

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REGIÃO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA - BAHIA

SOCIODEMOGRAPHIC PROFILE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE TEACHERS OF THE PIEDMONT OF DIAMANTINA – BAHIA

Osni Oliveira Noberto da Silva 1
Theresinha Guimarães Miranda 2
Miguel Angel Garcia Bordas 3

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). 1
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8117427158420224>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5028-0889>
Email: osni_edfisica@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós- 2
-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8564192925828018>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7762-7739>
Email: tmiranda@ufba.br

Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com 2
pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2470034784958232>
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5970-9581>
Email: magbordas@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo foi conhecer o perfil dos professores de Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas dos municípios do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia. Para a coleta de dados foi construído um questionário próprio que congregou uma série de perguntas de múltipla escolha. O critério para seleção dos sujeitos levou em consideração aqueles professores que atuaram com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em escolas municipais, urbanas e rurais dos nove municípios. Por conta disso quarenta e cinco docentes estavam dentro dos critérios estabelecidos, sendo que trinta e seis deles aceitaram participar do estudo. Resumidamente, a partir dos dados coletados, foi possível levantar que o perfil dos professores de AEE do Piemonte da Diamantina é composto majoritariamente por mulheres, autodeclaradas pardas, que tem idade média de 42,88 anos, que trabalham principalmente na zona urbana, são casadas e tem na maioria 2 filhos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Perfil Docente.

Abstract: The aim of this paper was to know the profile of the Specialized Educational Service teachers who work in the schools of the municipalities of Piedmont of Diamantina, state of Bahia. For data collection, a questionnaire was built that gathered a series of multiple choice questions. The criterion for the selection of subjects took into consideration those teachers who worked with Specialized Educational Assistance in the multifunctional resource rooms in municipal, urban and rural schools of the nine municipalities. As a result, forty-five teachers met the established criteria, and thirty-six agreed to participate in the study. Briefly, from the data collected, it was possible to show that the profile of teachers of ESA teachers in Piemonte da Diamantina is composed mostly of women, self-declared brown, who have an average age of 42.88 years, who work mainly in urban areas, are married and has mostly 2 children.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Special Education; Teaching profile.

Introdução

O paradigma da inclusão é atualmente o principal elemento que direciona as políticas públicas educacionais referente ao ensino de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Surgido nos anos 80 do século XX, a inclusão foi adotada por diversos países, principalmente após a Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve como publicação a Carta de Salamanca, em homenagem a cidade de mesmo nome na Espanha, onde o evento ocorreu.

O princípio consiste em garantir uma educação para todos através de alterações estruturais nas políticas educacionais das nações signatárias, no que se refere a organização das escolas, formação de professores, metodologias de ensino, entre outros. Através de uma escola inclusiva, em que alunos possam aprender a se desenvolver independentemente de sua condição, será possível se almejar no futuro a construção gradativa de uma sociedade inclusiva. Este documento traz no item 3 uma série de demandas que deveriam a partir daquele momento serem implementadas pelos governos dos países signatários:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994, p. 1-2).

Um item extremamente importante para a materialização do paradigma da inclusão e que também é objeto de discussão de nosso artigo é o trabalho do professor que atua com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 essa é uma modalidade de apoio ao ensino regular oferecido, estando o aluno do AEE obrigado a estar matriculado também na sala regular com AEE funcionando no turno oposto. Para Silva et al (2016):

A política define como meta principal fortalecer o modelo educacional inclusivo garantindo o acesso e a permanência, estabelecendo as trocas capazes de promover a participação, o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todavia, ela organiza um tipo de serviço especializado que tem a função complementar e/ou suplementar ao processo de escolarização por meio da provisão de recursos pedagógicos e didáticos (pág. 26).

Se levarmos em consideração os dados do IBGE que mostra um aumento no número de alunos com deficiência no ensino regular, alguns autores, como Rocha e Almeida (2008) acreditam que haverá uma tendência pro futuro crescimento da “demanda” de professores de Educação Especial para atuar no AEE.

Assim, o objetivo deste artigo foi conhecer o perfil dos professores de Atendimento Educacional Especializado que atuam nas escolas dos municípios do Piemonte da Diamantina, estado da Bahia.

Metodologia

Este texto integra pesquisa a nível de Doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), financiada através de bolsa do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A pesquisa a que este artigo retrata apresenta alguns elementos que podem ser classificados. No que diz respeito ao procedimento, ele é caracterizado como um trabalho de campo, pois desenvolve “por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2010, pág. 53).

