

## CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE JACOBINA-BAHIA

CHARACTERISTICS OF THE TEACHING ACTIVITY OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS OF  
THE JACOBINA-BAHIA MUNICIPALITY

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN  
ESPECIAL DEL MUNICIPIO DE JACOBINA-BAHIA

Osni Oliveira Noberto da Silva<sup>1</sup>

**Manuscrito recebido em:** 20 de abril de 2021.

**Aprovado em:** 22 de maio de 2021.

**Publicado em:** 30 de maio de 2021.

### Resumo

O objetivo deste artigo foi descrever as características da atividade do trabalho dos docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado no município de Jacobina/Bahia. Foi aplicado um questionário de perguntas fechadas a quatorze professores que atuam há pelo menos um ano com AEE nas escolas do referido município. De acordo com os resultados a maioria dos professores atuavam no AEE com uma grande quantidade de alunos de necessidades e/ou deficiências diferentes. A maioria também afirmou que utiliza as adaptações curriculares para os seus alunos. Percebeu-se também que a carga horária não é suficiente para executar um trabalho satisfatório e por isso, a maior parte dos professores pesquisados afirmaram que levam parte do trabalho para ser feito em casa.

**Palavras Chave:** Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Trabalho docente.

### Abstract

The objective of this article was to describe the work activities of teachers who work with Specialized Educational Services in the city of Jacobina / Bahia. A questionnaire was applied with questions asked by teachers who have been working in the ESA for less than a year in schools in the municipality referred to. According to the results of most teachers working in the ESA with a large number of students with different needs and / or disabilities. Most also stated that they use curricular adaptations for their students. It is also noticed that the workload is not enough to perform a satisfactory job and for this reason, most of the teachers surveyed say that it takes part of the work to be done at home.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance; Special education; Teaching work.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada e pesquisador do Laboratório de Avaliação e Intervenção em Atividade Motora Adaptada.

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

Contato: [osni\\_edfisica@yahoo.com.br](mailto:osni_edfisica@yahoo.com.br)

### Resumen

El objetivo de este artículo fue describir las actividades laborales de los docentes que trabajan con Servicios Educativos Especializados en la ciudad de Jacobina / Bahía. Se aplicó un cuestionario con preguntas formuladas por maestros que han estado trabajando en la ESA por menos de un año en las escuelas del municipio mencionado. Según los resultados de la mayoría de los maestros que trabajan en la ESA con una gran cantidad de estudiantes con diferentes necesidades y / o discapacidades. La mayoría también declaró que usan adaptaciones curriculares para sus estudiantes. También se observa que la carga de trabajo no es suficiente para realizar un trabajo satisfactorio y por esta razón, la mayoría de los maestros encuestados dicen que forma parte del trabajo que se debe hacer en casa.

**Palabras clave:** Atención Educativa Especializada; Educación Especial; Trabajo docente.

### Introdução

Este artigo é um recorte de pesquisa de Doutorado, desenvolvido no Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA), em parceria com o Grupo de estudos, pesquisas e extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada (GEPEFA) e financiado com bolsa através do Programa de Apoio à Capacitação de Docentes (PAC-DT), ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Atualmente a Educação Inclusiva, onde alunos de diferentes características e necessidades são educados juntos, se tornou a agenda mundial contemporânea. De acordo com Santos et al (2015) o processo educativo é formado por um tripé constituído do ensino, a aprendizagem dos conhecimentos e as habilidades necessárias, que agem de forma interdependente na relação entre professor e alunos. Assim, a materialização da inclusão educacional necessita antes de tudo reconhecer as diferenças existentes entre os alunos sem cometer o erro de normatizá-las (CERQUEIRA; SALVADORI, 2020).

Assim, segundo os mesmos autores, o professor é também um elemento central do processo de ensino-aprendizagem e desta forma, conhecer alguns dos elementos referentes as características da atividade dos docentes na Educação Especial são extremamente relevantes:

ao se interrogar sobre sua práxis e nas dificuldades de transformações que o processo de aprendizagem e educação produz nos educandos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos com necessidades específicas de aprendizagem

ou sem nenhuma dificuldade aparente, o educador está ele próprio, implicado em seu fazer pedagógico. O professor, enquanto educador é também um elemento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, está implicado no aprender a fazer-se docente, incluído nas dificuldades relativas às condições de seu próprio trabalho. (SANTOS et al, 2015, p. 202)

Segundo Araújo et al (2020, p.16) o Brasil necessita “avançar para a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente sobre as condições de trabalho ofertada aos docentes, tendo em vista a necessidade de garantir maior satisfação e melhorias no processo de ensino aprendizagem”.

