

# Consciência de Classe e Condições de Trabalho: o Trabalho Docente em Sala de Recursos Multifuncional

## Class Awareness and Working Conditions: Teaching Work in the Multifunctional Resource Room

José Antônio Casais Casais<sup>\*a</sup>; Ângela Celeste Barreto de Azevedo<sup>a</sup>; Leon Ramysssés Vieira Dias<sup>a</sup>; Caroline Arnaldo Ortiz<sup>a</sup>; André Malina<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Tecnologia para o Desenvolvimento Social. RJ, Brasil.

\*E-mail: [jaccasais@gmail.com](mailto:jaccasais@gmail.com)

---

### Resumo

No presente artigo buscou-se problematizar as questões vinculadas ao debate sobre a formação dos professores da educação básica, os elementos que envolvem a educação vinculada a inclusão, a partir dos aspectos pautados na consciência de classe e nas condições de trabalho docente dos professores lotados em sala de recursos multifuncional. Para isso, foram consideradas as atribuições vinculadas a função do professor e suas condições de trabalho em escolas públicas com alunos inclusos. Pautado nos processos inclusivos conforme as diretrizes políticas especiais do Ministério da Educação. Nesse sentido, o objetivo é identificar a concepção de consciência de classe e as condições de trabalho dos docentes lotados em salas de recursos de escolas municipais da cidade de Duque de Caxias. Em síntese, observou-se que os professores da sala de recursos possuem algumas características em comum, como faixa etária e a predominância do gênero feminino. Outro ponto a ser destacado é que a consciência de classe não se manifesta de forma crítica, mas a partir da manifestação de um sentimento de pertencimento de grupo. Desse modo, os professores entendem que suas condições de trabalho são, por vezes, precárias e que a qualidade de vida e lazer relacionada ao trabalho docente é baixa, seja no ambiente de trabalho ou fora dele.

**Palavras-chave:** Escolas. Inclusão. Qualidade de Vida.

### Abstract

*In this article, we sought to problematize the issues linked to the debate on the training of basic education teachers, the elements that involve education linked to inclusion, based on aspects based on class consciousness and on the teaching working conditions of teachers stationed in multifunctional resource room. For this, the assignments linked to the role of the teacher and their working conditions in public schools with included students were considered. Based on inclusive processes according to the special policy guidelines of the Ministry of Education. In this sense, the objective is to identify the conception of class consciousness and the working conditions of teachers working in resource rooms of municipal schools in the city of Duque de Caxias. In summary, it was observed that the resource room teachers have some characteristics in common, such as age group and the predominance of females. Another point to be highlighted is that class consciousness does not manifest itself in a critical way, but from the manifestation of a feeling of belonging to a group. In this way, teachers understand that their working conditions are sometimes precarious and that the quality of life and leisure related to teaching work is low, whether in the work environment or outside it.*

**Keywords:** Schools. Inclusion. Quality of Life.

---

## 1 Introdução

Tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mais especificamente os artigos de nº 255 e nº 208, observa-se a educação como um direito de todos, portanto, é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), de preferência, na rede regular de ensino. Além disso, outro recorte da legislação da educação inclusiva são as portarias, os decretos-leis e as resoluções do Ministério da Educação. A legislação objetiva otimizar o levantamento de dados que normatizam as atividades docentes na Educação Especial e inclusiva, como pode ser visto nas Leis nº 7.853/89 (1989), nº 9394/96 (1996), nº 10.845 (2004), nº 12.796 (2013), nº 13.146 (2015); na Portaria nº 3.284 (2013); no Decreto nº 6.571/08; na Resolução CNE/CEB nº 04/09 (2009); na Política Nacional

de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e; no Plano Nacional de Educação (2014).

Os termos educação e inclusão podem ter diferentes significados que, por vezes, se confundem com o termo Educação Especial, destacado na lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE): A Meta 4 do PNE, por sua vez, coloca como objetivo a universalização do acesso à educação básica e ao apoio educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Como garantia de um sistema inclusivo, esse público deve ser atendido, preferencialmente, na rede regular, mas com todos os aparatos necessários para o seu desenvolvimento, como se necessário a utilização de salas de recursos multifuncionais e classes, escolas ou serviços

especializados, seja do ente público ou conveniado (BRASIL, 2014).

Nota-se que documentos prescritivos garantem o acesso por parte dos alunos da Educação Especial. No entanto, antes de incluí-los em classes regulares é necessário rever as concepções preconceituosas a respeito do que seja educação inclusiva, bem como possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber esse público. Pletsch (2009) nos atenta que a inclusão continua sendo percebida como uma responsabilidade setorializada da Educação Especial em vez de ser tratada como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta.

Outro elemento a ser destacado é o papel e a função desenvolvida pelos professores. Pertile e Rossetto (2015) destacam que a responsabilidade atribuída ao professor da sala de recursos vai além do ensino, pois realiza atividades organizativas e articuladoras dentro do espaço escolar e, possivelmente, fora dele. Assim, o professor desempenha uma gama diversificada de atividades no trabalho docente, visto que, de acordo com as normativas no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, o AEE deve ser disponibilizado em Sala de Recursos Multifuncional (SEM) para todo o público-alvo da Educação Especial que precisar do apoio.

Já Castro (2002) traz um diagnóstico analisando as representações e sentimentos de professores da rede municipal de educação de Santa Maria/RS diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula. Para o autor, os professores geralmente não se sentem capacitados para receber um aluno com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Por outro lado, Marin e Zeppone (2012) problematizam alguns impactos da política de inclusão escolar no trabalho docente de professores do Estado de São Paulo. Apesar do acúmulo de trabalho e das condições precárias, as professoras das escolas pesquisadas passaram a ter ações diferenciadas entre elas para que todos os alunos, inclusos ou não, passassem a aprender.

Outro elemento a ser debatido, é quanto ao trabalho do professor em sala de recursos, Garcia (2013) aponta elementos a partir da atual realidade de formação dos professores da Educação Básica no Brasil, dando destaque aos professores que trabalham na modalidade da Educação Especial. Para a análise, destaca a necessidade em pensar quem é o beneficiário de uma formação que pode estar esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico, assumindo feição gerencial e instrumental, distante do trabalho docente que o professor poderia realizar na escola inclusiva. Junto a isso, também questiona a possibilidade de uma proposta de Educação Especial democrática que “fuja” das armadilhas de uma perspectiva inclusiva que renuncia à aprendizagem dos alunos, que os generaliza e massifica na forma de propor os serviços e que assume a superficialidade como marca da

formação docente.