No que diz respeito ao objetivo, o estudo é classificado como exploratória. Este tipo de pesquisa busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2010, pág. 41).

Para a coleta de dados foi construído um questionário próprio que congregou uma série de perguntas de múltipla escolha para captar assim as opiniões, interesses e expectativas dos entrevistados (GIL, 2010).

Para o mesmo autor, o uso do questionário tem como vantagem a possibilidade de uso com grande quantidade de indivíduos, ainda que eles estejam dispersos em uma grande extensão geográfica, além do baixo custo e a dispensa de um treinamento mais avançado para sua aplicação (GIL, 2010).

O critério para seleção dos sujeitos levou em consideração aqueles professores que atuaram com Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais em escolas municipais, urbanas e rurais, dos nove municípios que compõem o território de identidade conhecido como Piemonte da Diamantina. Por conta disso quarenta e cinco docentes estavam dentro dos critérios estabelecidos, sendo que trinta e seis deles aceitaram participar do estudo.

No intuito de resguardar a dignidade humana dos sujeitos da pesquisa, além de obedecer às resoluções 466/2012 e 510/2016 que tratam sobre a ética em pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa ao qual este artigo deriva, foi submetida e ao qual este artigo deriva, submetida e aprovado pelo comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB).

Análise e discussão dos dados

A partir desse tópico é apresentado o perfil dos docentes do AEE. No que diz respeito ao sexo dos 36 professores, foi constatado que 34 docentes (97%) são mulheres e apenas 1 (3%) é homem.

Os dados encontrados apresentam similaridades com o estudo de Teles et al (2012) em que de 42 docentes, participantes de curso de formação em AEE no município de Aracajú/SE, 95,4% eram mulheres. Outras duas importantes pesquisas foi a de Brito et al (2014) que analisou o perfil de 30 professores de AEE da rede municipal de Teresina/PI, e observou que desse total de docentes, 96,66% eram do sexo feminino e o estudo de Kapitano-a-Samba e Heinze (2014) observou que 100% de um total de 30 docentes eram mulheres.

Todas essas pesquisas apresentam elementos similares ao Censo Escolar¹ produzido

¹ O Censo Escolar sintetiza o perfil dos docentes brasileiros. São majoritariamente mulheres, brancas, com cerca de 40 anos de idade, atuam na rede pública e normalmente em localidades urbanas (BRASIL, 2017).

pelo Ministério da Educação onde, dos professores brasileiros que trabalham na Educação Especial, 91,3% são mulheres e somente 8,7% são homens (BRASIL, 2017). Porém, o mesmo Censo deixou claro que gradativamente está ocorrendo um aumento na participação masculina, haja vista que entre os anos de 2007 a 2014 houve uma variação de 2%.

Estes achados se aproximam da pesquisa de Silva e Guillo (2015) que perceberam um maior contingente dos professores do sexo masculino, especialmente nas últimas etapas da Educação Básica.

Porém, os dados apenas admitem uma convergência ainda vigorante no que tange a relação entre gênero e docência no Brasil. Isso porque segundo alguns autores, como Santana (2012) e Dametto e Esquinsani (2015) ainda há no Brasil atualmente uma tradição em se relacionar o trabalho do professor de educação infantil com a figura de um cuidador de crianças pequenas, o que pode levar a uma redução significativa da compreensão acerca da importância do trabalho educativo deste profissional.

Assim, por conta tanto das características de boa parte dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que precisam de cuidados mais básicos quanto da semelhança com o trabalho desenvolvido nos primeiros anos da educação infantil, a comparação com a Educação Especial acabou ocorrendo quase que de forma imediata, como também é explicado por Vianna (2002):

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral (VIANNA, 2002, p. 93).

Outro enorme elemento que sobrecarrega o trabalho dos professores do sexo feminino, no que tange a jornada de trabalho, diz aos afazeres domésticos conciliados com o trabalho docente, o que historicamente ainda é muito delegado a figura das mulheres, como é explicado por Vieira (2013, p. 1):

De toda forma, as professoras da Educação Infantil talvez sejam aquelas docentes cuja jornada de trabalho seja a mais extensa e a que mais esteja sendo intensificada. A isso acrescenta o fato de serem as mulheres que historicamente possuem uma jornada não remunerada de trabalho, em casa, com a família. (VIEIRA, 2013, p. 1).

