma mais efetiva às necessidades apresentadas, conforme previsto na Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 4/2009 (Brasil, 2009).

Ainda assim, essa realidade aponta para a necessidade urgente de uma abordagem ampliada e interdisciplinar no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, envolvendo não apenas estratégias pedagógicas, mas também o suporte de profissionais das áreas de Serviço Social, Psicologia e Terapia Ocupacional, além da consideração dos aspectos sociais e familiares. Por outro lado, a dificuldade em manter um diálogo com os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental aparece como mais um desafio a ser enfrentado pela professora da SRM, representado aqui pela fala da professora Carol:

O mais difícil é o diálogo com os professores. Principalmente porque eu trabalho com o Fundamental II e eu sempre falo que esse aluno acaba que ele não é aluno de ninguém. Porque no Fundamental I é aquele aluno que está ali com quatro horas com o professor, então o professor tem que dar conta dele. O Fundamental II é uma troca muito grande de aluno, de professores e acaba que esse aluno passa a não ser aluno de ninguém. Então não tem esse olhar diferenciado para esse aluno que é o público da A.E.E que precisa ter de planejamento, de estrutura, de atividade, de olhar se ele está sendo feito essas atividades, como está

sendo feita, qual é a evolução, qual é esse processo. Então assim, hoje eu sinto a maior dificuldade de diálogo com os professores (Professora Carol).

Por esse motivo, Carol aponta como um dos desafios mais relevantes no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a dificuldade em manter um diálogo efetivo com os demais professores. Além disso, essa limitação evidencia a necessidade urgente de maior articulação entre os profissionais envolvidos no acompanhamento desses estudantes. Contudo, essa realidade vai ao encontro do que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, segundo a qual o AEE deve ser “realizado em articulação com as demais políticas públicas e em estreita interação com o ensino comum” (Brasil, 2009, art. 2º).

Ainda, essa ausência de comunicação e integração entre docentes da rede regular e do atendimento educacional especializado é destacada por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) como um dos principais entraves à consolidação da educação inclusiva. Sempre que Carol afirma que “esse aluno acaba que ele não é aluno de ninguém”, devido à “troca muito grande de professores”, surgem inquietações importantes, pois essa fragmentação compromete tanto o acompanhamento quanto o planejamento individualizado, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Por outro lado, Glat e Pletsch (2012) ressaltam que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a estrutura escolar fragmentada e a alta rotatividade docente dificultam a criação de vínculos entre os estudantes com deficiência e os profissionais, prejudicando o acompanhamento individualizado. Além disso, a necessidade de “planejamento, de estrutura, de atividade, de olhar se ele está sendo feito essas atividades, como está sendo feita, qual é a evolução, qual é esse processo” corresponde diretamente ao que propõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Como define o documento, o AEE deve “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009). Conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), esse atendimento requer a construção de um plano individualizado, com objetivos, estratégias e recursos direcionados, buscando eliminar barreiras à participação e à aprendizagem:

Várias mudanças, dentre elas, reduzir o número de alunos com

deficiência nas salas regulares e nas SRM aumentando o número de profissionais para atendê-los e, sobretudo aumentando o tempo e a qualidade do AEE; Formação continuada para todos os profissionais que atendem esse público; parceria efetiva e oferecimento de equipe multidisciplinar para atender a todos da melhor forma; melhoria nas condições de trabalho e recursos pedagógicos etc. (Professora Carla”).

Participação da gestão, participação com os professores, participação da escola, mais verba, dinheiro, estrutura, a hora da montagem da sala ter mais participação dos professores do AEE para entender o que o que está ali naquela sala é estruturado e pensado para aquelas crianças porque ninguém melhor que o professor do A.E.E para saber que material comprar, que equipamento comprar, que brinquedo comprar. E as salas elas estão sendo estruturadas pela gestão e não pelos professores. (Professora Carol).

[..] nada que se trate do nosso trabalho é simples, tudo é complexo, e a gente não tem essa contrapartida de investimento em nós, nem o financeiro. Eu acredito também que a gente deveria ser mais bem remunerado, porque a gente faz um trabalho específico, especializado, não é um trabalho que qualquer pessoa pode fazer. (Professora Tati).

[...] o atendimento na sala de recursos é um atendimento que demanda alguns materiais que não são muito convencionais. Não são bem materiais pedagógicos. Se eu preciso de um pregador de roupa para trabalhar, uma coordenação motora da criança, eu preciso comprar. Porque na minha unidade escolar não tem e não tem justificativa de compra. Então, assim como esse material, tem diversos materiais alternativos que a gente utiliza e que não tem! (Professora M<sup>a</sup> Rosa).

[...] a demanda é bem grande, né? Inclusive, o quantitativo, a capacidade de atendimento da sala é X, e nós temos quase duas vezes X na escola, sem falar dos alunos que têm transtornos do tipo TDAH e TOD, dislexia, que não são atendidos na sala de recursos, mas os professores demandam orientação. [...] Os professores ficam muito angustiados com esses alunos. É uma dificuldade grande a gente conseguir manter atendimento, manter planejamento, formação, visitem escolas. Então, eu acredito que se tivessem mais profissionais, o trabalho seria melhor feito! (Professora Carla).

Considerando os trechos apresentados, torna-se possível identificar pontos recorrentes nas falas de Carla, Carol, M<sup>a</sup> Rosa e Tati, especialmente no que se refere a possíveis mudanças no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, destaca-se a necessidade de reduzir o número de alunos com deficiência nas salas regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ampliando o número de profissionais disponíveis e, assim, elevando a qualidade do atendimento. Ainda, essas percepções indicam que aprimorar a estrutura do AEE envolve não apenas quantidade, mas também qualidade de recursos humanos.