Bernardes e Cordeiro (2016) analisam como os professores de AEE da rede municipal de ensino de Joinville/SC entendem a função desse serviço. Nesse caso, considera-se que o trabalho docente está centrado no estudante incluso, concebido como um trabalho isolado que pode interferir na escolarização dos alunos da Educação Especial. Junto a isso, os autores apontam a necessidade de problematizar os aspectos que influem no trabalho docente das professoras de AEE, pois se transformam em referências para a comunidade escolar ao lidarem com alunos considerados da Educação Especial. Além disso, esses autores afirmam que a formação docente, seja inicial ou em serviço, necessita considerar as condições concretas das escolas. Isso determina a compreensão da complexidade desse espaço escolar, que obriga a atender às necessidades diferenciadas de aprendizagem de todos os alunos.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como a formação de professores a ela relacionada, está articulada às reformas sociais em seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na direção da manutenção da base, ou seja, dos valores da sociedade capitalista. Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não se nota, nesse modelo educacional, elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Assim, uma possível forma de descrever a situação-problema desses professores, sugere um dos fatores que problematizam esse estudo. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo: “Identificar a concepção de consciência de classe e as condições de trabalho dos docentes lotados em salas de recursos de escolas municipais da cidade de Duque de Caxias, localizada no estado do Rio de Janeiro.

## 2 Material e Métodos

O estudo está caracterizado enquanto uma pesquisa qualitativa e de natureza descritiva, que possui como centralidade o trabalho docente para os professores de AEE em escolas públicas do município de Duque de Caxias, a partir da compreensão do mundo do trabalho.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2011), responde a questões particulares, pois trabalha no universo dos significados, dos motivos, dos valores, das aspirações e das crenças, trazendo elementos difíceis de serem mensurados de forma quantitativa.

Já a natureza descritiva da pesquisa se traduz por ter como objetivo a descrição das características de determinada população, conforme esclarece Gil (2008), buscando proporcionar uma nova visão sobre o problema, pois “vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa (p. 28)”.

A pesquisa foi submetida e validada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, aprovado sob o nº 93746318.5.0000.5257.

Para o desenvolvimento do estudo, levantamos alguns dados disponibilizados pelo INEP (2017), sobre as escolas municipais e o AEE. Das 177 unidades escolares municipais, existem 79 unidades escolares com AEE na cidade de Duque de Caxias, das quais foram elencadas as que possuem SRM ou sala de recursos do tipo especializada (surdo, cego, autista e déficit intelectual). Dessa listagem final, foram visitadas 15 escolas (5 do primeiro distrito, 4 do segundo distrito, 5 do terceiro distrito e 1 do quarto distrito) e realizadas 17 entrevistas (dois dos docentes entrevistados atendem em mais de uma escola, trabalhando em regime de aula extra e, nesses casos, não se repetiu a entrevista) com duração média de 35 minutos cada uma. Os entrevistados (E) foram denominados com algarismo arábico de 1 até 17, ou seja, de E1 a E17, atribuindo a numeração à ordem cronológica da realização das entrevistas. Já o pesquisador será referenciado com a letra “P”.

Assim, a amostra de escolas pesquisadas corresponde a 21% do total das escolas municipais com salas de recursos na cidade. Para efeito de simetria, buscou-se manter a representatividade da amostragem em número de escolas por distrito. Como recurso da pesquisa aplicou-se dois instrumentos de coleta de dados, apresentados a seguir:

I) Questionário fechado contendo 50 perguntas que foram respondidas de forma objetiva, contendo (a) a caracterização do sujeito da pesquisa e (b) uma escala de atitudes de forma aproximativa com Miranda *et al.* (2009), considerando, também, os entraves na disposição e número de perguntas desse tipo de questionário (VIEIRA; DALMORO, 2008).

II) Entrevista como um instrumento da pesquisa qualitativa, conforme Bauer e Gaskell (2017). As entrevistas foram realizadas de forma não estruturada e norteadas por quatro eixos temáticos, tidos como elementos propulsores de questões que permitam respostas amplas, características das entrevistas não estruturadas (MINAYO, 1996): a) Trabalho; b) Consciência de classe; c) Condições de trabalho (salário, formalização etc.); d) qualidade de vida (no e/ou fora do trabalho, lazer, transporte, segurança, mobilidade urbana, moradia, saúde etc.).

Por definição, as respostas poderiam ser ampliadas o suficiente para permitir ao entrevistado realizar um raciocínio completo sobre as questões propostas. As perguntas do questionário foram elaboradas de acordo com objetivos específicos a serem analisados e envolvem as condições de trabalho dos professores. Além disso, procuramos analisar como os docentes encaminham o apoio que é fornecido aos processos inclusivos dos alunos matriculados na SRM para a comunidade escolar (professores de classe regular, famílias dos alunos, equipe diretiva, funcionários e corpo discente).

A compreensão sobre a categoria “trabalho” que embasada para o desenvolvimento do estudo, em sentido amplo, foi no sentido da *práxis*, ou seja, toda atividade humana que transforma a natureza, transforma o homem. Sendo assim, “o homem se transforma à medida que transforma a natureza” e

está vinculado a três elementos constituintes para a atividade: “são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1996, p. 297-298).

Desse modo, compreendemos que o homem faz a mediação da transformação da natureza através do trabalho e que essa mediação está vinculada ao mundo do trabalho. Além disso, o mesmo homem que faz a relação humano-natureza, transforma-se também na relação humano-humano e humano-sociedade. Nessa perspectiva dialética, o homem é capaz de transformar a sociedade ao se transformar e vice-versa.

Destacamos as contribuições de Antunes (2009) para discorrermos sobre a questão do estudo proposto. Isto é, ao pensarmos sobre a consciência de classe segundo Karl Marx, que diferencia entre a classe em si ou a classe para si, em que um grupo deve partilhar os mesmos interesses para que os levem a desenvolver uma consciência de classe. Nesse sentido, tais diferenças socioeconômicas entre os professores poderão existir grupos com diferentes interesses em relação ao trabalho.