Assim, entendendo à docência como elemento central no processo educacional é necessário conhecer as características das atividades docentes na Educação Especial.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seus artigos 7º e 8º, deixam claro as atribuições das instituições educacionais para aplicar a proposta da inclusão:

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001)

Para a materialização do que é apresentado na citação anterior é necessário uma série de apoios. Atualmente a legislação nacional é farta na garantia ao apoio necessário a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE).

Um desses documentos legislativos se trata do Decreto nº 7.611/2011 que estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conceituado, como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas” (BRASIL, 2011). Já a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 4 de 2009, delimita em seu artigo 4º quem é o 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 possível observar na citação que o público alvo é muito diverso em suas necessidades, o que demanda além de uma sólida formação dos docentes e o apoio necessário para o trabalho.

De acordo com Lunardi-Lazzarin e Hermes (2017) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o serviço que tem como responsabilidade servir de apoio ou complemento no desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, atuando no turno oposto e em parceria com os professores das salas de aula do ensino regular. E ainda de acordo com os mesmos autores:

essa complementação ou suplementação ocorre através de atividades, recursos e profissionais nas salas de recursos multifuncionais no contraturno das aulas nas salas regulares. Essas salas são espaços-tempos dotados de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, capazes de amparar a ação docente e potencializar o trabalho junto aos alunos da Educação Especial. (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES, 2017, pág.292)

Entretanto, as políticas públicas brasileiras vêm, desde o início dos anos 90 do século XX, passando por uma série de reformulações, caracterizadas pela descentralização, privatizações, flexibilização (SANTOS; CARDOSO, 2018).

Esse processo foi fundamentado no neoliberalismo internacional que prega pela “desregulamentação econômica, da intervenção mínima estatal, privatização, competitividade e da aquisição do lucro, entre outras nuances que repercutem na formulação de políticas públicas de cunho social, principalmente na educação” (SANTOS; CARDOSO, 2018, págs. 209-210).

Isso, invariavelmente começou, ao longo dos anos, influenciar diretamente na piora das condições de trabalho dos professores, refletido entre outras coisas em achatamento de salários, contratos precários, baixa formação acadêmica, aumento da quantidade de alunos e horas trabalhadas entre outros. Essa triste realidade já apresenta uma vasta bibliografia, tanto por pesquisas nacionais quanto internacionais (MONLEVADE, 2000; JAIMOVICH et al, 2004; GALGÓCZI; GLASSNER, 2008; ADACHI, 2009; BASTOS, 2016). Essa situação também é observada por Oliveira (2006):

os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação. (p. 212)

Por isso, este artigo tem como objetivo analisar as características da atividade do trabalho dos docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado no município de Jacobina/Bahia.

## Metodologia

O estudo pode ser enquadrado como exploratório, que de acordo com para Gil (2010) visa desenvolver, elucidar e (des)construir ideias ou conceitos, servindo assim para formular hipóteses ou problemas para futuras pesquisas.

O estudo foi produzido no município de Jacobina, Bahia, situado no centro norte do estado e o maior em termos populacionais da região do Piemonte da Diamantina, com 83.635 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

O instrumento usado para coleta dos dados foi um questionário construído com perguntas fechadas e de múltipla escolha. De acordo com Gil (2010), este instrumento objetiva conhecer “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (p.124).

Segundo o mesmo autor, o uso do questionário apresenta a vantagem de garantir o anonimato dos sujeitos participantes, além de ser um instrumento eficaz para descobrir as opiniões, interesses, expectativas dos diversos sujeitos participantes do estudo (nesse caso professores), de modo que não é necessário um treinamento mais específico para que esse instrumento seja aplicado (GIL, 2010).

O universo foi determinado através de dados conseguidos junto a Sub-Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Jacobina/Bahia, sobre a quantidade de professores que trabalham há pelo menos um ano (desde 2017) com alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado. Os dados evidenciaram que 17 docentes estão inseridos dentro desse critério. Após o convite aos professores, 14 deles aceitaram participar do estudo, o que correspondeu a 82,35% do universo total de pesquisa.

