

05

Percepção dos professores de atendimento educacional especializado sobre as condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais

Osni Oliveira Noberto da Silva
Universidade do Estado da Bahia
osni_edfisica@yahoo.com.br | [ORCID](#)

Recebido em: 22/02/2022
Aprovado em: 06/03/2022

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820231e0041>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

Percepção dos professores de atendimento educacional especializado sobre as condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais¹

Este artigo teve como objetivo analisar a percepção dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca das condições físicas e materiais das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) existentes na região do Piemonte da Diamantina, Bahia. Para a coleta de dados desta pesquisa foi produzido um questionário contendo perguntas fechadas e de múltiplas alternativas. Além de favorecer a captação de opiniões dos entrevistados em opções de resposta previamente definidas, o questionário permite atingir uma grande população, um menor nível de treino de entrevistados e garante o anonimato das identidades dos sujeitos participantes. Resumindo a percepção majoritária dos docentes foi possível observar que os itens considerados bons foram: tamanho do espaço físico, quantidade de materiais para o AEE, materiais permanentes e de consumo, iluminação, ruído interno, a limpeza do ambiente e a segurança no entorno da escola onde a SRM está implantada. A acessibilidade e adaptações curiosamente ficaram divididos em bom e regular. Já a oferta de Tecnologias Assistivas foi considerada regular. Entretanto o nível de barulho externo é regular, a ventilação e a temperatura foram consideradas ruim.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Salas de recursos multifuncionais.

Perception of teachers of specialized educational attention on the physical conditions and materials of the multifunctional resource rooms

This article aimed to analyze the perception of Specialized Educational Service (AEE) teachers about the physical and material conditions of Multifunctional Resource Rooms (SRM) in the Piemonte region of Diamantina, Bahia. For the data collection of this research, a questionnaire containing closed questions and multiple alternatives was produced. In addition to favoring the capture of respondents' opinions in previously defined response options, the questionnaire allows reaching a large population, a lower level of training of respondents and guarantees the anonymity of the identities of the participating subjects. Summarizing the majority perception of the teachers, it was possible to observe that the items considered good were: size of the physical space, quantity of materials for the AEE, permanent and consumption materials, lighting, internal noise, cleanliness of the environment and safety around the school where SRM is deployed. Accessibility and adaptations were curiously divided into good and regular. The offer of Assistive Technologies was considered regular. However the level of outside noise is regular, ventilation and temperature were considered poor.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Special Education; Multifunctional resource rooms.

¹ Este texto é parte integrante de pesquisa, nível de Doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, financiada com bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia.

Introdução

A educação para pessoas com deficiência no Brasil vem desde o início dos anos 90 do século XX, sendo guiado pelo paradigma da inclusão em que o foco do trabalho pedagógico precisa mirar nas potencialidades e não nas dificuldades dos alunos.

Um marco importante no que se refere ao paradigma da inclusão escolar foi a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especial, também conhecida como Carta de Salamanca, documento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1994, na cidade homônima. Esse documento já previa a necessidade das adequações das escolas para atender as necessidades dos alunos:

(...) todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências grave (UNESCO, 1994).

Desse modo a Carta de Salamanca deixa claro que a proposta de inclusão pressupõe, a partir de uma escola inclusiva, ser possível desenvolver uma sociedade também inclusiva, onde tanto as barreiras físicas e atitudinais sejam gradualmente quebradas, afim de que os direitos e oportunidades iguais e o exercício pleno da cidadania pelas pessoas com deficiência sejam cada vez mais comum, como sugerido por Bittencourt:

Um espaço construído, quando acessível a todos, é capaz de oferecer oportunidades igualitárias a todos seus usuários. No entanto, a maioria das cidades é construída e modificada desconsiderando vários dos diversos tipos humanos que habitam estes ambientes construídos (BITTENCOURT et al., 2004, p. 1).

