

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Universidade do Estado do Pará**  
**Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.753-767

ISSN: 2237-0315

---

**A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA**

*Special education in the field schools: an analysis of the physical structure of multi-functional resources rooms of Diamantine Piedmont / BA schools*

Osni Oliveira Noberto da Silva  
**Universidade do Estado da Bahia – UNEB**  
Theresinha Guimarães Miranda  
Miguel Angel Garcia Bordas  
**Universidade Federal da Bahia – UFBA**  
Jacobina, Salvador-Bahia, Brasil

**Resumo**

O objetivo do artigo foi conhecer a percepção dos professores acerca das condições físicas e materiais das SRM das escolas do campo. Foi aplicado um questionário a 11 professores dos municípios pertencentes a região do Piemonte da Diamantina/BA. Foi possível observar que a maioria dos professores consideram que os elementos da estrutura física (espaço físico, materiais pedagógicos, Tecnologias Assistivas, materiais permanentes e de consumo, acessibilidade e adaptações, iluminação, ruído interno e externo, ventilação, temperatura e limpeza do ambiente) foram avaliados em sua maior parte como regulares ou bons, o que demonstra que ai há um longo caminho a se trilhar em relação a melhora da estrutura física para atender os alunos com deficiência ou necessidades especiais nas escolas do campo.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Educação especial. Educação do campo.

**Abstract**

The objective of this paper was to know the teachers' perception about the physical and material conditions of the rural schools' SRM. A questionnaire was applied to 11 teachers from the municipalities of the Piedmont region of Diamantina / BA. It was observed that most teachers consider that the elements of physical structure (physical space, teaching materials, assistive technologies, permanent and consumable materials, accessibility and adaptations, lighting, internal and external noise, ventilation, temperature and environmental cleanliness) they were mostly rated as fair or good, which shows that there is a long way to go in improving the physical structure to meet students with disabilities or special needs in rural schools.

**Keywords:** Teaching work. Special education. Rural education.

## **Introdução**

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, a nível de Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA) e teve como financiador a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através da bolsa do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT).

O tema deste artigo trata sobre a estrutura física e material das escolas do campo, especificamente no que diz respeito ao trabalho com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especializadas.

A justificativa consiste no fato de que, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação, existem no Brasil cerca de 285.850 professores atuando em escolas do campo de forma exclusiva. Isso representa 14,5% dos cerca de dois milhões de docentes atuando na educação básica do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística também revela que, dos quase 200 milhões de habitantes, em 2010, cerca de 15% viviam no campo. Desses, 16,28% possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 8,59% da população total residente no campo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Para este artigo, o termo utilizado foi “campo”, em detrimento do termo “rural”, pois, segundo Pimenta, Carvalho e Leite (2015) o termo rural foi ao longo do tempo se tornando ultrapassado, haja vista que dava um sentido mais restrito acerca da compreensão das atividades e das pessoas que moram no campo. Deste modo, o autor acredita que o uso do termo rural foi, entre outras coisas, um dos motivos para que as escolas do campo não fossem prioridades nas políticas públicas dos diversos governos que se sucederam, já que compreendiam apenas como uma extensão das escolas urbanas.

O trabalho educativo atendendo as especificidades das escolas do campo já era previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que em seu artigo 28, incisos I, II e III, destaca:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

No que se refere à relação com a educação de alunos com deficiência, existe a Resolução nº 2/2008, documento que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Em seu inciso quinto do artigo primeiro, a resolução deixa claro que:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRM), espaço próprio para o trabalho com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais:

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

O Plano Nacional de Educação (PNE) atual e que terá sua vigência entre os anos de 2014 a 2024, traz em sua Meta 4 as ações a serem desenvolvidas para a melhoria da Educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especializadas e tem como enunciado:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Para que a Meta 4 do PNE fosse cumprida, a estratégia 4.3. trata sobre “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado

nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas” (BRASIL, 2014, p. 55).

Segundo Rabelo e Caiado (2014), para o desenvolvimento do bom trabalho dos professores que atuam com alunos com deficiência nas escolas do campo, é necessária uma série de elementos que compõem as condições de trabalho, onde estão inseridas a estrutura física das escolas onde as salas de recursos multifuncionais funcionam.

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo, necessita ser efetivado, com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender as demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial (RABELO; CAIADO, 2014, p. 67).

Entretanto, dentro do neoliberalismo, as políticas públicas tendem a diminuir o investimento público referente a educação pública, influenciando diretamente nas escolas do campo, que necessitam de uma atenção diferenciada, dada a sua especificidade (AZEVEDO; SANTOS, 2018). De acordo com os mesmos autores, “isso gerou uma grande ausência por parte do Estado na Educação do Campo e produziu nessa Educação e no Campo uma imagem vinculada ao atraso” (AZEVEDO; SANTOS, 2018, p. 148).

A situação se mostra mais grave, pois, segundo Silva (2017), a escola no campo é o único ambiente em que o estado que intervém nas comunidades, de modo que a escola assume um papel muito maior do que a de formação, servindo como espaço de integração das pessoas daquela localidade onde ela está inserida.

Assim, o objetivo do presente artigo é conhecer a percepção dos professores de Educação Especial acerca das condições físicas e materiais existentes nas salas de recursos multifuncionais de escolas do campo.

### **Metodologia**

O estudo foi produzido na zona rural dos nove municípios pertencentes à região do estado da Bahia conhecida como Piemonte da Diamantina, que é um dos dezesseis territórios de identidade que compõem o estado. Os municípios foram: Caém, Jacobina,

Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova. A região do Piemonte da Diamantina tem, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 217.226 habitantes em sua população total, sendo que 39,5% dessa população reside no campo (IBGE, 2017).

A coleta de dados foi feita através de um questionário, que tem como vantagem ser um instrumento eficiente para conhecer as opiniões, interesses, expectativas de vários sujeitos, não necessitando de um treinamento especializado para que o pesquisador possa aplica-lo, além de garantir o anonimato dos participantes (GIL, 2010).

Assim, as perguntas foram construídas tendo como objetivo conhecer a estrutura física e material das salas de recursos multifuncionais das escolas do campo, onde de acordo com Borges et al. (2015) são um dos importantes elementos aos quais as condições de trabalho dos professores fazem parte e sofrem influência significativa.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa considerou o seguinte critério: que os professores tenham atuado no ano de 2017 nas salas de recursos multifuncionais das escolas municipais localizadas no campo.

O universo foi determinado a partir das informações coletadas com as Secretarias de Educação dos municípios, sobre a quantidade de docentes que atuaram em 2017 nas salas de recursos multifuncionais municipais nas escolas do campo. Os dados demonstraram que 15 professores estão inseridos nesse critério. Após o convite aos professores, onze aceitaram participar do estudo, o que correspondeu a 73,33% do universo total de pesquisa.

Desta maneira, do universo dos 11 docentes que estavam inseridos nos critérios da pesquisa e que aceitaram participar do estudo, dez são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, com idades que variavam entre 26 e 50 anos.

Assim, através do questionário, foi dada aos professores a possibilidade de expor suas impressões acerca dos diversos elementos que compõem as condições da estrutura física e material para o trabalho nas salas de recursos multifuncionais inseridas nas escolas do campo.

A pesquisa da qual este artigo é derivado seguiu as diretrizes da Resolução 466/2012 e a 510/2016, que tratam sobre a ética em pesquisas com seres humanos, além de ser submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) sob

número de protocolo CAAE: 79862917.6.0000.0057 e posteriormente aprovado através do parecer nº 2532.689. Além disso, foi apresentado aos sujeitos entrevistados um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **Análise e discussão dos dados**

Este tópico apresenta os dados coletados a partir da percepção dos professores sobre diversos elementos da estrutura física e material, onde foi pedido para que cada um, diante dos elementos apresentados no questionário, os classificassem como “Excelente”, “Bom”, “Regular” e “Ruim”.

No que diz respeito à impressão dos professores sobre o tamanho do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais, foi possível perceber que 54,54% consideraram como bom, 36,36% consideraram regular e 9,09% excelente. Nenhum docente considerou ruim. Ainda que uma pequena parte dos professores entrevistados considerem esse item excelente, é possível compreender que o tamanho da SRM não é considerado um grande problema para os docentes.

No que tange à quantidade e variedade de materiais oferecidos para o Atendimento Educacional Especializado, 72,72% dos docentes avaliaram como regular, 18,18% consideraram como ruim e 9,09% consideraram bom. Nenhum dos professores entrevistados marcou a opção excelente. Foi possível observar uma predominância do item “regular”, o que demonstra insatisfação acerca da oferta de materiais para o trabalho com alunos com deficiência, o que independe do município.

O terceiro item analisado tratou sobre a oferta de Tecnologias Assistivas, onde 45,45% dos docentes consideraram a oferta como regular, 27,27% consideraram ruim e 27,27% bom. Nenhum professor considerou a oferta de T.A. excelente. Diferente no item anterior, foi possível observar aqui que houve uma pulverização entre as percepções, o que demonstra que há uma variação na oferta Tecnologias Assistivas nos municípios da região.

No que diz respeito ao item dos materiais permanentes (mesas, cadeiras, mobiliário em geral etc.), 45,45% dos professores consideraram bom, 36,36% avaliaram regular, 18,18% consideraram excelente e nenhum considera ruim. Sobre a quantidade de oferta dos materiais de consumo (caneta, lápis, borracha, cola etc.), 54,54% dos docentes consideraram bom, 27,27% consideraram regular, 18,18% consideraram excelente e nenhum

docente considerou a oferta ruim. Esses dois itens (materiais permanentes e de consumo) são os que percentualmente tiveram a maior quantidade de “excelente” dentre todos os itens avaliados pelos professores.

Para alguns autores, existe uma clara relação entre baixa qualidade educacional e estrutura física escolar precária, afetando diretamente o desempenho dos alunos e as condições de trabalho dos professores (SATYRO; SOARES, 2007; ALBUQUERQUE, 2014). Assim, investir em um ambiente pedagógico satisfatório, em que a estrutura física e material seja um elemento de contribuição e não de impedimento a práticas pedagógicas, se torna imperativo, pois uma:

sala de aula, na qual alunos e professores desfrutam de um clima salutar e favorável, por exemplo, ao deslocamento de pessoas, aumenta as possibilidades de autonomia e garante um melhor rendimento das práticas pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2014, p. 238).

Sobre a acessibilidade e as adaptações da estrutura física da SRM e da escola onde ela está localizada, 45,45% consideram regular, 27,27% dos docentes consideram a estrutura boa, 27,27% consideram ruim e nenhum avaliou como excelente. Nesse item também foi observado uma grande variedade de opiniões dos professores, acerca da acessibilidade e adaptações das estruturas físicas dos municípios da região.

Segundo o Censo Escolar da educação brasileira, apenas 40 mil das 150 mil escolas públicas de ensino básico país possuem algum tipo de acessibilidade da sua estrutura física. No que diz respeito aos sanitários adaptados a situação é preocupante, pois apenas 29,9% das creches, 29% em das pré-escolas, 33% das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, 48% em anos finais do ensino fundamental e 58% das escolas de ensino médio do país possuem este tipo de adaptação (INEP, 2017).

No que diz respeito à acessibilidade de escolas do campo, os estudos ainda são escassos, mas os poucos existentes, como o de Rabelo e Caiado (2014) acerca da situação do município de Marabá, estado do Pará, demonstrou que as escolas não possuem adaptações das estruturas físicas e arquitetônicas satisfatórias, mesmo existindo diversos alunos com deficiência matriculados.

Além disso, a falta de acessibilidade nas escolas exerce uma influência negativa direta no pleno desenvolvimento e autonomia dos alunos com deficiência na escola, como explicado por Albuquerque:

A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA

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

Sobre a iluminação da SRM, 45,45% dos professores consideraram como um item bom, 36,36% consideraram regular, e tanto o ruim e quanto o excelente foram citados por 9,09% dos professores. Aqui mais da metade aprovaram a iluminação das salas de recursos.

Sobre o nível de ruído dentro da sala, 45,45% dos docentes consideraram bom, 45,45% regular, 9,09% avaliaram como excelente e nenhum docente assinalou como ruim. Sobre o nível de barulho externo, 45,45% consideraram ruim, 36,36% consideraram regular, 18,18% avaliaram como bom e nenhum marcou excelente.

No que tange aos itens de barulho, é possível aferir uma avaliação mais positiva no item do barulho interno do que no externo. De forma preocupante foi possível observar que o nível de barulho externo foi o item com maior percentual de avaliações “ruim”, dentre todos os itens analisados.

Na avaliação da ventilação da SRM, 36,36% avaliaram como bom, mesmo valor da avaliação do “ruim”, 27,27% avaliaram como regular e nenhum marcou o item excelente. No que diz respeito à avaliação dos professores acerca da temperatura ambiente da sala de recursos multifuncionais, 36,36% consideraram bom, o mesmo percentual assinalou como regular, 27,27% avaliaram como ruim e nenhum professor considerou esse item como excelente. Por se tratar de uma região de clima tipicamente semiárido, onde as temperaturas geralmente ultrapassam os 30 graus, chegando próximo dos 40 graus no verão, estes itens ventilação e temperatura merecem uma atenção especial.

A precária infraestrutura no ambiente escolar, referente à iluminação, ventilação, temperatura, limpeza e ruído interno e externo foi observado em diversos estudos, em diferentes localidades do Brasil, tanto em escolas públicas municipais da cidade e do campo (FARIAS, 2009; BATISTA et al., 2010; TELES, 2012; NASCIMENTO; SANTOS, 2015; ARAÚJO, 2017).

As altas temperaturas no interior das salas de aula, ventilação inadequada, os índices de ruído dentro das salas muito acima do considerado permitido pelos órgãos

competentes, pressão sonora do lado externo suficientemente incomoda, iluminação abaixo do considerado satisfatório para o estudo foram as situações mais encontradas nos estudos desenvolvidos (FARIAS, 2009; BATISTA et al., 2010; TELES, 2012; NASCIMENTO; SANTOS, 2015; ARAÚJO, 2017). Os autores concordam em afirmar que todos esses problemas prejudicam o desenvolvimento educacional dos alunos e o trabalho pedagógico dos professores.

No que tange ao item de frequência de limpeza da sala de recursos multifuncionais, 54,54% dos professores consideraram bom, 36,36% avaliaram como regular, 9,09% consideraram ruim e nenhum professor avaliou esse aspecto como excelente.

O último item tratou sobre a percepção dos professores acerca da segurança no entorno da escola onde a SRM está inserida, 54,54% consideram bom, 36,36% consideram regular, 9,09% consideram ruim e nenhum docente considerou excelente. Ainda que se tratem de escolas do campo inseridas em municípios do interior do nordeste, tendo tradicionalmente um índice de violência menor do que o aferido em grandes cidades do Brasil, foi possível observar que apenas um pouco mais da metade dos professores se sentem seguros em seus ambientes de trabalho.

Algumas denúncias sobre a falta de estrutura física e material nas escolas do campo, dos municípios do interior da Bahia, também foram observados nas falas de diversos docentes do estudo de Rios (2013). Vitaliano (2003) afirma que essa situação precisa ser enfrentada com urgência. E o autor ainda explica:

Há que se pensar com certa urgência em melhorar as condições da escola para que de fato se efetive a integração ou inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. O que estamos presenciando não atende aos critérios contidos nos conceitos de integração e inclusão, ocorre, sim, apenas a simples inserção dos alunos com necessidades especiais no ensino regular (VITALIANO, 2003, p. 75).

Zibetti, Tamboril e Sartoro(2011), através de um estudo que entrevistou oitenta professoras da Educação infantil e Ensino Fundamental de três municípios do estado de Roraima demonstrou dificuldades nas condições de trabalho docente, incluídas aí a estrutura física precária, principalmente nas escolas do campo, como apontadas pelos autores:

Os prédios escolares não são construídos considerando-se a saúde e o bem-estar de seus usuários e usuárias e, portanto, têm número limitado de sanitários (em alguns casos não há nenhum para uso exclusivo dos funcionários e funcionárias), muitas vezes localizados em locais distantes das salas de aula. Algumas escolas rurais não têm água encanada e, portanto, utiliza-se privada que precisa ser construída a uma boa distância da escola. Além disso, apresentam outras situações insalubres como a presença de morcegos, como denunciam as professoras (ZIBETTI; TAMBORIL; SARTORO, 2011, p. 72).

Na pesquisa de Mauch e Santana (2016), feito com 1920 professores de Educação Especial de diversas cidades do Brasil, foi possível observar que em alguns municípios que possuem alunos com deficiência matriculados em escolas do campo existem muitas dificuldades comuns a todas elas, em específico a precária infraestrutura das salas de recursos multifuncionais, poucos professores e dificuldades de transporte dada as longas distâncias entre as escolas do campo. Os autores então concluem que “em vista desse contexto, muitas redes ainda não conseguiram garantir atendimento adequado a todos os alunos beneficiários” (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 65).

Essa situação vai frontalmente contra o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases, a Resolução nº 2/2008 e o Plano Nacional de Educação, já apresentados neste texto. Dentro do que foi apresentado, Araújo e Souza (2017) comentam a triste situação que se encontra a situação das escolas do campo no Brasil:

O que se percebe é que a escola do campo, mesmo constando como prioridade na lei, na prática o que se tem é uma escola alijada de seus fundamentos teóricos/práticos, onde educador e sujeitos do campo, esquecidos pelo Estado, se veem na condição de improvisar um currículo híbrido, falseado por concepções distorcidas sobre o campo (ARAÚJO; SOUZA, 2017, p. 15).

Outro importante estudo que pode ser usado como paralelo foi o de Caiado, Gonçalves e Padilha (2013) que teve como objetivo analisar o trabalho docente de trinta professores de Educação Especial de escolas do campo, além de gestores escolares, de um município do interior do estado de São Paulo. Além de entrevistas foram realizadas observações da estrutura escolar. Os resultados apontaram uma série de denúncias feitas pelos professores e gestores, principalmente sobre a falta de estrutura física e material das escolas do campo.

Falta de espaço físico para as salas de recursos multifuncionais, dificuldades no transporte dos docentes e as crianças, falta de materiais didáticos (obrigando em alguns casos o professor a comprar e emprestar seu material para a escola) e sobrecarga de docentes que precisam atuar em mais de uma sala de recursos multifuncionais em escolas do campo, são algumas das principais situações denunciadas (CAIADO; GONÇALVES; PADILHA, 2013).

Concordando com Araújo e Souza (2017), essa situação não é por acaso, já que faz parte de um projeto neoliberal de que visa a retirada gradativa da responsabilidade do estado na manutenção das políticas públicas e direitos sociais, incluídas aí a educação do campo:

Estas formas de intensificação e precarização apenas escondem e escamoteiam os verdadeiros interesses da classe política quando se trata de educação. Trabalhar em ambiente precário é, sobretudo, denunciar que para o campo não há interesse de ensino socialmente qualificado que seja capaz de romper o status quo. Mas, usa-se a falta de condições materiais para se fomentar ainda mais a pobreza, a divisão social, o desemprego crônico e a violência social (ARAÚJO; SOUZA, 2017, p. 19).

Por conta desses dados, os autores chegaram à conclusão de que existe uma dupla exclusão, conceito extremamente pertinente que sintetiza a dificuldade “que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revelam a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo” (CAIADO; GONÇALVES; PADILHA, 2013, p. 4284).

### **Conclusões**

Os dados captados pelo questionário puderam responder o objetivo do artigo, retomado aqui, que foi conhecer a percepção dos professores de Educação Especial acerca das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais de escolas do campo.

Fazendo uma análise resumida sobre a percepção majoritária dos professores acerca da categoria das condições físicas e materiais das salas de recursos multifuncionais das escolas do campo, foi possível aferir que o tamanho do espaço físico foi considerado bom, a quantidade de materiais pedagógicos foi avaliado como regular, a oferta de Tecnologias Assistivas foi compreendida como regular, os materiais

permanentes e de consumo foram considerados bons, a acessibilidade e adaptações foram avaliadas como regulares, a iluminação foi considerada boa, a avaliação do ruído interno ficou dividida em bom e regular, o nível de barulho externo foi considerado ruim, a avaliação da ventilação foi dividida entre bom e ruim, a temperatura ficou entre boa e regular, a limpeza do ambiente foi avaliada como boa e a segurança no entorno da escola do campo onde a SRM está inserida foi considerada boa.

Deste modo, dialogando com os estudos apresentados, ficou clara a importância da quantidade e qualidade da estrutura física e dos materiais pedagógicos para o trabalho do professor na Educação Especial, e mais ainda dentro das especificidades das escolas do campo, já que uma estrutura física inadequada tem influência direta sobre o trabalho do professor e conseqüentemente na qualidade da educação e desenvolvimento dos alunos.

Assim, é importante que mais estudos sobre o tema das condições de trabalho de professores de educação especial que atuam no campo sejam produzidos, focando por exemplo a lacuna do transporte escolar de professores e alunos com deficiência oferecido pelos municípios.

### Referências

ALBUQUERQUE, E. R. **Prática pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARAÚJO, J. J. C. N.; SOUZA, J. V. F. O trabalho docente na educação do campo. **Revista Espacios**, v. 38, n. 30, p. 12-22, 2017.

AZEVEDO, M. A.; SANTOS, S. R. O Pronatec campo e o contexto do campo e da educação do campo no Brasil. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, v. 1, n. 3, p. 141-165, set./dez. 2018.

BATISTA, J. B. V. et al. O ambiente que adoce: condições ambientais de trabalho do professor do ensino fundamental. **Cad. Saúde Colet.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 234-242, 2010.

BORGES, L. O. et al. Condições de trabalho. In: BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E. (org.). **Dicionário Brasileiro de Psicologia do Trabalho e das Organizações.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; PADILHA, A. C. Os professores de educação especial na educação do campo: análise do trabalho docente em escolas municipais. In: **ENCONTRO LUSO BRASILEIRO**, 2., 2013, Porto, Portugal; LOPES, A. et al. (orgs.). Anais ...: trabalho docente e formação – políticas, práticas e investigação – pontes para a mudança. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. p. 4375-4384.

FARIAS, P. M. **Condições do ambiente de trabalho do professor**: avaliação em uma escola municipal de Salvador – Bahia. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. [Rio de Janeiro: IBGE, 2010]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. [Rio de Janeiro: IBGE, 2017]. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acesso em: 21 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, DF: Inep, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse do professor 2009**. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 out. 2019.

MAUCH, C.; SANTANA, W. **Escola para todos**: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SANTOS, J. V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 37., Florianópolis, 2015. Anais ... Florianópolis: UFSC, 2015.

PIMENTA, A. R.; CARVALHO, R. A.; LEITE, R. F. O. Uma crítica à formação e precarização do trabalho docente: análise da realidade das escolas rurais na região de Arraias-TO no sudoeste do Tocantins-Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 3., 2015, São Carlos. **Anais ...** São Carlos: UFSCAR. 2015. p. 1-17.

A educação especial nas escolas do campo: uma análise da estrutura física das salas de recursos multifuncionais de escolas do Piemonte da Diamantina/BA

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan./jul. 2014.

RIOS, J. A. V. P. Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça. In: ENCONTRO LUSO BRASILEIRO, 2., 2013, Porto, Portugal; LOPES, A. et al. (orgs.). **Anais ...: trabalho docente e formação – políticas, práticas e investigação – pontes para a mudança**. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013. p. 4481-4491.

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

SILVA, K. A. L. **Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

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

VITALIANO, C. R. Sugestões para escola regular atender melhor os alunos com necessidades especiais integrados. In: MARQUEZINE, M. C. (org.). **Inclusão**. v. 18. Londrina: Eduel, 2003. p. 65-77.

ZIBETTI, M. L. T.; TAMBORIL, M. I. B.; SARTORO, E. R. L. Trabalho docente e saúde: um estudo a partir da perspectiva de gênero. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 18, p. 57-75, jun. 2011.

## Sobre os autores

### Osni Oliveira Noberto da Silva

Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA) e integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

Email: [osni\\_edfisica@yahoo.com.br](mailto:osni_edfisica@yahoo.com.br) <http://lattes.cnpq.br/8117427158420224>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5028-0889>

### Theresinha Guimarães Miranda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Umeå University, Suécia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

Email: [tmiranda@ufba.br](mailto:tmiranda@ufba.br) <http://lattes.cnpq.br/8564192925828018>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7762-7739>

**Miguel Angel Garcia Bordas**

Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante do Grupo de estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE).

Email: [magbordas@gmail.com](mailto:magbordas@gmail.com) <http://lattes.cnpq.br/2470034784958232>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5970-9581>

Recebido em: 19/04/2019

Aceito para publicação em: 17/05/2019