É importante explicar que o direcionamento deste estudo levou em conta os preceitos éticos que se referem aos estudos com seres humanos, abarcando aí a apresentação aos sujeitos participantes do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), além da garantia de confidencialidade referente a identidade dos professores e por fim, a submissão e consequente aprovação do estudo através do comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB).

### **Análise e discussão dos dados**

Traçando um rápido perfil dos 14 sujeitos participantes do estudo, todas são mulheres, com idades variando entre 35 a 57 anos de idade, tempo de trabalho no AEE

variando de 1 a 11 anos, sendo que oito delas atuam com carga horária de 20 horas e outras oito com carga horária de 40 horas dedicada ao Atendimento Educacional Especializado.

Todas têm curso de Licenciatura, sendo 6 em Letras Vernáculas, 4 em História, 2 em Pedagogia, 1 em Ciências Biológicas e 1 em Educação Física. Todas elas possuem curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo 9 em curso de Atendimento Educacional Especializado, 3 em Educação Especial, 1 em Neuropsicopedagogia e 1 em Libras. Nenhuma possuía cursos de Mestrado e/ou Doutorado.

As questões do estudo que foram escolhidas para guiar a coleta dos dados analisados neste artigo focam em uma série de elementos do trabalho pedagógico do professor, especificamente nos elementos da quantidade de alunos de AEE e os diferentes tipos de deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE), as adaptações curriculares para a prática inclusiva, a frequência que os docentes levam trabalho para casa e auto percepção da sua preparação para atuação no AEE.

Acerca da quantidade de alunos de AEE que os professores atenderam, no ano de 2017 os dados levantados demonstram que 28,57% dos professores tiveram em 2017 entre 10 a 12 alunos, 21,42% docentes tiveram 16 a 18 alunos, 21,42% tiveram 19 a 21 alunos, 14,28% com 10 a 12 anos, 7,14% de docentes com 22 alunos ou mais, e 7,14% não responderam. O número de alunos total atendidos por todos os professores entrevistados foi 105.

A grande quantidade de alunos é uma realidade flagrante, principalmente nas escolas públicas do Brasil, tanto no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado quanto a própria sala de aula regular.

Estudos como o de Santos (2011) pesquisando professores de Educação Especial e o de Assunção e Oliveira (2009) e Silva (2017) com professores de sala de aula regular, trazem à tona essa realidade do trabalho do professor e como isso afeta diretamente não só o trabalho pedagógico, mas também a própria saúde dos docentes, tanto por conta do stress, do grande volume de trabalho, quanto pela sensação de incapacidade por não conseguir atender as necessidades individuais dos alunos, como explicado também por Assunção e Oliveira (2009):

a superlotação de salas é mais frequente nas escolas públicas de educação básica do que se esperava, o que reflete em problemas no plano qualitativo, já que a

necessidade de responder a maior contingente impede os professores de considerar as individualidades e necessidades do aluno, tão ressaltadas pelas modernas pedagogias que estão no centro das reformas educativas (pág. 359).

Para além da quantidade de alunos excessiva que pode prejudicar o trabalho pedagógico do professor, os tipos diferenças entre os alunos, principalmente em relação as deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Por conta disso a segunda questão foi indagar aos professores o número de tipos que eles atendem.

De acordo com os dados levantados, 50% dos professores disseram que seus alunos podem ser aglutinados em 4 tipos de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Já 21,42% atuam no AEE com 5 tipos. Para 14,28% atuam com 3 tipos e 14,28% disseram atuar com 7 tipos diferentes de deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.

Os dados ainda demonstram, no que diz respeito aos tipos de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais dos alunos, que foram citados pelos docentes um total de 8 tipos de condições.

Fazendo uma análise mais aprofundada, foi observado que 43,80% dos professores afirmaram que atuaram com alunos com Déficit cognitivo, 13,33% disseram ter atuado com alunos com Deficiência Física, 13,33% dos professores tiveram alunos com Autismo, 10,47% com Deficiência Auditiva, 8,57% com Síndrome de Down, 4,76% com Deficiência Múltipla, 4,76% com Deficiência visual e apenas 0,95% dos docentes atuaram com Microcefalia.

O estudo de Santos et al (2015), realizaram em 26 escolas estaduais da cidade do Rio de Janeiro, observou que em cerca de 90% delas possuíam alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais plenamente identificadas, sendo que as mais citadas foram as deficiências físicas, cognitivas, Transtorno com Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros referentes a quadros cognitivos. Ao fim, os autores observaram problemas de estrutura física e material e ainda questionam a formação dos docentes para atuar com um público tão variado.