A carta de Salamanca, assinada por diversos países, influenciou diretamente nas políticas públicas educacionais que vieram a seguir, inclusive as brasileiras. Um desses documentos foi o Decreto nº 7.611/2011 que garante aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais o apoio necessário a inclusão escolar, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O inciso 1º do artigo 2º conceitua esse apoio como sendo:

(...) o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O local específico onde o trabalho pedagógico do AEE ocorre é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que segundo Alves et al (2006) são locais delimitados na escola comum destinado a realização do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, “por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES et al, 2006, p.15).

As salas de recursos multifuncionais são divididas, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em dois tipos. O primeiro tipo corresponde ao trabalho focado nos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, com exceção dos alunos com baixa visão ou deficiência visual.

Já as salas do segundo tipo são voltadas para a atuação com alunos com deficiência e/ou necessidades especiais na área visual. Segundo o Manual de Orientação (BRASIL, 2010, p. 12) elas contêm tudo que a sala tipo I possui, mas adicionadas de equipamentos específicos, tais como Kit de Lupas manuais, Impressora Braille, Máquina de datilografia Braille, Reglete de Mesa, Punção, Soroban etc.

De acordo com Ribeiro (2017) é indispensável à criação de escolas inclusivas, aptas a acolher os mais variados alunos em toda a sua diversidade, com vistas a estabelecer uma série de “relações significativas para o futuro dos educandos, tornando-os cidadãos capazes de lidar com os desafios e dificuldades impostas pela sociedade contemporânea” (p. 12).

Concordando com essa ideia, Santiago e seus colaboradores (2017) complementam que a inclusão escolar precisa ser analisada de maneira coletiva e contextualizada, buscando uma nova lógica educacional nos níveis individuais, coletivos e institucionais. E assim:

Uma perspectiva de inclusão em educação pressupõe considerar as particularidades e potencialidades de cada sujeito como eixo central na ação pedagógica. O processo de inclusão rompe com estigmas educacionais que naturalizam o fracasso. O entendimento desse processo efetiva, no contexto educacional, a ideia de ambientes dinâmicos e estimulantes para todos os alunos em suas diferenças (SANTIAGO et al, 2017, p. 643).

De acordo com Macena et al (2018), apesar dos dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2014, indicarem um aumento vertiginoso no número de professores de Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais no país, mais de 50% das escolas municipais não possuíam estrutura física necessária para atender os alunos considerados público-alvo do AEE.

Vários autores em diversos estudos investigaram a importância da estrutura física e material das Salas de Recursos Multifuncionais para o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (SILVEIRA, 2012; MISSEL, 2013; SILVA; MENEZES, 2013; VIANNA et al, 2013; PALMA, 2016; SILVA et al, 2018).

Deste modo, pensar em uma escola inclusiva é promover a mudança de diferentes setores já enraizados, tais como formação docente, metodologias de ensino, participação da família e mudanças na estrutura física e material, só para citar os principais. Assim, neste artigo o foco se dará no último item citado.

Por isso, este artigo teve como objetivo conhecer a percepção dos professores de Atendimento Educacional Especializado acerca das condições físicas e materiais das Salas de Recursos Multifuncionais existentes nos municípios da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia.

Metodologia

O presente estudo apresenta alguns elementos que podem ser classificados. No que diz respeito ao procedimento, ele é caracterizado como um trabalho de campo descritivo, já que tem como foco a caracterização dos segmentos de uma determinada população, através do estudo de suas características e variáveis (GIL, 2010).

O estudo também pode ser classificado como exploratório, pois este tipo de pesquisa procura, de acordo com Gil (2002) “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p. 41).

Para a coleta de dados desta pesquisa foi produzido um questionário contendo perguntas fechadas e de múltiplas alternativas. Além de favorecer a captação de opiniões dos entrevistados em opções de resposta previamente definidas, o questionário permite atingir uma grande população, um menor nível de treinamento para os entrevistados e garante também o anonimato das identidades dos sujeitos participantes.