Além do mais, as percepções de Carol, Tati e M<sup>a</sup> Rosa evidenciam a demanda urgente por “melhoria nas condições de trabalho e recursos pedagógicos” para o AEE. Como previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o atendimento especializado deve ser realizado “com a utilização de procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (Brasil, 2009), reforçando que as mudanças institucionais devem acompanhar as exigências legais.

Contudo, segundo Ferreira (2014, p. 177), “a mudança que precisamos na educação depende da identidade que construímos na docência. Uma nova imagem do professor deve ser construída, considerando seu importante papel na educação. É nessa perspectiva que caminharemos rumo à mudança demandada”. Sob essa ótica, as principais mudanças indicadas pelas docentes não se limitam à redução do número de alunos por profissional, mas abrangem também a ampliação da formação continuada, a consolidação de parcerias, a composição de equipes multidisciplinares e a melhoria das condições de trabalho.

Além disso, destaca-se a necessidade de viabilizar recursos pedagógicos adequados e disponíveis para o AEE, garantindo que as transformações sejam efetivas e sustentáveis.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, retoma-se a proposta central de investigar as concepções dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado acerca de suas práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais localizadas no município de Vitória da Conquista, Bahia, levando em conta as particularidades que envolvem o exercício de suas funções. Nesse percurso, foi examinada a organização e a dinâmica das Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I, enquanto espaço de intervenção dos profissionais do AEE na Educação Básica e como instrumento da política pública de Educação Especial implementada pela rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA.

Nessa perspectiva, entendeu-se que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) configura-se como um espaço singular de atuação docente no âmbito da Educação Especial. Esse espaço, nota-se, exige do professor atuante uma formação específica e o desenvolvimento de competências e habilidades que lhe permitam atender com sensibilidade e eficácia às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo dessa modalidade.

Com isso, verificou-se que uma SRM não se sustenta sem a figura central do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja presença é essencial para que esse espaço cumpra seu papel de acolhimento e mediação pedagógica. Nesse sentido, as dificuldades relatadas pelas professoras – como a falta de orientação adequada, o excesso de burocracia e a pouca funcionalidade dos instrumentos utilizados no AEE - ressaltam a necessidade urgente de uma reformulação nas práticas institucionais.

Isto posto, há que se destacar que a participação ativa desses docentes na organização e aquisição de materiais e equipamentos é crucial, pois são eles que vivenciam cotidianamente as demandas e potencialidades de seus alunos. A imagem das SRM como ‘portos seguros’ revela não apenas a confiança depositada nesses espaços, mas também a urgência de se adotar uma abordagem mais colaborativa e integrada com toda a comunidade escolar.

Sob outro viés, identificadas as percepções das professoras do AEE acerca do trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais tipo I do município de Vitória da Conquista/BA, tem-se aspectos fundamentais sobre sua formação, trajetória profissional, práticas pedagógicas e os avanços e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Verificou-se que, embora possuam uma formação acadêmica diversificada, há lacunas importantes,

tanto na formação inicial quanto na continuada, especialmente no que diz respeito ao preparo para lidar com questões comportamentais e de saúde mental dos estudantes.

A ausência de delimitação clara do campo de atuação, por parte da legislação, tem levado essas profissionais a buscarem formações complementares, muitas vezes ligadas à área da Saúde, a fim de suprir demandas que extrapolam à docência. Nas práticas pedagógicas, as professoras mencionaram o planejamento de atividades individualizadas, o uso de tecnologia assistiva, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a articulação com professores da sala regular como componentes indispensáveis.

No entanto, enfrentam inúmeros obstáculos: excesso de funções, sobrecarga burocrática, confusão entre o papel das SRM e práticas de reforço escolar ou terapêuticas, além da ausência de suporte e formação continuada pela rede municipal. A prática pedagógica, permeada por singularidades, exige do docente uma docência que vai além da transmissão de conteúdos tradicionais - requer, por vezes, o desempenho de múltiplos papéis, como o de terapeuta, psicólogo e assistente social.

Apesar das adversidades, observa-se um crescente interesse de graduandos e pós-graduandos pela área, e o reconhecimento do valor do trabalho desenvolvido nas SRM, inclusive por parte dos próprios estudantes com deficiência. Entre os avanços apontados estão: a redução do número de alunos por profissional, a ampliação de formações que atendam às demandas reais do AEE - como o manejo de comportamentos disruptivos e o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) - e o estabelecimento de equipes interdisciplinares que possam dividir responsabilidades hoje concentradas nas professoras das SRM.

Compreende-se, assim, a complexidade do trabalho docente nesse contexto, reforçando a necessidade de investimentos estruturais, intersetoriais e formativos, bem como a valorização salarial desses profissionais, que, atualmente, não recebem nenhum incentivo financeiro adicional por exercerem funções de alta complexidade e impacto. Na prática, quase todas as decisões e questões relativas à inclusão recaem sobre essas docentes, evidenciando a urgência de se definir, com mais precisão, as atribuições do chamado 'professor especialista' referenciado na legislação.

Assim sendo, quanto às percepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Vitória da Conquista/BA, observa-se, primeiramente, que essas professoras não são meras executoras de políticas públicas; são agentes transformadores. Acolhem as singularidades, celebram pequenas conquistas, rompem paradigmas e criam pontes para

que alunos com deficiência transitem, com mais segurança e autonomia, pelos caminhos do conhecimento. A metáfora do professor como ‘intérprete’ do mundo escolar para o aluno ‘estrangeiro’ ilustra bem essa missão pedagógica.