Concordando com esse argumento, Pimentel et al (2018) asseguram que há uma relação entre a exploração do trabalho e a questão de gênero dentro do campo dos trabalhadores da educação. E ainda segundo os mesmos autores:

A desigualdade econômica e a de gênero estão estreitamente inter-relacionadas. Embora a distância salarial entre os

gêneros venha recebendo mais atenção na maioria dos países, a diferença de riqueza entre mulheres e homens é, geralmente, ainda maior. Em todo o mundo, mais homens do que mulheres são proprietários de terras, ações de empresas e outros bens de capital; os homens recebem mais para desempenhar as mesmas funções que as mulheres e estão concentrados em empregos de maior remuneração e status. Não é por acaso que as mulheres estão amplamente super-representadas em muitos dos empregos de pior remuneração e menos seguros. Ao redor do mundo, normas sociais, atitudes e crenças desvalorizam o status e as habilidades das mulheres, justificam a violência e a discriminação de que são vítimas e determinam os empregos aos quais elas podem – ou não – se candidatar (PIMENTEL et al, 2018, p. 10 - 11).

O que se observa é que cada vez mais os problemas referentes as questões de gênero e o trabalho são estudados e discutidos, o que inegavelmente ajuda as discussões e fortalece o enfrentamento dos entraves. Assim é importante levar sempre em consideração que o tema das condições de trabalho do professor está também atrelado a desigualdades históricas entre homens e mulheres em um sistema capitalista focado no consumo, como é considerado por Zibetti e Pereira (2010):

Sufocadas pelas demandas familiares, pelas quais são as principais, senão as únicas responsáveis, submetidas a exaustivas jornadas de trabalho, com remuneração insuficiente para poder contratar ajudantes para o trabalho doméstico, debatendo-se para atender às demandas profissionais de melhorar a qualidade do trabalho e elevar o nível da própria formação, essas mulheres estão fazendo um esforço sobre-humano para ensinar nessas condições. (...) Considerando que a maioria expressiva do quadro docente é feminina, qualquer medida que se proponha a melhorar a qualidade da educação deve considerar as questões de gênero. Melhores condições de vida e trabalho, inclusive superando-se socialmente a cultura de atribuir às mulheres a responsabilidade pelo cuidado da casa e dos filhos, terão como retorno mulheres mais saudáveis, professoras melhor preparadas, aulas mais adequadas às necessidades das crianças, portanto melhor qualidade de ensino (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 273).

A outra questão tratou conhecer a cor/etnia auto referenciada pelos professores de AEE. Os dados indicam que dos 36 professores, 26 se declararam pardos, referente a 72%, 7 se declararam negros (20%) e somente 3 se declararam brancos, o que corresponde a 8%.

Estes dados apresentam semelhanças com o estudo de Teles et al (2012) realizado com 42 docentes que fizeram curso de AEE em Aracajú/SE, em que 51,15% se autodeclararam pardos, 16,30% brancos, 16,30% pretos, 4,65% amarelo e 2,30% não responderam. Os achados também podem ser analisados em paralelo com a pesquisa de Oliveira e Vieira (2012) com docentes de educação básica das 5 regiões do Brasil e evidenciou que metade (50%) se auto declararam brancos, 35% pardos, 12% negros, 2% amarelas e 1% indígena.

Porém os dados levantados são um pouco diferentes do Censo dos Professores da Educação Básica por raça/cor no Brasil, indicando que 32,36% dos professores se consideraram brancos, 13,77% pardos, 2,18% pretos, 0,43% amarelos, 0,25% indígenas e 51,01% não se declararam (PESTANA, 2009).

O Brasil ainda que apresente elementos de miscigenação, tem por outro lado diferenças notáveis em determinados estados do país, inclusive com resultados praticamente opostos ao

encontrados ao estudo apresentada em nosso artigo. Isso pode ser corroborado pela pesquisa de Puentes et al (2011), onde 33,49% dos professores do ensino médio de Minas Gerais se declaram brancos, 2,19% negros, 17,25% pardos e 46,77 não declararam. Analisando mais especificamente o município de Uberlândia, o mesmo autor observou que 71,88% dos docentes do ensino médio se declaravam brancos, 18,75% pardos e apenas 9,38% negros.