O questionário foi composto de uma série de perguntas fechadas, produzidas pelo próprio pesquisador e utilizando como referências outros estudos sobre condições de trabalho (MOTTA, 2009; BORGES et al, 2013; YE, 2016; ARAÚJO, 2017; SANTOS, 2017) que serviram de inspiração na construção de um instrumento próprio que atendesse as demandas relacionados aos professores que atuam com AEE.

As perguntas visam contemplar uma das categorias propostas por Borges et al (2015) e que compõem as condições de trabalho, que é as condições físicas e materiais, que diz respeito ao local de trabalho, no caso as SRM, contemplando o espaço arquitetônico, as instalações, condições ambientais, oferta de materiais, entre outros.

O local onde a investigação foi conduzida abrange nove² municípios que compõem a região do estado da Bahia, conhecida como Piemonte da Diamantina, que segundo o IBGE (2020), apresentava juntos uma população total de cerca de duzentos e setenta mil habitantes.

Figura 1 - Mapa dos municípios que compõem a região do Piemonte da Diamantina



(BAHIA, 2015)

² Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

Os sujeitos participantes do estudo foram 36 docentes de Atendimento Educacional Especializado, que atuavam em sala de recursos multifuncionais de escolas de ensino fundamental municipais, urbanas e rurais, sendo que 45 docentes estavam dentro do critério estabelecido, segundo dados das secretarias de educação dos municípios da região escolhida.

É importante esclarecer que todos os municípios foram contemplados na pesquisa com pelo menos um professor, de maneira que em alguns municípios todos os docentes que atendiam aos critérios aceitaram participar do estudo, o que garante um resultado bastante próximo com a realidade. As entrevistas foram feitas presencialmente com os sujeitos, em horário agendado e que não comprometeu seu trabalho.

A pesquisa ao qual derivou este texto seguiu rigorosamente as normas acerca das pesquisas com seres humanos, sendo submetido e aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico trata acerca da análise das condições físicas e materiais das Salas de Recursos Multifuncionais, além da segurança do entorno da escola onde a SRM está localizada. No questionário os docentes foram convidados a expor suas percepções sobre os diferentes elementos que compõem as condições físicas e materiais para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado, em que eles precisavam classificar uma série de elementos apresentados no questionário em quatro categorias: “Excelente”, “Bom”, “Regular” e “Ruim”. Os resultados foram agrupados na tabela 1:

Tabela 1 – Percepção das professoras sobre as condições físicas e materiais para o trabalho no AEE

	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Tamanho do espaço físico da SRM	11%	45%	36%	8%
Quantidade de materiais para o AEE	0%	38%	27%	35%
Tecnologia assistiva para os alunos	0%	25%	39%	36%
Materiais permanentes	8%	56%	33%	3%
Materiais de consumo	17%	56%	22%	5%
Acessibilidade e adaptações físicas	3%	33%	33%	31%
Iluminação da sala	8%	53%	20%	19%
Nível de ruído dentro da sala	11%	39%	36%	14%
Nível de Barulho externo	8%	17%	50%	25%
Ventilação da sala	3%	36%	19%	42%
Temperatura ambiente da sala	0%	33%	31%	36%
Frequência de limpeza da sala	11%	64%	17%	8%
Segurança no entorno da escola	8%	56%	17%	19%

(Fonte: Elaboração própria)

No que diz respeito à percepção dos professores sobre o tamanho do seu espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional foi possível notar que 45% consideram como “bom”, 36% consideram “regular”, 11% consideram “excelente” e apenas 8% consideram “ruim”. Ainda que uma pequena parte tenha considerado esse item como “excelente”, é possível inferir que, para os docentes, o tamanho da SRM não foi considerado um problema.

Em relação à quantidade e variedade de materiais para o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado, 38% dos docentes consideraram “bom”, 35% consideraram “ruim” e 27% consideraram “regular”. Nenhum docente marcou a opção “excelente”. Nesse item foi observado uma forte e equilibrada divergência de opiniões, o que permite deduzir que existe, a depender do município, uma variação da oferta de materiais para o AEE.