Isto posto, os relatos emocionantes de professoras como M<sup>a</sup> Rosa, Carla, Carol e Tati evidenciam que, mesmo diante de recursos escassos e falta de reconhecimento institucional, essas educadoras encontram força no amor pela profissão e no impacto transformador de seu trabalho. O brilho nos olhos de um estudante compreendido, o avanço de uma criança que aprende a ler - esses são os combustíveis invisíveis que movem o professor do AEE.

Entretanto, é impossível ignorar as lágrimas por trás dos sorrisos. A sobrecarga de tarefas, a ausência de formação continuada adequada, a falta de delimitação profissional clara, o acúmulo de papéis e a carência de apoio pedagógico e institucional geram frustração e cansaço. As professoras relatam a sensação de desamparo, muitas vezes agravada pela burocracia excessiva e por cursos genéricos que pouco dialogam com a realidade das SRM.

As categorizações temáticas desta pesquisa - formação e trajetória profissional, práticas pedagógicas e estratégias de atuação, avanços e desafios - revelam que a formação inicial não preparou suficientemente essas docentes para o AEE. Sentem a necessidade de suprir essa lacuna com especializações e formações diversas, que, embora úteis, também representam uma sobrecarga formativa. Muitas foram motivadas a ingressar na Educação Especial por experiências pessoais, como o diagnóstico de deficiência em familiares, o que reforçou seu engajamento na área.

No tocante às práticas pedagógicas, essas docentes exercem uma docência que ultrapassa o ensino convencional. Planejam atividades específicas para cada aluno, muitas vezes sem apoio técnico ou capacitação adequada no uso de tecnologias. A colaboração com os colegas da sala regular é frequentemente limitada, e há entraves no acompanhamento dos alunos com deficiência fora do espaço da SRM.

Por fim, as professoras demonstram esperança: acreditam que, com políticas públicas mais coerentes, parcerias institucionais sólidas, formação continuada de qualidade e valorização profissional real - inclusive financeira - será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva. Elas clamam por reconhecimento, não como heroínas solitárias, mas como profissionais competentes que precisam de suporte concreto para continuar fazendo a diferença.

Encerramos este estudo com profundo respeito por essas docentes que, diariamente, enfrentam o desconhecido e se reinventam. Suas vozes não apenas narram realidades; elas apontam caminhos. Que essas histórias inspirem ações efetivas em prol de uma escola onde todos os alunos sejam, de fato, vistos, ouvidos e valorizados em sua singularidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Fabiane da Costa. **Educação infantil no município de Niterói**: documentário sobre a prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado – AEE. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ALMEIDA, Maíra. Lopes., & NEVES, Anamaria. Silva. (2020). A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 40, e180896. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859/5440>. Acesso em: 03 mai. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Romar Souza. **Resiliência**: uma preciosidade na relação entre um aluno com deficiência, uma professora de matemática e uma professora especialista. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Wanessa Ferreira; TARTUCI, Dulcécia. Tecnologia Assistiva: Concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(1), 81–96, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100007>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 555, de 5 de julho de 2007**. Institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/portaria555.pdf> . Acesso em: 29 set. 2023

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1999/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1999/d3298.htm). Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Define o Atendimento Educacional Especializado como um suporte à escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/diretrizes-nacionais>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Glossário para Educação Especial**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/glossario-educacao-especial>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2015/L13846.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/L13846.htm). Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.042**, de 28 de janeiro de 2015. Institui a Política Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Alterada pela Lei nº 2.108, de 23 de agosto de 2016. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 29 jan. 2015. Disponível em: <http://www.alba.ba.gov.br/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 186**, de 2 de março de 2009. Dispõe sobre a Educação Especial na educação básica e estabelece diretrizes para a formação de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 mar. 2009. Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50**, de 25 de abril de 2024. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Parecer nº 50/2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/parecer-50-2023>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-especial/salas-de-recursos-multifuncionais>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

CAMARGO, Miriam Rosa Torres de. **Salas de Recursos Multifuncionais: um estudo sobre a formação e a atuação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016.

CAMPOS, Natália Moreira de Carvalho. **Prática e formação docente para a Educação Especial inclusiva: compondo recursos como meios de potencializar o aprendizado e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís. MA, 2024

CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CONCEIÇÃO, Carla Patrícia Ferreira da. **Inserção profissional e pesquisa-formação: uma experiência formativa com professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Ensino de Santo André**. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

CONCEIÇÃO, Cristiane Silva. **Estratégias Educacionais para o Público-alvo da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador- BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

DOMINGOS, Cicera Mirelle Florêncio da Silva. **As práticas docentes em escolas do campo da Rede Municipal de Caruaru-PE com os alunos com deficiência dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. A constituição de professores na relação professor-aluno. In: FERREIRA, Lúcia, Grácia; FERRAZ, Rita, de Cássia, Souza Nascimento. (Org.). **Formação docente: Identidade, Diversidade e Saberes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 105-115.

FERREIRA, Lúcia Grácia.; OLIVEIRA, Thays Marinho.; XAVIER, Caroline Ferreira Leal Xavier.; SILVA, Joádson Alves. Desenvolvimento profissional docente: uma análise das condições objetivas e subjetivas na prática pedagógica. In: FERREIRA, Lúcia, Grácia; FERRAZ, Rita, de Cássia, Souza, Nascimento. (Org.). **Educação Subjetividade e trabalho docente**. 1. ed. Ilhéus, BA: Editus, 2021 p. 77-88.

FERREIRA, Lúcia Grácia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia, Grácia; FERRAZ, Rita, de Cássia, Souza, Nascimento. (Org.). **Formação docente: Identidade, Diversidade e Saberes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 167-179.