Em relação a questão da idade, 19 docentes possuem entre 41 a 50 anos, o que corresponde a 53%, 12 docentes têm entre 31 a 40 anos (33%), 3 tem mais de 50 anos (8%) e apenas 2 tem entre 20 a 30 anos, o que corresponde percentualmente a 6%. Deste modo a média de idade dos professores participantes do estudo foi de 42,88 anos, o que indica que os sujeitos demonstraram um bom tempo de experiência no campo da educação.

No momento em que é feito a união entre professores com idade entre 41 a 50 anos acima, chegamos ao total de 61%. Levando em consideração que nenhum professor investigado fez concurso para o AEE, já que não existe concurso para este cargo nesses municípios, podemos inferir que tanto os docentes em fim de carreira é que estão assumindo o cargo de professores de Atendimento Educacional Especializado quanto demonstra uma falta de interesse dos jovens pela carreira de professor por conta de suas condições de trabalho desfavoráveis, salários pouco atrativos e nenhum incentivo para formação, diminuindo assim consideravelmente a quantidade de interessados em trabalhar nessa área.

Brito et al (2014), avaliando o perfil de 30 docentes de AEE no município de Teresina, Piauí, observou que a idade deles variou entre 41 a 50 anos. O autor conclui que o fato maior parte dos professores terem uma idade acima dos 40 anos evidencia que esses docentes já experientes na educação básica mudaram o rumo de seu trabalho para a atuação na Educação inclusiva.

Silva et al (2018) investigando as concepções de docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil da zona norte do município de Natal, no Rio Grande do Norte encontrou dados parecidos, em que as professoras são do sexo feminino e possuem idades entre 35 a 48 anos.

No que diz respeito a idade dos professores da Educação Básica brasileiros registrados no Censo Escolar afirma que 6,3% possuem 25 anos de idade ou menos, 13,1% tem 26 a 30 anos, 18% possuem 31 a 35 anos, 17,6% tem 36 a 40 anos, 15,3% tem 41 a 45 anos, 14,1% tem 46 a 50 anos, 8,9% tem 51 a 55 anos, 4,4% tem 56 a 60 anos e 2,4% tem mais de 60 anos de idade. Assim, de acordo com o referido documento, 18,3% do total de professores da Educação Básica do país, o que corresponde a aproximadamente 400 mil indivíduos, possuem 50 anos ou mais (BRASIL, 2017).

No que diz respeito ao estado civil dos docentes, 22 docentes, ou 61%, afirmaram ser casados, 6 docentes são solteiros (17%), 3 docentes são viúvos (8%), 3 disseram ser divorciados (8%), 1 docente é separado (3%) e 1 docente afirmou viver com companheiro (3%).

Vários estudos descrevem essa situação em que a maior parte dos docentes de educação básica são casados, como por exemplo Puentes (2011), Oliveira e Vieira (2012), Duarte et al (2012), Araújo (2016) e Santos (2016), podendo ser compreendida pela própria média de idade dos professores de Atendimento Educacional Especializado do Piemonte da Diamantina (42,88 anos), já que essa é uma fase da vida em que comumente os indivíduos possuem companheiros e até família constituída.

Em relação a questão se os professores têm ou não filhos, os dados deixam claro que 30 docentes têm filhos, o que corresponde a 83% e apenas 6 não possuíam filhos, referentes a 17%.

Ao se relacionar os dois últimos itens analisados, foi possível observar que há uma lógica, pois 83% dos professores de AEE afirmaram que são ou já foram casados ou companheiro. Assim, aliado à idade média dos docentes de 42,88 anos e as convenções sociais, não é de se estranhar que a grande maioria dos professores possuem filhos. Desses docentes, 16 possuem 2 filhos (54%), 9 tem apenas 1 filho (30%), 4 têm 3 filhos (13%) e 1 docente tem 4 filhos ou mais (3%).

Apesar de não existirem estudos que analisem a quantidade de filhos de professores de AEE, os achados podem ser analisados paralelamente a diversos estudos tendo como foco os

professores da educação básica, como Araújo (2017) em Serrolândia/BA, em que 85,3% possuem filhos e 79% dos docentes possuem até 2 filhos; o estudo de Santos (2017) em Jacobina/BA onde 79% disseram ter filhos, sendo que desses 82% afirmaram ter 2 filhos; e a pesquisa de Cabral Neto et al. (2013) no Rio Grande do Norte que constatou que 66% dos docentes tinham filhos.