Sobre a oferta de recursos de tecnologias assistivas (TA), 39% consideraram a oferta como “regular”, 36% consideraram “ruim” e 25% “bom”. Nenhum docente considerou a oferta de TA “excelente”. Este foi outro elemento em que se observou uma diferença relevante de percepções, o que demonstra que a situação da oferta de Tecnologias Assistivas dos municípios da região, ainda é muito variável.

No que se refere aos materiais considerados permanentes, como por exemplo: mesas, cadeiras, mobiliário em geral, 56% dos docentes consideram “bom”, 33% consideram “regular”, 8% consideram “excelente” e apenas 3% acham “ruim”. Já no que diz respeito à quantidade na oferta dos materiais de consumo (ex: caneta, lápis, borracha, cola entre outros), 56% professores consideram “bom”, 22% consideram “regular”, 17% consideram “excelente” e apenas 5% consideram a oferta “ruim”. Pode-se assegurar que esses dois itens referentes aos materiais permanentes e de consumo são os que mais os docentes se sentiram satisfeitos, já que nos dois casos, houve um baixo número de professores que assinalaram a alternativa “ruim”.

A respeito da acessibilidade e as adaptações da estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais e da escola onde ela se localiza 33% professores consideram a estrutura “boa”, 33% consideram “regular”, 31% consideram “ruim” e apenas 3% consideram “excelente”. Nesse item também se observa uma ampla gama de opiniões no que se refere a acessibilidade e as adaptações das estruturas físicas entre os municípios da região do Piemonte da Diamantina.

No que tange a iluminação da SRM, 53% dos docentes consideram “bom”, 20% consideram “regular”, 19% consideram “ruim” e apenas 8% consideram “excelente”. Neste item existe uma predominância de opiniões que evidenciam a aprovação dos docentes.

Sobre o nível de ruído dentro da Sala de Recursos Multifuncionais, 39% consideram “bom”, 36% “regular”, 14% “ruim” e 11% marcaram a opção “excelente”. E a respeito do nível de barulho da parte externa, metade dos docentes, 50% consideram “regular”, 25% consideram “ruim”, 17% “bom” e apenas 8% consideram “excelente”. No que tange aos itens de barulho, observa-se uma melhor qualidade na parte interna do que externa. Assim, é possível indicar que o barulho externo é o item que os professores menos aprovam.

Em relação à ventilação das Salas de Recursos Multifuncionais, 42% dos professores a consideram “ruim”, 36% consideram “bom”, 19% consideram marcaram a opção “regular” e apenas 3% consideram “excelente”. Em relação a percepção dos professores acerca da temperatura ambiente da sala, 36% consideram “ruim”, 33% consideram “bom”, 31% consideram “regular” e nenhum docente considerou as condições de temperatura ambiente da SRM “excelente”.

O grande número de respostas nas opções “ruim” e “regular” nos itens sobre ventilação e temperatura é piorado pela falta de ar condicionado na maioria das Salas de Recursos Multifuncionais, agravados pelo fato de se tratar de uma região de clima tipicamente semiárido, em que as temperaturas comumente ultrapassam os 30 graus célsius.

No que tange a frequência de limpeza da SRM, 64% consideram “excelente”, 17% consideram “regular”, 11% consideram “excelente” e 8% consideram “ruim”. Esse item é o que foi mais considerado satisfatório pelos docentes.

Em relação a percepção da segurança no entorno da escola onde a sem está instalada, 56% consideraram “bom”, 19% consideraram “ruim”, 17% consideraram “regular” e somente 8% consideraram “excelente”. Por se tratar de escolas em municípios pequenos do interior, onde o índice de violência ainda é pequeno em comparação com as grandes cidades, o maior número de respostas positivas não foi considerado algo fora do normal.