FERREIRA, Lúcia Grácia; FERREIRA, Lucimar Grácia; FERREIRA, Adriana Guerra,. Fazer docente: reflexões sobre formação, trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. In: FERREIRA, Lúcia, Grácia; FERRAZ, Rita, de Cássia, Souza, Nascimento. (Org.). **Formação docente: Identidade, Diversidade e Saberes**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 77-88.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 121f. 2018.

FERREIRA, Lúcia Grácia. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da educação básica**. 1ª ed. editora pontes, campinas – SP, 2023.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de. **O trabalho na sala de recursos multifuncionais: O fazer entre o prazer e o sofrimento psíquico**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde - PPGPS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

FOLLMANN, Ligiane. **Salas de recursos multifuncionais: uma revisão integrativa a partir de teses e dissertações**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia. Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 26 jan. 2025.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 26 jan. 2025.

KUHN, Cleuza. **Altas habilidades/superdotação no contexto da Rede Estadual de Ensino do Paraná**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, PA, 2023.

LAGO, Danusia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAGO, Danusia Cardoso. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2015.

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria. Teresa. Eglér. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria, Amélia., TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. Inclusão Escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. PIRES. José; PIRES. Gláucia Nascimento da Luz. (Orgs.), **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRRN, p. 19-51, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de Educação Especial no contexto de Maceió-Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. **Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MOSCARDINI, Saulo. **Deficiência Intelectual E Ensino-Aprendizagem: Aproximação Entre Ensino Comum E Sala De Recursos Multifuncionais**/(Mestrado) UNESP, São Paulo- SP, 2016.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NOVAIS, Ivonete Santos. **Formação continuada sobre inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual**. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

OLIVEIRA, Andréa da Silva. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. De.; PRIETTO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 26(2), 343–360. 2020.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da Educação Especial1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343–360, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kkt47pwmgdjHytrDCKvf>. Acesso em: 03 mai. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvention.pdf>.

PEREIRA, Elaine de Alacoque; MELLO, Karina Leão de. Atendimento educacional especializado. **Revista Acadêmica Pensar Além**, v. 4, n. 1, p. 15–27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/revistapensaralem/article/download/10/3>. Acesso em: 03 mai. 2025.

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. **Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

PEREIRA, Joice Karine Fernandes Silva. **O atendimento educacional especializado para alunos surdos em instituições públicas do município de Guanambi-Ba: organização curricular e pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Vitória da Conquista, 2021B.

PESTANA, Monica Mendes da Cunha. **Educação especial em contexto de pandemia: análise do atendimento educacional especializado.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2022.

PIMENTEL, A. R. Formação contínua de professores e a inclusão: desafios e possibilidades. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 3, p. 657-674, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar Em Revista**, (33), 143–156. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Portaria nº 1.026/2013.** Fixa normas para a execução da Função de Cuidador de anos com necessidades educacionais especiais. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação, 2013.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Municipal nº 019/2009.** Dispõe sobre a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação, 2013.

PMVC. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 018**, de 10 de dezembro de 2013. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2013.

PMVC. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2014/ PMVC, 2014.

PMVC. **Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista.** Dispõe sobre a organização curricular para as modalidades da rede municipal. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação, 2019.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências.** Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

SANTOS SOBRINHO, Luciana dos. Conquistas e desafios na educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação Continuada**, v. 3, n. 6, p. 26–32, 2021. Disponível em:

<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/603d40e9a9539574710ef733>. Acesso em: 03 mai. 2025.

SANTOS, Livia Maria Monteiro. **Interfaces entre a Educação Especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

SANTOS, Rudimaria Dos. **Estratégias de ensino de um professor com deficiência visual que trabalha com estudantes com deficiência em uma escola pública do Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 08 dez. 2022.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto *et al.* Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70929>. Acesso em: 03 mai. 2025.

SILVA, Gilnúbia Rosa Mendes da. **Estudantes com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: um estudo documental na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-Bahia**. Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2024. 155 p.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

SILVA, Marineth. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da Educação Especial na educação do campo no município de Águia Branca**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

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

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SOUZA, Felipe Lucas de. **A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar**. Orientador: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2021.  
doi:10.11606/T.48.2021.tde-03122021-114303.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Cymone Martins Cotrim. **A universalização da educação inclusiva no Plano Municipal de Educação de Caetité-Bahia**: problematizando discursos e ações. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA.PDF>. Acesso em: 26 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE.PDF>. Acesso em: 26 jan. 2025.

VITALIANO, Cláudia. Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubricue as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

**1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?**

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Renata Pereira Sousa Brandão*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof.ª. Rita de Cássia S.N. Ferraz*

**2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**

**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

O professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE: das Salas de Recursos Multifuncionais à construção de uma identidade profissional

**2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):**

*A realização dessa pesquisa é importante por diversos motivos. Primeiramente, a compreensão do papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a identificação de suas práticas eficazes e como podem contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação inclusiva. Além disso, a pesquisa pode fornecer insights valiosos para a formação e capacitação de professores de AEE, ajudando a desenvolver programas de treinamento mais eficazes e abrangentes.*

*Entender as necessidades dos alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento é essencial para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. A pesquisa pode também fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e direcionadas, visando aprimorar o suporte oferecido aos alunos com necessidades especiais.*

*Além disso, ao investigar a construção da identidade profissional do professor de AEE, a pesquisa pode contribuir para o reconhecimento e valorização desse profissional, além de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e o impacto do trabalho do professor de AEE na comunidade escolar.*

**2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):**

*O principal objetivo de pesquisar sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreender o papel desse profissional na educação inclusiva e na promoção do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades especiais. A pesquisa busca investigar a atuação do professor de AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como a construção de sua identidade profissional, incluindo suas práticas pedagógicas, formação, desafios e contribuições para a inclusão escolar. O objetivo é aprimorar o entendimento sobre como o professor de AEE pode oferecer suporte eficaz aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.*