Esses dados estão seguem a tendência da atualidade de famílias com proles cada vez menos numerosas, haja vista a dificuldade em se dedicar aos filhos por conta do trabalho, além dos gastos financeiros entre outros aspectos. (SARACENO, 1997; MATIJASCIC, 2017).

Em relação a localidade onde os professores de AEE atuam, 25 docentes afirmaram atuar em escolas municipais da zona urbana, o que corresponde a 69%, 10 professores disseram atuar em escolas da zona rural (28%) e somente 1 docente (3%) afirmou atuar tanto em escolas da zona urbana quanto rural.

No campo da geografia há uma discussão contemporânea sobre o conceito de rural e urbana. Alguns autores como Marques (2002) e Melo (2011) argumentam que com o desenvolvimento tecnológico no meio agrícola e o crescimento dos conglomerados urbanos houve, a partir da segunda metade do século XX, o surgimento de várias pesquisas que defendem a tese da existência de um processo contínuo entre as zonas urbana e rural, já que cada vez mais se torna mais difícil distinguir esses dois espaços, sendo perceptível apenas localidades extremas em que de um lado há a cidade e do outro o campo.

Desta maneira, este estudo classificou zona urbana como a cidade do respectivo município e a zona rural como as localidades representadas por fazendas, povoados e distritos que ficam separados geograficamente das suas cidades sedes, mas ainda fazem parte do município, levando em consideração as informações obtidas através das respectivas secretarias municipais de educação.

Em relação a distribuição salarial dos professores, somando todos os adicionais, abono, gratificações, dentre outros benefícios, os dados indicaram que 19 docentes ganham como remuneração² entre R\$ 1000 a R\$ 3000, o que percentual corresponde a 53% dos indivíduos. Já 16 ou 44% ganham de R\$ 3000 a R\$ 5000 e somente 1 docente (3%) afirmou receber de R\$ 5000 a R\$ 7000.

Os dados permitem inferir que quase todos os docentes participantes do estudo recebem como remuneração valores entre R\$ 1000 a R\$ 5000, importâncias próximas da média salarial dos professores registradas pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, que é de R\$ 3.846,39, porém muito abaixo dos R\$ 7.325,14 que é a média dos ganhos dos outros profissionais que possuem curso superior no país (BRASIL, 2017).

O que diz respeito a essa situação, Barbosa (2011) produziu uma pesquisa acerca dos impactos negativos que os salários baixos dos docentes implicam nas suas condições de trabalho, concluindo que:

(...) a principal consequência dos baixos salários é a queda na qualidade da educação, posto que a docência exige tempo extraclasse para a realização de tarefas como preparação das aulas, correção das provas e atividades dos alunos as quais, por sua vez, ficariam comprometidas devido à jornada maior de trabalho que o professor, muitas vezes, assume para compensação salarial (BARBOSA, 2011: 125).

Assim é possível observar que há uma relação direta entre a qualidade do salário docente e sua consequente valorização junto a sociedade, gerando efeitos psicológicos e sociais no que tange a satisfação, motivação, senso de valorização, etc que diretamente implicam na

2 O termo usado nessa pesquisa é "remuneração", pois de acordo com Camargo (2010) "remuneração" é a soma do "salário" ou "vencimento", juntamente com os benefícios financeiros. Sendo assim o "salário" ou "vencimento" são considerados uma parte da "remuneração". No caso dos professores do setor público a "remuneração" é composta do vencimento básico mais as vantagens e gratificações, como por exemplo o auxílio transporte.

qualidade do trabalho dos professores e consequentemente na educação em um aspecto mais geral.

Apesar disso a satisfação dos docentes de AEE referente ao seu ganho salarial ainda é majoritária, já que 20 deles (56%) se consideram satisfeitos com o salarial atual. Já 12 docentes se dizem insatisfeitos com o respectivo salário (33%), 3 deles se dizem indiferentes (8%) e somente um docente afirmou estar muito insatisfeito, o que corresponde a 3%.

Esses achados vêm de encontro ao estudo de Rocha (2014) que teve como objetivo identificar os elementos que mais impactam na satisfação dos docentes de AEE que atuam em uma escola pública do Distrito Federal, onde apontou que as principais insatisfações dos professores dizem respeito tanto aos salários baixos quanto as dificuldades referentes a promoções na carreira.