DISCUSSÃO

De acordo com Satyro e Soares (2007), uma infraestrutura escolar influencia diretamente na qualidade da educação, tanto no que tange ao desempenho acadêmico dos alunos quanto

ao trabalho dos docentes. No caso de uma escola que se diz inclusiva as consequências de uma estrutura física precária são ainda mais intensas. Ideia também compartilhada por Albuquerque (2014):

A infraestrutura da escola é um elemento que facilita o acolhimento das diferenças, por conseguinte, determinadas mudanças físicas contribuem para organizar o ambiente escolar. Uma sala de aula, na qual alunos e professores desfrutam de um clima salutar e favorável, por exemplo, ao deslocamento de pessoas, aumenta as possibilidades de autonomia e garante um melhor rendimento das práticas pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

A mesma autora, em uma pesquisa de Doutorado, analisou a prática pedagógica inclusiva na rede pública municipal de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco, tendo a estrutura física como um dos quesitos avaliados. Os dados evidenciaram dificuldades por conta do descaso com o patrimônio público na estrutura física, como infiltração, mofo nas paredes, goteiras no telhado, móveis se decompondo por conta da umidade, falta de pintura nas paredes, problemas de reposição de materiais perdidos, móveis como mesas e carteiras completamente sucateados, além de falta de ar condicionado, dificuldades dos alunos com deficiência que usam cadeira de rodas ao acesso à escola por conta de problemas nas calçadas, falta de rampa e piso tátil para os alunos com deficiência visual, além de mobiliários com estímulos visuais incompatíveis com o tipo de atendimento correto na SRM. Assim, “a precarização do ambiente institucional repercute no rendimento escolar dos alunos com deficiência e, também, dos demais alunos matriculados na instituição” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 244).

Em relação ao item das Tecnologias assistivas, uma pesquisa da UNESCO sobre experiências de inclusão em vários municípios brasileiros, observou que as tecnologias assistivas mais utilizadas pelos docentes de Atendimento Educacional Especializado foram: materiais didáticos acessíveis, computador e *tablet*, engrossador de lápis, prancha de comunicação, *software* de comunicação alternativa, lupa, *software* leitor de tela, material em Braille, *software* LIBRAS, soroban, reglete e punção, livro acessível e máquina Braille (MAUCH; SANTANA, 2016).

Porém, segundo Galvão Filho e Miranda (2012) é uma comum reclamação dos professores entrevistados a falta de formação para o trabalho das tecnologias assistivas em sua atuação com alunos com deficiência (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 9). Gabardo e Souza (2017) também confirma a importância da formação dos professores para o uso das

tecnologias assistiva como uma importante ferramenta pedagógica, muito por conta de sua variedade:

O Atendimento Educacional Especializado por si só não dará conta de todas as necessidades dos sujeitos que atende. É preciso refletir sobre as minúcias desse importante apoio à escolarização do alunado público alvo da Educação Especial. Entre os detalhes destaca-se a formação dos professores que atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais e, especificamente, os que atuam com alunos com Deficiência Física/Neuromotora. Esta condição implica em diferentes manifestações e pode evidenciar uma multiplicidade de necessidades educacionais que, o conhecimento em recursos de Tecnologia Assistiva pode acolher e auxiliar na ampliação de seu acesso à aprendizagem no ensino regular, tornando-o melhor e com mais qualidade e independência (GABARDO; SOUZA, 2017, p. 10).

Outro item importante diz respeito a acessibilidade e as adaptações físicas das escolas. De acordo com os dados do Censo Escolar apenas em cerca de 40 mil das 150 mil escolas públicas de ensino básico do Brasil existem algum tipo de acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à adaptação de banheiros para alunos com deficiência e/ou necessidades especiais, foi observado a existência delas em apenas 29,9% das creches do país, em 29% de pré-escolas, 33% de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, 48% nas escolas dos anos finais do ensino fundamental e em 58% das escolas de ensino médio.