Para efeito de exposição do texto, dividimos a discussão e análise em dois tópicos com vistas a facilitar a compreensão progressiva do trabalho dos professores/sujeitos entrevistados, dando ênfase ao segundo tópico de análise. No primeiro, de apresentação e preparação para o segundo tópico, mostramos o município ao qual estão vinculados os sujeitos entrevistados e algumas de suas características. Em seguida, apresentamos determinados aspectos teóricos inerentes à análise para caracterização da questão da participação e sentido do trabalho pela ótica do trabalhador. Já no segundo tópico, munidos das entrevistas, analisamos as condições de trabalho e qualidade de vida dos trabalhadores/sujeitos entrevistados.

### 3 Resultados e Discussão

#### 3.1 Delineamento da análise e apontamentos preliminares

Neste tópico buscamos identificar alguns aspectos sobre a consciência coletiva dos entrevistados utilizando o termo associado à ideia de pertencimento de grupo, que tem características em comum como a atuação profissional, a função social, a condição socioeconômica, o local de moradia etc. Nesse sentido, coube também verificar as condições de trabalho a partir do trabalho docente, que possui como particularidade os professores lotados em salas de recursos de escolas municipais da cidade de Duque de Caxias. Desse modo, faz-se necessário apresentar ao leitor, ainda que de forma breve, algumas particularidades do município e do trabalho docente na rede pública, ou seja, o campo empírico, bem como as próprias características relevantes para compreender a amostra dos trabalhadores entrevistados.

A escolha desse local de pesquisa deu-se em razão, primordialmente, do pioneirismo do Município de Duque de Caxias em implantar uma proposta inclusiva, no Estado do Rio de Janeiro, gerando amplas reformulações nos anos de 1980 e 1990. A cidade de Duque de Caxias localiza-se na região

sudeste do Brasil, no centro-oeste da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, limitando-se ao norte com Petrópolis e Miguel Pereira, a leste, com Magé e com a Baía de Guanabara, ao sul, com a cidade do Rio de Janeiro, e a oeste, com São João de Meriti e Belford Roxo.

O município está organizado em quatro distritos administrativos, tendo a maior concentração populacional e de escolas no primeiro distrito. Segundo o IBGE (2019), a cidade de Duque de Caxias passou de quarto para o terceiro município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro com o crescimento de sua população desde o ano 2000 em aproximadamente 10 % do seu número de habitantes até os dias de hoje.

Vale salientar que, segundo dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pelo Censo Escolar/INEP, o número absoluto de matrículas de estudantes com necessidades especiais entre 2010 e 2017 aumentou de 772 para 5.622 estudantes, o que aumentou a demanda por professores trabalhando em SR das unidades escolares da rede municipal de ensino. De acordo com o censo escolar de 2017, o município tem 174 unidades escolares. Junto a isso, Magalhães (2018) indicou que a rede municipal de ensino de Duque de Caxias, contava com 132 salas de recursos e 106 classes especiais no período de 2009-2015, totalizando 17.174 matrículas de alunos atendidos nessa cidade.

No que se refere ao trabalho do professor no AAE, implantado em 2008 com o Decreto nº 6.571/08 no sistema educacional pela Secretaria Municipal de Duque de Caxias, os professores devem ser capazes das seguintes rotinas de trabalho:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Outro elemento a ser destacado é o predomínio do gênero feminino entre os pesquisados, no qual, 16 são do gênero feminino e 1 do gênero masculino. Vale comentar que Antunes

(2003; 2008; 2014; 2018) problematiza em suas produções, os processos de feminização e de masculinização do trabalho na sociedade industrial, destacando trabalhos que estejam vinculados à condição de mãe ou de mulher diante da divisão sexual do trabalho e das necessidades do desenvolvimento do capitalismo.

Quanto à faixa etária, os entrevistados possuem idade entre 30 e 57 anos, porém, cabe destacar que 82% dos participantes têm 40 anos ou mais. Outro elemento pesquisado para caracterizar o sujeito da pesquisa foi o tempo de docência, 18% dos entrevistados trabalham de 3 a 5 anos como docentes em sala de recursos e 82% trabalham a mais de 10 anos. Atualmente, esses professores apresentam uma situação de maior tempo de docência e experiência nesta função da Educação Especial. Constatamos, também, que o processo de formação continuada desses professores, de modo a atender uma demanda da sala de recursos nessas unidades escolares, ocorreu em serviço.

Ao buscarmos compreender a situação socioeconômica dos entrevistados, constatamos uma tendência de viés socioeconômico sobre a origem difusa desse professor, pois 53% dos professores têm renda maior que cinco salários-mínimos, seguido de 12% dos professores com renda de até três salários-mínimos. Tal diferença pode estar relacionada ao plano de carreira do magistério oferecido por este município. A hipótese dessa heterogeneidade das origens do profissional do magistério dessa amostragem ocorre devido a existir ao menos quatro grupos com diferentes cargas horárias e semanais de trabalho. Também observamos que uma fração de professores da sala de recursos possa exercer outras atividades remuneradas ou não ao longo do dia. Também destacamos período do efetivo trabalho na escola. A intenção é verificar quantas horas livres possuem para se dedicar a formação continuada, atividades de lazer, descanso e trabalhar em mais atividades remuneradas, além de lecionar. Apesar da tendência de o sujeito da pesquisa indicar uma homogeneidade de suas características sociais e motivações para trabalhar com o AEE, isso contribuiu nas análises por eixo temático das entrevistas.

Para tratarmos sobre o trabalho docente e suas questões cabe delinear a concepção teórica que foi adotada para tal discussão. A compreensão sobre a categoria “trabalho” que nos embasamos para o desenvolvimento da pesquisa, em sentido amplo, deve ser entendida como toda atividade humana que transforma a natureza a partir de uma matéria fornecida, ou seja, a maneira pela qual o homem se transforma à medida que transforma a natureza. Ou seja, a concepção de trabalho que aqui nos referimos está embasada pela perspectiva teórica marxista. Assim, compreendemos que o homem faz a mediação da transformação da natureza através do trabalho e que essa mediação está vinculada ao mundo do trabalho. Destacamos as contribuições de Antunes (2009) para discorrermos sobre a questão do estudo proposto.