**3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB Jequié  
(73) 3528-9727 | cep@uesb.edu.br

Rubricas:

*Nesta fase da pesquisa será realizada uma entrevista semi-estruturada com os professores efetivos que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Vitória da Conquista-BA. Com 17 perguntas que podem ou não ser respondidas pelo(a) entrevistado. Gravadas em áudio em aparelho celular para posterior tabulação e cartografia dos dados.*

### 3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

*As entrevistas já foram autorizadas pelo Coordenador pedagógico geral da Secretaria Municipal de Educação mediante documento assinado e carimbado. As mesmas deverão ser realizadas na própria Sala de Recursos (ambiente de trabalho do entrevistado) em dia e horário pré-estabelecido por ele ou ela. No período entre 03/06/2024 e 28/06/2024. Respeitando sua disponibilidade em nos receber.*

### 3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

*Tempo estimado de 45 minutos para a realização da entrevista semi-estruturada.*

## 4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☞ MÍNIMO

☞ MODERADO

☞ ALTO

### 4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

*1. Os professores podem se sentir vulneráveis ao compartilhar suas experiências, desafios e práticas pedagógicas na pesquisa. Eles podem achar que sofrerão críticas ou julgamentos por parte de colegas, gestores ou da comunidade escolar.*

*2. Impacto emocional: Participar de entrevistas ou questionários sobre experiências profissionais e pessoais pode ter um impacto emocional nos professores. Eles podem se sentir desconfortáveis ao discutir desafios ou frustrações relacionadas ao trabalho.*

*3. Identificação pessoal: Os professores podem se preocupar com a identificação pessoal em relação às suas respostas na pesquisa, especialmente se houver compartilhamento de experiências sensíveis ou desafiadoras.*

### 4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Consentimento informado: será claramente o propósito da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação, e o direito dos entrevistados de recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento que se sentir emocionalmente impactado ou desconfortável. Os entrevistados devem fornecer consentimento mediante documento assinado e informado antes de participar da pesquisa. Os áudios com as entrevistas serão guardados em pasta específica num arquivo compactado no WinRAR zipado e protegido por senha numa nuvem. Para acessar o conteúdo do arquivo, será necessário inserir a senha definida com letra, números e caracteres para armazenamento e descompactamento dos arquivos protegidos. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso ao conteúdo do material gravado. É importante lembrá-los que serão utilizados pseudônimos da escolha do próprio entrevistado para a escrita e tabulação dos dados fornecidos.

## 5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

### 5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

*Reflexão sobre práticas pedagógicas: Participar da pesquisa pode proporcionar ao professor a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, desafios e conquistas no contexto do AEE, promovendo o aprimoramento de suas habilidades e estratégias de ensino. Reconhecimento e valorização: A participação na pesquisa pode contribuir para o reconhecimento e valorização do trabalho do professor do AEE, destacando sua importância e impacto positivo na comunidade escolar. Desenvolvimento profissional: Os insights obtidos na pesquisa podem informar o desenvolvimento profissional do professor.*

forneccendo novas perspectivas, estratégias e abordagens para o suporte educacional de alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e outras necessidades especiais. Contribuição para a melhoria da educação inclusiva: Ao compartilhar suas experiências e perspectivas na pesquisa, o professor pode contribuir para a melhoria da educação inclusiva, influenciando positivamente políticas, práticas e programas educacionais. Conexão com a comunidade acadêmica: Participar da pesquisa pode proporcionar ao professor a oportunidade de se conectar com a comunidade acadêmica, compartilhando conhecimentos e experiências, e contribuindo para a produção de conhecimento relevante e aplicável na área do AEE. Impacto positivo na prática profissional: A participação na pesquisa pode influenciar positivamente a prática profissional do professor, promovendo um maior entendimento das necessidades dos alunos com deficiência e contribuindo para o aprimoramento do suporte oferecido. Portanto, os benefícios diretos ao professor participante da pesquisa incluem o desenvolvimento profissional, o reconhecimento, a contribuição para a melhoria da educação inclusiva e a oportunidade de impactar positivamente a prática educacional no contexto do AEE

#### 5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado (A identidadeEE) e a construção de seu profissional pode trazer diversos aspectos positivos para a sociedade, tais como:

*Melhoria da educação inclusiva: Ao compreender o papel e as práticas eficazes do professor de AEE, uma pesquisa pode contribuir para o aprimor*

*Melhoria da educação inclusiva: Ao compreender o papel e as práticas eficazes do professor de AEE, a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da educação inclusiva, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para alunos com necessidades especiais.*

*Desenvolvimento de políticas educacionais: Os resultados da pesquisa podem informar o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, direcionadas e inclusivas, oferecendo suporte adequado aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades especiais.*

*Valorização do profissional de AEE: Ao compreender a construção da identidade profissional do professor.*

*Formação e capacitação de professores: Os insights obtidos na pesquisa podem informar a formação e capacitação de professores de AEE, ajudando a desenvolver programas de treinamento mais específicos e abrangentes, preparando-os para oferecer suporte de qualidade aos alunos com necessidades especiais.*

*Promoção da equidade e inclusão: A pesquisa pode promover uma cultura escolar mais inclusiva e equitativa, sensibilizando a comunidade escolar para as necessidades e potenciais dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que requerem suporte especializado. Portanto, uma pesquisa sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado e a construção de sua identidade profissional tem o potencial de gerar impactos positivos na educação inclusiva, na formação de professores e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa*

#### 6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

##### 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

##### 6.2. Mas se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

##### 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

##### 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

##### 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

##### 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

**6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

**6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

**6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

**6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site ([www2.uesb.br/comitedeetica](http://www2.uesb.br/comitedeetica)).