Em relação à acessibilidade nos cômodos internos das escolas e nas vias de circulação, o Censo indicou que 24,4% das creches existentes, 23,3% das pré-escolas, 25,8% das escolas nos anos iniciais do ensino fundamental, 38,7% dos anos finais do ensino fundamental e 46,7% das escolas de ensino médio do Brasil possuem essas adaptações (BRASIL, 2017).

De acordo com os estudos de Miranda et al (2009) e Silva et al (2018) as reclamações mais citadas sobre a acessibilidade nas escolas são relacionadas a falta do piso tátil para os alunos com deficiência visual, além da falta de banheiros adaptados, falta de corrimões, rampas, materiais específicos e a falta de profissionais intérprete de LIBRAS.

Mauch e Santana (2016), em um estudo produzido pela UNESCO em vários municípios do Brasil realizou uma série de entrevistas tanto com os professores de AEE quanto com os docentes das salas regulares e os diretores das escolas. Os dados indicam, no que tange a acessibilidade arquitetônica que 45% dos sujeitos entrevistados disseram que as suas escolas são parcialmente acessíveis, já 11% afirmaram que ela é totalmente acessível, 10% falaram que a escola não é acessível e 34% não responderam. No que diz respeito à existência de piso

tátil, placas ou cartazes em Braille, LIBRAS, mobiliário acessível, 48% consideravam que não existem 16% que existe em sua escola e 36% não responderam.

De acordo com Albuquerque (2014) a falta de acessibilidade impede a autonomia dos alunos com deficiência. Isto acarreta sérios empecilhos ao pleno exercício de seus direitos sociais. E ainda segundo a autora:

(...) o espaço físico se torna um dos entraves à participação e ao envolvimento pleno das pessoas com deficiência com as atividades escolares. (...) as barreiras existentes tornam mais patentes à falta de acessibilidade e, por consequência, aumentam a dependência dos alunos com deficiência, sobretudo, daqueles que têm algum tipo comprometimento motor (ALBUQUERQUE, 2014, p. 157).

Os dados coletados em nossa pesquisa não puderam ser comparados com outros estudos sobre a qualidade do ambiente escolar nos quesitos iluminação, ventilação, temperatura, limpeza e ruído interno e externo das Salas de Recursos Multifuncionais, por falta de pesquisas sobre o tema.

Assim, de forma a aproximar diferenças e traçar paralelos, trazemos a discussão alguns estudos mais gerais sobre escolas públicas, tais como a dissertação de Farias (2009), que objetivou avaliar as condições do ambiente de trabalho dos docentes de uma escola municipal da cidade de Salvador, Bahia, que foi escolhida por ter sido aquela com o maior número de reclamações a respeito de temperatura, ruído e iluminação, dentre todas as escolas da rede municipal de ensino que foram investigadas.

O desenho metodológico do estudo tratou de descrever as condições ambientais da escola e traçar um comparativo com os valores de referência dos órgãos técnicos do Brasil e do exterior. Os resultados indicaram que o prédio onde está sediada a escola escolhida não favorece ao conforto ambiental, o causa influência negativa na qualidade do ambiente do trabalho do professor e no aprendizado dos alunos, por apresentar condições muito abaixo do conforto preconizado nas normas nacionais e internacionais. De acordo com a autora a escola apresenta condições de permanecer funcionando no local, por conta dos altos níveis de ruído apresentados e requer que seja feita a interdição do prédio em caráter de urgência.

Outro estudo foi o de Batista e seus colaboradores (2010) que avaliaram o conforto ambiental, no que diz respeito à temperatura, iluminação e ruído, de escolas no município de João Pessoa, na Paraíba. Assim, foram avaliadas dezesseis escolas acerca dos quesitos

iluminação e temperatura e onze escolas no quesito iluminação. Os resultados indicaram que a média da temperatura descoberta nas salas de aula estava acima do que é recomendado. Além disso, o índice de ruído ficou bem acima do que considerado permitido. Em relação a iluminação, apenas três escolas estavam dentro do que é considerado satisfatório.