Ainda que sem a pretensão de formular um novo conceito, aproximamos o que aqui chamamos de consciência coletiva

do trabalhador ao que Karl Marx define como consciência de classe, que, segundo ele, diferencia entre a classe em si ou a classe para si, em que um grupo deve partilhar os mesmos interesses para que os levem a desenvolver uma consciência de classe. No entanto, entendemos que a questão da consciência de classe perpassa pela compreensão da sociedade capitalista e pelo pensamento construído à luz da teoria crítica. Desse modo, não pretendemos verificar se o pensamento dos professores se debruça na epistemologia marxista e o reconhecimento quanto classe, mas evidenciar os aspectos que estão presentes no discurso que ajudam a entender as aproximações e os distanciamentos dos entrevistados em se reconhecerem quanto pertencentes a um grupo de trabalhadores que possui particulares próprias devido sua atuação profissional. Nesse sentido, tais diferenças socioeconômicas entre os professores poderão existir grupos com diferentes interesses em relação ao trabalho.

Atrelando as particularidades dos trabalhadores docentes em sala de recursos de escola pública ao que Antunes (2005; 2009) compreende como classe-que-vive-do-trabalho, entende-se que são iminentes indagações a serem discutidas, dentre elas destacamos a participação e sentido do trabalho pela ótica do trabalhador. Cabe salientar que para Antunes (2009, p. 102-103) “classe-que-vive-do-trabalho” inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Buscando dar respostas a essas questões destacamos as seguintes respostas sobre o que motivou a escolha de sua profissão:

E1-Foi a minha mãe, há muitos anos atrás. Eu tenho trinta anos de carreira, e na verdade não fui eu quem escolheu, foi uma opção vinda da minha mãe. Ela que me indicou o curso. Eu só tinha na época contabilidade ou formação de professores então eu entrei na ... no curso de formação de professores [...] E fui convidada a alguns anos atrás a trabalhar com “mais educação” com sala de leitura, e fui pegando essas, essas... tarefas. E a 5 anos fui convidada a trabalhar na sala de recursos.

E2-Minha escolha foi, como filha de pais pobres, ou eu fazia educação física na Rural que eu tinha passado para lá e era em tempo integral. O meu pai não tinha condição de me sustentar lá, ou eu escolhia pedagogia noturno e trabalhava durante o dia. Pois, já era formada no antigo Normal. Essa foi a minha opção, trabalhar e estudar à noite. Chegando na pedagogia, fiz os meus 4 anos e o meu desejo era pelo emprego público. [...]. Eu tinha terminado o curso de psicopedagogia e eu estava no ensino regular. Eu me habilitei, fui na secretaria de educação e me disponibilizei. Disse que eu já tinha o curso de psicopedagogia e que gostaria de trabalhar com a Educação Especial. E se eu conseguisse oportunidade nessa sala, eu já estava aqui no [...]. Dei o meu telefone e não demorou muito, dois ou três meses depois, já estava cá.

Destacamos essas respostas para exemplificar a partir de Antunes (2005, p.104) que “classe é um aspecto estrutural da realidade social que não pode ser descartado [...] é uma determinação estrutural de oportunidades de vida, [...] sendo o

elemento cultural o elo capaz de conferir contemporaneidade analítica às classes sociais”. Nesse sentido, pode-se afirmar que há pessoas que escolhem a sua profissão a partir daquilo que é almejado por seus familiares, inicialmente, parecem não ter a compreensão e nem a *práxis* da consciência de classe.

A mesma ideia pode ser substancial para se pensar os docentes que atuam em sala de recursos, desse modo, é preciso considerar, também, as condições socioeconômico-culturais locais em Duque de Caxias e a época da escolha do projeto de vida profissional. Junto a isso, também podem ser consideradas as condições estruturais e das necessidades culturais no indivíduo. Um exemplo é a fala da professora E6 ao tratar sobre sua trajetória, desde o curso da graduação até seu ingresso nas escolas em que atua como docente (sem formação adequada) na sala de recursos.

E6- Eu dava aula em ensino regular [...]. Quando eu terminei a pós eu fui trabalhar no ensino religioso, trabalhei dez anos no ensino religioso. Mas, com as mudanças de governo, acabaram com o ensino religioso. E aí, todos os professores que eram do ensino religioso, eles colocaram na sala de recursos. Mas, assim, formação na Educação Especial não tenho nenhuma, a não ser as formações que têm, que a prefeitura dá. E as coisas que eu leio né.

Esse exemplo é importante, pois podemos questionar a importância da “consciência” como categoria fundamental de uma teoria de classe. Antunes (2006) mostrou aos críticos da “sociedade do trabalho” um erro ampliado por eles ao não diferenciar o trabalho concreto do trabalho abstrato. E m outras palavras, a proposta de separar o que seria “trabalho” de “obra” conduz a uma visão de tal forma enviesada que coloca como se fosse do próprio Marx (1996) aquilo que o autor expõe criticamente como o uso capitalista (explorador) da força de trabalho. Afinal, a consciência de classe que emerge deste grupo de professores em sala de recursos está em constante mudanças ao longo do tempo e da *práxis* docente. Desse modo, a fim de contribuir nesta síntese indagamos: “O que é ser professor?”

P- Professor(a), em sua opinião, o que é ser professor?

E- Hoje eu me vejo realizada dentro da área, dentro dessa profissão. Ao longo desses anos eu veio me dedicando, eu venho pesquisando, eu venho me instruindo, me informando. E quando eu olho para trás e eu vejo toda essa trajetória. O que eu vejo? Eu vejo uma caminhada de ombro a ombro, de olho no olho. Eu não vejo uma profissão, eu vejo uma missão. Então, ser professor hoje para mim, é ser muito mais que ensinar uma alfabetização em cartilha.