**6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

**7. CONTATOS IMPORTANTES:**

**Pesquisador(a) Responsável: Renata Pereira Sousa Brandão.**

Endereço: Rua Tônico Lemos, nº 10, Bairro Alto Maron, Vitória da Conquista- Bahia .

Fone:73 988424538 / E-mail: [rcnataspbrandao@gmail.com](mailto:rcnataspbrandao@gmail.com).

**Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiczinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepjq@uesb.edu.br](mailto:cepjq@uesb.edu.br)

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

**8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)**

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

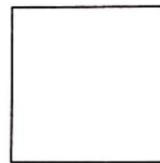
com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Página 4

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)*



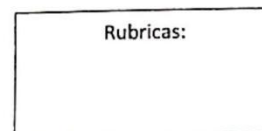
Impressão Digital  
*(Se for o caso)*

#### 9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador*



## APÊNDICE B – Questionário aplicado na SMED- Vitória da Conquista

**QUESTIONÁRIO**

1. Qual é o número de Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento na rede de ensino municipal? Quantas dessas salas possuem professores efetivos no comando?
2. Em que ano foi implantada a primeira SRM no município? Inicialmente como eram realizados os atendimentos?
3. Quantos alunos com deficiência são atendidos em cada sala hoje? E qual o total de crianças matriculadas no Município público da Salas tipo I nas Escolas municipais?
4. Quantas crianças no total são atendidas por professores efetivos? Quantas crianças são atendidas por professores contratados?
5. Existem salas inativas? Se existir, qual seria o motivo? As salas existentes atendem ao quantitativo de crianças que necessitam dos serviços?
6. Qual é a formação dos professores efetivos que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, segundo os dados que constam no Sistema da SMED?
7. Quais as orientações da Secretaria Municipal de Educação para as escolas para o processo de identificação e seleção dos alunos que serão atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais?  
Como a Coordenação do núcleo de Educação Especial e Inclusiva dá o suporte para o planejamento das atividades pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais?
8. Quais são os principais desafios enfrentados na implantação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais segundo a SMED até os dias atuais?
10. Quais são as perspectivas da SMED para o futuro dos Salas de Recursos Multifuncionais na rede de ensino municipal? Existe verba específica para a manutenção dessas salas e para custear cursos para os profissionais do AEE?
11. Quais são os principais recursos e equipamentos utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais selecionados e adquiridos pela SMED nos últimos anos? E qual a finalidade de cada um?
12. Como é realizado o processo de formação continuada ofertada pela SMED aos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais? Existe tempo exclusivo dedicado a estudos e pesquisas?
13. Como a SMED orienta o processo de avaliação do desempenho dos alunos

atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais? Como e para que esses resultados são utilizados?

**14.** Como a SMED orienta e apoia o processo de articulação entre os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e os demais profissionais da escola e da equipe multidisciplinar que atuam junto as crianças atendidas?

**15.** Quais são as perspectivas para a ampliação e melhoria do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede de ensino municipal?

Como é realizado o acompanhamento do trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela equipe técnica da Secretaria de Educação?

**16.** Quais serviços são oferecidos às famílias das crianças atendidas pelo AEE? O município, por meio da SMED, oferece algum tipo de apoio na composição da equipe multidisciplinar das crianças além das SRMS?

**17.** Quais são as principais dificuldades relatadas para a SMED e enfrentadas pelos professores de AEE no desempenho de suas funções e como elas são solucionadas?

**18.** Liste o nome das escolas que oferecem os serviços das Salas de Recursos Multifuncionais, e as escolas adjacentes a elas com o endereço.

**19.** Por que a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista exigiu formação em Educação Especial e Inclusiva no concurso de agosto de 2023 para o Magistério do AEE? Os professores efetivos que atuam hoje nas SRMS serão realocados para dar espaço aos novos profissionais? Por que não aceitaram Pedagogos e demais licenciados com especialização em AEE e Educação Especial e Inclusiva para concorrer ao cargo?

**APÊNDICE C– Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores do AEE****Entrevista Pré-estruturada para participantes da pesquisa**

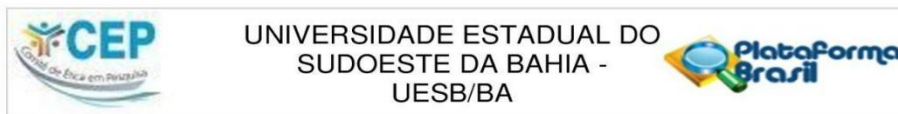
- 01) Qual sua idade e seu estado civil? O que você acha conveniente sabermos sobre sua vida?
- 02) Qual é a sua formação acadêmica e experiência profissional na área de educação? Quando começou sua história com a Educação Especial?
- 03) Quais são as suas principais habilidades e competências como professor de AEE?
- 04) Como acontece o planejamento das atividades pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- 05) Em qual área do AEE você acha que realiza melhor seu trabalho? Essa forma de organização contempla o atendimento em sua plenitude?
- 06) Você está preparado profissionalmente para utilizar os materiais e equipamentos utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- 07) Quais são os principais desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais? Faça um breve resumo de como são realizados os atendimentos.
- 08) Caso haja conflitos como você lida com situações de estresse ou sobrecarga emocional decorrentes do trabalho com alunos com deficiência?
- 09) Tem alguma área de trabalho e/ou função na oferta do AEE que te proporcione satisfação em realizar ou estudar?
- 10) Como você trabalha em colaboração com outros profissionais da escola para apoiar os alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- 11) Como se dá a sua formação continuada para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- 12) Como ocorre o processo de articulação entre os professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e a equipe multidisciplinar que atuam junto às crianças atendidas?
- 13) Como é realizado o acompanhamento do trabalho dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela equipe técnica da Secretaria de Educação? Como você avalia esse acompanhamento?
- 14) Quais são as principais dificuldades no desempenho de suas funções e como elas são solucionadas?
- 15) O que você mudaria na Educação Especial para melhorar seu trabalho e/ou a oferta

do serviço para os educandos?