Segundo Silva e Guillo (2015) a questão do achatamento docente é atualmente um grave problema referente as condições de trabalho. Assim, comumente os docentes precisam ampliar consideravelmente sua carga horária de trabalho em mais de uma escola para tentar conseguir ampliar seus rendimentos. Segundo os mesmos autores isso significa um comprometimento ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade pois diminui do tempo do professor para acompanhar seus alunos, preparar suas aulas, estudar, além de comprometer com a própria saúde.

Os últimos dados levantados dizem respeito a quantidade de docentes que são considerados os principais provedores da família. Os achados deixam claro que 22 dos 36 docentes entrevistados se consideraram os principais provedores de suas respectivas famílias, o que indica um percentual de 61%.

Observa-se que dados são muitos próximos aos que foram encontrados em outros estudos, como o de Araújo (2017) em que 63% dos professores se consideravam o principal provedor da renda da família e o estudo de Santos (2017) em que o percentual dos docentes como principais provedores da família foi de 46,5%.

Esses achados vão ao encontro do argumento de Puentes et al (2011) onde afirma que apesar da constante “desvalorização da profissão docente, refletida nos baixos salários, a situação dos professores é sensivelmente superior à média da população brasileira, o que demonstra a precária situação financeira da população de um modo geral” (PUENTES et al, 2011, p. 139).

Considerações Finais

Aqui neste momento conclusivo é importante retomar o objetivo do presente artigo que buscou conhecer o perfil dos professores que trabalham com Atendimento Educacional Especializado nas escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina, Bahia.

Resumidamente, a partir dos dados coletados, foi possível levantar que o perfil dos professores de AEE do Piemonte da Diamantina é composto majoritariamente por mulheres, autodeclaradas pardas, que tem idade média de 42,88 anos, que trabalham principalmente na zona urbana, são casadas e tem na maioria 2 filhos. Esses achados se assemelham com os dados apresentados no Censo Escolar.

Esses dados são importantes para balizar políticas de inclusão mais eficientes, inclusive no que diz respeito a valorização do trabalho docente. Deste modo, é importante que outros estudos sejam produzidos, levando perfis de professores de AEE de outros municípios, tanto da Bahia, como em outros estados do país.

Referências

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.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

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

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

DUARTE, Adriana, MELO. Savana Diniz Gomes, OLIVEIRA. Dalila Andrade, VIEIRA. Livia Fraga. **O trabalho docente na Educação Básica em Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

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

KAPITANO-A-SAMBA, Kilwangy Kya; HEINZEN, Valdete Aparecida. Formação de professores em tecnologia assistiva para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: inclusão ou exclusão? **Juara**, n. 01, vol. 1, 2014.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017.

MARQUES, Marta Inês Medeiros. O conceito de espaço rural em questão. **Terra Livre**, São Paulo, nº 19, ano 18, p. 95-112. 2002.

MELO, Silas Nogueira de. **Educação no campo e educação rural**: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica. 59 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Rio Claro – SP.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PESTANA, Maria Inês (Coord.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

PIMENTEL, Diego Alejo Vásquez; AYMAR, Iñigo Macías; LAWSON, Max. Compensem o trabalho, não a riqueza. **Oxfam Internacional**, Oxford, 2018.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. O Perfil sócio demográfico e profissional dos professores de Ensino Médio de Uberlândia. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan/jul. 2011.

ROCHA, Roselene Nunes. **Política de Inclusão escolar na ótica de professores de sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Florianópolis-SC**. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

ROCHA, Margarette Matesco; ALMEIDA, Maria Amélia de. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 2, p. 201-216, ago. 2008.

SARACENO, Chiara. **Sociologia da Família**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SANTANA, Djanira Ribeiro. A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora? **Anais do IX seminário nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras Atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas Histórias de Vida: Um Estudo sobre Identidade Docente**. 2016. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina Silva. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016.

SILVA. Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO. Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**. V. 11, nº 2, 2015

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.

TELES, Margarida Maria; SOUZA, Nielza da Silva Maia de; TELES, Maria Raquel de Santana. Perfil do professor do curso Atendimento Educacional Especializado-AEE na rede pública de Aracajú. **Anais do VI Colóquio Internacional**. São Cristóvão - SE. 2012.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga et al. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. - Belo Horizonte, 2013.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, p. 259-276, 2010.