E2- Partilhar o que se tem. Sempre trabalhar em conjunto. Escutar o que o aluno tem sempre, o que ele tem a dizer, respeito de qualquer tema. Porque ele tem uma opinião, mesmo que ao olhar não ao nosso olhar enquanto professor de AEE. Porque a gente já tem esse exercício mais mastigado nosso. Mas as pessoas não acreditam que eles possam se colocar. Possam ter suas opiniões. E quando a gente escuta. A gente registra, a gente mostra para o responsável que aquela opinião saiu do seu filho. Então é assim, ele se coloca no mundo onde ele tem a sua opinião. Ele é um ser que tem de ser respeitado. O ser professor para mim, é escutar, é dialogar, é ver no *diálogo que a gente pode construir a mais.*

E17- [...] (longa pausa para a resposta) é porque desse

momento depende do local, depende da perspectiva que você vá pegar. Eu poderia dizer que o professor é o mediador de desenvolvimento, mas aí eu volto para algumas colegas minhas que diz que uma vez eu comentei isso, falou: “- ser mediador de desenvolvimento, mediador de desenvolvimento é o psicólogo”. Psicólogo faz mediação de desenvolvimento, professor não. Mas, eu faço mediação de desenvolvimento. Aí pego e comento: - Não, mas é aprendizagem, uma aprendizagem de desenvolvimento [...] é a mesma coisa da mesma moeda. Um lado não anda sem o outro. [...]é assumir esse papel de mediação entre a sociedade e o indivíduo.

A hipótese é que o profissional da educação, ao atuar em um contexto de sala de recursos, com a sua prática e trabalho delimitados por legislação nacional de escolas inseridas em regiões de classe popular, aprende as técnicas de ensino pelo trabalho na escola, a despeito de sua formação continuada. Ou seja, embora não haja conscientização de classe mais explícita, há potencial para que esse professor contribua para o desenvolvimento desses grupos de alunos com necessidades especiais e também no desenvolvimento de novos conhecimentos teóricos a partir da prática de ensino voltada para estes alunos.

As análises das entrevistas do eixo da consciência de classe levam a síntese dos dados que revelam que para 20% dos professores da AEE entrevistados, a escolha da docência deu-se por necessidade das condições socioeconômicas de suas famílias, que não podiam apoiá-las a dedicarem-se, exclusivamente, à formação. Foi exatamente essa escolha que possibilitou aos professores conciliar a sobrevivência e os estudos. Assim, destacamos que o trabalho é uma centralidade quando debatemos a atualidade, por fim, destacamos Antunes (2005, p.91) ao referir-se à necessidade de superarmos o trabalho alienado, que ‘explora e infelicita o ser social’. Logo, “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho”.

### 3.2 As condições e a perspectiva de trabalho docente: contrastes entre trabalho *versus* qualidade de vida e lazer

Neste tópico procuramos analisar o eixo condições de trabalho como uma temática que tem uma interface com o tema da qualidade de vida. Entende-se que as condições de trabalho abarcam questões referentes ao salário dos professores, às condições objetivas para a realização de suas atividades (como recursos, materiais etc.), bem como as relações interpessoais na qual o professor inserido (relação professor/comunidade escolar; professor/direção, por exemplo). Já a qualidade de vida, se pensada no trabalho, está aliada às condições necessárias para o professor em desenvolver sua atividade laboral, ou seja, boas condições de trabalho, mas também está relacionada ao para além do trabalho, como as possibilidades de acesso ao lazer, ao transporte, à segurança, à moradia, à saúde etc. O quadro 1 é resultado da indagação: “O que os motivou a escolher a escola pública para trabalhar?”

**Quadro 1 - Por que trabalhar na escola pública?**

Motivo	Quantidade de Respostas dos Professores
Estabilidade	7
Salarial	4
Plano de Carreira	2
Incentivado por familiares	4

Fonte: dados da pesquisa.

O Quadro 1 indica que os professores de AEE na Educação Especial dizem que a motivação da escolha da escola pública para trabalhar deve-se à estabilidade no emprego em 41% dos pesquisados. Outros aspectos são o salário e o fato de 12% deles desejam uma carreira docente em Educação Especial, o que só é oferecido pela escola pública, segundo a opinião dos participantes. Conforme os professores entrevistados:

E2- Foi essa questão salarial. É ter a certeza de que tenho um salário. Engano, engodo... Eu teria um salário no final do mês.

E3-Foi falado que na época era diferencial, porque, não sei se mudou né, mas na escola particular até hoje, principalmente se você está na baixada, se é bairro coisa muito complicada, poucas são legalizadas. As que são, tem um processo muito complicado de você chegar no status né, de funcionário, de organização. Então, concurso público era o mais imediato de se organizar para ter uma carreira enquanto carreira né, de continuidade, de continuar a estudar, de fazer alguma coisa assim.

E7-[...] as mulheres da minha família, todas professoras e todas elas trabalhavam em escola pública Então, assim, eu já pensava em ser professora e trabalhar em escola pública. Nunca pensei em trabalhar em escola particular [...].

A fala do professor E2, de forma explícita, sintetiza o motivo de escolha da escola pública para o trabalho docente. Já a resposta do E3 vai ao encontro do que foi respondido por outros cinco entrevistados, que compararam as condições do trabalho entre escolas particulares e públicas, dos quais atuaram. Passamos a entender a categoria de trabalho precarizado, de Antunes (2005, 2009). Ele esclarece que

em outras palavras, o ser social dotado de consciência tem previamente concebida a configuração que quer imprimir ao objeto do trabalho no ato de sua realização. No trabalho, o momento distinguido, essencialmente separatório, é constituído pelo ato consciente que, no ser social, deixa de ser um mero epifenômeno da reprodução biológica. Ao pensar e refletir, ao externar sua consciência, o ser social se humaniza e se diferencia das formas anteriores do ser social (ANTUNES 2009, p.67-68).

Para aprofundar a análise desse eixo temático, perguntamos objetivamente aos professores sobre as suas condições de trabalho, de modo a analisar como isto é percebido por eles, o conforme pode ser visto no Quadro 2. De modo geral, obtivemos três respostas: precária, regular e bom.

**Quadro 2 - Condições de Trabalho**

Respostas	Quantidade de Professores
Precária	14
Regular	2
Bom	1

Fonte: dados da pesquisa.

A partir das respostas alcançadas destacamos alguns exemplos das narrativas dos professores E6, E8, E11 e E14 e suas as condições de trabalho.

E6- As minhas condições de trabalho são péssimas. [...] eu sei que tem colegas em condições piores.