16) Fazendo uma análise de sua vida pessoal e profissional escolha uma ou duas palavras que possa defini-la/o.

17) Por favor, fique à vontade para fazer considerações sobre você, sua prática ou outro assunto que ache pertinente para esta pesquisa.

## ANEXO A – Parecer Comitê de Ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS À CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

**Pesquisador:** RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 76279423.8.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.639.456

**Apresentação do Projeto:**

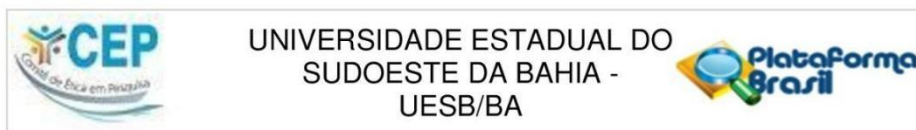
“O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais para garantir sua inclusão e aprendizagem de forma adaptada. Para que o AEE seja efetivo, é fundamental que os professores possuam características pedagógicas específicas, uma identidade docente constituída e uma formação profissional específica. Esse trabalho tem como objetivo cartografar aspectos identitários para a construção de um perfil legal do professor de Atendimento Educacional Especializado visando atender as necessidades formativas exigidas para efetivar o trabalho nas SRMs. [...] Os participantes serão 04 (quatro) professores efetivos da Rede Municipal de Ensino que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais na cidade de Vitória da Conquista- BA, tipo de amostragem não probabilística por acessibilidade e conveniência. Os instrumentos utilizados serão análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. A análise dos dados será realizada através da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010) em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos”.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivos:

Cartografar os aspectos profissionais do professor de Atendimento Educacional Especializado considerando as necessidades formativas exigidas para desenvolvimento do seu trabalho nas SRM.

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.639.456

**Objetivo Secundário:**

- Identificar as especificidades das funções do professor de Atendimento Educacional Especializado;
- Caracterizar os aspectos profissionais do professor do Atendimento Educacional Especializado que atua na sala de Recursos Multifuncionais da Educação Básica;
- Compreender as características do professor de Atendimento Educacional Especializado bem como a construção de seu perfil de atuação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora:

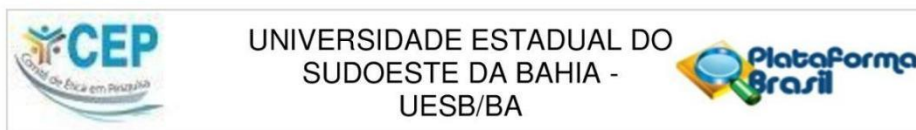
"Riscos:

1. Os professores podem se sentir vulneráveis ao compartilhar suas experiências, desafios e práticas pedagógicas na pesquisa. Eles podem achar que sofrerão críticas ou julgamentos por parte de colegas, gestores ou da comunidade escolar.
2. Impacto emocional: Participar de entrevistas ou questionários sobre experiências profissionais e pessoais pode ter um impacto emocional nos professores. Eles podem se sentir desconfortáveis ao discutir desafios ou frustrações relacionadas ao trabalho.
3. Identificação pessoal: Os professores podem se preocupar com a identificação pessoal em relação às suas respostas na pesquisa, especialmente se houver compartilhamento de experiências sensíveis ou desafiadoras.

Consentimento informado: será claramente o propósito da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da participação, e o direito dos entrevistados de recusar-se a participar ou interromper sua participação a qualquer momento que se sentir emocionalmente impactado ou desconfortável. Os entrevistados devem fornecer consentimento mediante documento assinado e informado antes de participar da pesquisa. Os áudios com as entrevistas serão guardados em pasta específica num arquivo compactado no WinRAR zipado e protegido por senha numa nuvem. Para acessar o conteúdo do arquivo, será necessário inserir a senha definida com letra, números e caracteres para armazenamento e descompactamento dos arquivos protegidos. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso ao conteúdo do material gravado. É importante lembrá-los que serão utilizados pseudônimos da escolha do próprio entrevistado para a escrita e tabulação dos dados fornecidos.

Benefícios:

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.639.456

**Reflexão sobre práticas pedagógicas:** Participar da pesquisa pode proporcionar ao professor a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, desafios e conquistas no contexto do AEE, promovendo o aprimoramento de suas habilidades e estratégias de ensino.

**Reconhecimento e valorização:** A participação na pesquisa pode contribuir para o reconhecimento e valorização do trabalho do professor do AEE, destacando sua importância e impacto positivo na comunidade escolar. **Desenvolvimento profissional:** Os insights obtidos na pesquisa podem informar o desenvolvimento profissional do professor, fornecendo novas perspectivas, estratégias e abordagens para o suporte educacional de alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e outras necessidades especiais. **Contribuição para a melhoria da educação inclusiva:** Ao compartilhar suas experiências e perspectivas na pesquisa, o professor pode contribuir para a melhoria da educação inclusiva, influenciando positivamente políticas, práticas e programas educacionais. **Conexão com a comunidade acadêmica:** Participar da pesquisa pode proporcionar ao professor a oportunidade de se conectar com a comunidade acadêmica, compartilhando conhecimentos e experiências, e contribuindo para a produção de conhecimento relevante e aplicável na área do AEE. **Impacto positivo na prática profissional:** A participação na pesquisa pode influenciar positivamente a prática profissional do professor, promovendo um maior entendimento das necessidades dos alunos com deficiência e contribuindo para o aprimoramento do suporte oferecido. Portanto, os benefícios diretos ao professor participante da pesquisa incluem o desenvolvimento profissional, o reconhecimento, a contribuição para a melhoria da educação inclusiva e a oportunidade de impactar positivamente a prática educacional no contexto do AEE.

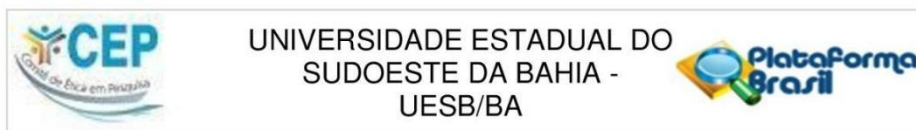
A pesquisa sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado (A identidadeEE) e a construção de seu profissional pode trazer diversos aspectos positivos para a sociedade, tais como:

**Melhoria da educação inclusiva:** Ao compreender o papel e as práticas eficazes do professor de AEE, a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento da educação inclusiva, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para alunos com necessidades especiais.

**Desenvolvimento de políticas educacionais:** Os resultados da pesquisa podem informar o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes, direcionadas e inclusivas, oferecendo suporte adequado aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades especiais.

**Valorização do profissional de AEE:** Ao compreender a construção da identidade profissional do professor.

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.639.456

Formação e capacitação de professores: Os insights obtidos na pesquisa podem informar a formação e capacitação de professores de AEE, ajudando a desenvolver programas de treinamento mais específicos e abrangentes, preparando-os para oferecer suporte de qualidade aos alunos com necessidades especiais.

Promoção da equidade e inclusão: A pesquisa pode promover uma cultura escolar mais inclusiva e equitativa, sensibilizando a comunidade escolar para as necessidades e potenciais dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que requerem suporte especializado. Portanto, uma pesquisa sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado e a construção de sua identidade profissional

tem o potencial de gerar impactos positivos na educação inclusiva, na formação de professores e na promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

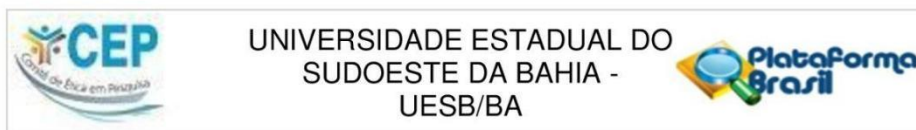
Projeto de pesquisa de na área de Ciências Humanas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1) PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2231543.pdf - postado em 19/01/2024 14:26:22 documento usado para análise
- 2) PROJETO\_completo.pdf - postado em 19/01/2024 14:04:27
- 3) TCLE.pdf - postado em 19/01/2024 14:02:06 - documento usado para análise
- 4) PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2231543.pdf - postado em 18/01/2024 22:33:37 ( documento duplicado, não foi analisado)
- 5) termo\_autorizacao\_de\_entrevista.pdf - postado em 18/01/2024 22:33:14
- 6) termo\_autorizacao\_de\_entrevista.pdf - postado em 18/01/2024 22:33:14 - documento duplicado
- 7) PROJETO\_completo.pdf - postado em 18/01/2024 22:24:08
- 8) PROJETO\_completo.pdf - postado em 18/01/2024 22:24:08 documento duplicado
- 9) TCLE\_CEP.pdf - postado em 16/01/2024 22:47:36 ( documento duplicado, não foi analisado)
- 10) TCLE\_CEP.pdf - postado em 16/01/2024 22:47:36 ( documento duplicado, não foi analisado)
- 11) termo\_de\_autorizacao\_de\_pesquisa.pdf - postado em 21/11/2023 22:04:47

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.639.456

12) DECLARACAO\_DE\_COMPROMISSO.pdf - postado em 16/11/2023 02:29:00

13) folhaDeRosto\_renata\_assinado.pdf - postado em 03/11/2023 20:54:05

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta pendências éticas.

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma "EMENDA" para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

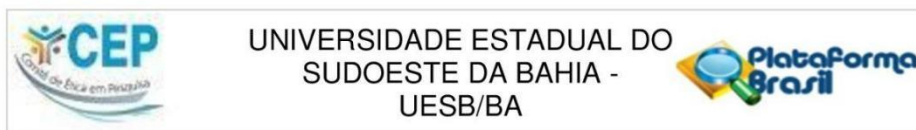
**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação deste parecer por ad referendum.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2231543.pdf	19/01/2024 14:26:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_completo.pdf	19/01/2024 14:04:27	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/01/2024 14:02:06	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2231543.pdf	18/01/2024 22:33:37		Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 6.639.456

Declaração de concordância	termo_autorizacao_de_entrevista.pdf	18/01/2024 22:33:14	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
Declaração de concordância	termo_autorizacao_de_entrevista.pdf	18/01/2024 22:33:14	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_completo.pdf	18/01/2024 22:24:08	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_completo.pdf	18/01/2024 22:24:08	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	16/01/2024 22:47:36	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	16/01/2024 22:47:36	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_de_pesquisa.pdf	21/11/2023 22:04:47	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO.pdf	16/11/2023 02:29:00	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_renata_assinado.pdf	03/11/2023 20:54:05	RENATA PEREIRA SOUSA BRANDAO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 08 de Fevereiro de 2024

Assinado por:  
Karla Rocha Pithon  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepiq@uesb.edu.br