Assim, é importante que os professores empreguem diversos tipos de metodologias de ensino, entre os quais as adaptações dos objetivos, metodologias e das

avaliações, por exemplo. Por conta disso, foram indagados aos docentes se eles fazem adaptações curriculares para seus alunos no Atendimento Educacional Especializado.

Segundo os dados levantados, a grande maioria dos professores (71,42%) disseram que sempre fazem as adaptações curriculares com a ajuda de outros profissionais e colegas docentes. Para 21,42% dos professores eles sempre fazer adaptações curriculares sem ajuda de outros profissionais e colegas e somente 7,14% disseram que não fazem adaptações curriculares. A principal razão para que 21% tenham respondido que executam as adaptações sozinhas é porque essas docentes atuam sozinhas em suas respectivas salas de recursos multifuncionais.

Sendo uma das coisas mais importantes no processo de inclusão, as Adaptações Curriculares podem ser conceituadas, de acordo como Heredero (2010) como:

ajustes da proposta curricular, para um aluno ou aluna específico, objetivando estabelecer uma relação harmônica entre essas necessidades e a programação curricular. Estão focalizadas, portanto, na interação entre as necessidades do educando e as respostas educacionais a serem propiciadas (HEREDERO, 2010, p.206).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se referem as Adaptações Curriculares, alguns parâmetros precisam ser estabelecidos pela escola, para que possam servir como elemento facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Atendimento Educacional Especializado:

- a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
- a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
- a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
- a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
- a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional (BRASIL, 1999, p.32).

Assim, é imperativo que as instituições escolares tenham um currículo como foco na diversidade inerente aos alunos, que oportunizem objetivos, metodologias e avaliações específicas, além do uso de materiais didáticos adaptados e recursos de apoio, assim como o uso das adaptações curriculares, afim de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que levem em consideração as diferentes formas e tempos de desenvolvimento dos alunos (SILVA, 2011 p.34).

Obviamente essas adaptações e construções curriculares específicas demandam tempo para que se possa ter a qualidade desejável. Deste modo, por conta das crescentes atribuições dos professores, em qualquer nível de ensino, acaba forçando-os a levarem o trabalho residual para ser realizado em casa.

Deste modo o questionário apresentou uma pergunta sobre a frequência de trabalho que os professores de AEE levam pra casa. Os achados deixaram claro que 50% dos professores disseram que “sempre” levam trabalho para ser feito em casa. Para 21,42% dos docentes disseram que “frequentemente” levam trabalho para terminar ou planejar em casa. 14,28% disseram que “raramente” e outros 14,28% afirmaram que nunca levam trabalho do AEE para casa. Em uma análise mais ampliada, a soma entre os que afirmaram que “sempre” e “frequentemente” levam trabalho do AEE para casa resultam em 61,42%, confirmando que a maioria costuma ter esse trabalho extra.

Ainda dentro deste tema, foi indagado aos docentes que levam trabalho para casa, a quantidade de horas que eles gastam em média com o trabalho e planejamento de atividades para os seus alunos. Os dados indicam que 57,14% dos professores gastam em média de 1 a 2 horas com trabalho em casa. 28,57% dos docentes afirmaram gastar entre 3 a 4 horas e 14,28% dos professores não responderam.

O que se observa é que o tempo gasto pelos professores em atividades laborais em casa varia de 1 a 4 horas diárias. Levando em consideração a carga horária oficial de 20 horas para um turno e 40 horas para dois turnos, é possível afirmar que a maioria dos docentes acabam tendo que trabalhar quase que um turno a mais de forma não regulamentada e não remunerada.

Diversos estudos coadunam com a afirmação de que a alta demanda de trabalho faz com que seja comum que os professores levem parte de seus afazeres profissionais para

serem feitos em casa. Dohms (2012), Oliveira (2012), Oliveira (2013), Silva e Guilo (2015) demonstraram que essa situação afeta de forma mais contundente a saúde e vida social dos professores, principalmente das mulheres por conta da ainda persistente divisão do trabalho social por gênero, onde a mulher, em muitos casos, além do trabalho ainda precisa dar conta dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, ainda que timidamente está ocorrendo mudanças desta situação:

na divisão sexual do trabalho doméstico dos/as docentes, as mulheres, as Professoras continuam exercer predominantemente esta função, ficando para os homens em muitos casos a função apenas de auxiliares no lar, embora haja exceções entre os/as docentes onde o casal divide igualmente as funções do lar. Este fato demonstra que está ocorrendo em um processo lento, porém, contínuo de transformações da divisão sexual do trabalho no lar. (OLIVEIRA, 2013, p.73)

Por fim, os docentes foram perguntados sobre a sua preparação para atuar com Atendimento Educacional Especializado. Os achados indicaram que 64,28% dos docentes se dizem razoavelmente preparados, 21,42% se dizem preparados e 14,28% afirmaram estar pouco preparados para o trabalho no AEE.