E8-Como eu te falei, eu gosto muito da escola. Só que a escola como um todo, ela [...] o espaço físico por exemplo, me limita muito. Hoje está supertranquilo, mas quando tem aula de informática, faz muito barulho. Aí você imagina, a gente precisa trabalhar com aluno que tenha problema de desatenção, e aí com muito barulho, mas isso não é um problema que só eu vivo, a escola ela vive, as condições físicas dessa escola eu acho precária. Fora isso não. As condições humanas, de apoio, eu estou muito bem servido em relação a isso, que é fundamental.

E11-Hoje as condições mudaram. as condições físicas. Por exemplo, hoje eu trabalho numa sala que tem metade do tamanho que eu tinha antes.

E14-A minha sala é uma sala boa, porque eu fiz questão de estar no canto da escola, para que eu estivesse num lugar mais quieto. Amo, essa escola é privilegiada onde estou. tem muita árvore, ela tem verde, aqui a gente fala de muitas coisas, da vida, do crescimento quanto ao ser humano. a gente fala do conhecimento acadêmico, a gente fala de tudo, né. Hoje sei que tem que melhorar muito, a nossa televisão não está funcionando, o nosso computador não está ligando, e o que a gente tem são questões mesmo, são joguinhos que tenho no armário, alguns cadernos, e aí a gente vai trazendo daquilo que a gente pode, do que a gente tem em mãos. [...] tudo isso foi com doação [...]. Então, falta muita coisa. As condições de trabalho são precárias. E precisamos de muito mais vontade de política pública.

Estas falas indicam uma forte tendência na precarização do trabalho em sala de recursos para 80% dos participantes. Isso está ligado a razões diversas, tais como alguns dos aspectos apontados pelos docentes E8, E11 e E14 em suas falas. Junto a isso, destacamos o sentido do trabalho intelectual de Antunes (2005), como desenvolvido no livro “O Caracol e a sua Concha”, que nos possibilita propor uma aproximação dos professores entrevistados com o significado de Intelectual, dadas as circunstâncias que se encontram em condições de trabalho e a atribuição social que lhes foi delegada e escolhida por eles. Conforme Antunes (2005, p.91):

[...] uma vez que parte do saber intelectual é transferido para as máquinas informatizadas que se torna, mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente (p.87) [...] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela desfetivação que se dá no interior da vida laborativa.

Ainda sobre as condições de trabalho dos professores, podemos observar as seguintes respostas:

E2-[...] as minhas condições de trabalho não são exemplares. A gente fecha os olhos para algumas situações. Mas, quando a gente sai daqui e se depara com outras escolas. A gente vê que a realidade não está tão distante. [...] Que é mais ou menos a mesma coisa em todas elas.

E3- Hoje muito ruins, a gente vive hoje numa condição de

escassez de material, de recursos. O AEE ele tem na rede duas vertentes: tem um espaço que foi direcionado pelo MEC, recebeu do MEC vários recursos. Muitos, muitos de todos os tipos; e tem os espaços determinados pela secretaria para atender a demanda, que não recebeu nada, nada ... é o meu, nada. Então é assim, a gente utiliza os mesmos recursos que a escola tem, quase nenhum, e utiliza os próprios recursos para dar conta das necessidades de cada aluno, com as adaptações, as organizações [...] e a gente vai se virando. A gente vai se organizando nisso. Então, a sala é pequena. Todo o espaço, ele delimita o que vai ser. Então é assim, poderia ser um grupo de três alunos, quatro em tal contexto. Não pode ser, a sala não cabe, terá que ser dois. Então podia ser, não pode ser, terá que ser. Então, a falta de recursos, de estrutura determina muito o trabalho, às vezes. Mais do que a própria necessidade do aluno.

Podemos inferir com a fala do E3 que as condições de trabalho que se estabelecem são irregulares para cada unidade visitada nesta rede de ensino municipal, visto que, se constatou *in loco* a falta de padrão entre elas, das salas de recursos e materiais pedagógicos disponíveis, mesmo aquelas dedicadas a deficiências específicas (por exemplo, surdo, cego, D.I.). Porém, ao comparar com o quadro 2, que aborda as condições de trabalho com o Quadro 3, que representa as percepções dos professores ao responderem sobre como é atuar em escola pública, temos 71% dos docentes que sentem dificuldades e 29% que dizem ser bom.

**Quadro 3 - Como é atuar em escola pública?**

Respostas	Quantidade de Professores
Bom	5
Difícil	7
Desafios diários	5

Fonte: dados da pesquisa.

Destacamos as seguintes respostas:

E4-Hoje eu posso dizer que é difícil, porque a gente, além de como eu falei no início, da valorização, falta material, em algumas escolas a estrutura é precária, a ventilação, calor muitas das vezes insuportável.

E10-Bom.gosto muito, mas é complicado devido a clientela que a gente tem. [...] a gente se depara com situações complicadas de pobreza, ultimamente tenho visto muitos casos de abuso de criança, inclusive de crianças especiais.

E5-Às vezes é terrível, eu gosto muito de trabalhar mais é muito difícil quando você trabalha sem condições; sem condições básicas, né. Quando você tem de reverter o seu próprio salário em melhoria da sua sala, quando você tem que comprar material, quando você não recebe o seu salário em dia [...] tem o ônus e o bônus, o bônus é ter estabilidade e o ônus é todas aquelas desvantagens quanto ao servidor público...

E7-”Muito difícil [...] na escola privada eu tinha todo um mundo de material que eu quisesse, aqui eu não tenho. Na escola privada eu não tinha tantos problemas sociais [...] em relação aos pais. Eu acho que são bem parecidos [...] na pública a gente também é mais atacado pelo governo, é muito mais atacado.

Assim como o professor E7, mais seis docentes vivenciaram diferentes situações de trabalho entre a escola privada e pública. Ou seja, podemos dizer que, na visão docente, há divergências na vivência em instituições públicas e particulares, o que envolve aspectos estruturais e sociais.

Ainda corroborando com a análise de como os docentes entrevistados atuam em escola pública, podemos dizer que a falta de condições força o processo de flexibilização da sua produção em relação aos alunos incluídos e à escola.

Além disso, os três grupos de respostas que compõem o Quadro 3 sugerem um grau elevado de coesão entre os docentes entrevistados, do que tange ao serviço de AEE, sob condições do trabalho precarizado em diferentes níveis. Nesse caso, em uma análise a partir do referencial de Antunes (2005, p.71), se os docentes entrevistados rompem com o sentido e significado do trabalho, cabe considerar:

Se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida do processo de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social - a de sua realização produtiva no e pelo trabalho - transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital.