Na dissertação de mestrado de Teles (2012) foram avaliadas as condições de conforto acústico e a relação com a qualidade de vida e trabalho de docentes. Os resultados permitiram inferir que os níveis de pressão sonora estavam acima do que deveria ser considerado como satisfatório pela legislação, o que exigia que a intensidade vocal dos professores fosse costumeiramente elevada. Por conta disso, o autor explica que os níveis excessivos de ruído podem acarretar uma série de problemas que podem afetar a qualidade de vida, tanto de professores quanto dos alunos.

O artigo de Gomes e seus colaboradores (2015) investigou a percepção de 90 professores de escolas públicas do ensino fundamental (18 homens e 72 mulheres) acerca dos aspectos ambientais e psicossociais de seu trabalho e a relação com o desconforto vocal. Os dados indicaram que 31 professores afirmaram sentir um dos 8 sintomas de desconforto vocal, com a média ficando entre 5,6 sintomas. 12 docentes tinham diagnóstico médico de problemas vocais, porém somente 3 deles estavam em tratamento. Foi observado que a presença de ruído foi o fator de maior influência para o aparecimento dos sintomas.

A pesquisa de Nascimento e Santos (2015) analisou a percepção de 81 professores acerca de suas condições de trabalho. De acordo com os resultados os docentes tinham como principal reclamação os problemas na estrutura física das escolas, além de barulho excessivo, salas com ventilação ruim e inadequação das áreas de recreação.

De acordo com o estudo de Araújo (2017), 39,5% dos docentes disseram se sentir incomodados com o barulho que ocorre dentro da sala de aula. A autora conclui, portanto, que por conta de interferências sonoras pode acontecer prejuízo das ações pedagógicas que são desenvolvidas na sala de aula.

De acordo com a percepção dos professores de Atendimento Educacional Especializado do Piemonte da Diamantina, a estrutura física das suas Salas de Recursos Multifuncionais e da acessibilidade onde ela está localizada, está muito abaixo do que pode ser considerado o ideal. Os estudos apresentados já comprovaram que a estrutura física influi negativamente no trabalho do professor e conseqüentemente na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumindo a percepção majoritária dos docentes sobre a categoria das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais, é possível observar que o tamanho do espaço físico foi considerado “bom”, a quantidade de materiais para o AEE foi considerado “bom”, a oferta de Tecnologias Assistivas foi considerada “regular”, o item dos materiais permanentes e de consumo foi considerados “bom”, a acessibilidade e adaptações curiosamente ficaram divididos em “bom” e “regular”, a iluminação e o ruído interno foram considerados “bons”, entretanto o nível de barulho externo foi tido como “regular”, a ventilação e a temperatura foram ambas consideradas “ruins”, a limpeza do ambiente foi considerada como “bom” e a segurança no entorno da escola onde a Sala de Recursos Multifuncionais está implantada foi considerada “bom”.

Por meio do diálogo com os autores apresentados, ficou demonstrada a importância que a estrutura física e os materiais pedagógicos adequados têm para o bom desenvolvimento do trabalho no Atendimento Educacional Especializado, haja vista a sua influência direta na qualidade da educação e no desenvolvimento dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Retornando ao objetivo do artigo que foi conhecer a percepção dos professores de Atendimento Educacional Especializado acerca das condições físicas e materiais das Salas de Recursos Multifuncionais existentes nos municípios da região do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia, foi possível levantar uma série de dados que permitiram contribuir com as discussões sobre a temática e lançar luzes sobre o tema.

Assim, é importante que mais estudos acerca das condições físicas e materiais Salas de Recursos Multifuncionais sejam produzidos, ainda que o foco outros objetivos que não foram analisados e discutidos no presente artigo, como por exemplo, o contraponto com outros municípios da Bahia e do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2014. 340 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

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

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

BAHIA, **Território de Identidade - Piemonte da Diamantina**: Perfil Sintético. Secretaria de Desenvolvimento rural. 2015.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal, CARLOTTO, Mary Sandra, COUTINHO, Antônio Souto, PEREIRA, Daniel Augusto de Moura, AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. O ambiente que adocece: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, 18 (2): 234-42, 2010.