Os dados deixam claro que mesmo com formação de nível superior e pós-graduação em nível de Especialização, especificamente em Atendimento Educacional Especializado, a maioria dos professores ainda deixam claro que não se sentem completamente seguros e preparados para atuar com alunos no AEE.

Isso significa que, para além da formação docente, que outros elementos das condições de trabalho docente, como por exemplo estrutura física e material, são imprescindíveis para o bom desenvolvimento educacional do público alvo do AEE.

### **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi descrever as características da atividade do trabalho dos docentes que atuam com Atendimento Educacional Especializado no município de Jacobina/Bahia, que aqui será retomado com a síntese dos achados e da discussão da pesquisa.

Ficou evidente nos achados dessa pesquisa que os professores atuam com um número grande de alunos, de diferentes condições, exigindo que eles precisem produzir adaptações específicas para cada um, além do apoio necessário ao professor da sala regular, como é uma das tarefas do Atendimento Educacional Especializado.

Assim, fica muito difícil que eles consigam dar conta de suas atribuições profissionais, dentro da carga horária oficial, levando em consideração que metade tem 20 horas e a outra metade que atua com 40 horas. Alia-se também ao fato de que a maior parte dos docentes precisa continuar seu trabalho em casa, tomando o tempo destinado ao lazer, ao relacionamento com a família e os amigos, o que pode impactar diretamente na saúde física e mental dos professores.

Por fim, outros estudos sobre a temática discutida neste artigo precisam ser produzidos, focando em elementos aos quais não puderam aqui ser tocados, fazendo comparativos com a realidade dos professores de Atendimento Educacional Especializado de outros municípios, estados e/ou regiões.

## Referências

ARAÚJO, Carolina Maia de; RAMOS, Michael Daian Pacheco; SILVA, Osni Oliveira Noberto da; SOUZA, Elizeu Clementino de. Condições de trabalho docente: uma análise sobre a remuneração salarial e satisfação com a carreira. **Cenas Educacionais**, v.3, p.e9907, 2020.

ADACHI, Ana Amelia Chaves Teixeira. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, Aug. 2009.

BASTOS, Remo Moreira Brito. Sistema Educacional Cubano: fatores explicativos e reprodutibilidade em outras formações sociais. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. Curitiba, v. 11, n. 27, p. 34-62, janeiro-abril de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

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.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 02/01. **Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília, 1999.

DOHMS, Karina P.; LETTNIN, Carla; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Mal/bem-estar docente em uma escola particular de Porto Alegre. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp, 2012.

GALGÓCZI, Béla; GLASSNER, Vera. **Comparative study of teacher's pay in Europe.** EI/ETUCE, Bussels, 2008.

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

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 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.

JAIMOVICH, A. et al. **Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes.** (Cuaderno de Trabajo, n. 37). Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Educación, Buenos Aires, 2004.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos**, Vol. 17, n. 2, Itajaí, Abr – Jun, 2017.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.** 2000, 307 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, de Adriano. **Condições de trabalho: Percepção de docentes do Ensino Fundamental.** 85 p. 2013. Dissertação (Mestrado em tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Vívian Moraes de. **Avaliação do índice de satisfação com o trabalho de docentes de uma instituição de línguas no Distrito Federal.** 2012, 27 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Católica de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 27-41, mar. 2006.

SANTOS, Arlete Ramos dos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira. Programas educacionais implementados pelo plano de ações articuladas (PAR) em escolas do campo na Bahia. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 205-225, maio/ago. 2018.

SANTOS, Suêna Mary Dias dos. **Atendimento educacional especializado: ressignificando o ensino - aprendizagem numa perspectiva inclusiva no centro de ensino fundamental Santos Dumont.** 2011, 137 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília, Brasília.

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, 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, Osni Oliveira Noberto da. **Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência.** 2011. 40 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2011.

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.