Retomando a ideia abordada na introdução, elaborada a partir da categoria trabalho em Marx (1996), que a natureza do trabalho docente não ter possibilidade de uma maior objetivação do processo de trabalho, podemos inferir que isso abre espaço para a autonomia do professor. Assim, ele poderá praticar essa autonomia, dependendo das condições subjetivas que se apresentam como fundamentais. No caso, o trabalho alienado do professor, não contribuíram para o seu enriquecimento subjetivo.

O que motiva o professor a realizar o seu trabalho não é totalmente subjetivo (vocação, amor pelas “crianças especiais” etc.), mas relacionado à necessidade real impulsora da ação docente, obtida por sua consciência e vinculada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se realiza.

Tais condições estão ligadas aos recursos materiais e físicos das escolas, gestão, à dinâmica organizacional da escola, possibilidades de trocas de experiência, à duração da jornada de trabalho, ao salário etc. Essas condições de trabalho foram levantadas durante a entrevista semiestruturada e o questionário aplicado nos docentes pesquisados, durante a pesquisa de campo em cada unidade escolar.

Portanto, se as condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, direcionando, com autonomia, suas práticas, produzindo necessidades de outro nível e propiciando desempenhá-las, este trabalho é realizado na situação de alienação.

Considerando essas questões, destacamos o que é entendem por lazer e qual o tipo de lazer que buscam realizar. As perguntas feitas nesse sentido geraram diferentes reações nos docentes, como por exemplo, expressas nas narrativas transcritas:

E6-Eu faço artesanato e trabalho com plantas também. [...] Eu gosto muito de viajar, então eu viajo bastante, quando dá. [...] O artesanato antes era um lazer que eu tinha, mas agora é

mais [...] remuneração.

E7- Sempre [...] lazer, se eu vou ao cinema, eu procuro ir no filme que de repente eu possa utilizar. Hora de descanso, faço de repente um curso online [...] ligada ao AEE, até às vezes coisas de lazer [...] eu sou daquela professora que vai no McDonald's e tem aquela embalagem, aquele encarte, eu guardo para usar no trabalho.

E11- “No momento de hora vaga, artesanato também faço, reflexoterapia [...] hoje também sou reflexoterapeuta, nos fins de semana estou aprendendo também [...] as vezes, ir ao museu, ir a passeios culturais [...] vou ao cinema, vou ao teatro. Sempre pensando no meu trabalho, acabo puxando ideias.

E14-Por mais que a gente tente fazer uma dicotomia, que é essa separação, essa limpeza dentro de nós. Fica muito intrínseco, quando a gente vê um deficiente entrando no teatro. [...] . Mas, é muito difícil [...] é tentar separar, porque o olhar já vai. A forma de viver já te leva. Ele está dentro de você e faz parte de você. [...] Então, é uma separação que está dentro. Eu tomo muito cuidado com isso, porque eu sei que aquele momento, é o momento de minha família. Mas, a minha família já entende isso, e já diz: - oh, mamãe já tá indo, mamãe já vai socorrer.

E17 - Lazer não existe.

Dessa forma que os entrevistados descrevem o seu lazer, a partir de suas falas, como podemos questionar a qualidade de vida no âmbito do trabalho em um cenário de tamanha precarização da Educação Especial de escola pública? As falas dos professores E6, E7, E11, E14 e E17 nos remetem as metamorfoses do mundo do trabalho descritas por Antunes (2005), elas expressam que a flexibilização deve ser buscada, atingindo o cotidiano da vida pessoal e o trabalho. A flexibilidade invade até o íntimo do trabalhador, seus corpos, seus sonhos, memória. Se considerarmos que a qualidade de vida no trabalho é uma prova concreta da flexibilização (estrutural) do trabalho. No sentido de que, em uma análise não funcionalista, essa qualidade de vida poderá ser vista como sinal de precarização do trabalho.

A qualidade de vida no trabalho, nesse sentido, opera como “o esforço despendido nas tentativas de transformar o trabalho, de adversário estruturalmente irreconciliável, no cúmplice dócil do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.22), ou seja, como marca discursiva e estratégia das condições e flexibilização das relações de trabalho, uma vez que altera as dinâmicas organizacionais. Assim, nesse eixo de perguntas, quando os docentes pesquisados foram indagados se exercem outras atividades fora o ato de dar aula, surgiram seis respostas diferentes do total de 17 entrevistados, que compõem o Quadro 4.

**Quadro4** - Atividades além de lecionar

Características da Atividade	Nº de Professores
Socializar o trabalho	6
Faz curso	1
Funções formais da secretaria	4
Apenas dar aula	3
Eventos escolares	2
Organização do espaço físico	1

Fonte: dados da pesquisa.

Ao retomarmos as entrevistas constatamos que as respostas da maioria dos participantes foi que exercem funções além da atribuição de dar aula, o que está de acordo com o documento interno emitido pela Secretaria Municipal de Educação sobre as atividades específicas do professor da AEE. Também vão além disso como os 35% dos professores com a afirmação de socializar o trabalho, temos nas seguintes narrativas destacadas:

E2- Eu socializo. [...] Eu converso com os meus colegas. Eu converso política. Eu converso lazer. Eu socializo com os meus, e com os pais, eu ajudo. Assim, como é que a gente pode ajudar? Escutando o pessoal do apoio, escutando o responsável, trocando ideias. Além de ser de trabalhar aqui, eu socializo, eu vou lá, eu converso com as pessoas.

E8- Eu me relaciono, eu interajo com as pessoas.

E16- [...] pesquisar, conversar, trocar, conversar com outros professores [...]

E17-Trocar com os colegas, na sala de recursos já tem essa questão de oferecer suporte para o outro professor. [...] além de dar aula há o viés burocrático.

Passamos a analisar o quadro 4, que compõe as respostas dos participantes sobre a característica dos alunos de AEE, que poderão dificultar as atividades docentes na sala de recursos. Pressupõe-se que as características não atrapalham, pois os alunos de AEE são inclusos, inerente ao espaço escolar da sala de recursos.