BITTENCOURT, Leonardo Salazar; CORRÊA, Andreia Lopes Muniz; MELO, Juliana Duarte de; MORAES, Miguel Correia de; RODRIGUES, Raquel Faião. Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 2004.

BORGES, Livia de Oliveira; COSTA, Maria Teresa Pires; ALVES FILHO, Antônio; SOUZA, Anizaura Lídia Rodrigues de; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; LEITE, Clara Pires do Rêgo Lobão Amorim; BARROS, Sabrina Cavalcanti. Questionário de condições de trabalho: reelaboração e estruturas fatoriais em grupos ocupacionais. **Avaliação Psicológica**, 2013, Vol. 12, nº 2, pp. 213-225.

BORGES, Livia de Oliveira; COSTA, Maria Teresa Pires; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Condições de trabalho. In P. F. Bendassolli & J. E. Borges-Andrade (Org.), **Dicionário Brasileiro de Psicologia do Trabalho e das Organizações**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2010.

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

BRASIL. Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2017.

FARIAS, Patrícia Martins. **Condições do ambiente de trabalho do professor: avaliação em uma escola municipal de Salvador – Bahia**. 2009, 223 p. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho), Universidade Federal da Bahia. Salvador.

GABARDO, Raianny Louisy Bahniuk; SOUZA, Nelly Narcizo de. O atendimento educacional especializado e as tecnologias assistivas para a deficiência física/neuromotora. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n.1, Jan/Jun, 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266.

GOMES, Nayara Ribeiro Gomes, MEDEIROS, Adriana Mesquita de, TEIXEIRA, Leticia Caldas. Condições de trabalho em professores e relação com os sintomas vocais. **Anais do XXIII Congresso brasileiro e IX Congresso internacional de Fonoaudiologia**. Salvador. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 20 de janeiro de 2020.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov. 2018.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades** – Brasília: UNESCO, 2016. 100 p.

MIRANDA, Maria do Rosário Amaral Correia. **O impacto da desmotivação no desempenho dos professores**. 2012. 180 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Porto.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROCHA, Naira Santos; SANTOS, Priscila Andrade dos. O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência. **Anais do V Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina – PR, 2009.

MISSEL, Aline. Educação inclusiva: uma reflexão acerca das dificuldades reais na inclusão de pessoas com deficiência física/motora. **Revista educação em rede: formação e prática docente**. [S.l.], v. 2, n. 3, out. 2013.

MOTTA, Fabrício Valentim. **Avaliação ergonômica de postos de trabalho no setor de pré-impressão de uma indústria gráfica**. 2009. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda, SANTOS, Jéssica Valentim. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

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

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

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

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

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

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares. Ensino Regular e atendimento educacional especializado (AEE): um diálogo em construção. **Anais do XI Congresso Nacional de educação**. Curitiba – PR, 2013.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da; FONSECA, Géssica Fabiely, BRITO, Max Leandro de Araújo; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, nº 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

SILVEIRA, Luzia Aparecida. **Política Pública e Educação Inclusiva: o lugar das salas de recursos multifuncionais – estudo de caso sobre o município de Candelária**. 50 p. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Pública) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Sepé – RS.

TELES, Alexandre Moura. **Condições de conforto acústico em escolas do DF: efeitos sobre o professor**. 2012, 91 p. Dissertação (Mestrado em Gestão e Planejamento Ambiental), Universidade Católica de Brasília. Brasília.

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

VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo Vianna; GOMES, Jacilene Telles; GARCIA, Karine Beatriz Arnhold. Educação inclusiva: espaço físico, prática pedagógica e perspectiva da gestão educação inclusiva. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**. v. 2 n. 2, 2013. p. 50-62.

YE, Yincheng. **The effect of working conditions on teacher effectiveness:** value-added scores and student perception of teaching. 2016. 171 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Education Research and Evaluation). Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg.

@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão