

TRABALHO DOCENTE NO CAMPO: ANÁLISE DOS PROCESSOS E CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

TEACHING WORK IN THE FIELD: ANALYSIS OF THE PROCESSES AND CHARACTERISTICS OF THE ACTIVITY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

TRABAJO DOCENTE EN EL CAMPO: ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Osni Oliveira Noberto da Silva¹
onoberto@uneb.br

Theresinha Guimarães Miranda²
tmiranda@ufba.br

Miguel Angel Garcia Bordas³
magbordas@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo central descrever as condições dos processos pedagógicos e características da atividade do trabalho dos professores de Educação Especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo dos municípios pertencentes à região do Piemonte da Diamantina, Bahia. Os onze docentes que aceitaram participar do estudo se enquadravam no seguinte critério: que tenham atuado no ano de 2017 com Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais de escolas da zona rural de um dos nove municípios investigados nesta pesquisa. Os resultados indicaram que a maioria dos docentes participantes do estudo atuam com uma grande quantidade de alunos, inclusive com necessidades e/ou deficiências completamente distintas, ainda mais levando em conta que a maior parte tem uma carga horária de trabalho de apenas 20 horas semanais. Além disso, eles afirmaram adaptar os currículos de acordo com as necessidades de todos os seus alunos. Essas condições acabam por exigir do docente um aumento do seu trabalho, explicado na resposta da maioria dos professores que disseram que levam atividades laborais para realizar em casa, o que significa praticamente um turno a mais de trabalho não remunerado e não regulamentado.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO DO CAMPO; EDUCAÇÃO ESPECIAL; TRABALHO DOCENTE.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

2 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

3 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

ABSTRACT

This paper had as main objective to describe the conditions of the pedagogical processes and characteristics of the work activity of the Special Education teachers that work in Multifunctional Resource Rooms in the schools of the municipalities belonging to the Piemonte region of Diamantina, Bahia. The eleven teachers who accepted to participate in the study fit the following criterion: that they acted in the year 2017 with Special Education in the Multifunctional Resource Room of rural schools in one of the nine municipalities investigated in this research. The results indicated that most of the teachers participating in the study work with a large number of students, even with completely different needs and / or disabilities, even more so considering that most of them have a workload of only 20 hours per week. In addition, they have stated that they adapt the curricula according to the needs of all their students. These conditions eventually require the teacher to increase their work, explained in the response of most of the teachers who said they take work activities to do at home, which means practically one more shift of unpaid and unregulated work.

KEY WORDS: FIELD EDUCATION; SPECIAL EDUCATION; TEACHING WORK.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo central describir las condiciones de los procesos pedagógicos y características de la actividad del trabajo de los profesores de Educación Especial que actúan en Salas de Recursos Multifuncionales en las escuelas del campo de los municipios pertenecientes a la región del Piemonte de Diamantina, Bahia. Los once docentes que aceptaron participar del estudio se encuadran en el siguiente criterio: que hayan actuado en el año 2017 con Educación Especial en Sala de Recursos Multifuncionales de escuelas de la zona rural de uno de los nueve municipios investigados en esta investigación. Los resultados indicaron que la mayoría de los docentes participantes del estudio actúan con una gran cantidad de alumnos, incluso con necesidades y / o deficiencias completamente distintas, aún más teniendo en cuenta que la mayor parte tiene una carga horaria de trabajo de apenas 20 horas semanales. Además, ellos afirmaron adaptar los currículos de acuerdo a las necesidades de todos sus alumnos. Estas condiciones acaban por exigir al docente un aumento de su trabajo, explicado en la respuesta de la mayoría de los profesores que dijeron que llevan actividades laborales para realizar en casa, lo que significa prácticamente un turno a más de trabajo no remunerado y no regulado.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN DEL CAMPO; EDUCACIÓN ESPECIAL; TRABAJO DOCENTE.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo central descrever as condições dos processos pedagógicos e características da atividade do trabalho dos professores de Educação Especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas do campo dos municípios pertencentes à região do Piemonte da Diamantina, Bahia.

A importância desse tema deriva principalmente da crescente demanda social por uma educação inclusiva, que segundo Santos *et al.* (2015) leva em consideração o respeito e a valorização dos alunos, independente da sua deficiência e/ou necessidade educacional especializada, na medida em que a escola reafirme a sua função social de proporcionar um ensino voltado para a valorização da diversidade e, conseqüentemente, práticas pedagógicas específicas, adaptadas e inclusivas.

Atualmente o principal local de atuação do professor de Educação Especial na escola é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que, segundo Alves *et al.* (2006), são ambientes onde é realizado o trabalho pedagógico para alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, por meio do Atendimento Educacional Especializado, através “do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, 2006, p.15).

Elas funcionam dentro das escolas e no turno oposto e não substituem o ensino tradicional, mas sim atuam tanto como um elemento de apoio e parceria com os professores da sala regular quanto no aprimoramento das atividades da vida diária, orientação a família do aluno e a preparação para o convívio social, quando necessário.

Infelizmente, o que se observa atualmente é uma série de ataques ao trabalho docente, por conta da adoção de políticas públicas enraizadas no neoliberalismo, tomando a educação como gasto ao invés de investimento. Essa situação, que já é por si só preocupante em escolas da zona urbana, se apresenta ainda mais nociva quando voltamos nossa ótica para as condições de trabalho dos professores que atuam nas escolas da zona rural.

Isso porque, de acordo com Azevedo e Santos (2018), as políticas neoliberais não encontravam em suas diretrizes sentido e interesse em usar recursos públicos para qualificação educacional da população residente em zona rural. Desse modo, “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, pág. 148). Assim, as condições de trabalho dos professores de Educação Especial que atuam no campo são diretamente afetadas.

Concordando com essa ideia, Araújo e Souza (2017) afirmam que essa precarização apenas esconde os verdadeiros interesses políticos, que é utilizar a desculpa da falta de condições de trabalho docente e de maiores investimentos na educação para fomentar a pobreza, a divisão social, o desemprego e a violência, pois é passada a mensagem clara de que não há interesse de uma maior qualificação educacional para os alunos que vivem na zona rural, pois na largada já é colocado um empecilho a mais para que eles possam romper com o status quo (ARAÚJO; SOUZA, 2017).

Desse modo um estudo sobre a educação na zona rural traz à tona a reflexão sobre o trabalho docente e suas condições, considerando toda “a amplitude do saber e do saber-fazer destes sujeitos, considerando a experiência como elemento fundante na produção desta profissão” (RIOS, 2013, pág. 4365).

Por tudo isso que foi explicado, este estudo vem a prestar uma contribuição significativa ao examinar a situação desses docentes e assim proporcionar que novos estudos possam ser realizados a fim de avançar nessa temática.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foi aplicado um questionário, com perguntas de múltipla escolha, a onze docentes que atuam com Educação Especial com alunos com deficiência em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas da zona rural de municípios que compõem o território de identidade do Estado da Bahia, conhecido como Piemonte da Diamantina.

O questionário foi produzido com perguntas fechadas, de múltipla escolha que, segundo Gil (2010, p.124), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Os onze docentes que aceitaram participar do estudo se enquadravam no seguinte critério: que tenham atuado no ano de 2017 com Educação Especial em Sala de Recursos Multifuncionais de escolas da zona rural de um dos nove municípios investigados nesta pesquisa.

O território do Piemonte da Diamantina é uma das 16 regiões do Estado da Bahia e que é subdividida em 9 municípios, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova que congregam cerca de 270 mil habitantes, sendo que cerca de 40% desta população vivem no campo (IBGE, 2017).

É importante esclarecer que a condução deste estudo seguiu rigorosamente os preceitos éticos referentes à pesquisa com seres humanos, incluindo aí o uso do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), além da confidencialidade acerca da identidade dos sujeitos avaliados, e também a submissão e aprovação por parte do comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) através do parecer nº 2532.689.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dos onze professores participantes do estudo, dez são do sexo feminino, com idades variando entre 26 a 50 anos, sendo que nove deles atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais com a carga horária de 20 horas semanais e apenas dois atuam com carga horária de 40 dedicadas a SRM.

As perguntas da pesquisa, selecionadas para apresentação e análise neste artigo, dizem respeito à organização do trabalho pedagógico do professor, tais como: quantidade de alunos atendidos na SRM e suas respectivas condições, adaptações no trabalho pedagógico, frequência do trabalho que os professores levam para casa, dentre outros elementos.

No que diz respeito à quantidade de alunos atendidos pelos professores nas Salas de Recursos Multifuncionais, os achados demonstram que 36% dos professores participantes tiveram em 2017 de 10 a 12 alunos, 36% tiveram de 19 a 20 alunos, 18% entre 13 e 15 alunos e 09% tiveram de 16 a 18 alunos. O número total de alunos no período foi de 53.

As Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia regulamentam a questão da quantidade de alunos com que um professor atuará nas Salas de Recursos Multifuncionais, que é “Atender no máximo 12 (doze) estudantes quando se tratar de atendimentos individuais, se o professor tiver uma jornada de trabalho de 40 horas” (BAHIA, 2017, p. 89).

Esses dados levantados demonstram que todos os docentes participantes do estudo estão atuando com uma quantidade considerado acima do que é preconizado nas Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, agravado pelo fato de que, como já dito anteriormente, nove dos onze professores têm uma carga horária dedicada a SRM de apenas 20 horas semanais. Isso invariavelmente gera um grave comprometimento no que diz respeito ao trabalho pedagógico do professor.

Isso pode ser balizado por alguns estudos, como o de Teixeira (2006), que analisou, em sua dissertação, a atuação com alunos autistas; também o estudo de Cunha (2013) e o de Melo (2015) a respeito de alunos com desenvolvimento atípico. Todos trazem consigo a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência e/ou

necessidades educacionais especiais, e demonstraram que a quantidade excessiva de alunos prejudica o aprendizado da turma, o trabalho do professor e o próprio aluno que frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais.

Apesar de a maioria dos estudos sobre os problemas referentes a grande quantidade de alunos em sala de aula se referir à sala comum, existem estudos, como o de Mendes *et al.* (2010), que relatam a dificuldade por que passa o professor que precisa atender muitos alunos com diferentes condições, de diferentes níveis de ensino, dentro da Sala de Recursos Multifuncionais.

No que diz respeito aos diferentes tipos de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, 36,36% dos professores afirmaram atuar com 4 tipos, 27,27% dos professores afirmaram atuar com 3 tipos, 18,18% disseram atuar com 2 tipos e 18,18% com alunos com 5 tipos de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Com relação aos tipos de deficiência e/ou necessidades especiais que professores atendem nas Salas de Recursos Multifuncionais, os dados indicaram que no total oito tipos foram citados pelos docentes.

A maior quantidade, 32,07%, são alunos com Déficit cognitivo, seguido de 24,52% de alunos com Deficiência Física, 11,32% de alunos com Autismo, 9,43% são alunos com deficiência múltipla, 7,54% são alunos com Deficiência visual, 7,54% Deficiência Auditiva, 5,66% com Síndrome de Down e 1,88% dos alunos tem Transtorno com Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

As condições dos alunos indicados pelos professores do Piemonte da Diamantina estão de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação, n.º 4, de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e classifica qual o público-alvo atendido nas Salas de Recursos Multifuncionais:

Art. 4º. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

É importante esclarecer que os professores citaram os alunos com laudo médico emitido e atestando tal condição. Acerca disso, o estudo de Silva e Ribeiro (2017), que teve como objetivo compreender de que maneira o laudo médico é utilizado pelos professores de Educação Especial para conduzir sua prática pedagógica, afirma que a atuação médica interfere na educação desde seus primórdios, principalmente através da figura do Laudo médico.

Através de entrevistas semiestruturadas com sete professores, sendo cinco atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais e dois da sala regular, mas com alunos com deficiência, os autores concluíram que os professores, apesar de aceitarem e exaltarem a importância do saber médico, através do diagnóstico impresso no laudo, não materializaram de forma hegemônica as informações do laudo na construção de suas práticas pedagógicas.

Para que os professores possam atuar de forma contundente no sentido de garantir um maior desenvolvimento dos alunos dentro de suas limitações, potencialidades e especificidades; é importante que adaptações no currículo sejam feitas. Diante disso, os docentes foram indagados se eles fazem adaptações curriculares para os alunos que frequentam sua Sala de Recursos Multifuncionais.

Segundo os dados levantados, foi possível observar que 81,81% dos docentes afirmaram sempre fazer as adaptações curriculares com a ajuda de outros profissionais e colegas docentes. Apenas 9,09% afirmaram que fazem adaptações curriculares sem a ajuda e também 9,09% disseram que não fazem adaptações curriculares. Os dados se mostram positivos, pois a grande maioria (91%) afirmara adaptar o currículo para seus alunos com deficiência e ou necessidades educativas especiais.

De acordo com Zanato e Gimenez (2017) as adaptações curriculares podem ser entendidas como “uma possibilidade para atender às dificuldades de alunos com deficiência, ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e contribuindo com o seu processo de aprendizagem” (pág. 289). E ainda, segundo os mesmos autores:

Em linhas gerais, entende-se que o processo de aprendizagem deva ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Portanto, considera-se necessário que os contextos sejam flexíveis e norteados por um currículo que possa efetivamente atender às necessidades dos alunos. (ZANATO; GIMENEZ, 2017, pág. 290).

A Declaração de Salamanca reconhece que cada aluno aprende de forma diferente e por isso adaptar o currículo é imprescindível para possibilitar a aprendizagem de todos. Desse modo, é a escola que deve se adaptar à criança e não o contrário. Assim, “Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares

que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes” (UNESCO, 1994). Esse pensamento também é ratificado por Heredero (2010), que complementa:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

Geralmente adaptar uma metodologia ou avaliação para um aluno com uma determinada necessidade especial demanda muito tempo de estudo e planejamento, o que muitas vezes obriga o professor a continuar seu trabalho em casa, extrapolando consideravelmente a sua carga horária de trabalho regulamentada. Por conta disso foi perguntado, aos docentes participantes do estudo, qual a frequência de trabalho que eles levam para casa, sendo que eles tinham que escolher como resposta as opções: “sempre”, “frequentemente”, “raramente” e “nunca”.

De acordo com as respostas foi possível aferir que 81,81% disseram que sempre levam trabalho para casa e 18,18% disseram frequentemente. Nenhum docente optou pelas respostas “raramente” e “nunca”. Os dados apenas confirmam os achados de diversos outros estudos (SILVA; GUILLO, 2015; SILVA, 2017; TOSTES *et al.*, 2018).

Ainda aprofundando esse tema, foi perguntado aos professores a quantidade de horas diárias que eles utilizam com trabalho realizado em casa. Os dados demonstram que 72,72% afirmaram gastar em média de 1 a 2 horas diárias de trabalho em casa e 27,27% afirmaram gastar entre 3 a 4 horas. Se levarmos em consideração que a maioria dos professores tem carga horária de 20 horas semanais, isso significa dizer que eles têm um excesso de trabalho que varia de 5 a 20 horas a mais de trabalho não remunerado e não regulamentado.

O professor é uma das poucas profissões que trabalha realmente a mais do que a carga horária oficial de seu contrato. Por isso, esse tempo extra dedicado ao trabalho em sua residência acaba retirando uma parte importante do lazer e convívio social e familiar, pois, segundo Vasquez-Menezes *et al.* (1999), “Se de um lado a necessidade de trabalhar, de outro a necessidade de se dedicar mais à família, à vida cotidiana com a casa, os filhos, o marido, as obrigações...; enfim, um conflito instalado, um paradoxo, uma angústia” (p. 281).

Vários estudos recentes como o de Silva e Guillo (2015), Silva (2017), Tostes *et al.* (2018) trazem o elemento da sobrecarga de trabalho e o tempo gasto com

atividades em casa como um fator importante de piora das condições de trabalho docente, influenciando diretamente na qualidade de vida:

As atividades docentes invadem a vida particular dos professores, os quais muitas vezes passam noites, finais de semana e férias, desenvolvendo atividades relacionadas ao seu trabalho, seja fazendo planejamento, corrigindo provas, preparando aulas, deveres de casa ou materiais pedagógicos. (SILVA, 2017, pág. 41).

Tostes e seus colaboradores (2018) entendem que essa carga horária excessiva do trabalho realizado em casa vem acompanhada de uma série de outros problemas crônicos que interferem nas condições de trabalho docente e, conseqüentemente, na sua desvalorização perante a sociedade:

A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente. A isto se somam o aumento dos contratos temporários e a perda de garantias trabalhistas; falta de preparo durante a formação; dificuldades na relação com alunos e pais, diante das fragilidades da escola; exigência de adoção de uma pedagogia que não corresponde ao modelo de escola instituído; cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas, sobrecarga advinda da assunção de tarefas como preenchimento de relatórios, cálculo de notas e anotações de frequência. Ao lado disso, aprofunda-se a cobrança sobre os professores diante do aparente fracasso da escola, ocultando a contradição por eles sofrida através da exigência de qualidade em um ensino que atende a um sistema de massa, com alta competitividade e recursos precários, em uma conjuntura na qual a escolaridade não é garantia de emprego. (TOSTES, 2018, p. 89)

A última pergunta indagou os docentes sobre a sua preparação para atuar com Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados indicaram que 63,63% se diziam razoavelmente preparados, 27,27% se diziam preparados e apenas 09,09% se diziam pouco preparados. Nenhum docente se achou despreparado.

Esses dados podem ser analisados em paralelo à pesquisa de Pasian e seus colaboradores (2017), que aplicaram um questionário *on-line* a 1202 docentes que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais de 150 municípios em 20 estados do Brasil, buscando, assim, identificar e analisar a opinião dos professores de SRM em relação à sua formação. Os resultados indicaram que 61% dos professores participantes disseram estar preparados para atuar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais nas SRM, desde aqueles da educação infantil até o ensino médio. Em contrapartida, pouco mais de 30% disseram não estar preparados para esse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui o objetivo proposto para este artigo que foi: descrever as condições dos processos pedagógicos e características da atividade do trabalho dos professores de Educação Especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas do campo dos municípios pertencentes à região do Piemonte da Diamantina, Bahia.

Os resultados indicaram que a maioria dos docentes participantes do estudo atuam com uma grande quantidade de alunos, inclusive com necessidades e/ou deficiências completamente distintas, o que implica de forma negativa nas condições de trabalho, ainda mais levando em conta que a maior parte dos professores tem uma carga horária de trabalho de apenas 20 horas semanais. Além disso, eles afirmaram adaptar os currículos de acordo com as necessidades de todos os seus alunos. Essas condições acabam por exigir do docente um aumento do seu trabalho, explicado na resposta da maioria deles que disseram levar atividades laborais para realizar em casa, o que significa praticamente um turno a mais de trabalho não remunerado e não regulamentado.

Uma limitação do estudo foi a falta de outras pesquisas concorrentes que também tenham se debruçado na questão dos aspectos do trabalho pedagógico do professor de Educação Especial que atua em escolas do campo, aqui analisados (quantidade de alunos atendidos na SRM e suas respectivas condições, adaptações no trabalho pedagógico, frequência do trabalho que os professores levam para casa etc).

Assim, para qualificar a discussão foram usados estudos que tocam de forma abrangente e/ou superficial tais problemas, seja com pesquisas na área urbana ou até voltados para o trabalho em salas de aula regular. Desse modo, é necessário que outras pesquisas sejam produzidas acerca do tema tratado neste artigo, levando em consideração inclusive a análise da situação do trabalho pedagógico do professor de Educação Especial que atua em Salas de Recursos Multifuncionais em outras regiões do país e inserindo até outras variáveis, tais como formação, tipos de contratos, questões de gênero etc.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOUZA, José Valderi Farias de. O trabalho docente na educação do campo. **Revista ESPACIOS**. Vol. 38 (Nº 30) Año 2017.

AZEVEDO, Marcio Adriano; SANTOS, Shilton Roque dos. O Pronatec campo e o contexto do campo e da educação do campo no Brasil. **Revista Debates insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018.

BAHIA. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Salvador. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: SEESP, 2009.

CUNHA, Denise de Souza. **Distúrbios vocais, estresse e condições de trabalho e associação entre o tempo máximo de fonação e a regulação autonômica cardíaca em professores de Educação Física do ensino fundamental de escolas públicas de Marília**. 2013, 81 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Universidade Estadual Paulista, Marília.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Cidades**. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 15 de janeiro de 2019.

MELO, Geisiane Candida de. **Inclusão escolar no cotidiano do ciclo de alfabetização: o olhar dos professores sobre seus desdobramentos no processo ensino-aprendizagem**. 2015, 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* Professores de educação especial e a perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. *In*: MENDES E. G.; ALMEIDA, M. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, Sept. 2017.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça. In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; OLIVEIRA, Dalila Andrade; HYPÓLITO, Álvaro Moreira (Orgs.) **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Anais do II Encontro Luso Brasileiro, novembro de 2013, Porto, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. (pp. 4364-4374).

SANTOS, Sueli Souza dos; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo; PERES, Amanda Grasiela da Luz. Educação inclusiva: dificuldades entre discurso e prática no cotidiano das escolas. **Revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 201-217, jan./jun. 2015.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia colonial. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 77-94, maio/ago. 2018.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira. **As intercorrências da precarização do trabalho docente na saúde de professores do Ensino médio**. 2017. 68f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

SILVA; Renata Maldonado, RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 13, n. 1, Jan – Abr, 2017. Pp. 141-166.

SILVA, Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO, Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 20 dez. 2015.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes. **Processos comportamentais constituintes de interações de professores e de alunos com jovens com síndrome de down no sistema das organizações de ensino regular**. 183 p. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TOSTES, Maiza Vaz *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 116, p. 87-99, Jan. 2018.

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

VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. Revista @mbienteeducação, v. 10, n. 2, p. 289 - 303, jul. 2017.

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).

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).

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).

RECEBIDO: 15/04/2019.

APROVADO: 29/07/2019.