**Quadro5** - Características de alunos da AEE que podem dificultar o trabalho

Características na Ótica do Professor	Nº de Professores	Entrevistado
Não consegue ver (no sentido de não ter característica)	3	E15, E17, E14
Quando é muito resistente	1	E12
Agressividade	3	E8, E9, E16
Timidez	1	E13
Precariedade das condições de acessibilidade	1	E1
Alunos que nunca frequentaram a escola	3	E6, E7, E11
Conflitos familiares, sociais	5	E2, E3, E4, E5, E10

Fonte: dados da pesquisa.

Notamos, na pergunta, que a maioria significativa dos entrevistados tem a opinião de que não há uma característica de aluno da AEE que dificulte o trabalho deles, pois o problema está na família e não no aluno. Inicialmente, essa pergunta foi pensada para verificar a opinião deles sobre a precariedade no trabalho que estão imersos sob a ótica da qualidade de vida no trabalho. Na sequência, perguntamos aos participantes se tinham conhecimento prévio de suas atribuições na escola, na época que assumiram a sala de recursos. Assim, estes sugerem que por se tratar de uma política educacional recente, os professores em sua maioria trabalhavam ao mesmo tempo em que faziam a capacitação em AEE. A formação continuada oferecida em serviço na sala de recursos, no contexto da rede

municipal de educação de Duque de Caxias.

## 4 Conclusão

Ao pensarmos no conceito de trabalho docente, nos parece indispensável buscar um referencial teórico específico em relação ao processo de formação e percepção que os professores da Educação Especial provavelmente terão desses conceitos, conforme foi feito à luz da perspectiva de trabalho de Antunes (2005). Desse modo, foi possível verificar os próprios professores pesquisados adquirem uma conscientização do trabalho realizado na comunidade escolar, tendo uma sensibilização continuada com cada novo caso de alunos com necessidades especiais que eles atendem.

As análises das entrevistas do eixo da consciência de classe levam a síntese dos dados que revelam que para um quinto dos professores da AEE entrevistados, a escolha da docência se deu por necessidade das condições socioeconômicas de suas famílias, que não podiam apoiá-las a dedicarem-se, exclusivamente, a formação. Foi exatamente essa escolha que possibilitou aos professores conciliar a sobrevivência e aos estudos. Ademais, também foi possível observar que os professores pesquisados concebem o próprio trabalho como uma atribuição delegada a ele, ao mesmo tempo que se dispõe a fazer por razões emotivas.

O presente estudo nos permite inferir que, o trabalho do professor do AEE que atua na SRM, por se tratar de serviço com pouco tempo de experimentação para atender alunos da Educação Especial, tem suas ações e compreensões ainda em processo de implantação e reconhecimento. Estas ações e compreensões podem contribuir para a construção desse trabalhador nas escolas sem desprezar outras melhorias possíveis. Desse modo, podemos dizer que uma parcela significativa dos professores está em um momento de (re) conhecimento da função e do trabalho a serem realizados no AEE. Logo, por se tratar de um serviço recente nessa configuração de trabalho para a Educação Especial, na maioria dos contextos escolares brasileiros, se torna necessário que ele sua compreensão como processo que pode se formatar não somente de formas distintas, como também com diferentes necessidades, desafios e conquistas.

Embora procurem recursos disponíveis, restauram os que possuem e pesquisam os novos, muitas vezes sacrificando tempos de lazer ou até dispendo de recursos financeiros particulares para oferecer o atendimento mais adequado a essas crianças. Eles utilizam essas estratégias para enfrentar os desafios profissionais que encontram em seu cotidiano e demonstram preocupação e comprometimento com a função que exercem.

Ressaltamos, ainda, que, neste artigo, não pretendemos, a partir das análises, formular uma classificação de trabalho docente, relativo às novas atribuições por demandas que vão surgindo no fazer de uma instituição de ensino, como a da Educação Especial imposta pelas leis ou a sociedade em que está inserido. Isso abre a possibilidade de propor um novo trabalho. Outros possíveis desdobramentos deste artigo podem

ser ampliados para a compreensão do conceito de inclusão, do que se trata a política pública de educação inclusiva, pois há divergências entre as fontes de informação de que ela não ocorre. E o próprio conceito de trabalho social, o quanto este isolamento, de trabalho individual do professor em uma sala de recursos o afeta.

Cabe, ainda, lembrar da necessidade de combater os problemas educacionais gerais, especialmente, a perda de qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização não quebra por si só com o círculo vicioso da exclusão. Uma proposta de inclusão precisa ser articulada com a luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo.

## Referências

- ANTUNES, R. O caracol e a sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. Sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. Entrevista qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BERNARDES C.A.H.; CORDEIRO A.F.M. O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras. Rev. Eletr. Educ., v.10, n.1, p.88-99, 2016. doi: <https://doi.org/10.14244/198271991190>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação. Presidência da República. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. Programa Nacional de Educação. 2014.
- CASTRO, S. A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2002.
- GARCIA, R.M.C., Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ., v.18 n.52, 2013. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População estimada. 2019. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama> Acesso em: 2 set. 2022.
- MAGALHÃES, T.F.A. Análise dos indicadores e políticas de educação inclusiva no Brasil: um panorama da educação especial na Baixada Fluminense/RJ. In: CINTEDI... Campina Grande: Realize, 2018.
- MARX, K. O capital, livro primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MÉSZÁROS, I. Filosofia, ideologia e ciência social: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MINAYO, M.C.S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MIRANDA, S.M. et al. Construção de uma escala para avaliar atitudes de estudantes de medicina. Rev Bras. Educ. Méd., v.33, p.104-110; 2009. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000500011>
- PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, p.1186-1198, 2015. doi: 10.21723/riaee.v10i4.6219. Acesso em 25 de julho de 2018.
- PERTILE, E.B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. Rev Iberoam. Estud. Educ., v.10, n.4, p.1186-1198, 2015. doi: 10.21723/riaee.v10i4.6219.
- VIEIRA, K.M.; DALMORO, M. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: In: ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro: 2008. doi: <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>.
- MARIN, A.J.; ZEPPONE R.M.O. O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula. Olhar de Professor, v.15, p.139-149, 2012. doi: 10.5212/OlharProfr.v.15i1.0010.