

**LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ**

**BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DE PROFESSORES QUE ATUAM  
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
(AEE), EM LADÁRIO, MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2024**

**LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ**

**BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DE PROFESSORES QUE ATUAM  
NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
(AEE), EM LADÁRIO, MS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Flavinês Rebolo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**2024**

## Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

V434b Velasquez, Luciane de Jesus

Bem-estar / mal-estar de professores que atuam no  
Atendimento Educacional Especializado (AEE), em  
Ladário, MS/ Luciane de Jesus Velasquez sob orientação  
da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo Grande, MS :  
2025.

124 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2025

Bibliografia: p. 105-115

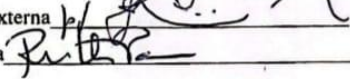
**“BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), EM LADÁRIO, MS.”,**


**LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof.ª Dr.ª Marlene Zwierewicz (UNIARP) Examinadora Externa 

Prof. Dr. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 09 de dezembro de 2024.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

## DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus por me fortalecer todos os dias.

Aos meus pais Luciano Velasquez Filho e Maria de Lourdes J. Velasquez.

Aos meus irmãos e família

Aos meus avós (Albina Ramos Velasquez, Luíz Sírio e Maria Valdomira de Jesus) e ao meu avô Luciano Velasquez (*in memoriam*).

A todos os docentes que contribuíram com o meu crescimento pessoal e profissional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, ele sustenta, me conforta, me ouve e direciona.

Agradeço imensamente a minha orientadora Professora Doutora Flavinês Rebolo por todos as orientações, pela paciência e pelo carinho e atenção.

Da mesma maneira agradeço aos professores do Programa: Marta Regina Brostolin, Maria Cristina Lima Paniago, Ruth Pavan, Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes que se fizeram presentes durante esta caminhada acadêmica.

Meus agradecimentos também vão para a CAPES/PROSUP, por ter financiado a pesquisa com uma bolsa de estudos que foi imprescindível para que conseguisse realizar este trabalho.

Faço aqui meu agradecimento a SMEL, por ter oportunizado a realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Ladário e em especial as docentes minhas pedras preciosas, Ametista, Diamante, Esmeralda, Jade, Rubi e Safira, que colaboraram com a minha pesquisa.

Aos meus colegas de turma do mestrado e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente – GEBem, por terem contribuído com o apoio e companhia durante este período de formação acadêmica.

À minha família: meu pai Luciano, minha mãe Maria de Loudes, minhas irmãs Leidilene e Miriane, meus irmãos Genilson, Joilson, Julielson e Geilson por terem compreendido minha ausência e, por diversas vezes, terem me ouvido e dado força durante este processo.

Em especial, agradeço ao meu esposo Jocimar, meus filho Eduardo, Érika e Elisa por ter me apoiado em minhas preocupações e anseios durante este processo.

Agradeço a todos que fizeram parte de minha trajetória de vida e, ao longo da pesquisa, puderam colaborar comigo. Enfim, para os que de alguma forma contribuíram nesta dissertação de mestrado.

Muito obrigada!

VELASQUEZ, Luciane de Jesus. **Bem-estar/ mal-estar dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Ladário, MS.** Campo Grande, 2024. 124 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco. O foco desta pesquisa é evidenciar o trabalho das docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo geral é analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar/mal-estar dos professores que atuam no AEE na rede Municipal de Ensino de Ladário, MS. Os objetivos específicos são: elaborar um histórico das diretrizes relacionadas à Educação Especial; identificar as atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; e identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com seu trabalho no AEE. O referencial teórico segue a Psicologia Positiva, baseando-se nos autores Rebollo, Jesus, Seligman e Csikszentmihalyi, entre outros. No campo da Educação Especial, utilizam-se as contribuições de autores como Kassar, Rebelo, Mazzotta, entre outros, que abordam as políticas e práticas da Educação Especial. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e da aplicação da escala de bem-estar. As entrevistas foram realizadas com seis professoras da rede municipal de ensino da cidade de Ladário, MS, que atuam no AEE. As análises evidenciaram que, em sua maioria, as professoras estão satisfeitas com seu trabalho. No entanto, os aspectos negativos estão relacionados ao salário e à infraestrutura onde trabalham, fatores essenciais para que os professores possam desenvolver um trabalho de qualidade. O grau de insatisfação maior foi com os componentes socioeconômico e infraestrutural. A insatisfação com o salário indica uma valorização inadequada do trabalho docente, o que pode impactar negativamente a motivação e o desempenho dos professores. Além disso, a infraestrutura insuficiente ou inadequada limita as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras, comprometendo a qualidade do Atendimento Educacional Especializado. É fundamental que esses aspectos sejam melhorados para garantir um ambiente de trabalho que permita aos professores realizarem seu potencial pleno e oferecerem um ensino de alta qualidade aos alunos. Por outro lado, a satisfação das professoras advém do reconhecimento de seu trabalho e da valorização por parte dos pais e alunos especiais. Durante as entrevistas, ficou evidente a importância de uma formação continuada para promover a inclusão de maneira eficaz, especialmente diante da falta de engajamento de alguns profissionais dentro do ambiente escolar. Além disso, foi ressaltado o comprometimento dos professores do Atendimento Educacional Especializado na defesa dos direitos dos alunos.

**Palavras-chave:** trabalho docente; atendimento educacional especializado; bem-estar/mal-estar docente.

VELASQUEZ, Luciane de Jesus. **Bem-estar/ mal-estar dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Ladário, MS.** Campo Grande, 2024. 124 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This work is linked to the research line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Dom Bosco Catholic University. The focus of this research is to highlight the work of teachers in the Specialized Educational Service (AEE). The general objective is to analyze the work and the factors that provide well-being/malaise of teachers who work in SEA in the Municipal Education Network of Ladário, MS. The specific objectives are: to elaborate a history of the guidelines related to Special Education; identify the activities carried out by SEA teachers in the school routine; and to identify the aspects of satisfaction and dissatisfaction of teachers with their work in the SEA. The theoretical framework follows Positive Psychology, based on the authors Reboloto, Jesus, Seligman, and Csikszentmihalyi, among others. In the field of Special Education, the contributions of authors such as Kassar, Rebelo, Mazzotta, among others, who address the policies and practices of Special Education are used. The research adopted a qualitative approach, with data collected through semi-structured interviews and the application of the well-being scale. The interviews were conducted with six teachers from the municipal school system of the city of Ladário, MS, who work in the SES. However, the negative aspects are related to the salary and the infrastructure in which they work, which are essential factors for teachers to be able to develop quality work. The highest degree of dissatisfaction was with the socioeconomic and infrastructural components. Dissatisfaction with salary indicates an inadequate appreciation of the teaching work, which can negatively impact teachers' motivation and performance. In addition, insufficient or inadequate infrastructure limits the possibilities of implementing effective and innovative pedagogical practices, compromising the quality of Specialized Educational Service. It is crucial that these aspects are improved to ensure a working environment that enables teachers to realize their full potential and deliver high-quality teaching to students. On the other hand, the teachers' satisfaction comes from the recognition of their work and the appreciation by parents and special students. During the interviews, it became evident the crucial importance of comprehensive continuing education to promote effective inclusion, especially in view of the lack of engagement of some professionals within the school environment. In addition, the commitment of the teachers of the Specialized Educational Service in the defense of the students' rights was highlighted.

**Keywords:** teaching work; specialized educational service; teacher well-being/malaise.



## LISTA DE FIGURAS

Figure 1 – Nuvem de palavras com as palavras-chave dos estudos analisados .....	33
Figura 2 – Análise do Bem-estar/ Mal-estar docente .....	51
Figura 3 – As atividades e Recursos confeccionados pelas docentes.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos selecionados em cada base de dados.....	29
Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise .....	31
Quadro 3 – Alunos matriculados no Município em 2024.....	59
Quadro 4 – A formação e as especializações das docentes.....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de alunos Especiais de 2015 a 2020, em Ladário/MS .....	60
Gráfico 2 – Quantidade de alunos PAEE em 2023 e 2014 .....	63
Gráfico 3 – Perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa .....	69
Gráfico 4 – Grau de satisfação com os fatores do componente da atividade Laboral.....	71
Gráfico 5 – Grau de satisfação das docentes com os fatores do componente Relacional .....	74
Gráfico 6 – Grau de satisfação com fatores do componente socioeconômico .....	82
Gráfico 7 – Grau de satisfação com os fatores do componente infraestrutural.....	89

## LISTA DE SIGLAS

AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
AH/SD	Altas Habilidades Superdotação
AJA	Avanço do Jovem da Aprendizagem
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Código Internacional de Doenças
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSAD	Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração
DA	Deficiente Auditivo
DF	Deficiente Físico
DI	Deficiente Intelectual
DM	Deficiências Múltiplas
DV	Deficiente Visual
EBED	Escala de Bem-Estar Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado
PROFABEM	Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores
SB	Síndrome de Burnout
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SMEL	Secretaria Municipal de Educação de Ladário

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM HISTÓRICO E SUAS ESPECIFICIDADES</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1 Educação Especial: um histórico</b> .....	<b>19</b>
<b>1.2 Atendimento Educacional Especializado: avanços e conquistas</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma revisão de literatura</b> .....	<b>28</b>
<b>1.4 O trabalho do professor no atendimento educacional especializado</b> .....	<b>36</b>
<b>1.5 Mal-estar e bem-estar docente</b> .....	<b>44</b>
<b>2.1 Abordagem da pesquisa, instrumentos e procedimentos para a produção e análise da dados</b> .....	<b>54</b>
<b>2.2 Contextualizando o campo empírico</b> .....	<b>58</b>
<b>3.1 Perfil das participantes da pesquisa</b> .....	<b>68</b>
<b>3.2 A Satisfação / Insatisfação das professoras com o trabalho que realizam</b> .....	<b>70</b>
3.2.1 Componente laboral .....	71
3.2.2 Componente relacional.....	74
3.2.3 Componente socioeconômico .....	82
3.2.4 Componente infraestrutural.....	89
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas</b> .....	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXO A – Escala de Bem-estar (EBED)</b> .....	<b>119</b>
<b>ANEXO B – Documento de Aprovação pelo Comitê de Ética</b> .....	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

O campo da Educação Especial é vasto e complexo, repleto de desafios e oportunidades para aqueles que escolhem trilhar esse caminho profissional. Esta dissertação é o resultado de uma jornada de doze anos, durante os quais mergulhei profundamente em experiências marcantes como professora, especialmente na modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao longo dessa trajetória, explorei diversas vertentes da Educação Básica, desde o ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sempre buscando aprimorar meus conhecimentos e habilidades para melhor atender às necessidades específicas dos alunos.

Minha jornada profissional foi enriquecida por experiências significativas, que me permitiram vivenciar de perto a diversidade e complexidade do universo da Educação Especial. No ensino fundamental I, tive a oportunidade de trabalhar com alunos com deficiência, incluindo aqueles com surdez e deficiência intelectual. Na EJA, uma breve, porém marcante experiência com um aluno autista despertou em mim um interesse ainda maior por essa área.

A busca pelo aprimoramento na modalidade da Educação Especial foi uma constante em minha trajetória. Investiguei especializações na área, buscando não apenas enriquecer meu currículo, mas também aprofundar meu entendimento das diversas deficiências e do papel fundamental dos professores do AEE. Esses estudos proporcionaram-me as ferramentas necessárias para oferecer um suporte cada vez mais eficaz e inclusivo aos alunos com necessidades específicas.

Em 2019, recebi um convite instigante para adentrar ao universo da Educação Especial, o que me conduziu a uma jornada enriquecedora como professora na Sala de Recursos

Multifuncionais em Ladário, Mato Grosso do Sul. O impacto inicial dessa experiência foi marcante, especialmente durante o primeiro encontro conduzido pelo Núcleo de Inclusão. Nesse encontro, recebemos orientações valiosas que delinearão o caminho a ser trilhado no desenvolvimento do trabalho.

Durante essa experiência, pude vivenciar em primeira mão a diversidade de funções atribuídas aos professores do AEE e identificar os desafios e dificuldades enfrentados nessa função crucial. Além disso, foi possível observar as barreiras que muitos alunos enfrentam para frequentar o AEE, desde questões logísticas até obstáculos socioeconômicos e culturais. Essa compreensão mais profunda das necessidades e dos obstáculos dos alunos foi um diferencial significativo para o desenvolvimento do Projeto “Viagem Cultural com os alunos do Atendimento Educacional Especializado”.

As informações obtidas por meio da escala representam dados qualitativos que enriquecem a pesquisa ao explorar o grau de satisfação e insatisfação dos professores. Embora os resultados incluam números e gráficos, o foco principal recai sobre a análise dos significados expressos pelos dados, e não sobre a quantificação em si. Essa abordagem privilegia a compreensão das percepções e experiências dos participantes, alinhando-se aos princípios da pesquisa qualitativa, que visa interpretar fenômenos de maneira aprofundada.

Esta dissertação decorre como reflexo do trabalho desenvolvido e tem como objetivo geral analisar o trabalho das professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede Municipal de Ensino de Ladário/MS. Os objetivos específicos são: 1- Elaborar um breve histórico da evolução das Diretrizes relacionadas à Educação Especial; 2- Identificar as atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; 3- Identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com o seu trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A inclusão dos alunos com deficiência na escola é um direito garantido pela legislação na Resolução n. 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes do AEE, e em seu art. 1º regulamenta que: “Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado” (Brasil, 2009a, p. 17). A legislação mencionada reflete o compromisso essencial do sistema educacional em promover a inclusão e garantir o acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.



O cotidiano do professor do Atendimento Educacional Especializado, como de todo professor, é repleto de atribuições, como aponta Freire (2011, p. 48-49):

O professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”. Nesta perspectiva, O professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação. A ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto.

No contexto escolar na Educação Especial, especificamente no AEE, o professor enfrenta muitos desafios impostos pela inclusão e pela “dupla função” que lhe é atribuída. Segundo Mazzotta (1982, p. 48), “o professor do AEE tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores de classe comum”. Percebemos, assim, a importância desse professor no contexto da inclusão e, também, a diversidade de funções que lhes são imputadas: além das atividades didático-pedagógicas especiais com os alunos, deve interagir com o corpo docente buscando fortalecer e aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Partindo deste contexto, com essa diversidade de funções que recai sobre o professor do AEE, nos indagamos: Esse professor está preparado para desempenhar essas funções? Ele teve formação (inicial e/ou continuada) que o preparou para realizar essas tarefas? Quais os desafios que enfrenta? Ele encontra-se satisfeito ou insatisfeito com seu trabalho?

Nesse contexto, esta pesquisa visa responder a essas questões e ampliar as discussões sobre o trabalho, bem como o bem-estar e mal-estar dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo geral é analisar o trabalho e os fatores que proporcionam bem-estar/mal-estar dos professores que atuam no AEE na rede Municipal de Ensino de Ladário. Os objetivos específicos são: elaborar um histórico das diretrizes relacionadas à Educação Especial; identificar as atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; e identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com seu trabalho no AEE.

O trabalho está dividido em três capítulos:

**O primeiro capítulo** aborda um breve panorama da Educação Especial desde seus primórdios até os dias atuais, incluindo a inserção do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). O primeiro tópico é embasado nas ideias de Stainback e Stainback (1999), os quais traçam um resumo do percurso das pessoas com necessidades especiais ao longo da história, dividido em quatro fases: exclusão, segregação, integração e, por fim, inclusão. O segundo

tópico aborda a legislação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a evolução das leis que garantiram aos alunos com necessidades especiais o direito de frequentar escolas de ensino regular. Inicialmente, as normas eram restritivas e segregavam esses alunos, mas evoluíram para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. Marcos importantes incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceram princípios e metas para a educação especial. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo Brasil, reforçou esse compromisso. Essas mudanças legislativas também melhoraram a formação de professores e a adaptação dos espaços escolares para atender adequadamente o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Já o terceiro tópico consiste em uma revisão de literatura, que envolveu a busca por trabalhos sobre Educação Especial e professores do AEE em quatro repositórios: Teses e Dissertações do PPGE/UCDB, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos (CAPES/MEC) e Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). Foram identificados inicialmente 124 trabalhos, dos quais apenas 18 foram selecionados para agregar à pesquisa. apresenta o cenário que engloba tanto a insatisfação quanto a satisfação no contexto da docência, explorando os temas do mal-estar e bem-estar entre os educadores. Serão desvendadas as diversas causas que influenciam esses aspectos da vida profissional das professoras. No quarto tópico, analisaremos as várias vertentes que delineiam esses elementos fundamentais, investigando as possíveis origens do desconforto docente e examinando as estratégias de superação que os educadores adotam em sua busca pelo equilíbrio e bem-estar. Além disso, apresenta as diretrizes que orientam a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, um serviço complementar e suplementar à Educação Especial. Também descreve o trabalho desempenhado pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a diversidade de funções que lhes são atribuídas e os fatores que podem influenciar o bem-estar ou mal-estar desses profissionais. O quinto tópico contextualiza os desafios e a diversidade de funções atribuídas aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As exigências impostas que podem causar emoções negativas, resultando em mal-estar. Ao mesmo tempo, são apresentadas as diversas possibilidades de bem-estar e as estratégias de enfrentamento adotadas pelas docentes. São discutidas tanto as causas do mal-estar docente que podem levar a consequências sérias, como comorbidades, estresse, ansiedade, desistência da profissão e a Síndrome de Burnout e traz as estratégias que as professoras utilizam para buscar o bem-estar.

**O segundo capítulo**, encontra-se a metodologia da pesquisa que foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: 1) análise documental, 2) entrevistas semiestruturadas, e 3) aplicação da Escala de Bem-Estar Docente (EBED). No primeiro tópico, contextualiza-se o campo empírico da pesquisa: a cidade de Ladário, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, a Rede Municipal de Ensino e suas legislações. A Rede Municipal de Ensino de Ladário atende uma variedade de alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais. A Escala de Bem-Estar e Mal-Estar (EBED), examina quatro principais aspectos do trabalho docente: Atividade Laboral, Relacional, Socioeconômico e Infraestrutural. Essa análise detalhada permite identificar pontos de satisfação e insatisfação, proporcionando dados valiosos para compreender as condições de trabalho e bem-estar no ambiente escolar. No segundo tópico, destaca-se a quantidade de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Ladário, evidenciando o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), do município. Apresenta-se também as Diretrizes da Rede Municipal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que detalham as políticas e práticas que orientam o trabalho dos professores e demais profissionais envolvidos.

**No terceiro capítulo**, é apresentada uma análise das percepções das professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Ladário. Através de entrevistas semiestruturadas, buscamos entender as experiências, desafios e avanços vivenciados por essas educadoras, além de explorar os aspectos de satisfação e insatisfação em relação ao seu trabalho e às condições de ensino. As entrevistas abordam diversos aspectos, incluindo: atividade laboral, relações interpessoais, condições socioeconômicas e infraestrutura escolar. O estudo também descreve o perfil sociodemográfico das professoras participantes e utiliza a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) para fornecer uma compreensão detalhada das experiências dessas profissionais. Com base nas percepções das professoras, são apresentadas sugestões e recomendações para aprimorar as práticas do AEE e promover uma educação inclusiva mais eficaz.

## **CAPÍTULO I – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM HISTÓRICO E SUAS ESPECIFICIDADES**

Este primeiro capítulo oferece uma visão panorâmica da historicidade da Educação Especial, enfatizando o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No primeiro tópico, apresenta-se cada fase histórica que impactou diretamente na vida dos alunos do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Uma análise retrospectiva dessas transformações, divididas em quatro fases distintas, conforme proposto por Stainback e Stainback (1999), assim como permite compreender o caminho percorrido e os desafios enfrentados para garantir a plena participação e desenvolvimento desses alunos no contexto educacional.

No segundo tópico, são abordadas mudanças significativas no Atendimento Educacional Especializado, desde os avanços na legislação até os dias atuais. Essa evolução foi impulsionada por movimentos sociais e por mudanças na legislação, que buscaram assegurar o direito à educação para todos, sem fazer distinção com base em suas características individuais.

No terceiro tópico, será realizada uma revisão da literatura que aprofundará nossa compreensão sobre a história e o contexto atual da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de fornecer uma base sólida para uma análise crítica do trabalho. Essa revisão permitirá um entendimento abrangente das pesquisas relacionadas ao Atendimento Educacional e à evolução das diretrizes, oferecendo um panorama detalhado das transformações e desenvolvimentos ao longo do tempo. Ademais, a análise contribuirá para a construção de caminhos alternativos para enfrentar os desafios vividos pelos docentes. A literatura ajudará a identificar lacunas, desafios e avanços no campo, fornecendo informações

valiosas para a construção e a avaliação das práticas e políticas atuais. Esse embasamento teórico é essencial para contextualizar o estudo e orientar a interpretação dos dados e resultados, promovendo uma compreensão mais completa e crítica da temática abordada.

No quarto tópico, analisaremos os elementos essenciais que definem o bem-estar e o mal-estar docente, explorando as possíveis causas do desconforto e as estratégias que os educadores adotam para superá-lo. Abordaremos as diretrizes para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, um serviço complementar e suplementar à Educação Especial. Também discutiremos o trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a diversidade de suas funções e os fatores que influenciam o bem-estar ou mal-estar desses profissionais.

No quinto tópico, são discutidos os desafios enfrentados pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), decorrentes da variedade de funções atribuídas e das exigências que geram pressão, potencialmente causando emoções negativas e mal-estar. São abordadas estratégias adotadas pelos docentes para promover o bem-estar e enfrentar esses desafios. Também são analisadas as causas do mal-estar docente, incluindo o acúmulo de responsabilidades no AEE, com possíveis consequências como comorbidades, estresse, ansiedade, desistência da profissão e Síndrome de Burnout.

### **1.1 Educação Especial: um histórico**

Para compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é fundamental retroceder no tempo e refletir sobre as mudanças e normativas que ocorreram ao longo dos anos. Essa análise permite entender como essas diretrizes foram se transformando ao longo do tempo, culminando nos avanços e conquistas alcançados atualmente pelos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Com base nos estudos de Stainback e Stainback (1999), Kassar e Rebelo (2011), Minetto *et al.* (2010), Pereira (2016), Mantoan (2003) e Bueno (1999), entre outros, é possível identificar quatro fases no desenvolvimento e no tratamento destinado ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE): a fase da exclusão, da segregação, da integração e, por fim, da inclusão.

A fase inicial da “exclusão”, que teve início no século XVIII, caracterizou-se pela marginalização das pessoas com condições excepcionais e deficiências, as quais eram amplamente vistas como incapazes e privadas do acesso à educação. Naquela época, o infanticídio era uma prática comum nas comunidades diante de qualquer sinal de anormalidade em uma criança. Apesar de a igreja, durante a Idade Média, ter eventualmente condenado tal

prática, persistia a crença de que crianças com necessidades não se encaixavam eram marginalizadas e excluídas da vida em comunidade, “essa fase foi chamada de exclusão porque as pessoas que fugiam do padrão de comportamento ou de desenvolvimento, por qualquer motivo eram totalmente excluídas do contexto e da convivência com os demais” (Minetto *et al.*, 2010, p. 45).

A segunda fase, conhecida como “fase da segregação”, teve início no final do século XVIII e início do século XIX. Durante esse período, surgiram as primeiras instituições especializadas, marcando o surgimento da educação especial. Nesse contexto, foi desenvolvida uma abordagem pedagógica distinta, na qual o trabalho educacional era compartilhado e as crianças com necessidades especiais eram agrupadas em classes específicas para receberem instrução, com essas classes sendo diferentes, “a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto” (Miranda, 2003, p. 3).

Segundo Pereira (2017), as pessoas com deficiência eram consideradas doentes e frequentemente submetidas a tratamento hospitalar.

Entre os séculos XVI e XIX as pessoas com deficiência continuavam isoladas, mas ficavam em asilos, conventos e albergues, surgindo o 1º hospital psiquiátrico na Europa que não passavam de prisões sem qualquer tipo de tratamento especializado. Isso porque nesse período houve avanços da Medicina que retiraram essas pessoas da condição de asilar, passando a tratá-las como doentes e merecedoras de tratamento hospitalar, porém mantendo-as na condição de isolamento em hospitais e internatos. Instala-se o modelo médico no tratado da deficiência, encarada então como uma doença (Pereira, 2017, p. 87).

Nesse período, pessoas com deficiência não podiam frequentar a escola regular. “Surgiram as escolas e classes especiais, como espaço exclusivo para aqueles cuja deficiência motivou a rejeição da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado médico, clínico especializado, porém não pedagógico” (Menicucci, 2006, p. 10). Na verdade, justificavam a necessidade de um atendimento médico, tratando a deficiência como se fosse uma doença, e deixavam esses alunos nesses espaços exclusivos.

Os marcos legais da Legislação que as pessoas com deficiência não eram aceitas na sociedade e não tinham o direito a educação,

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de

aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem (Brasil, 2004, p. 322).

Naquela época, essa divisão por categorias era evidente, como apontado por Kassar e Rebelo (2011), nos séculos XIX e XX, os alunos eram frequentemente segregados em diferentes formas de educação especializada. De acordo com a literatura e a legislação da época, os espaços destinados a essas práticas eram comumente separados e vistos como os mais adequados para o cuidado de pessoas consideradas “anormais”. As escolas especializadas eram dos seguintes tipos:

- a) escolas para débeis físicos
  - b) escolas para débeis mentais
  - c) escolas de segregação para doentes contagiosos
  - d) escolas anexas aos hospitais
  - e) colônias escolares
  - f) escolas para cegos
  - g) escolas para surdos-mudos
  - h) escolas ortofônicas
  - i) escola de educação emendativa dos delinquentes.
- Onde não for possível a instalação de escolas especializadas autônomas  
[...] serão organizadas classes para esses fins especiais nos grupos escolares (Kassar; Rebelo, 2011, p. 2).

A terceira fase, denominada “integração”, teve início na segunda metade do século XX, especialmente na década de 1970. Nesse período, surgiu a possibilidade de a criança com necessidades especiais frequentar a classe regular, desde que pudesse se adaptar sem exigir modificações significativas ou alterações no ambiente:

O Século XX trouxe avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas ou elementos tecnológicos assistivos. Os instrumentos que já vinham sendo utilizados (cadeira de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros) foram se aperfeiçoando. A sociedade, não obstante as sucessivas guerras se organizaram coletivamente para enfrentar os problemas e para melhor atender a pessoa com deficiência (Pereira, 2017, p. 87).

A quarta e última fase estabelecida por Stainback e Stainback (1999), é da “inclusão” que vai desde a década de 1980, houve a inserção de um maior número de alunos especiais no ensino regular e a preocupação em educar os alunos observando as suas especificidades. A partir daí foram se intensificando as ações para garantir a permanência do aluno especial na escola começou-se a se falar mais especificamente em acessibilidade.

Quando as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade sob a alegação de que eram incapazes ou incapacitadas, e por isso eram postas à margem do convívio

social, inclusive da acessibilidade à escola. Esse processo passa por mudanças atitudinais e, principalmente, pela existência de leis que assegurem direitos às pessoas com deficiência (Cunha, 2015, p. 70-71).

Com a implantação do Atendimento Educacional Especializado dando um suporte ao aluno e as suas necessidades. A inclusão educacional visa não apenas a presença do aluno na escola, mas também a garantia de que suas necessidades individuais sejam atendidas, criando um ambiente propício para seu pleno desenvolvimento e aprendizado. Isso implica não apenas na integração física do aluno na sala de aula, mas também na adaptação de práticas pedagógicas, materiais didáticos e estratégias de ensino para atender às suas necessidades específicas. Portanto, a inclusão não se limita à presença do aluno, mas se estende à sua participação ativa e significativa no processo educacional, respeitando suas diferenças e promovendo o respeito à diversidade.

Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”.

É necessário que essa discussão se estenda para que não só os intelectuais e especialistas saibam que os indivíduos com necessidades educacionais especiais têm potencialidades, inteligência, sentimentos, direito à dignidade, mas também que eles têm direito à vida, em todos os seus aspectos, apesar das limitações que possam ter. Todos nós temos limitações; é preciso apenas respeitá-las (Souza, 2013, p. 162).

## **1.2 Atendimento Educacional Especializado: avanços e conquistas**

Historicamente os alunos especiais não tinham o direito de frequentar a escola, a escolarização dos alunos com deficiência teve início com instituições sem fins lucrativos em instituições privadas, esse privilégio era tido apenas para alunos com poder aquisitivo. Por muito tempo os alunos com deficiência foram excluídos e impedidos de frequentar a escola. Mantoan (2003) ressalta ainda que a escola precisa mudar deixar suas práticas excludentes e reconhecer, finalmente, que as pessoas não são categorizáveis, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados.

A educação especial vem se reformulando e as discussões e a escola deve abrir espaço aos alunos especiais, com recursos, salas especializadas, professores especializados e começa a se desenhar a inclusão (Kassar; Rebelo, 2011).

Na história da Educação especial brasileira, de modo geral, a “especialização” de atendimento ou a “educação especializada” coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e as instituições especializadas. Esses dois espaços, pelas



características da política educacional brasileira, foram constituídos entre a iniciativa privada e a pública: o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições (Kassar; Rebelo, 2011, p. 2).

Bueno (1999) expressa uma posição contrária à inclusão, ressalta que a prática de inserir todo aluno especial na escola regular, sem considerar devidamente as políticas educacionais e o aprimoramento da legislação, pode resultar em um ensino de baixa qualidade. Esse tipo de abordagem educacional, que não se fundamenta nos princípios da inclusão, é visto por ele como insuficiente e inadequado, “ultrapassada, pois perpetua a segregação, a discriminação e o preconceito dos normais em relação aos alunos com necessidades educativas especiais” (Bueno, 1999, p. 10-11).

Em contrapartida, segundo Kassar e Rebelo (2011, p. 7), o atendimento educacional especializado apresenta-se como uma forma de que o aluno com deficiência atinja seu desenvolvimento e as suas potencialidades e, é indispensável que esse atendimento seja diferenciado para que ele seja realmente parte integrante e protagonista do seu aprendizado.

No debate sobre a inclusão, Rebelo (2012) reitera que há defensores e opositores a respeito da inclusão há aqueles que defendem, mas há aqueles que se opõe “sob o ponto de vista crítico, pois consideram a complexidade histórica e social que envolvem os processos de inclusão/exclusão social”, esses autores destacam questões que vão além da deficiência em si, abrangendo a organização da sociedade e as desigualdades sociais, “a forma na qual a sociedade está organizada, com desigualdades sociais mais amplas advindas da não- socialização dos bens econômicos e culturais” (Rebelo, 2012, p. 13).

A realidade é que, a educação é um direito de todos, como afirmado na legislação de 1988, que estabelece que: “a educação, assegura que é um direito de todos e dever do Estado e da família, visa o pleno desenvolvimento da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). A essa prioridade dos alunos PAEE, estudarem na escola, no ensino regular, também é reforçada na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, “Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, art. 58).

Portanto, o fato é que o aluno especial está inserido no ambiente escolar e com essa inserção é fundamental garantir seus direitos, e podemos iniciar com o acesso a um professor especialista que atue no AEE, sendo um facilitador, provedor de recursos e materiais pedagógicos de apoio para manter-se dentro da escola e os professores do ensino regular devem

trabalhar em cooperação para atender as necessidades desse alunado, promovendo a inclusão e uma educação de qualidade.

Portanto a militância é dia a dia, em busca da inclusão e dos direitos, essa exclusão como observa Oliveira (2019), está intrinsecamente ligada a desigualdade presente em várias esferas da sociedade. Essas disparidades se manifestam em diversas áreas, como educação, saúde, emprego, moradia e acesso a serviços públicos. A interconexão dessas desigualdades cria um sistema onde as barreiras para grupos marginalizados se reforçam mutuamente, perpetuando a exclusão social. Portanto, é essencial adotar uma abordagem holística, considerando as várias dimensões e raízes estruturais das desigualdades, e promover políticas inclusivas que busquem equidade em todas as áreas da vida social.

O Brasil é um país conhecido pela desigualdade, em que as estratégias de exclusão que baseiam sua formação ainda são visíveis. Nesse sentido, destacam-se as desigualdades não só de renda, mas também no acesso aos direitos sociais, sendo a educação um direito social chave por também reproduzir (ou romper) o ciclo cumulativo das desigualdades (Oliveira, 2019, p. 21).

Para Rosa e Souza (2002), embora as diferenças individuais sejam inegáveis e frequentemente enfatizadas em discussões sobre desigualdade, é igualmente crucial reconhecer e valorizar as características compartilhadas que unem as pessoas em um grupo social, é essencial reconhecer que, apesar das desigualdades que podem existir dentro de um grupo social, as semelhanças também desempenham um papel significativo na definição de identidades e conexões.

Cada ser humano é essencialmente singular pelas suas diferenças. Tais semelhanças respondem pela nossa unicidade e nos tornam também especiais aos olhos dos outros na convivência. Por outro lado as diferenças nos fazem únicos, são as similitudes que nos aproxima como elemento do grupo social, pois as semelhanças vividas no mais profundo do humano é que nos permitem desenvolver o sentimento de pertença (Rosa; Souza, 2002, p. 69).

As legislações foram mudando e trazendo avanços. A partir de 2003, medidas reforçaram a importância da formação de professores especializados em educação especial, a criação de salas de recursos multifuncionais, a adaptação arquitetônica das escolas para garantir acessibilidade e, crucialmente, a promoção do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar regular. O Governo Federal empreendeu uma série de iniciativas para estabelecer uma política abrangente de educação inclusiva, como destacado por Prieto (2010) e Mendes (2006). Um marco desse esforço foi o lançamento do Plano de

Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, cuja implementação foi respaldada pelo Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a).

Estes avanços representam resultados de lutas incansáveis pelo progresso do ensino destinado aos alunos especiais. Neste documento, é evidente o embate e a busca por avanços, especialmente através do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2007a, p. 9).

Essas medidas representam um avanço significativo na resposta às demandas por um ensino inclusivo e progressista. Elas refletem o reconhecimento da importância de se proporcionar condições adequadas para que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações, tenham acesso igualitário à educação. Essa abordagem não apenas busca atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas também promove uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das potencialidades individuais de cada estudante.

Além disso é notório o progresso na legislação brasileira para garantir a inclusão e igualdade de oportunidades na Educação, Portaria nº 948/2007 (Brasil, 2007b), entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008a). As Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, se refere; “atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros”. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Através da Legislação foi caracterizado quem se enquadra como aluno especial e foi estabelecido e demarcado o PAEE, ampliou-se e, em 2009 foi definido o público-alvo do AEE, e de acordo com a Legislação a Educação Especial é realizada “em todos os níveis etapas e modalidades de ensino” e entende-se por aluno especial e público alvo do AEE, “alunos com deficiência: aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (Brasil, 2009b, p. 17).

Em um contexto global, a luta continuou, e a população mundial reivindicava seus direitos. Em 2006, foi elaborada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência, um evento importante que reuniu 192 países na sede das Nações Unidas em Nova York, em 13 de dezembro. O protocolo facultativo foi assinado no ano seguinte, e em 2009 o Decreto nº 6.949/2009, incorporou essas discussões, garantindo os direitos das pessoas com deficiência.

Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (Brasil, 2009a, s.p.).

Já na Lei nº 12.796/2013, podemos ver que obtivemos avanços no “currículo”, nos “métodos” e nas “técnicas” que são de suma importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com deficiência no art. 59. Inciso I “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência [...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender as suas necessidades” (Brasil, 2013, p. 1).

Para poder se referir aos alunos com deficiência anteriormente a nomenclatura “Portador de necessidades especiais” mudou e, devido a muitos debates ao longo dos anos, e por ser uma fala excludente, houve debates pedindo essa mudança, com a Lei nº 9.394/1996, a nomenclatura foi mudada, art. 58, “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para *educandos com deficiência*, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p. 2).

A partir destas normativas, segundo Pasian, Mendes e Cia (2016), começou-se a pensar em Educação especial, mais especificamente com um olhar voltado a esse público alvo com as leis e Diretrizes. Podemos dizer que houve então diversos avanços ao longo de duas décadas como: “tratamento no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores” (Prieto, 2010, p. 61).

Um avanço significativo na garantia da continuidade dos estudos dos alunos com necessidades especiais foi a promulgação do Decreto 6.571/2008. O Artigo 2º deste decreto estabelece:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV -

assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de Ensino (Brasil, 2008b, s.p.).

Debates foram travados também no âmbito dos direitos humanos, destacando a promoção da “dignidade da pessoa humana”. Observamos que diversos debates são recorrentes para a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária”, reforçando esses objetivos fundamentais da República. Esses debates enfatizam a importância de erradicar as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos, como exemplificado pela Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

E todos objetivos fundamentais da República guardam relação direta com a agenda das pessoas com deficiência, que são: “I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, s.p.).

Esses debates enfatizam a importância de erradicar as desigualdades sociais e promover o bem de todos, sem preconceitos, como exemplificado pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A evolução da legislação brasileira destaca um embate contínuo entre o preconceito e as desigualdades. Enquanto a lei avançava, manter o aluno na escola tornava-se um desafio. Paralelamente, a permanência do aluno na escola legitimou a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir a permanência desse alunado. O AEE propõe a inclusão, fornecendo suporte aos professores e garantindo os direitos do aluno. De acordo com a legislação, o AEE oferece “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009a, p. 1).

A Resolução nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesta lei, fica claro que o AEE não se trata de uma simples aula de reforço, mas sim de um complemento à formação do aluno, fornecendo recursos e estratégias que garantem sua participação e desenvolvimento. Conforme descrito no artigo 2º, o AEE oferece “condições de acesso ao currículo para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, bem como dos espaços, mobiliários e equipamentos” adequados (Brasil, 2009a, p. 1).

Podemos observar a importância dos avanços proporcionados pelas normativas. No artigo 5º, esta lei afirma que “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos

multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. Além disso, acrescenta que toda escola deve dispor de atendimento educacional especializado (Brasil, 2009a, p. 2).

Em 2018, de acordo com a Lei nº 13.632, complementa-se com as especificidades dos direitos dos alunos com deficiência dentro do ambiente escolar, estabelecendo que: “a oferta da educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta lei” (Brasil, 2018, p. 1).

As normativas procuram avançar no que tange a igualdade e a inclusão, a Legislação referente ao AEE, especificamente aos alunos especiais, porém, Segundo Mantoan (1997, p. 38),

A inclusão questiona as políticas e as organização da Educação Especial e Regular, bem como tem por objetivo não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo. A escola inclusiva procura valorizar a diversidade existente no alunado – inerente a comunidade humana – ao mesmo tempo que buscam repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os *déficits*, em detrimento as potencialidades dos educandos.

Isso implica uma mudança de perspectiva, onde o foco se desloca de uma abordagem baseada nas limitações dos educandos para uma que reconhece e valoriza suas capacidades e talentos. Além disso, a inclusão requer uma ação conjunta e integrada entre diferentes setores sociais, incluindo saúde e assistência social, para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. O respeito à cidadania e a garantia de direitos fundamentais são pilares essenciais nesse processo. Os professores, especialmente aqueles envolvidos no AEE, desempenham um papel crucial e precisam de uma preparação adequada, tanto técnica quanto subjetiva, para atender às necessidades dos alunos de forma eficaz.

### **1.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE): Uma revisão de literatura**

Pretende-se mapear e analisar os estudos já realizados sobre o trabalho do professor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Essa abordagem permitirá identificar as principais tendências, lacunas e contribuições dos trabalhos existentes na área, proporcionando uma visão crítica sobre o tema. A pesquisa buscará informações sobre metodologias, resultados e recomendações dos estudos previamente conduzidos, com o intuito de subsidiar novas investigações e práticas pedagógicas no AEE.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), o estado do conhecimento tem uma grande contribuição no campo teórico pois,

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica.

A pesquisa foi iniciada com o mapeamento dos estudos sobre a Educação Especial e os professores do AEE. Foram realizadas buscas nos seguintes repositórios: 1) Teses e Dissertações do PPGE/UCDB; 2) Scientific Electronic Library Online (SciELO); 3) Portal de Periódicos (CAPES/MEC) e 4) Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES). No Quadro 1 são apresentados os números de trabalhos localizados e selecionados de cada base de dados.

Quadro 1 – Número de trabalhos selecionados em cada base de dados

REPOSITÓRIO DE BUSCA	DESCRIPTORES UTILIZADOS PARA BUSCA	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Banco de teses e Dissertações do PPGE/UCDB	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”	5	3 (dissertações)
SCIELO	“SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	9	3 (artigos)
Portal de Periódicos (CAPES/MEC),	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AND PROFESSOR DO AEE AND SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	46	6 (artigos)
Catálogo de Teses e Dissertações – (CAPES)	“ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AND PROFESSOR DO AEE AND SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”	64	6 (dissertações)
<b>TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS / SELECIONADOS</b>		124	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 124 trabalhos analisados, 18 foram selecionados por atenderem aos critérios de proximidade com os objetivos da minha pesquisa, que visa analisar o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A seleção foi realizada com base em critérios rigorosos, buscando identificar pesquisas que oferecessem uma abordagem metodológica sólida e que estivessem em sintonia com os objetivos do meu estudo. Foram priorizados trabalhos que apresentavam um alinhamento consistente com a investigação proposta, especialmente aqueles

que abordavam de forma detalhada as entrevistas com as docentes, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas pedagógicas no contexto do AEE.

Além disso, considerou-se fundamental que as pesquisas selecionadas tratassem da legislação vigente e atualizada relacionada à Educação Especial, uma vez que essa área é essencial para compreender o papel e os desafios enfrentados pelos professores no contexto do AEE. A legislação atua como um norteador para as práticas educacionais inclusivas, e sua análise é fundamental para garantir que a pesquisa esteja embasada em diretrizes legais contemporâneas.

Por outro lado, os trabalhos que não foram selecionados acabaram sendo excluídos devido à falta de alinhamento com o escopo e os objetivos centrais do meu estudo. Esses trabalhos, embora possam oferecer contribuições valiosas em outros contextos, não apresentavam uma proximidade suficiente com as temáticas centrais da minha pesquisa, como a metodologia empregada, o enfoque nas entrevistas com docentes, ou a relevância em relação à legislação educacional específica.



Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise

TÍTULO / ANO	AUTOR/INSTITUIÇÃO(PERIÓDICO)
Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. 2008 - Dissertação.	CARBONARI, Vera L. G. Universidade Católica Com Bosco, Campo Grande, MS
Reflexões da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia. 2010 – Dissertação	LAGO, Danúsia C. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP.
Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso. 2012 – Dissertação	FONTES, Diana C. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho.
Formação continuada dos professores do AEE - saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola. 2012 – Dissertação	MATOS, Izabeli Sales Universidade Federal do Ceará- Fortaleza, CE
Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a educação especial em questão. 2015 – Artigo	ROSSETTO, Elisabeth. Revista Educação Especial   v. 28   n. 51   p. 103-116   jan./abr. 2015, Santa Maria
O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez. 2015 – Dissertação	ROSA, Ana P. T. M. da. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná – RO. 2015 – Dissertação	SCARAMUZZA, Simone Alves. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.
Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado. 2015 – Artigo	PERTILE, Eliane B.; ROSSETTO, Elisabeth. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1186–1198, 2015.
Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas. 2016 – Dissertação	FERREIRA, Paula R. B. Universidade de Taubaté, Taubaté – SP.
Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor. 2017 - Dissertação.	SILVA, Riviane S. de L. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, Natal/RN.
O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. 2017 – Artigo	MILANESI, Josiane B.; CIA, Fabiana. Revista Educação Especial   v. 30   n. 57   p. 69-82   jan./abr. 2017 Santa Maria.
Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. 2017 – Artigo	SANTOS, João O. L. dos; MATOS, Maria A. de S.; SADIM, Geyse P. T.; SILVA, João R. A. da; FAIANCA, Marta P. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.
Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. 2017 – Artigo	PASIAN, Mara S.; MENDES Enicéia Gonçalves; CIA Fabiana. Educação em Revista   Belo Horizonte   n.33   e155866   2017.
A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. 2018 - Dissertação.	SOUSA, Gercineide M. Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC.

Aspectos da avaliação dos alunos no Atendimento Educacional Especializado das salas de recursos multifuncionais. 2019 – Artigo	PASIAN Mara S.; MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana. Revista Educação Especial   v. 32   2019 – Santa Maria.
Atendimento Educacional Especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. 2019 – Artigo	ARAÚJO, Ilani M. S.; ALVES, Liliane L.; PINTO, Francisco R. M.; BEZERRA, Ilaneide M. S. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, maio/ago., 2019.
Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no Atendimento Educacional Especializado. 2020 – Artigo	SPURIO, Mara S.; BIANCHINI, Luciane G. B. Revista Educação Artes e Inclusão. Volume 16, nº3, jul./Set.2020. ISSN 1984-3178.
Desafios de fazer docente nas salas de recursos multifuncionais (SRM). 2022 – Artigo	FIGUEIREDO, Séfora L.; SILVA, Edil F. Psicologia: Ciência e Profissão 2022 v. 42, e230191, 1-14.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das palavras-chave extraídas dos estudos analisados, foi elaborada uma nuvem de palavras que permite visualizar os termos mais recorrentes ao abordar a temática em questão. A nuvem de palavras serve como uma ferramenta para identificar padrões e compreender quais tópicos têm recebido maior atenção dos pesquisadores, oferecendo uma síntese visual dos elementos mais relevantes discutidos nas investigações sobre o tema. Essa representação gráfica, como ilustrado no Quadro 3, destaca os conceitos centrais e as áreas de maior foco nas pesquisas, proporcionando uma visão clara das tendências e prioridades no campo de estudo.



Especializado (AEE), os desafios enfrentados e os avanços das normativas e políticas atuais relacionadas à Educação Especial e ao AEE. Os estudos de Silva (2017), Fontes (2012), Ferreira (2016), Milanesi e Cia (2017), Pasian, Mendes e Cia (2019), e Figueiredo e Silva (2022) revelaram que, ao ouvir os professores do AEE, foram narrados diversos problemas, como a precariedade da infraestrutura das Salas de Recursos, as dificuldades enfrentadas pelos professores em desenvolver seu trabalho devido à falta de integração com os demais docentes do ensino regular e a ausência de materiais didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento de atividades e avaliações.

Em relação à infraestrutura, Albuquerque (2014, p. 238) afirma que “a infraestrutura da escola é um elemento que facilita o acolhimento das diferenças” e, nesse sentido, a estrutura física colabora com uma sala de aula na qual “alunos e professores desfrutam de um clima salutar e favorável [...] aumenta as possibilidades de autonomia e garante um melhor rendimento das práticas pedagógicas” (Albuquerque, 2014, p. 238).

Na pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2019), quatro dos dez professores de AEE entrevistados relataram dificuldades não apenas em relação à infraestrutura, mas também à falta de recursos didáticos específicos.

Os mesmos autores apontam, ainda, que além da infraestrutura é importante, também, a questão das relações interpessoais. Deve haver uma sintonia e um trabalho interdisciplinar e colaborativo entre os professores da sala comum e da sala de recurso, para que os objetivos sejam alcançados.

A sintonia e o trabalho colaborativo, segundo Mousinho *et al.* (2010), é necessário que todos estejam envolvidos para que se possa chegar aos objetivos alinhados em conjunto, na comunidade escolar (escola, família, professores, terapeutas e mediadores).

O trabalho docente para Tardif e Lessard (2013), não se resume a simplesmente cumprir tarefas, mas é uma atividade que envolve atribuir significado ao que é feito. Envolve interação com alunos, colegas, pais e gestores escolares, entre outros.

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (Tardif; Lessard, 2013, p. 38).

A importância da interação e da interlocução dos professores se evidencia nas pesquisas de Araújo *et al.* (2019) e Souza (2018). Segundo os autores, para que se atinja os

objetivos propostos deve haver um trabalho colaborativo e investimentos em formações dos professores do ensino regular e dos professores da Sala de Recurso que oferece o AEE.

Ainda sobre o trabalho colaborativo, a pesquisa de Silva (2017), que teve como objetivo ouvir o relato do professor do Atendimento Educacional Especializado e de alunos atendidos, ressalta as dificuldades do professor, destacando que uma dessas dificuldades é a inexistência de interação entre a professora do AEE e os professores da sala regular a respeito das adaptações nas atividades e avaliações. Percebemos que não há uma interação entre os docentes para que de fato haja a inclusão.

Sant'Ana (2005) corrobora que é necessário buscar e elaborar estratégias para que se promova a inclusão e, um aspecto fundamental para que isso ocorra é a interação entre todos no ambiente escolar. Segundo a autora, para que a inclusão educacional ocorra de forma satisfatória,

torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (Sant'Ana, 2005, p. 228).

Outras dificuldades apontadas na pesquisa de Pasian, Mendes e Cia (2017) são: dificuldades do atendimento no contraturno, número insuficiente de SRMs para atender o alunado e, ainda, a necessidade de apoio de outros profissionais. A pesquisa buscou mostrar a realidade vivenciada pelos professores e os resultados mostraram que há muito que se investir para que haja um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, principalmente no que se refere à formação continuada e específica para os professores do AEE.

Nesse sentido, Prieto, Pagnez e Gonzales (2014, p. 737) ressaltam a “formação continuada para os diferentes participantes da comunidade escolar, com a participação dos gestores das escolas, professores de classes comuns e de serviços de educação especial, funcionários, técnico administrativo e estagiários”. Para as autoras, as formações aproximam a teoria da prática:

As formações visavam a promover aproximações entre teorias e práticas de atendimento aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação procurando apresentar e estudar fundamentações que respaldassem os professores acerca de possíveis intervenções, com vistas a fortalecer o seu processo de aprendizagem (Prieto; Pagnez; Gonzales, 2014, p. 732).

Um estudo significativo que ressalta a importância das formações para os professores é o de Matos (2012). Nesse trabalho, destaca-se que “a formação continuada exerce

uma influência na prática do professor” (Matos, 2012, p. 191), especialmente em um contexto em constante evolução. Este estudo enfatiza a necessidade de os professores estarem continuamente atualizados e capacitados para enfrentar os desafios em um ambiente educacional dinâmico. Isso reforça a ideia de que investir em formação profissional é fundamental não apenas para aprimorar a qualidade do ensino, mas também para promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

Em seus estudos Nóvoa nos leva a refletir “temos sido capazes de promover os professores? E de apoiar em sua ação profissional? E de melhorar suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?” (Nóvoa, 2012, p. 21).

Nóvoa nos instiga a refletir sobre o suporte e a capacitação dos professores em suas práticas profissionais. Ele nos desafia a questionar se estamos de fato promovendo os professores, dando respaldo às suas atividades profissionais, aprimorando suas condições de trabalho e defendendo a colaboração e a reputação da profissão perante o público. Essas indagações nos levam a considerar se estamos investindo adequadamente nos recursos necessários para garantir que os professores possam desempenhar seu papel de forma eficaz e satisfatória, criando assim um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento tanto dos educadores quanto dos alunos.

Os estudos analisados apontaram que os professores enfrentam diversas dificuldades relacionados à infraestrutura, à interação entre os professores do ensino regular, à falta de materiais didático pedagógicos, à avaliação dos alunos especiais e a falta de uma formação continuada para que, o professor possa desenvolver melhor seu trabalho.

No contexto geral, verificamos que os autores apontam uma Educação Especial na qual ainda há diversas lacunas e problemas que precisam ser superados.

As dificuldades encontradas mostram a realidade escolar em que estão inseridos os professores e os alunos especiais. Os estudos analisados nos fazem refletir e debater sobre a importância de novas pesquisas para que possam colaborar com o ensino e a aprendizagem dos alunos especiais nas escolas regulares, bem como com o bem-estar no trabalho dos professores.

#### **1.4 O trabalho do professor no atendimento educacional especializado**

Este tópico refere-se ao trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No primeiro tópico, aborda-se as atribuições imputadas aos professores, segundo as Normativas e a evolução das Leis que se referem aos alunos especiais, o processo

de implantação do AEE, tais funções que se referem a adequação e produção de materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos utilizados no atendimento para um processo de ensino aprendizagem que promova uma educação de qualidade.

Discute também a importância de uma interlocução e interação dos professores para a implantação de um planejamento adequado e que contemple as necessidades dos alunos especiais, ressalta a participação da gestão em ações efetivas para o processo de inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado é um direito adquirido pelos alunos especiais para manter-se na escola com os recursos e materiais pedagógicos necessários que os auxiliem, dando suporte aos alunos especiais na permanência de maneira autônoma contribuindo com o seu ensino aprendizagem.

Dentre as Normativas para garantir o direito de todos a escolarização, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto nº. 7.611/2011, estabelece que a proposta pedagógica da escola envolva a participação da família e dos estudantes para atender as necessidades dos alunos especiais e propõe como objetivo do AEE, prover condições de acesso aos serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (Brasil, 2011b).

O Atendimento Educacional Especializado vem ao longo de duas décadas se reformulando e, para Tardif e Lessard (2012, p. 23), “a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados”. Isso se dá, segundo os autores, devido a “função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola” (Tardif; Lessard, 2012, p. 23).

Deste modo, diante da legislação, o aluno com necessidades especiais deve frequentar tanto a escola quanto o AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo esse atendimento no contraturno essencial para a efetivação da inclusão. A Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes do AEE, estabelece em seu art. 1º que “os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE)” (Brasil, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva, é possível destacar o papel do professor no Atendimento Educacional Especializado, ampliando sua abordagem para contemplar as necessidades dos alunos no ensino regular. Isso inclui complementar o ensino regular, buscando promover a autonomia do aluno dentro e fora da escola, em colaboração com a família, de acordo com os

princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008, p. 10), tem como atribuição; “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008b, p. 10).

O professor do AEE é responsável por fazer as adaptações necessárias para atender os alunos e identificar a deficiência e prover dos recursos necessários para uma educação de qualidade, Segundo a Legislação de (Brasil, 2009a, p. 2), art.10, inciso III e IV, o docente faz o seu horário de trabalho adequando aos horários de aula dos alunos, do ensino regular, fazendo uma adequação no cronograma de atividades do (AEE); “cronograma de atendimento aos alunos; plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas”.

O docente é responsável por minimizar os obstáculos e desenvolver estratégias para que o aluno possa superar as dificuldades existentes. Para desempenhar melhor suas funções, deve haver uma interação, ou "interlocução", entre todos os professores, o que é um quesito indispensável para promover o ensino e a aprendizagem. Este princípio está prescrito na Resolução nº 7/2010.

esse deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações; avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recursos multifuncionais (espaço destinado para realização do AEE) e na interlocução com o professor do ensino comum (Brasil, 2010, p. 34).

Nesta dimensão maior, pretende-se ressaltar as atribuições dos professores, não somente em atividades pedagógicas relacionadas a escolarização contudo deve haver uma troca de informações com os professores e, a cooperação da família, aspectos relacionados a assistência, à saúde e, a outros atendimentos necessários como suporte ao aluno;

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009a, p. 2).

O professor é a figura central no processo de ensino, desempenhando um papel fundamental na transmissão do conhecimento. O trabalho docente, nesse sentido, é uma atividade de extrema complexidade, que abrange uma variedade de questões práticas dentro do processo educativo, desempenha um papel facilitador do aprendizado, adaptando suas práticas



de ensino. Marin (2010) destaca que essa atividade não se resume simplesmente em ministrar aulas, mas envolve uma ampla gama de responsabilidades e desafios.

[...] a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considero este nas suas mais variadas dimensões de análise (Marin, 2010, p. 37).

A complexidade do trabalho docente no AEE também se manifesta nas diversas dimensões do processo educativo. Isso inclui aspectos pedagógicos, como metodologias de ensino e estratégias de avaliação, mas também questões sociais, emocionais e culturais que influenciam o ambiente escolar e o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é essencial reconhecer e valorizar a importância do trabalho do professor que possui as seguintes funções:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

O papel do professor no Atendimento Educacional Especializado abrange mais do que apenas suas atividades nas Salas de Recursos Multifuncionais; ele envolve também a promoção da participação e autonomia dos alunos.

4. Estabelecer a articulação entre os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização de serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem para os alunos nas atividades escolares.
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação (Brasil, 2010, p. 4).

Conforme Freire (2008) salienta, é responsabilidade do professor garantir que o aluno tenha a oportunidade de efetivar seus direitos, que englobam não apenas o direito fundamental de aprender, mas também o direito à plena participação na sociedade e o acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, cabe ao educador promover uma prática inclusiva que reconheça e respeite a diversidade de cada aluno, capacitando-os para exercer sua cidadania de forma efetiva e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

[...] no contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes, permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma

educação de qualidade que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p. 5-20).

Na Resolução de nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, são delineadas as responsabilidades atribuídas ao professor do AEE. Conforme descrito no art. 2º desta resolução, tais atribuições incluem a elaboração do currículo adaptado às necessidades específicas de cada aluno, a seleção e utilização de recursos e estratégias pedagógicas que visem garantir a participação plena e o desenvolvimento integral do estudante. Essas diretrizes destacam a importância do papel do professor do AEE na promoção da inclusão e na garantia do acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade.

Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009, p. 1).

Nessa legislação brasileira de 2009, no Art. 10, são estabelecidas diretrizes para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este artigo prevê a adequação do espaço físico para a realização do AEE, garantindo um ambiente propício para o desenvolvimento dos alunos especiais matriculados no ensino regular. Além disso, destaca a importância do planejamento educacional individualizado, que deve ser elaborado de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, visando promover seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola (Brasil, 2009, p. 2).

Para atuar efetivamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor deve possuir habilidades e conhecimentos específicos em diversas áreas, incluindo o domínio de sistemas de ensino adaptados para diferentes deficiências, como o sistema Braille e o soroban como denomina a Legislação:

[...] sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos

e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos tecnologia assistiva e outros. Sendo um aspecto essencial para a melhoria do processo de ensino (Brasil, 2011, p. 16).

De acordo com a legislação de 2009, o educador da Sala de Recurso tem como responsabilidade promover a autonomia e a inclusão dos alunos, facilitando o acesso a diferentes tecnologias que possam superar as barreiras existentes. Isso inclui o ensino e uso da tecnologia assistiva para melhorar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua independência e participação.

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

A educação especial exige do professor diversas formações, devido a essa diversidade de funções que regem seu trabalho no dia a dia, de acordo com a Legislação, Brasil (2011, p. 16), “os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua”, para auxiliar o aluno dentro do ambiente escolar, oportunizando a interação entre os pares.

Dentro da Unidade escolar o professor é “polivalente” e é responsável por desempenhar diversas funções que lhe são atribuídas o que causa uma carga excessiva de trabalho. Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 48-49), reitera que “professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”.

E pensando no papel do docente, Mazzotta (1982, p. 48) frisa: “O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores de classe comum”. Percebemos nessa citação a importância do professor da Sala de Recurso Multifuncionais que atende no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem uma “dupla função” estabelecendo um vínculo entre o aluno e os professores buscando fortalecer e aprimorar o ensino aprendizagem, estabelecendo uma conexão acerca da inclusão.

O processo de inclusão dentro da escola envolve todos os profissionais que nela atuam. A Proposta de Atendimento Educacional Especializado destaca a responsabilidade da gestão escolar na participação deste processo, pois entre as funções dos docentes estão a

orientação e avaliação, além do suporte teórico e técnico para as famílias dos alunos. Dada essa complexidade de funções, o apoio da gestão escolar é fundamental. Podemos destacar o estudo de Poker (2010), que apresenta detalhadamente as funções dos docentes. Ele diz:

Solicitação e implementação do AEE e das salas multifuncionais na escola; Identificação das necessidades educacionais especiais do alunado da escola; Análise da situação da comunidade escolar, para atender às necessidades do alunado da escola; Orientação às famílias, de forma a envolvê-las no processo de escolarização do aluno com necessidades especiais; Oferecimento dos materiais e recursos adaptados necessários, Quando necessário, encaminhamento de alunos para avaliação de outros profissionais; Oferecimento de suporte teórico e prático ao professor de classe comum que atende alunos com deficiência; Modificações no espaço físico da escola, tornando-a acessível a todos; Acompanhamento do desenvolvimento dos alunos; Criação de espaço para estudo, análise e discussão de casos na escola; Garantia da participação de todos os alunos nas atividades da escola (Poker, 2010, s.p.).

Segundo Simioni (2011, p. 30), as ações dos gestores são de suma importância; “O gestor de uma escola precisa desenvolver seu trabalho a partir do envolvimento dos agentes que integram a instituição escolar com o propósito de incluir todos os seus alunos, pois se trata de um desafio coletivo”.

A educação especial precisa de um olhar diferente, é indispensável para o processo de inclusão o apoio da gestão, implementando significativas mudanças em todos os níveis de ensino (Glat; Blanco, 2009). A rede de ensino deve assegurar as condições essenciais para a implementação das salas de recursos multifuncionais, incluindo infraestrutura adequada, formação contínua dos professores e acesso a materiais pedagógicos específicos. Além disso, é fundamental definir procedimentos pedagógicos que atendam às necessidades individuais dos alunos e promover a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educativo. Essa integração entre recursos, metodologias e apoio familiar é crucial para garantir um atendimento inclusivo e eficaz.

Neste contexto, Freire (2011) reitera que, o professor é apontado como responsável pela mudança educativa e a complexidade e a amplitude do trabalho gera insegurança e desencanto.

Nesta perspectiva, o professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação. A ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto (Freire, 2011, p. 48-49).

Eu diria que o professor tem uma tripla função, pois lhe são atribuídas responsabilidades relacionadas à educação, à saúde e à família do aluno especial. Os

encaminhamentos para especialistas são aspectos cruciais com os quais o professor deve estar atento, pois podem afetar o rendimento escolar do aluno e estão condicionados a faltas que demandam uma abordagem especializada.

Neste sentido Ramos (2015), ressalta a participação ativa da família no processo educacional, reconhecendo a importância da colaboração entre ambas as partes para o desenvolvimento integral do aluno. Essa abordagem visa estabelecer uma relação harmoniosa e de respeito mútuo entre a escola e a família, contribuindo para o sucesso educacional e o bem-estar do aluno.

[...] a escola deve ter o cuidado de desenvolver estratégias que atraiam a participação dos pais em sua organização e tomada de decisões. Dessa forma, poderá contribuir para que haja uma relação harmoniosa com a família, relação esta que precisa estar pautada no respeito mútuo [...] (Ramos, 2015, p. 21).

Maluf (2008) ressalta a importância das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas essenciais no processo de ensino-aprendizagem. A ludicidade vai além da simples diversão; é uma estratégia valiosa para motivar os alunos e desempenha um papel crucial ao possibilitar que adquiram conhecimentos de maneira mais abrangente. Além disso, estimula o desenvolvimento em diversas dimensões, promovendo avanços significativos em diferentes áreas de aprendizagem. Para a autora, as atividades lúdicas:

São instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens (Maluf, 2008, p. 42).

De acordo com a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009a), é imprescindível que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possua tanto formação inicial quanto específica em Educação Especial. A resolução estabelece que o educador "deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial". Isso enfatiza a necessidade de uma preparação completa e especializada do educador, visando garantir uma prática educativa eficaz e adaptada às particularidades dos alunos com deficiência ou necessidades especiais.

## 1.5 Mal-estar e bem-estar docente

Por meio da diversidade das atuações dos professores AEE encadeiam-se funções distintas, assim; quando integra a Educação Especial aumentam-se os múltiplos saberes. A legislação vigente entende que se deve “dar conta” de todos os alunos especiais cada qual com sua peculiaridade e, muitas vezes, o professor não possui suporte para essa particularidade, pois várias situações não correspondem e não se limitam apenas e tão somente ao ambiente escolar; como exemplo, do estresse que cresce à proporção de se dirigir ao ambiente familiar.

Picado (2009, p. 7) afirma que o sistema de ensino em suas formalidades decorre de acumulações: “de exigências pedidas aos professores que traduz num aumento significativo de fontes de pressão presentes no ensino que, activadas pela aceleração de mudança social, se tornam causadoras de emoções negativas”.

Em meados da década de 1970, Picado (2010), expõe o surgimento nos Estados Unidos do conceito de **esgotamento profissional/ burnout**, que foi inferido por Freudenberger (1974); determinado trabalho tratava do problema como Síndrome de Bournout, um estudo feito com diversos profissionais de saúde, utilizou-se esse conceito para identificar “um estado de fadiga física e mental”.

Essa diversidade e acúmulo de atribuições no trabalho geram inúmeras consequências, tais como: comorbidades, estresse, ansiedade, desistência da profissão e a *Síndrome de Bournet*, fatores que contribuem para o grande número de profissionais afastados. Não nos esqueçamos de que os transtornos mentais comuns, incluindo depressão e a ansiedade, são as principais causas de afastamentos do trabalho dos professores (Desouky; Allam, 2017; Tostes *et al.*, 2018).

Para Picado (2010), pretende esclarecer os fundamentos teóricos do esgotamento profissional/ burnout e explicar os fatores da síndrome laboral docente e o esgotamento profissional.

A diversidade de atribuições relacionadas aos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e as dificuldades e os desafios enfrentados, para atender esse alunado, segundo Esteve (1999, p. 13) confere que

[...] os professores se encontram ante o desconcerto e as dificuldades de demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegar a atender essas novas exigências. Às vezes o desconcerto surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias.

Com o intuito de enriquecer os estudos sobre a condição dos professores, recorreremos à pesquisa de Garcia e Anadon (2009). Em seu estudo, os pesquisadores coletaram depoimentos de natureza biográfica de professoras, com uma visão detalhada, evidenciando a precarização das condições de trabalho, a intensificação das tarefas, os baixos salários e as condições adversas em que esses profissionais atuam. Segundo Garcia e Anadon (2009, p. 21), esta

[...] intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras entrevistadas e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola.

Tais estudos mostram a realidade, “estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliadas à deterioração dos salários e das condições de trabalho, vêm contribuindo para a auto intensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos” (Garcia; Anadon, 2009, p. 65).

As Normativas das salas de recursos, recentemente regulamentadas, exigem do professor novas dimensões para atender as leis vigentes, vale dizer, que nesse contexto faz-se necessárias novas estratégias para o trabalho, para que diminuam esse sentimento de insuficiência, que causa estresse, para Picado (2009, p.11), “**o *stress* docente** é um conceito complexo que contempla um conjunto de respostas cognitivas, afectivas e comportamentais que ocorrem nas situações de trabalho”.

A diversidade de funções e os déficits estruturais podem ocasionar insatisfação no trabalho entre os professores. Pensando no bem-estar desses profissionais tão essenciais para a sociedade, é crucial atentar-se às formações continuadas e às reformas necessárias para atender às suas necessidades. Como apontado por Freire (2011), essa preocupação deve ser abordada no sentido global do sistema educacional.

[...] as políticas de formação e profissionalização docente, propostas e desenvolvidas neste contexto de reforma, parece não atentar para a complexidade do ato educativo, das novas demandas do mundo trabalho, bem como da situação real vivida pelo professor na escola pública que, em geral, não consideram as precárias condições de trabalho e formação: com pouco tempo disponibilizado para estudos e planejamento do ensino, falta de material didático, salas superlotadas, salários aviltantes e outros (Freire, 2011, p. 49).

A complexidade das funções desempenhadas por professores atualmente contribui significativamente para o aumento do risco de Burnout. Além de ministrar aulas, eles muitas vezes são responsáveis por planejar currículos, avaliar o desempenho dos alunos, lidar com

questões disciplinares, participar de reuniões administrativas e manter-se atualizados com as constantes mudanças na educação e na tecnologia. Esse acúmulo de responsabilidades pode sobrecarregar os professores, levando a uma sensação de exaustão constante e desgaste emocional. O professor, com essa diversidade de funções, pode chegar à exaustão e, segundo Souza, Carbalho e Lucca (2023, p. 21), “a Síndrome de Burnout (SB) é uma doença resultante de estresse crônico no trabalho que acomete trabalhadores de diferentes áreas, inclusive professores”.

A docência é permeada por situações que podem levar à exaustão, tanto física como emocional, devido às precárias condições de trabalho, associados à infraestrutura, características próprias da organização do sistema educacional em escolas públicas e privadas e fatores psicossociais que contribuem para o adoecimento do docente e o desenvolvimento da SB (Souza; Carbalho; Lucca, 2023, p. 1).

De acordo com Paschoal e Tamayo (2004, p. 2), esse acúmulo de trabalho que causa estresse é “um processo em que o indivíduo percebe demandas do trabalho como estressores, os quais, ao exceder sua habilidade de enfrentamento, provocam no sujeito reações negativas”.

Gouvea (2016, p. 209) contribui significativamente em seus estudos sobre o adoecimento dos professores, destacando que há uma incidência alarmante de cirurgias e licenças médicas. Em sua pesquisa, realizada com uma amostra de 4.565 educadores, constatou-se que 22,6% deles precisaram passar por cirurgias ou tirar licenças médicas devido a problemas de saúde. Esses números evidenciam uma preocupação crescente com a saúde desses profissionais.

Uma pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSAD), citada pela Agência Brasil (2015), revelou que entre 2011 e 2012 o Distrito Federal apresentou o maior percentual de afastamentos de professores por motivos de saúde, com 58% dos profissionais afastados pelo menos uma vez no período. Em Santa Catarina, esse índice foi de 25%, enquanto no Rio Grande do Sul a educação foi a terceira área com maior número de afastamentos entre as secretarias estaduais, totalizando 30%.

Quando se analisa o processo de saúde-doença na perspectiva dos professores, é importante considerar dois aspectos fundamentais: o absenteísmo, que se refere ao afastamento das atividades docentes devido a problemas de saúde, e o presenteísmo, que envolve a persistência dos professores em exercerem suas funções mesmo diante de situações de sofrimento ou adoecimento (Meireles *et al.*, 2016).

O adoecimento para, Lima (2010, p. 2) é advindo da sobrecarga de trabalho se constitui em “uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço,



tipo de tarefa, estratégias de regulação [...] ciclos e pausas” fatos que estão relacionados ao desgaste no ambiente de trabalho.

Blanch (2012) elenca o conceito da sobrecarga relacionando a critérios pessoais, sociais e culturais, por isso se tem a “pressão”, como presenciamos na passagem:

[...] percepções subjetivas ancoradas em marcos de referência e critérios pessoais, sociais e culturais acerca do que na carga imposta se estima razoável, justo, equitativo, saudável, legal, viável ou sustentável, do que carrega de ‘pressão’ psicológica aceitável de ser assumida e dos limites mais além dos quais aquela carga deve ser considerada ‘excessiva’ e ‘insuportável’ (Blanch, 2012, p. 73).

Nesta direção, ressaltamos a pesquisa de Viegas (2022), com objetivo de analisar a intensa sobrecarga dos professores da educação básica, de 18 municípios nos anos de 2018 e 2019, no Rio Grande do Sul. Este estudo revela que o trabalho exige dos docentes uma constante dedicação e gera uma sobrecarga intensa que se estende ao espaço doméstico, chegando ao adoecimento.

Sampaio e Marin (2004) priorizaram as questões de precarização, as condições econômicas e sociais que decaem sobre o professor, o desmonte da profissão e em consequência as práticas que têm origem da Legislação educacional.

A respeito do viés da precarização, Silva *et al.* (2016), foca em outras formas de contratação temporária dos professores há tendências de terceirização, pejotização e uberização que surgidas nos últimos anos, evidenciam processos que enfraquecem a autonomia, corrompe e desqualifica, submetendo o docente ao acúmulo e a condições cada vez mais precárias de trabalho.

Entre as pesquisas que abrangem a Educação Especial, Guerra *et al.*, (2016), em trabalho com entrevistas aos professores do AEE observaram crianças que não apresentam um diagnóstico de deficiência; cerca de 69% das queixas dos professores são do atendimento a crianças com ou sem laudo, apresentam dificuldades de aprendizagem; no entanto, o que não configura o AEE, segundo as autoras:

Em relação às queixas apresentadas, destaca-se que cerca de 20% referem-se às especificidades da deficiência da criança, associadas ou não a problemas de comportamento. Apesar de muitas deficiências tornarem-se um possível complicador para o processo de ensino-aprendizagem, o que justificaria o encaminhamento aos serviços especializados como o AEE, ressalta-se que nem todas as crianças diagnosticadas como deficientes precisam deste atendimento (Guerra *et al.*, p. 325-326).

No contexto da Legislação há necessidade de novas pesquisas, o que ressaltam as funções dos professores do AEE, devem chegar a uma parceria para poder deixar bem claro as funções do Atendimento, bem como, a saber o público alvo ao qual é destinado;

[...] discute-se a necessária valorização e formação do professor como um importante agente de promoção de aprendizagens e desenvolvimento humano. Assim, em uma política de educação inclusiva, ressalta-se o necessário esclarecimento deste profissional sobre a função do AEE, a fim de que ele encaminhe casos específicos, compatíveis com os serviços que o programa está apto a realizar (Guerra *et al.*, p. 326).

Essas e outras funções atribuídas ao docente, segundo José Freire (2011, p. 48-49), “A ampliação de suas funções docentes, no contexto da reforma educativa, tem contribuído para um sentimento de insegurança, desencanto” e,

O professor deverá assumir e prestar contas de suas tarefas didáticas à escola, aos pais e à sociedade e ainda, participar da “gestão escolar” junto à “comunidade”. Nesta perspectiva, O professor é em geral, visto como agente responsável pela mudança educativa, o que o leva a manifestar reações contraditórias diante das exigências que estão além da sua formação (Freire, 2011, p. 48-49).

Neste sentido, a pesquisa de Mendes (2011), cujo tema: “Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional”. A pesquisa quanti-qualitativa cumpriu a função de detectar e analisar as condições de mal-estar e bem-estar de 30 professores. Verificou-se que 35,4% dos professores estavam de licença médica, nível alto, esses educadores têm clareza dos elementos que lhes causam mal-estar, apresentaram índices elevados de estresse e exaustão; segundo a pesquisadora. Por conseguinte, sugere-se que haja maior investimento na formação continuada dos mesmos, especificamente, relacionada ao bem-estar docente. A Educação, no todo, melhora em consequência da eficácia implantada.

Quanto à saúde dos professores Zacharias *et al.* (2011, p. 2), “O tema da saúde docente vem sendo pesquisado com um maior rigor científico a partir dos últimos quinze anos” e, em seus estudos afirma que: o professor foi deixado em segundo plano e, é necessário considerar que há uma lacuna que leva ao fracasso e ao adocimento do profissional.

A saúde do professor, até então, nunca foi levada a sério em consideração na construção das políticas públicas, propostas em nível de sistemas de ensino e em algumas unidades escolares, o que se pode considerar como uma falha (ou omissão) por parte dos órgãos responsáveis pela criação e implantação de propostas pedagógicas (Zacharias *et al.*, 2011, p. 2).

Para Zacharias *et al.* (2011, p. 20), o mal-estar docente é correlacionado a diversos fatores históricos e, em âmbito político, social e cultural:

Podemos constatar que fatores como universalização do acesso à educação, má qualidade do ensino, pouco investimento na Educação Básica, diminuição dos salários, aumento da carga horária de trabalho e desvalorização da profissão contribuíram para o desgaste da docência e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do mal-estar docente no âmbito brasileiro (Zacharias *et al.*, 2011, p. 20).

Segundo Oliveira (2006), aspectos relevantes de sua pesquisa feita com 120 professores abordou as causas de insatisfação da profissão, “O mal-estar docente”, esse estudo resultou em desinteresse, apatia, desmotivação e “sintomas psicossomáticos” tais como: (angústias, fobias, crises de pânico), sofridos pelos docentes fatores que segundo a autora advém de fenômenos sociais e políticos.

Outro aspecto relevante para Mosquera e Stobaus (2001), é a falta de perspectiva para o futuro, a ausência de identidade e a alienação sofrida pelos docentes advindos da perspectiva de um melhor desempenho de sua responsabilidade leva a

A desespiritualização do trabalho, através do seu esvaziamento no sentido de significado, é o que dá ao ser humano o seu constrangimento e a sua impotência. É bastante doloroso e alienante trabalhar apenas para sobreviver, mas é muito pior trabalhar apenas por isso, sem ter uma visão de futuro e uma perspectiva de desempenho e compreensão da tarefa, e um sentido e direção de hominização/humanização (Mosquera; Stobaus, 2010, p. 68).

A ideia de “mal-estar docente” surge como uma valiosa contribuição da área da educação nos estudos que exploram a relação entre trabalho e saúde/doença. Esta expressão foi introduzida por, Esteve (1999), para descrever o desconforto, as adversidades e as restrições enfrentadas pelos professores em sua prática profissional.

Esteve (1999) aponta que a fragilização da imagem social do professor é um dos elementos que contribuem para o mal-estar docente, juntamente com outros fatores secundários e principais. Estes incluem mudanças no papel do professor devido à burocratização da profissão e à transferência de responsabilidades educacionais da família para a escola, contestações e contradições inerentes à função docente, mudanças no contexto social, como multiculturalidade e demanda por inclusão, falta de recursos materiais e condições de trabalho adequadas às necessidades educacionais, violência nas instituições escolares, esgotamento profissional e sobrecarga de exigências sobre o professor.

Por outro lado, de acordo com Rebolo e Bueno (2014, p. 324), esses dois extremos fazem parte de um mesmo processo inseparável. O trabalho permite ao homem transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, transforma-se. Isso pode ser sintetizado em dois extremos: de um lado, o mal necessário que apenas garante a sobrevivência, gerando sofrimento; do outro, uma atividade prazerosa que possibilita a realização.

As causas que propiciam o bem-estar estão relacionadas a diversos fatores que não se limitam ao ambiente escolar, mas permeiam várias dimensões, incluindo o ambiente familiar. No entanto, quando esses fatores são combinados com a diversidade de trabalho e o acúmulo de tarefas, ocorre um desencanto em relação ao trabalho laboral.

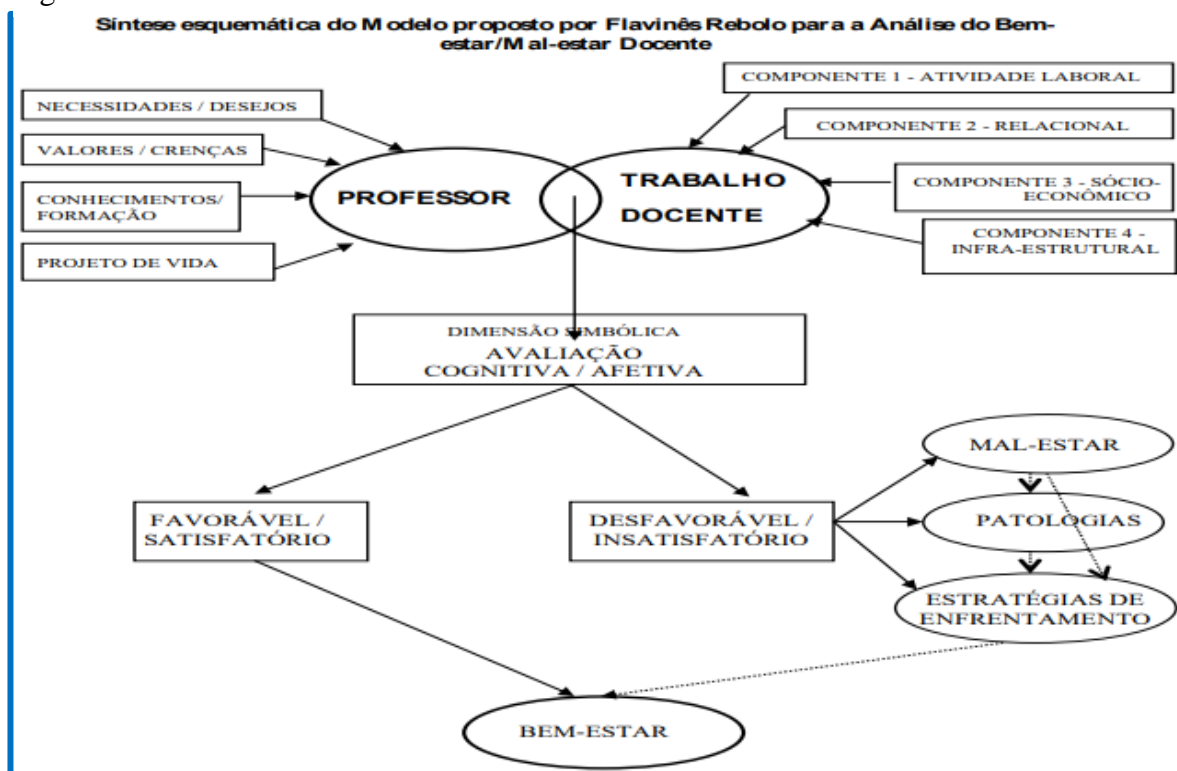
Segundo Rebolo (2012a, p. 22), “o componente relacional do trabalho docente, que é constituído pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas relacionais estabelecidas no ambiente escolar, também foi apontado pelos professores como propiciador de bem-estar”, que conduz o docente a relações positivas entre os professores, alunos e diretores fatores que influenciam não só em sua felicidade, mas em suas metas dentro da Unidade Escolar. Rebolo (2012a, p. 22) reitera que “propiciam o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo”, sendo assim:

O relacionamento com diretores, com os demais professores, com os alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico, possibilitam a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atendem a necessidades de amizade e reduzem sentimentos de solidão e frustração, oferecem retorno sobre o trabalho realizado, informam e esclarecem sobre as expectativas normativas do papel do professor (Rebolo, 2012a, p. 22).

Nesse contexto complexo dos aspectos estruturais, do tecnicismo, do formalismo da escola e das suas funções como professor perante seu trabalho, Rebolo faz uma análise ampla no ambiente escolar buscando entender os diversos fatores que possam acarretar o mal-estar do professor. Os aspectos laborais são relacionados com a realização e as condições do trabalho, sendo assim, Rebolo (2005, 2012) propõe uma análise em quatro dimensões: 1- atividade laboral, do trabalho em si; 2- das relações interpessoais; 3- das condições sociais econômicas; 4- das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar.

Rebolo (2012) desenvolveu um esquema de modelo para a observação do bem estar/mal estar docente que consiste em um conjunto de fatores que foram organizados e agrupados em uma visão global do processo de construção do bem estar/mal estar do professor.

Figura 2 – Análise do Bem-estar/ Mal-estar docente



Fonte: Rebolo (2012a, p. 33).

O quadro denota a relação do professor dentro da Unidade Escolar com necessidades, desejos, valores e crenças; além de uma formação com a finalidade de adquirir conhecimentos que possam agregar em sua trajetória no cotidiano. Em um projeto de vida, podemos ver que além das atividades laborais a autora coloca a importância de atividades extraescolares as quais possam contribuir com a sua felicidade e bem-estar.

É necessário ter um olhar mais apurado em ambientes educacionais, “a escola define e assume para si, muitas vezes de forma sutil e disfarçada, ampla autonomia sobre o estabelecimento de seu modo de ser e de fazer” (Luck, 2011, p. 43).

As mudanças devem ser associadas com projetos, dinamismo e acreditar em novas possibilidades, Segundo Marchesi (2008, p. 152),

[...] a educação supõe, portanto, acreditar nas possibilidades de mudança das pessoas - crianças, jovens e adultos - e ter confiança que é possível conseguir uma vida melhor para as futuras gerações. A educação deve ser associada, consequentemente, com projeto, ação, esperança, dinamismo e ilusão. De alguma maneira, a presença dessas atitudes vitais na atividade profissional dos professores pode ser associada com significado de felicidade.

Para Jesus (2007), quando se trata de bem-estar deve haver resiliência para superar as dificuldades. Desta maneira,

[...] o bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (Jesus, 2007, p. 27).

As pesquisas de Scaramuzza (2015) e Rosa (2015) destacam aspectos positivos em relação aos programas de formação continuada, como o Programa de Formação Continuada para Promoção do Bem-Estar de Professores Alfabetizadores (PROFABEM). Além de promover a satisfação no trabalho, esse programa também contribuiu para a redução da insatisfação em diversos aspectos, tais como: identificação com as atividades realizadas, ritmo de trabalho, uso da criatividade, condições gerais de infraestrutura, desenvolvimento profissional, treinamento, educação continuada e conhecimento das metas da escola.

Nesta direção, Rebolo (2012a, p. 18) ressalta que “a formação continuada, tema de inúmeros estudos e que tem sido pesquisada intensamente nos últimos anos, é um fator que deve ser considerado como elemento essencial para a obtenção do bem-estar docente”. Nota-se que os estudos da autora nos auxiliam a entender os aspectos que geram o bem-estar docente.

Ferreira e Santos (2016), sobre a estrutura da formação continuada de professores, procuram descrever as práticas adotadas em sincronia com as necessidades e a realidade do docente, a saber:

Uma formação mais sintonizada com as necessidades dos professores será tanto mais efetiva considerando que, assim, mobilizará sua atenção e empenho em articular a teoria e a prática para a resolução de problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, refletindo na melhoria da qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, de todo o sistema educacional (Ferreira; Santos, 2016, p. 1).

Macedo (2020) desenvolveu uma pesquisa a respeito deste tema: Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das Águas do Pantanal e teve como objetivo compreender o trabalho docente. Os resultados revelaram que a maior satisfação dos professores está relacionada à identificação deles com a atividade laboral e com as relações interpessoais; na direção oposta, a menor satisfação se manifesta em relação à infraestrutura. Aspectos identificados nas quatro dimensões de Rebolo (2005, 2012b).

Segundo Rebolo e Bueno (2014), há possibilidades de diminuir o mal estar docente, com estratégias de confronto para conquistar o bem estar: “As estratégias de enfrentamento, além de minimizar o mal-estar, denotam envolvimento e comprometimento com o trabalho a

despeito dos dissabores provocados pelos aspectos avaliados como negativos”, para as autoras “são, assim, importantes componentes para a obtenção do bem-estar” (Rebolo; Bueno, 2014, p. 328).

## **CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental, entrevistas semiestruturadas e a Escala de Bem-Estar Docente (EBED). O campo empírico abrange a cidade de Ladário, e sua Rede Municipal de Ensino, que atende diversos alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais. A EBED, composta por 37 variáveis, avalia a satisfação dos professores nos aspectos: Atividade Laboral, Relacional, Socioeconômico e Infraestrutural.

No segundo tópico, destaca-se o número de alunos especiais na Rede Municipal de Ensino de Ladário, abordando o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) do município. Também são detalhadas as Diretrizes da Rede para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que orientam as políticas e práticas dos professores e profissionais envolvidos, essenciais para garantir uma implementação eficaz do AEE e promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com necessidades especiais.

### **2.1 Abordagem da pesquisa, instrumentos e procedimentos para a produção e análise da dados**

A presente pesquisa, que visa analisar o trabalho dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com o seu trabalho será realizada com abordagem qualitativa que possibilita, segundo Godoy (1995, p. 21), “captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”.

Serão utilizados, para a coleta de dados, os seguintes instrumentos e procedimentos:

1) entrevistas semiestruturadas e 2) aplicação da Escala de Bem-estar Docente.



1) A entrevista semiestruturada é um procedimento de coleta de dados, que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 198), “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Essa abordagem foi adotada entre diversas técnicas devido à sua adequação e flexibilidade, permitindo a formulação de perguntas direcionadas aos temas propostos e possibilitando ajustes ao longo da execução da pesquisa, especialmente diante de situações como desvios de assunto por parte do entrevistado (Marconi; Lakatos, 2010).

A flexibilidade inerente à entrevista semiestruturada permite que os pesquisadores façam reajustes no decorrer de sua execução, adaptando as perguntas e explorando novos tópicos que possam surgir espontaneamente durante a conversa. Isso é particularmente útil quando os entrevistados desviam do assunto principal, pois oferece a oportunidade de redirecionar a entrevista sem perder a riqueza das informações proporcionadas pelos relatos pessoais. Em relação ao roteiro de entrevistas, Manzini (2003, p. 3) ressalta:

[...] várias considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturadas. Alguns cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado poderiam ser resumidos em: 1) cuidados quanto à linguagem; cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

As entrevistas semiestruturadas possibilitam esse contato com o objeto empírico, podendo ter uma relação de interação entre o entrevistado e o entrevistador é “por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais” (Fraser; Gondim, 2004, p. 140).

A técnica da entrevista semiestruturada possibilita com que os sujeitos possam narrar suas experiências, fatos do cotidiano escolar. Segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 633), descreve que as narrativas “permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação, as quais constituem, no âmbito da docência, dimensões essenciais do desenvolvimento profissional”.

Essa abordagem é particularmente valiosa porque permite aos entrevistados expressarem suas vivências de forma mais completa e detalhada, oferecendo uma visão rica e multifacetada do ambiente escolar. Ao contar suas histórias, os entrevistados revelam não apenas os eventos e fatos objetivos, mas também suas percepções, sentimentos e reflexões sobre esses eventos, o que enriquece a compreensão dos pesquisadores sobre o contexto educacional,

bem como sobre os problemas e objetivos envolvidos. Lombardi *et al.* (2019, p. 36), destaca que:

Ao selecionar a entrevista semiestruturada, também denominada “focalizada” por aquele autor, o pesquisador mira uma determinada experiência ou situação que deseja conhecer em profundidade e, de antemão, define tópicos e variáveis ancorados no seu problema e/ou nos objetivos da pesquisa.

Deste modo, a entrevista começa com uma sequência de perguntas para atingir o objetivo. Segundo (Manzini, 2003, p. 3), “partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro”.

Isso explica que, deve-se ter esse olhar atento com clareza e precisão das perguntas e a capacidade de facilitar uma resposta rica e informativa dos entrevistados. Uma boa estrutura de entrevista permite explorar de forma profunda os tópicos de interesse, garantindo que as informações coletadas sejam relevantes e contribuam significativamente para os objetivos do estudo. Portanto, a elaboração de um roteiro bem estruturado e linguisticamente apropriado é fundamental para o sucesso da entrevista e, conseqüentemente, para a qualidade dos dados obtidos na pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, após a aprovação da Pesquisa (CEP), conforme Parecer nº 6.755.684, aprovado em abril de 2024, e a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ladário (SMEL), estabelecemos contato com as escolas onde a pesquisa seria conduzida.

As entrevistas foram realizadas com um grupo de seis professoras que desempenham suas funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da Rede Municipal de Ensino de Ladário, localizada no estado do Mato Grosso do Sul. Essas professoras representam uma parte vital do corpo docente, incumbida de oferecer suporte educacional especializado a alunos com necessidades especiais. Suas perspectivas e experiências fornecerão dados fundamentais e valiosos sobre diversos aspectos relacionados ao AEE, incluindo os desafios enfrentados, práticas pedagógicas eficazes, necessidades de formação profissional e sugestões para melhorias na qualidade do serviço oferecido aos alunos. As entrevistas serão individuais, após o assentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice B**), em local a ser definido conjuntamente com cada professora. Será utilizado um roteiro (**Apêndice A**) para direcionar a entrevista no sentido de obter informações sobre o

trabalho e o cotidiano do professor no contexto escolar, identificando as atividades realizadas, seus saberes, suas práticas e suas experiências voltadas ao Atendimento Educacional Especializado.

As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo.

2) A Escala de Bem-Estar docente (EBED) (**Anexo 1**) é um instrumento construído e validado por Rebolo e Constantino (2020) que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com diversos aspectos do trabalho.

A Escala de Bem-Estar e Mal-Estar dos Professores (EBED) é uma ferramenta analítica que avalia os níveis de satisfação ou insatisfação dos professores em diversos aspectos de sua atuação profissional. Desenvolvida por Rebolo e Constantino (2020), essa escala abrange 37 variáveis que estão relacionadas aos quatro principais aspectos do trabalho docente. Por meio de uma análise minuciosa, a EBED possibilita a identificação dos pontos de satisfação e insatisfação dos professores, fornecendo dados valiosos para a compreensão das condições de trabalho e bem-estar no ambiente escolar. Os quatro aspectos fundamentais avaliados no contexto do trabalho docente são: Atividade Laboral, Relacional, Socioeconômico e Infraestrutural. Cada um desses aspectos desempenha um papel crucial na experiência e na eficácia do trabalho dos professores.

O primeiro aspecto, atividade **Laboral**, diz respeito às tarefas e responsabilidades do trabalho, abrangendo elementos como o nível de identificação com as atividades realizadas, o ritmo de trabalho, a diversidade de tarefas, o grau de autonomia concedido aos professores e a utilização da criatividade no exercício de suas funções. O segundo aspecto, **Relacional**, concentra-se nas interações e relações interpessoais no ambiente escolar. Inclui aspectos como a liberdade de expressão dos professores, o reconhecimento de seu trabalho, a promoção do trabalho coletivo, a eficácia do fluxo de informações e a preservação da privacidade e vida pessoal dos profissionais. O terceiro aspecto, **Socioeconômico**, aborda as condições socioeconômicas que impactam diretamente a vida e o trabalho dos professores. Isso engloba elementos como a jornada de trabalho, a remuneração, a estabilidade no emprego, as oportunidades de desenvolvimento profissional, bem como a identificação com os objetivos sociais da educação. Por fim, o aspecto **Infraestrutural** refere-se às condições materiais e ambientais do ambiente de trabalho, contemplando a qualidade da infraestrutura escolar, a limpeza e conforto no ambiente de trabalho, a disponibilidade de instrumentos, equipamentos e materiais pedagógicos adequados, bem como a existência de instalações apropriadas para a realização das atividades educacionais. Esses aspectos combinados contribuem

significativamente para o bem-estar e eficácia do trabalho dos professores (Rebolo; Constantino, 2020).

## **2.2 Contextualizando o campo empírico**

O município é amplamente reconhecido como um destino turístico de destaque, valorizado não apenas por suas atrações naturais e culturais, mas também por sua sólida rede educacional. Com um total de 19 instituições de ensino, oferece uma vasta gama de opções para os moradores locais e os visitantes que buscam acesso à educação de qualidade.

Ladário, fundada em 2 de setembro de 1978, está situada no Estado de Mato Grosso do Sul, a menos de 500 km da capital Campo Grande. Conhecida como a “Pérola do Pantanal”, a cidade é banhada pelas águas imponentes do Rio Paraguai, que abriga uma rica diversidade de fauna e flora. Durante o período de inundação, é comum presenciar o movimento gracioso dos camalotes, enquanto a região se enche de vida e cores, com uma multiplicidade de espécies de peixes. Esse espetáculo natural exerce um forte apelo turístico, atraindo visitantes de diversas partes do Brasil e do mundo, que vêm contemplar a exuberância da natureza pantaneira (Pinheiro, 2022).

A cidade de Ladário, descrita por Pinheiro (2022, p. 9) como “uma pequena, porém importante e histórica cidade localizada na margem direita do Rio Paraguai”, juntamente com Corumbá, compõe um cenário único, situado literalmente no coração do Pantanal. Neste contexto, destaca-se a riqueza da flora e fauna da região, cuja diversidade é impressionante.

Destaca-se também que essa região registra temperaturas muito altas e variadas, chegando a ter na maioria dos meses temperaturas com mais de 45° graus e em épocas de frio em especial nos meses de junho a agosto temperaturas de menos 13° graus. A fauna do Pantanal bastante diversificada, levantamentos registraram 325 espécies de peixes, 53 anfíbios, 98 répteis, 656 aves e 159 mamíferos. Jacarés, capivaras e onças estão entre os principais animais (Pinheiro, 2022, p. 32).

A cidade tem uma relevância histórica notável dentro do panorama brasileiro, destacando-se como um polo de grande importância econômica nos séculos XVIII e XIX, ao lado da cidade vizinha Corumbá. Nesse período, foi um epicentro do desenvolvimento e da atividade econômica no estado de Mato Grosso, contribuindo de forma significativa para a trajetória econômica e social da região (Pinheiro, 2022).

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022, a cidade possui aproximadamente 21. 522 habitantes e fica a menos de 500km da capital Campo Grande/MS, a cidade conta com uma área de 354,255km<sup>2</sup>.

Na Rede Municipal de Ensino de Ladário, destacam-se diversas instituições que desempenham papéis fundamentais na educação da comunidade local. Entre elas, estão (2) escolas estaduais e (2) escolas particulares, cada uma reconhecida por suas abordagens pedagógicas distintas. Além disso, há (9) escolas municipais que desempenham um papel vital na formação e integração da comunidade local. Também são parte importante dessa rede (6) centros de Educação Infantil, que cuidam do bem-estar e do aprendizado das crianças em idade pré-escolar. Essa diversidade de instituições reflete o compromisso com a educação e o desenvolvimento integral dos alunos em Ladário.

Quadro 3 – Alunos matriculados no Município em 2024

MATRÍCULAS DE ALUNOS NO MUNICÍPIO DE LADÁRIO/MS, EM 2024					
Modalidade de Ensino	Educação Infantil-Pré-Escola.	Ensino Fundamental I e II.	Ensino Médio	AJA	
Escola Privada	61	134	-----	-----	----
Escola Pública Municipal	588	2.447	-----	-----	----
Escola Pública Estadual	-----	425	511	65	
<b>TOTAL</b>	<b>649</b>	<b>3.006</b>	<b>511</b>	<b>65</b>	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados disponibilizados pela SMEL e pela Coordenadoria Regional de Corumbá.

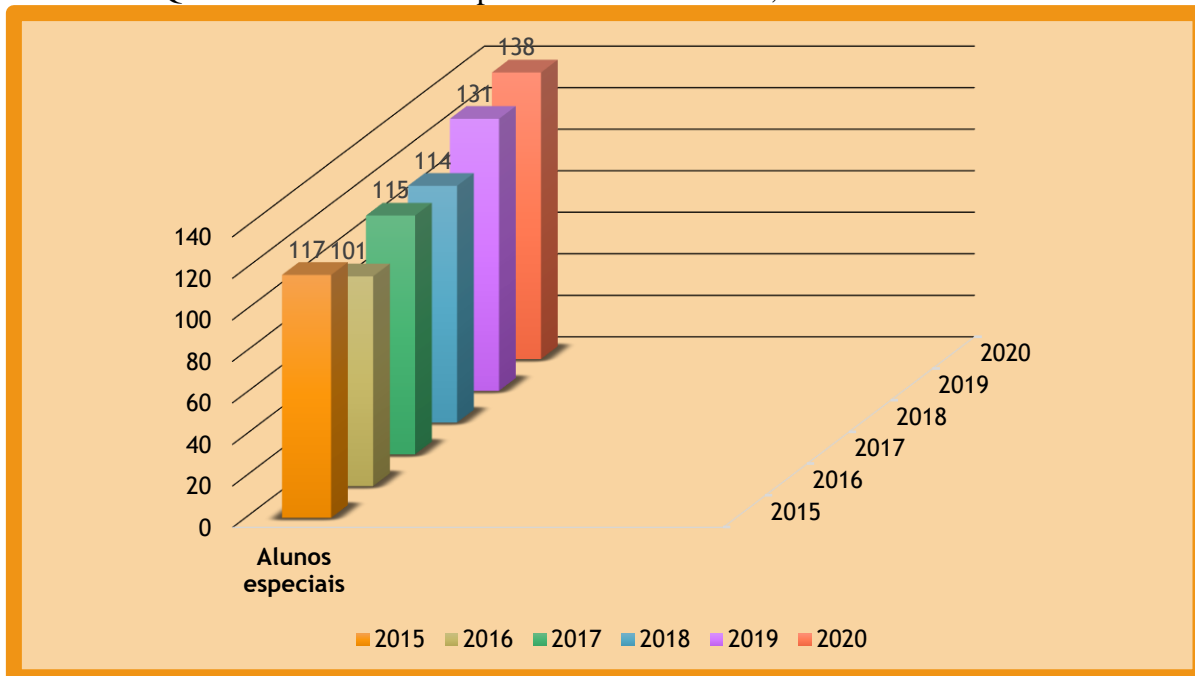
No município atualmente oferta na educação infantil 649 alunos, no ensino fundamental I e II, há um total de 3.006 alunos no ensino médio há 511 alunos e no Avanço do Jovem da Aprendizagem (AJA-MS), que contém 65 alunos.

Totalizando o número de alunos no município entre escolas públicas, privadas e do estado há aproximadamente na cidade 4.231 alunos, e apesar da diversidade de instituições educacionais no município o número de escolas que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), são seis em todos os estágios do desenvolvimento humano, desde a primeira infância até o ensino médio essa oferta é fundamental para promover a inclusão e atender às necessidades da educação especial.

No ensino fundamental, a continuidade do AEE garante que os alunos com necessidades especiais possam desenvolver suas habilidades acadêmicas e sociais em um ambiente inclusivo. Durante o ensino médio, a preparação para a vida adulta e o mercado de trabalho torna-se uma prioridade, exigindo um suporte especializado que promova a autonomia e a inclusão dos estudantes.

A quantidade de alunos especiais de 2015 a 2020, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de alunos Especiais de 2015 a 2020, em Ladário/MS



Fonte: Elaborado a partir de dados disponíveis no site do INEP.

Ao longo dos anos, de 2015 ao ano de 2020, apesar oscilar, o número de alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem aumentado gradualmente, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A cidade conta com 6 unidades escolares que fornecem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estas incluem: Escola Marquês de Tamandaré, Escola Prof. João Baptista, Escola Irmã Régula, Escola Francisco Mendes Sampaio, Escola Nelson Mangabeira e Escola Eduardo Malhado.

O Atendimento Educacional Especializado é oferecido aos alunos “especiais” matriculados no ensino regular, sendo eles considerados como o Público Alvo da Educação Especial (PAEE). “Art. 4º Considera-se público-alvo da educação especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Ladário, 2022, p. 2).

A oferta da Educação Especial nesta mesma Deliberação, estabelece normas para Educação Inclusiva o Sistema Municipal de Ensino de Ladário/ MS.

O Artigo 10º estabelece que as instituições mantenedoras e unidades de ensino devem garantir a inclusão dos alunos que são o público-alvo da educação especial. Para isso, devem: I - Garantir a sustentabilidade do processo inclusivo através de aprendizagens cooperativas em sala de aula, trabalho em equipe na escola e criação de redes de apoio em parceria com instituições de ensino superior para desenvolver estudos e pesquisas visando a construção de competências e habilidades. II - Oferecer serviços de apoio pedagógico especializado por meio da colaboração entre o Gestor de Educação Inclusiva, assessores técnicos pedagógicos, professores de salas de recursos multifuncionais, auxiliares pedagógicos (estagiários) e professores de Libras (tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa). III - Estabelecer critérios para o agrupamento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo que favoreça a interação entre os pares nas diversas classes do ano letivo. IV - Quando necessário, permitir a permanência do responsável pelo aluno na escola para facilitar a integração do aluno à rotina escolar, registrando em Ata da unidade de ensino e reduzindo gradativamente a presença conforme o aluno progride (Ladário, 2022, p. 3).

No inciso quarto, estabelece-se que o professor ofereça suporte aos alunos e, quando necessário, à família, proporcionando também apoio clínico. Esse suporte deve ser compreensivo e adaptado às necessidades individuais de cada aluno, garantindo que as estratégias de ensino sejam eficazes e inclusivas. O professor deve trabalhar em estreita colaboração com os pais ou responsáveis, envolvendo-os no processo educacional e mantendo uma comunicação aberta e contínua sobre o progresso e as dificuldades dos alunos (Ladário, 2022, p. 1).

Esta mesma legislação, conforme estabelecido no Artigo 11, determina a quantidade máxima de alunos matriculados no ensino regular, quando se tem nesta sala um aluno público alvo da educação especial. Esta normativa visa assegurar que cada sala de aula mantenha um número de alunos adequado, garantindo assim um ambiente de aprendizado mais eficaz e personalizado. Além disso, a regulamentação busca promover uma distribuição equilibrada de alunos entre as escolas da rede municipal, otimizando os recursos educacionais disponíveis e melhorando a qualidade do ensino oferecido.

Art. 11º Na organização da classe comum que tenha matriculados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser observados os quantitativos máximos de: I – 15 (quinze) crianças na educação infantil; II – 20 (vinte) alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; III – 25 (vinte e cinco) alunos nos anos finais do ensino fundamental. 1º Recomenda-se a inclusão de, no máximo, três alunos, preferencialmente com a mesma deficiência, considerando-se parecer de professor especializado em educação especial; [...] 3º O quantitativo de alunos previsto neste artigo poderá ser flexibilizado, após estudo de caso (Ladário, 2022, p. 3).

O cumprimento dessa legislação é fundamental para assegurar que as necessidades educacionais de cada aluno sejam atendidas de maneira eficiente. A legislação estabelece os

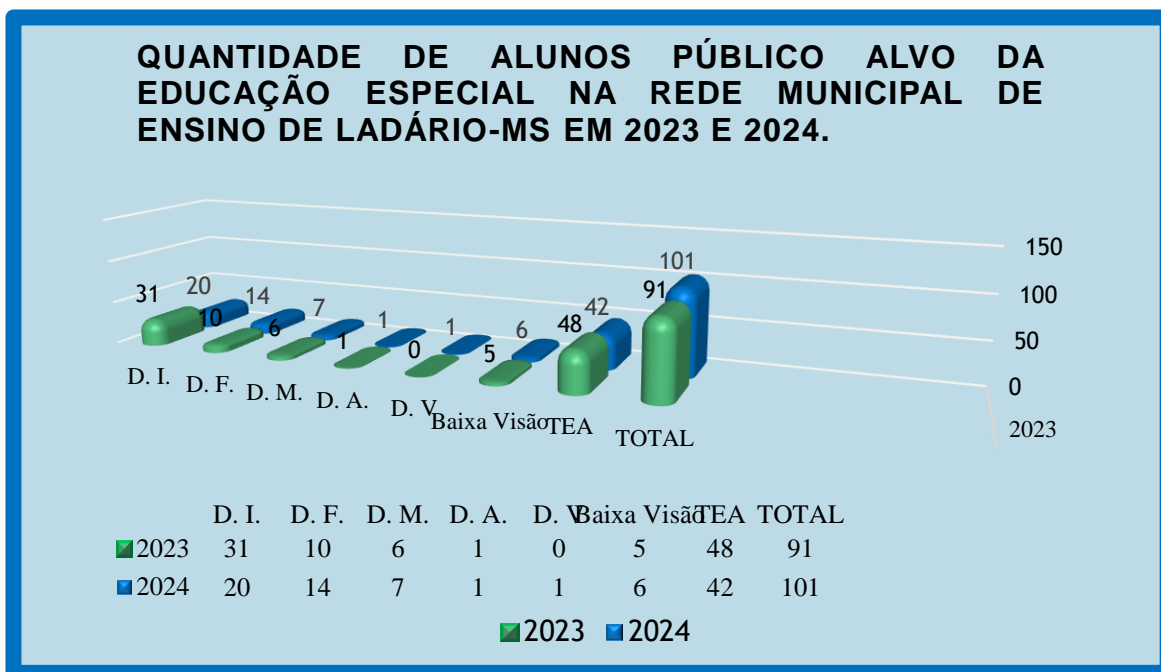
serviços de apoio pedagógico especializado para acompanhar os alunos em sala de aula, no ensino regular. Esses serviços incluem: “I - Atendimento educacional especializado (professor de Libras). II - Auxiliar pedagógico (estagiário)”. Além disso, o Art. 23º determina que será permitida a presença de apenas um auxiliar pedagógico por sala de aula, em casos de comprovada necessidade (Ladário, 2022, p. 6-7).

Os profissionais que acompanham os alunos dentro da sala de aula, auxiliando o professor do ensino regular, são estagiários. Para garantir o suporte adequado ao professor e estabelecer um número adequado de alunos por sala é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Isso assegura que as particularidades de cada aluno sejam atendidas, proporcionando o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e social. Vale ressaltar que, mesmo havendo três alunos com necessidades especiais na sala, haverá apenas um estagiário disponível para auxiliar.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos que são o público-alvo da Educação Especial nos anos de 2023 e 2024, detalhando a distribuição de estudantes por tipo de deficiência. Os dados ilustram as variações no número de alunos atendidos em cada categoria de deficiência ao longo dos dois anos, permitindo uma análise das tendências e mudanças na demanda por Atendimento Educacional Especializado. Essa visualização oferece uma visão clara e detalhada do cenário atual e das necessidades específicas dentro do âmbito da educação especial, facilitando a identificação de áreas que podem exigir mais atenção e recursos.



Gráfico 2 – Quantidade de alunos PAEE em 2023 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela SMEL.

No ano de 2023, de acordo com o gráfico 2, houve uma redução no número de alunos atendidos, totalizando 91 na rede Municipal de Ensino. Essa diminuição pode ser influenciada por diversos fatores, e destaca a importância de acompanhar e analisar continuamente os dados para aprimorar as políticas de inclusão e atendimento educacional especializado.

No ano letivo de 2023, o sistema catalogado pela Coordenadora do Núcleo registrou 91 alunos atendidos pelo AEE. Em 2024, esse número pode mudar, pois a escola recebe matrículas durante todo o ano, incluindo alunos transferidos de Corumbá, cidade vizinha, ou alunos que apresentam laudos após estudos com especialistas. Em além disso, em alguns casos, a criança apresenta um laudo técnico que não inclui o Código Internacional de Doenças (CID). Este é um fator crucial, pois, sem o CID, tanto os professores quanto a equipe técnica enfrentam dificuldades para identificar corretamente a deficiência da criança.

A falta do CID pode dificultar o acesso a recursos e serviços especializados, que muitas vezes dependem da codificação oficial das condições de saúde. Portanto, é essencial que os laudos sejam completos e incluam todas as informações necessárias para garantir que os alunos recebam o apoio mais eficaz possível. A cooperação entre especialistas, educadores e famílias é vital para assegurar que cada criança tenha seu diagnóstico corretamente identificado e suas necessidades plenamente atendidas, promovendo assim um ambiente inclusivo e de qualidade na educação especial.

No contexto pedagógico, para que o professor possa atuar no AEE e atender alunos com necessidades especiais, é necessário que ele se inscreva no processo seletivo realizado no início do ano letivo. Este processo é coordenado pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação e Lazer (SMEL), conforme estabelecido pela Deliberação CME/Ladário nº 91/2022.

O processo seletivo acontece no início do ano letivo e a pesquisa foi conduzida essas seis professoras que desempenham suas funções no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Ladário.

A legislação determina que o docente do AEE deve promover um trabalho colaborativo e em conjunto com os professores do ensino regular. Essa abordagem colaborativa visa garantir uma atuação integrada e coordenada entre os profissionais, oferecendo suporte efetivo e abrangente aos alunos com necessidades especiais. O professor especializado atua tanto na sala de recursos multifuncionais quanto na interlocução com o professor do ensino comum que atende ao aluno público-alvo da educação especial (Ladário, 2022, p. 7).

Para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município, o docente deve preencher pré-requisitos específicos. É imprescindível que possua especialização na área da Educação Especial, garantindo assim um conhecimento sólido e especializado para lidar com as demandas dos alunos atendidos. Além disso, é necessário que tenha disponibilidade para dedicar 40 horas semanais ao trabalho no AEE, assegurando uma presença constante e um comprometimento integral com o desenvolvimento e o suporte educacional dos alunos.

1º Poderão concorrer somente professores com especialização Lato sensu em Educação Especial ou áreas das Deficiências e pelo menos, um vínculo estável e disponibilidade para lotação de mais 20h, totalizando 40h semanais, ou; 2º Profissionais licenciados em Educação, com especialização Lato sensu em Educação Especial ou áreas das Deficiências, com disponibilidade para lotação de 40h semanais (Ladário, 2022, p. 7).

Com o objetivo de promover a construção do processo educacional abrangendo todas as modalidades, incluindo a Educação Especial, no âmbito do Município, foi estabelecido o Plano Municipal de Educação (PME), para atender às exigências legais. Esse plano tem como propósito cumprir as determinações estabelecidas, definir metas claras e específicas, assim como delinear as etapas e modalidades de ensino na Rede Municipal.

O Plano Municipal de Educação Lei n. 943, de 09 de junho de 2015 foi elaborado à luz do Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) e do Plano

Estadual de Educação (Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014) de forma a planejar a educação do município para a próxima década, a contar de 2015 (PME- 2015, p. 7).

Este Plano Municipal de Educação (PME) abrange o período de 2015 a 2024 e tem como um de seus pontos centrais a Meta 4, voltada para a Educação Especial. Nessa meta, são estabelecidas diretrizes e objetivos específicos para promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Universaliza para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas 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, 2015, p. 1).

Na legislação municipal, foi autorizada, no dia 1º de dezembro de 2023, a realização de um processo seletivo simplificado para a contratação de professores temporários. Este processo é destinado a preencher atribuições temporárias de aulas na Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2024 e está regulamentado pela Lei Complementar nº 59/2011.

Para a função de “Professor de Educação Especial” nas Salas de Recursos Multifuncionais, estão disponíveis 6 vagas, cada uma com uma carga horária de 40 horas semanais. O valor base por período é de R\$ 2.542,65. Para se candidatar, é necessário que os candidatos possuam licenciatura com histórico acadêmico e certificação de especialização em Educação Especial, com carga horária mínima de 360 horas, conforme especificado (Ladário, 2011, p. 8).

Essa iniciativa visa reforçar a equipe de profissionais dedicados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que as necessidades educacionais dos alunos com deficiências e transtornos sejam atendidas de maneira adequada e eficaz. A contratação de professores qualificados é essencial para oferecer um suporte especializado e contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade na rede municipal.

Atualmente, o único meio de atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é através deste processo seletivo, que exige o cumprimento dos pré-requisitos mencionados, incluindo a disponibilidade para trabalhar 40 horas semanais e a especialização necessária.

Neste contexto, é imprescindível que o município realize um novo concurso público, visto que o último concurso, realizado em 2015, não incluiu vagas para a área de Educação Especial. Desde então, não foram promovidos novos concursos para outras áreas. Os

professores aprovados no concurso de 2015 foram convocados no ano seguinte. Portanto, já se passaram nove anos desde a última seleção (Edital nº 01/08/2015). A realização de um novo concurso é essencial para atender às necessidades atuais e garantir a atualização do quadro de profissionais da educação.

Essa prolongada ausência de concursos públicos gera preocupações quanto à necessidade de novos profissionais para atender às demandas educacionais do município, especialmente na área de Educação Especial. Há uma crescente necessidade de especialistas qualificados para atender às particularidades dos alunos, o que torna a realização de novos concursos indispensável para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

### CAPÍTULO III – AS VOZES DAS DOCENTES DO AEE

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos dados que mostram as percepções das professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresenta as diretrizes e regulamentações que orientam o AEE na Rede Municipal de Ensino de Ladário/MS. A entrevista com as docentes busca entender as experiências, desafios e sucessos vivenciados pelas educadoras no contexto do AEE, bem como explorar os aspectos de satisfação e insatisfação das professoras em relação ao seu trabalho e às condições de ensino.

As entrevistas abordam diversos aspectos analisados, incluindo: **1. Laboral:** Equilibrar a carga de trabalho dos professores de AEE, promovendo a contratação de mais profissionais especializados, reduzindo a quantidade de alunos por professor e garantindo formação contínua e especializada. **2. Relacional:** Fomentar a colaboração entre professores, administração escolar, famílias e comunidade através de redes de apoio e espaços de diálogo, fortalecendo relações para melhorar a qualidade do atendimento educacional. **3. Socioeconômico:** Implementar programas de apoio social para aliviar as dificuldades econômicas das famílias dos alunos, garantindo melhores condições para o aprendizado. **4. Infraestrutura:** Melhorar as instalações físicas das escolas é essencial para o AEE, incluindo adaptação de salas de aula, criação de espaços de atendimento individualizado e disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis. São apresentadas sugestões e recomendações baseadas nas percepções das professoras entrevistadas, com o objetivo de aprimorar as práticas do AEE e promover uma educação inclusiva mais eficaz.

O estudo começa descrevendo o perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa, fornecendo informações importantes sobre a composição e diversidade do corpo docente envolvido no AEE. Em seguida, são apresentados os resultados relativos aos quatro componentes que compõem a dimensão objetiva do trabalho: atividade

laboral, relacional, socioeconômica e infraestrutural. Esses resultados são obtidos por meio da Escala (EBED) e da análise das entrevistas conduzidas com as professoras participantes do estudo, permitindo uma compreensão das experiências, desafios e perspectivas dessas profissionais no contexto do AEE.

### **3.1 Perfil das participantes da pesquisa**

Durante as fases da pesquisa empírica, contamos com a colaboração de seis professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Ladário/MS. Todas as participantes são do sexo feminino. Em relação ao estado civil, quatro são casadas e duas são solteiras. Quanto à faixa etária, uma docente tem menos de 31 anos, outra está na faixa de 31 a 40 anos, enquanto as quatro restantes têm entre 41 e 50 anos. Em relação à maternidade, uma professora não possui filhos, enquanto as outras cinco têm filhos.

Gráfico 3 – Perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa



Fonte: Dados obtidos com a aplicação do questionário. Elaborado pela autora.

Os dados coletados revelam que todas as docentes entrevistadas (um total de 6) possuem formação de nível superior, destacando-se a diversidade de graduações entre elas. A maioria possui mais de uma graduação, com ênfase em Pedagogia (5), seguida por História (1), Educação Física (1) e Educação Especial (2). Além disso, todas as professoras possuem mais de uma especialização, sendo notável o destaque para aquelas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva (7). Outras áreas de especialização incluem Transtorno do Espectro Autista (2), Neuropsicopedagogia (2), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (1), bem como Psicopedagogia Institucional (1).

Quadro 4 – A formação e as especializações das docentes

NOME	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÕES
1- Ametista	<ul style="list-style-type: none"> <li>História</li> <li>Pedagogia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educação Inclusiva</li> <li>Psicopedagogia Institucional</li> <li>Educação Especial</li> <li>Transtorno do Espectro Autista</li> </ol>
2- Diamante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia</li> <li>Cursando: Educação Especial</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educação Especial e Inclusiva</li> <li>Língua Brasileira De Sinais</li> </ol>
3- Esmeralda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educação Inclusiva</li> <li>Neuropsicopedagogia em Educação Inclusiva e Especial</li> </ol>
4- Jade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia</li> <li>Cursando: Educação Especial</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educação Especial e Inclusiva</li> <li>Educação Infantil, Fundamental e Gestão</li> </ol>
5- Rubi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades</li> <li>Psicopedagogia Institucional</li> <li>Educação Especial e Psicomotricidade</li> <li>Neuropsicopedagogia</li> </ol>
6- Safira	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação Física</li> <li>Pedagogia</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Psicomotricidade</li> <li>Educação Especial e TEA</li> <li>Neuropsicopedagogia</li> </ol>

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de dados coletados.

Em relação à carreira profissional, todas as seis docentes responderam sobre sua situação funcional, confirmando que são contratadas. Quanto à experiência no magistério, duas têm até três (3) anos de atuação, outras duas têm até dez (10) anos, e as duas restantes acumulam até dezenove (19) anos de experiência. No que diz respeito à jornada de trabalho, cinco (5) participantes informaram trabalhar 40 horas semanais, enquanto uma (1) afirmou trabalhar mais de 40 horas por semana.

### 3.2 A Satisfação / Insatisfação das professoras com o trabalho que realizam

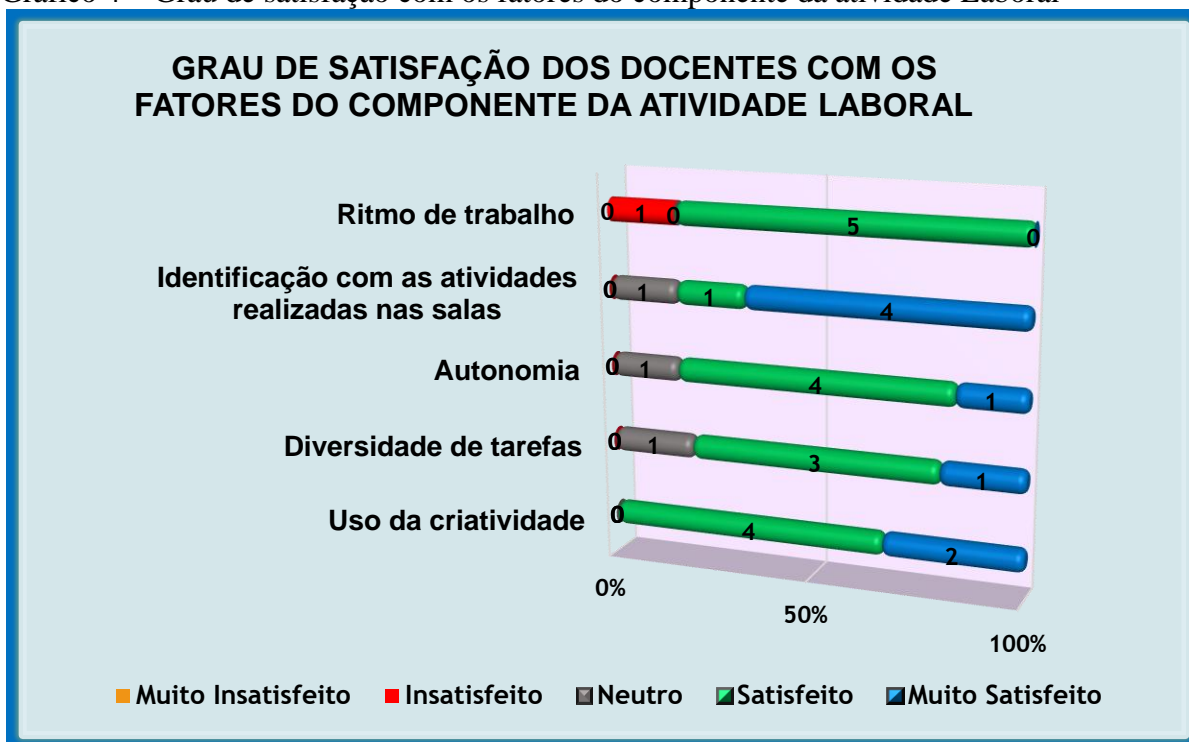
Neste tópico serão apresentados os resultados da pesquisa sobre a satisfação dos professores em relação aos elementos que compõem os quatro componentes do trabalho: laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural.

A avaliação do nível de satisfação dos docentes com esses elementos baseou-se nas respostas fornecidas e nos resultados da Escala de Bem-Estar Docente (EBED). É relevante ressaltar que todos os professores participantes responderam à escala.



### 3.2.1 Componente laboral

Gráfico 4 – Grau de satisfação com os fatores do componente da atividade Laboral



Fonte: Dados obtidos com a aplicação da escala (EBED). Elabora pela autora.

O componente da atividade laboral é uma parte essencial da vida profissional de um indivíduo. Ele abrange todas as atividades, responsabilidades e tarefas relacionadas ao trabalho ou emprego de uma pessoa. Isso inclui não apenas as atividades realizadas durante o expediente normal de trabalho, mas também quaisquer esforços adicionais necessários para cumprir as exigências do cargo. No contexto específico de profissões como a docência, o componente laboral pode englobar uma variedade de atividades, desde a preparação de aulas e a realização de avaliações até a participação em cursos de desenvolvimento profissional e o acompanhamento de estudantes fora do horário de trabalho regular.

No quesito ritmo de trabalho 5 professoras se mostraram satisfeitas e 1 professora insatisfeita, mesmo que apenas uma professora se encontra insatisfeita é importante ressaltar que as atividades dentro e fora da sala de aula exigem esforço físico e mental, incluindo busca de informações, transporte de materiais e tempo prolongado de orientação, escrita e ensino. Neste sentido, Fontana e Pinheiro (2010), evidenciam que os professores frequentemente fazem esforços adicionais para se atualizar e usar novas tecnologias, indo além do seu contrato de trabalho.

No componente “diversidade de atividades”, observamos que três professoras estão satisfeitas, uma se encontra neutra e outra demonstra estar muito satisfeita. É importante reconhecer que as múltiplas funções dos professores, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, podem desencadear alterações fisiológicas. É crucial lidar eficazmente com esses aspectos, tais como conflitos nas relações hierárquicas, ausência de autonomia decisória, dificuldades de contato com colegas durante a jornada de trabalho, desvalorização e desrespeito por parte dos alunos, os quais podem impactar significativamente na qualidade de vida e no desempenho profissional dos docentes (Fontana; Pinheiro, 2020, p. 271). Apesar de algumas professoras se posicionarem como neutras ou satisfeitas em relação à diversidade de atividades, suas falas sugerem um certo grau de insatisfação com esse componente. Essa insatisfação pode ser percebida na fala da Ametista:

*Olha na questão da resolução<sup>1</sup>, eu vejo assim que tem muitas atribuições para o professor do AEE e aumentou demais a demanda da responsabilidade tem muita coisa que o professor precisa atender o aluno e fazer a prática do atendimento e ainda tem que observar na instituição os alunos que são possivelmente tem algum transtorno ou alguma coisa, aí a gente ainda precisa fazer avaliação chama família tem muita demanda para a gente poder dar conta ainda de atender o aluno na prática. E tem a documentação também com bastante documento para preencher e acaba que a gente se prende muito nas questões das formalidades (Ametista).*

Ametista, por exemplo, menciona que há muitas atribuições para o professor do AEE e que a demanda de responsabilidade aumentou consideravelmente. Ela relata a necessidade de atender as necessidades individuais dos alunos, fazer avaliações e lidar com questões burocráticas, o que acaba por consumir muito tempo e energia” (Fontana; Pinheiro, 2020, p. 1).

*As atribuições, em relação a documentos questões burocráticas é uma coisa complicada porque está no papel, no sistema, porém na prática não acontece, logo que eu iniciei foi aquela coisa de disse e me disse*

---

<sup>1</sup> Deliberação CME/Ladário N° 91, de 09 de novembro de 2022.

*mas o que ocorre nas salas de recursos em Ladário é que um fala outro fala e não entram em um consenso, logo que eu iniciei ano passado veio uma técnica e me orientou de um jeito esse ano outra disse que estava errado e orientou de outra maneira, eles não tem consciência e tudo eu registro se não sobra pra gente eles não tem uma parceria o pessoal da secretaria é disse e me disse se a gente não gravar pra poder provar depois o que foi dito, você sai como errado (Jade).*

Jade também expressa frustração em relação às questões burocráticas, destacando a falta de consistência nas orientações recebidas e a falta de parceria por parte da administração escolar. Ela menciona que, embora as orientações sejam registradas, há falta de consenso e confusão nas práticas administrativas, o que gera desconforto e desmotivação (Silva, 2018). Em relação a outro componente do “uso da criatividade da criatividade” quatro (4) professoras se mostraram satisfeitas e duas (2) muito satisfeitas, é evidente o alto grau de satisfação demonstrado pelas professoras. Esse contentamento não apenas reflete a percepção positiva das docentes em relação às suas práticas profissionais e ao ambiente de trabalho como um todo. O bem-estar, a satisfação com o trabalho é resultado do reconhecimento da atividade como um elemento essencial que contribui significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, como afirma, Picado (2009).

O Bem-estar docente pode ser construído pelos professores. Desta construção resulta ampliação dos seus campos de ação, a superação dos seus problemas, a redução das suas incertezas conceituais e organizacionais e a melhoria da comunicação entre as mesmas. A construção de um projeto de bem-estar visa o desenvolvimento máximo e possível do potencial integral dos docentes, facilitando de forma inovadora e criativa, o bem-estar da comunidade escolar (Picado, 2009, p. 24).

A satisfação no ambiente de trabalho é um indicador da qualidade da prática docente, refletindo a capacidade das instituições de ensino em oferecer aos educadores oportunidades de engajamento em atividades estimulantes e recompensadoras. Elementos como criatividade, autonomia, diversidade de tarefas e a identificação com as atividades realizadas desempenham papéis fundamentais nesse processo. A criatividade no ensino permite que os professores explorem novas metodologias e abordagens pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos e tornando o aprendizado mais dinâmico e eficaz. A liberdade para inovar e experimentar novas técnicas educativas não só enriquece o ambiente de

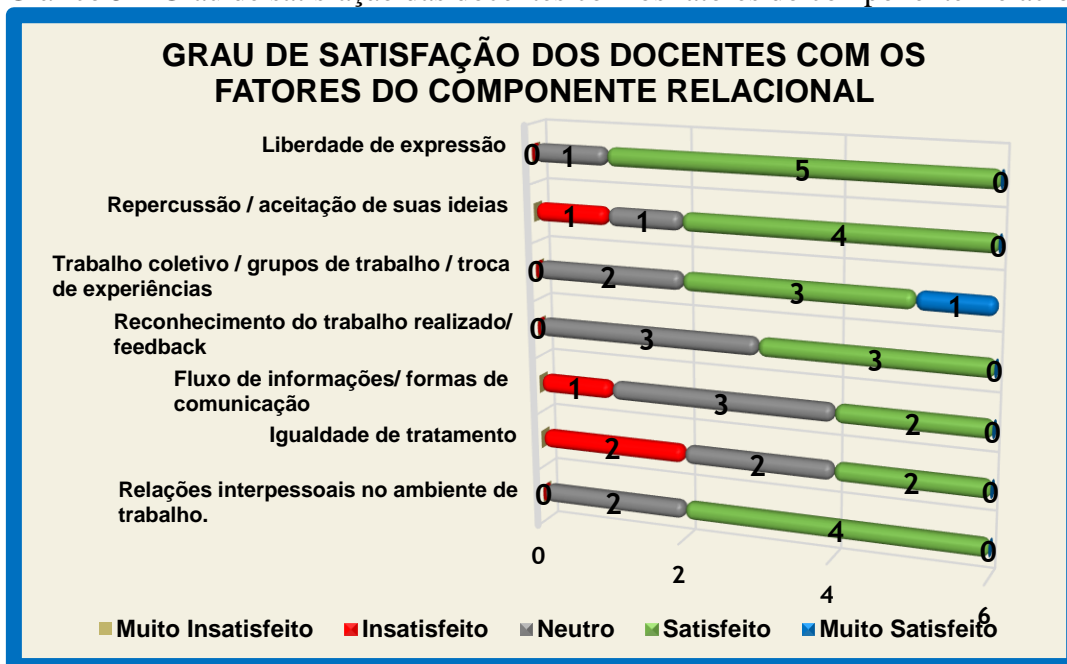
sala de aula, mas também mantém os professores motivados e engajados em seu trabalho (Picado, 2009).

No que diz respeito à satisfação com os dados obtidos, as docentes expressam contentamento em relação aos diversos fatores que compõem o componente da atividade laboral, ou seja, o trabalho do professor, conforme representado no gráfico 04. No componente “identificação com as atividades”, quatro (4) professoras demonstraram estar muito satisfeitas, uma (1) expressou satisfação, e uma (1) permaneceu neutra, evidenciando assim um alto grau de satisfação entre as docentes. Conforme destacado por Picado (2009, p.11), “quando os professores percebem que têm um nível adequado de conforto para decidir sobre quais tarefas realizar, quando e como realizá-las, além do apoio recebido de seus colegas, eles adquirem importantes amortecedores contra a “ansiedade”.

Essa evidência de identificação positiva com as atividades é importante para o bem-estar emocional e o desempenho profissional dos professores. Quando os educadores se sentem envolvidos e conectados com suas responsabilidades, isso não apenas aumenta sua satisfação no trabalho, mas também melhora a qualidade do ensino e promove um ambiente de aprendizado mais estimulante para os alunos.

### 3.2.2 Componente relacional

Gráfico 5 – Grau de satisfação das docentes com os fatores do componente Relacional



Fonte: Dados obtidos com a aplicação da escala (EBED). Elabora pela autora.

O componente relacional refere-se à dimensão das relações interpessoais e sociais dentro de um determinado contexto, como um ambiente de trabalho, uma comunidade ou um grupo específico. Esse componente abrange a forma como as pessoas interagem, se comunicam, colaboram e se relacionam umas com as outras. Inclui aspectos como a qualidade dos relacionamentos, o apoio social, a comunicação eficaz, a capacidade de construir vínculos positivos e a habilidade de resolver conflitos de forma construtiva. Em resumo, o componente relacional aborda como as relações entre indivíduos influenciam o ambiente e as experiências compartilhadas dentro desse ambiente.

Neste contexto foram analisados os seguintes componentes relacionais: relações interpessoais no ambiente de trabalho, igualdade de tratamento, fluxo de informações/formas de comunicação, reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*, trabalho coletivo/grupos de trabalho/troca de experiências, repercussão/aceitação de suas ideias e liberdade de expressão. As informações apresentadas no gráfico indicam que as professoras em sua maioria estão satisfeitas com as interações interpessoais em liberdade de expressão.

Destaca-se neste componente as relações com a equipe pedagógica que são de suma importância para um ambiente que possibilite o bem-estar. Segundo Rebole (2014, p. 327),

[...] as características desse componente dizem respeito à existência de determinadas condições que são decorrentes das posturas relacionais das pessoas que trabalham no ambiente escolar. Relações que priorizam a sinceridade, que propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que valorizam e oferecem *feedback* do trabalho realizado, que são isentas de preconceitos, discriminações e competitividade, se constituem em fonte de bem-estar e possibilitam a obtenção da felicidade no trabalho docente.

Por outro lado, quando examinamos o aspecto da atividade laboral, podemos afirmar que o trabalho se torna satisfatório e contribui para o bem-estar quando engloba uma variedade de tarefas diversificadas, que estão interligadas e promovem autonomia e criatividade. Além disso, é importante que apresentem desafios, exijam concentração e permitam lidar com situações imprevistas sem gerar ansiedade em relação ao seu término. De acordo com Csikszentmihalyi (1992), essas características são cruciais para que as atividades cotidianas proporcionem satisfação e para que o próprio trabalho seja gratificante em sua execução.

Essa interação é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois os professores precisam desenvolver habilidades para se relacionar efetivamente com esses diferentes sujeitos. Portanto, o componente relacional é fundamental e inseparável da prática docente, conforme destacado por Tardif (2002). O trabalho dos professores está fortemente

centrado nas relações interpessoais, já que lidam diretamente com as pessoas, sejam alunos, colegas, pais, gestores ou outros profissionais da educação e essa comunicação é de suma importância como destaca Esmeralda e Rubi

*Tem sim, aqui é uma escola muito comunicativa cooperativa, um coopera com o outro (Esmeralda).*

*Atualmente, estou muito satisfeita com a minha situação. No último ano, me sentia um tanto retraída, isolada no canto, pois não conhecia ninguém e não havia interação. Agora, tudo mudou. Conheço todos, converso com cada um deles e estou sempre pronta para ajudar quando necessário. Eles até me chamam quando precisam de assistência. É gratificante ver como tudo está dinâmico, com uma cooperação mútua e uma interação constante, todos unidos em prol do ensino e da aprendizagem dos alunos (Rubi).*

No componente “relações interpessoais no ambiente de trabalho”, quatro (4) professoras se mostraram satisfeitas e uma (1) neutra. Esmeralda e Rubi estão satisfeitas com a participação, comunicação dos professores esse é um componente essencial para a criação de um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Quando os professores se dedicam a entender e atender às necessidades individuais dos alunos, todos se beneficiam, resultando em uma experiência educacional mais rica e satisfatória.

É de suma importância que haja uma interação dinâmica entre as competências pessoais e interpessoais dos educadores, pois isso amplia significativamente o repertório de habilidades deles para enfrentar as complexidades e desafios do ambiente escolar. Essa integração fortalece não apenas o bem-estar dos professores, mas também o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No componente “igualdade de tratamento”, observa-se uma distribuição variada de respostas entre as professoras entrevistadas. Duas professoras expressaram insatisfação, outras duas permaneceram neutras e duas demonstraram estar satisfeitas. Esse resultado reflete a importância de uma abordagem equitativa e justa no ambiente escolar. A igualdade de tratamento é fundamental para promover um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e reconhecidos.

Nesse sentido, ao abordar o componente relacional, observamos que os aspectos positivos contribuem para o bem-estar dos docentes, enquanto os aspectos negativos podem

gerar mal-estar. Isso é evidenciado na pesquisa de Figueiredo e Silva (2022), que, na revisão de literatura do primeiro capítulo, destaca as dificuldades enfrentadas pelas professoras no ambiente de trabalho. Os resultados mostram que as docentes lutam para alinhar as exigências legais com as condições reais de trabalho, resultando em uma sobrecarga que provoca sofrimento psíquico. Como consequência, algumas professoras, devido ao impacto emocional, solicitaram afastamento do AEE.

No entanto, as diferenças de percepção entre as professoras ressaltam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas e políticas da instituição em relação à igualdade de tratamento. Conforme enfatizado por Jesus (1998), é fundamental valorizar os aspectos positivos de todos os docentes. Nesse contexto, é de suma importância implementar uma formação que se baseie no modelo relacional, o qual visa não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também desenvolver habilidades sociais, emocionais e de comunicação. Isso garantirá um ambiente mais equitativo e favorável ao crescimento profissional de todos os professores.

Jesus (1998) enaltece a importância da colaboração e cooperação em equipe são essenciais para evitar o mal-estar entre os professores e promover seu crescimento profissional, como argumenta em seu livro “Bem-estar dos professores”: “a partilha de experiências profissionais, a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou de suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a resolução de problemas” (Jesus, 1998, p. 79). Como podemos ressaltar na fala da docente.

*Sim, mas eles [professores do ensino regular], querem que os resultados do aprendizado sejam rápido, mas não é. É em passos de formiguinha o aluno especial não aprende assim. Eles querem que seja rápido, mas às vezes um simples tchau, um bom dia, um aperto de mão já é uma evolução. Mas eles (professores do ensino regular) perguntam como fazer, o que podem fazer para colaborar (Jade).*

O fato de o aluno não progredir da maneira com que o professor deseja muitas vezes não coincide com a realidade vivenciada, gerando frustrações que levam à rejeição da instituição ou da carreira (Rebolo; Bueno, 2002). A professora Jade se mostra insatisfeita com a pressão em cima do aprendizado do aluno, quando essas relações não correspondem às expectativas do professor, ele enfrenta dificuldades em manter seu engajamento, essa relação de estigma no aprendizado dos alunos especiais pode trazer o mal-estar.

De acordo com a legislação vigente, não há um limite específico estabelecido para o número de alunos que uma professora pode atender na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa ausência de parâmetros definidos dificulta a organização e a gestão do trabalho docente, pois a quantidade de alunos pode variar consideravelmente. A falta de um limite claro pode resultar em sobrecarga de trabalho, comprometendo a qualidade do atendimento prestado, especialmente em salas com estrutura física reduzida. Além disso, o aumento do número de alunos pode dificultar a personalização das intervenções e a atenção individualizada, essenciais para atender às necessidades específicas de cada aluno.

No aspecto do “fluxo de informações/formas de comunicação”, a análise revelou uma variedade de respostas entre as professoras entrevistadas. Enquanto uma professora expressou insatisfação, três delas permaneceram neutras e duas demonstraram estar satisfeitas.

A diversidade de percepções destaca a importância da comunicação eficaz na escola. É crucial garantir uma comunicação clara entre a equipe para promover colaboração. A presença de uma professora insatisfeita indica lacunas na comunicação que necessitam de investigação para melhor atender a todos.

Investir no fortalecimento dessas conexões interpessoais não apenas beneficia o ambiente, mas também tem impactos positivos em seu Bem estar. Nesta direção, Codo (1999), destaca as relações saudáveis no ambiente de trabalho que refletem em melhorias e contribuem para a realização dos indivíduos, refletindo em melhorias na saúde física e mental.

Poder contar com suporte social adequado no trabalho está associado com maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, melhores possibilidades de ajustamento e melhora das condições de saúde física e mental, melhores condições pessoais e mais qualidade no trabalho (Codo, 1999, p. 274).

No componente “repercussão/aceitação de ideias”, observamos entre as respostas das professoras entrevistadas. Uma professora expressou insatisfação, enquanto outra permaneceu neutra e quatro demonstraram estar satisfeitas.

Essa diversidade de percepções ressalta a importância de criar um ambiente onde as ideias e contribuições de todos os membros da equipe sejam valorizadas e consideradas. A aceitação e receptividade às ideias dos professores são fundamentais para promover a inovação e o progresso no ambiente escolar.

Percebe-se que nem todas as professoras estão satisfeitas com a equipe, evidenciando uma falta de aceitação de ideias e colaboração por parte de alguns membros. Isso está relacionado à necessidade de uma abordagem relacional mais compreensiva, como



apontado por Safira e Jade, onde funcionários muitas vezes não compreendem as necessidades dos alunos especiais, interpretando seus comportamentos de forma negativa. Lidar com isso requer paciência, esforço contínuo para educar e conscientizar, além de um acompanhamento próximo das atividades dos professores, oferecendo suporte e participação ativa quando necessário.

*Sim, a minha briga e militância é mais com os funcionários pois os mesmos não tem muita paciência, né. Não tem entendimento do que é aluno especial, acha que é birra, acha que é mal educado e tem que estar percorrendo esse caminho, olha, calma, não é assim que fala, tem que ter paciência, é um enfrentamento (Safira).*

*Se eu tiver correndo atrás, acontece essa interação, se você ficar em cima do professor pedindo, se precisa de ajuda, pois tem projetos. Eu vou lá me prontifico se está precisando de ajuda pra participação do aluno, se a professora está com dúvida para fazer uma atividade diferenciada pra participar, mas no geral, se você não estiver em cima não há essa participação, essa interação (Jade).*

Outro fator importante para a satisfação dos professores é o reconhecimento por parte dos alunos e de seus pais, pois isso cria um ambiente mais colaborativo e gratificante para o trabalho docente. Como destacado por Rubi, Ametista, Esmeralda e Jade, quando os alunos e seus responsáveis reconhecem e valorizam os esforços e dedicação dos professores, isso fortalece os laços entre a escola, a comunidade e as famílias, promovendo uma parceria positiva em prol do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

O reconhecimento dos alunos e dos pais não apenas valida o trabalho árduo dos professores, mas também inspira confiança e motivação, incentivando-os a se dedicarem ainda mais ao ensino e ao aprendizado. Além disso, uma relação de respeito e reconhecimento mútuo entre professores, alunos e pais cria um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e estimulante, onde todos se sentem valorizados e engajados no processo educativo.

O reconhecimento dos alunos e dos pais desempenha um papel fundamental na construção de uma comunidade escolar coesa e colaborativa, onde o trabalho dos professores é verdadeiramente valorizado e apreciado. Esse fator torna as professoras satisfeitas com o trabalho realizado.

Portanto, as “relações positivas no ambiente de trabalho” neste caso referem-se aos alunos, já que quatro professoras se mostraram satisfeitas e duas neutras em relação a essa questão. Podemos entender que essa satisfação ou neutralidade está associada às interações e vínculos estabelecidos com os alunos durante o trabalho pedagógico.

*É eu vim pra cá e chegar e ver que eles estão aqui me aguardando, esperando, esperando, porque às vezes eu me atraso, eu moro em Corumbá, até eu vim para cá demora um pouquinho, depende do trânsito, aí eu chego eles estão aqui me esperando (Rubi).*

*O que me deixa feliz, na realidade, eu gosto muito. Eu falo que hoje eu me descobri na educação especial. E eu hoje eu sou apaixonada por eles, eu falo que eles agregaram também muito na minha vida pessoal como pessoa no sentido de você ter mais empatia, ser mais solidário é um ensinando o outro. E muitas vezes o reconhecimento que você espera por parte da profissão, vem deles, vem da família quando te agradece e te dá um abraço sincero [...]. Eu gosto de conversar e aqui eu converso muito com eles eu falo, que são bonitos, pergunto que está acontecendo, procuro saber da vida, a gente sabe da vida e assim a gente vai fluindo e, ela até brincou vou mandar fulano também, pra ver o que a senhora pode fazer (Ametista).*

*Então, é trabalhar com as crianças eu gosto, que eu quero, com os profissionais que eu tenho amizade com os pais dessas crianças que me respeitam, que quando eu preciso conversar, eles sempre estão prontos a participar (Esmeralda).*

*Então, é trabalhar com as crianças eu gosto, que eu quero, com os profissionais que eu tenho amizade com os pais dessas crianças que me respeitam, que quando eu preciso conversar, eles sempre estão prontos a participar (Jade).*

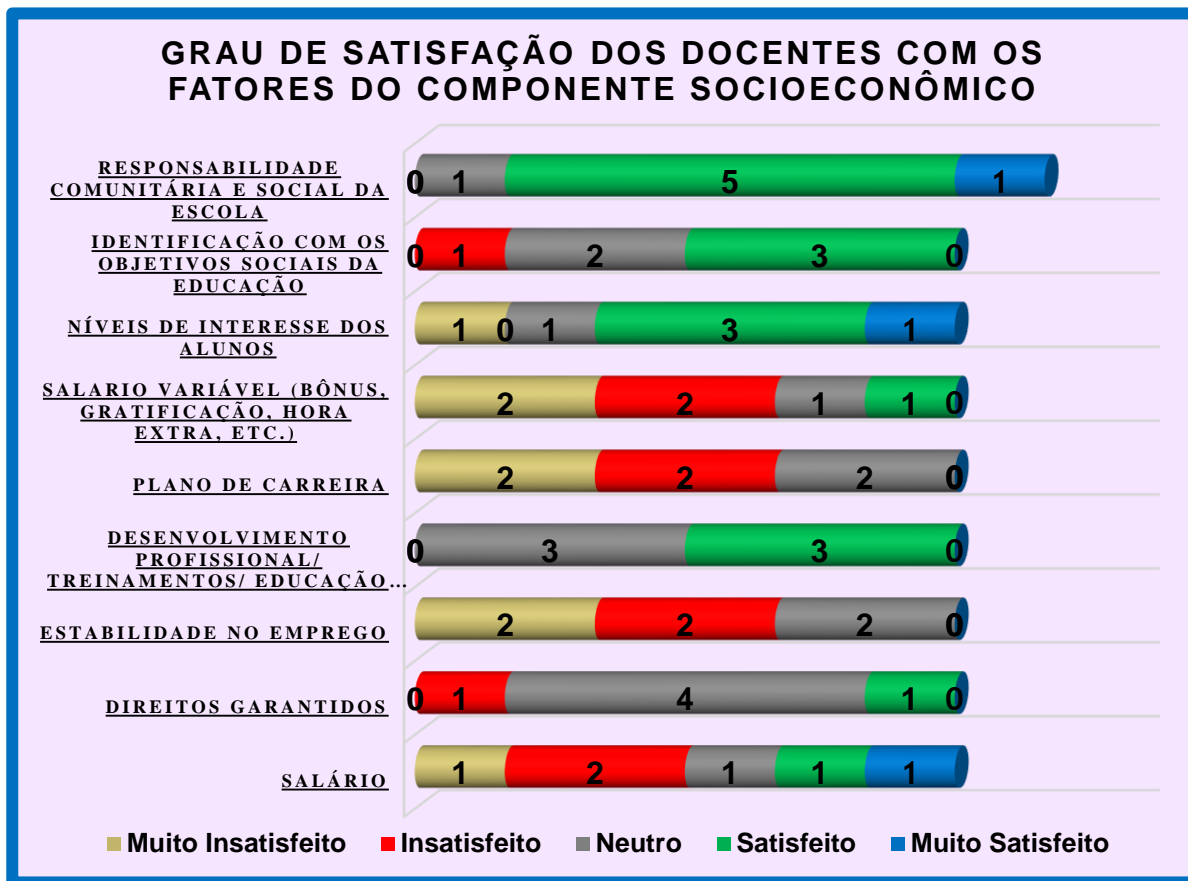
Tardif e Lessard (2011), com base em suas análises, delineiam os seguintes elementos distintivos, quando exploramos as relações positivas entre professor e aluno, podemos mencionar os estudos que abarcam uma ampla variedade de sentimentos e comportamentos humanos, incluindo alegria, tristeza, desafios éticos, aspirações por influência, envolvimento pessoal, conflitos e colaboração, entre outros:

- Para os alunos, o professor não tem função específica; ele precisa, necessariamente exercer o papel de “malabarista profissional”, na medida em que precisa assumir, alternadamente, uma diversidade de funções, às vezes contraditórias.
- A personalidade do professor torna-se uma parte integrante e é absorvida pelo trabalho.
- Esse fenômeno define a docência como um trabalho investido ou vivido, um trabalho emocional e intelectual; a personalidade do trabalhador torna-se uma tecnologia do processo interativo do trabalho.
- No trabalho em sala de aula, são as interações significativas, ou seja, as interações mediatizadas pela linguagem e pelo simbolismo em sentido amplo, que constituem o fundamento da ecologia da classe.
- O estudo das interações professor/ aluno mostra que a ordem na classe, ao mesmo tempo, é dada por rotinas institucionalizadas e controles, como também é construída pelas ações que se iniciam durante o trabalho (Tardif; Lessard, 2011, p. 279-280).

Neste sentido, Tardif e Lessard (2014, p. 281) ressaltam a importância fundamental da relação entre professor e aluno. Eles argumentam que o *status* dos professores é significativamente influenciado por essas interações, apontando que “a identidade dos professores é um construto modelado por múltiplas relações com os outros atores educativos, a começar pelos alunos”. Essa proximidade diária com os estudantes desempenha um papel crucial na formação da identidade profissional dos docentes. Devido a essa convivência constante, os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também recebem *feedback* e reconhecimento que moldam sua percepção de valor e autoestima.

### 3.2.3 Componente socioeconômico

Gráfico 6 – Grau de satisfação com fatores do componente socioeconômico



Fonte: Dados obtidos com a aplicação da escala (EBED). Elabora pela autora.

O gráfico demonstra que as professoras estão insatisfeitas com o salário que ganham dentro do município, com o plano de cargos e carreiras devido ao contrato.

Neste contexto foram analisados os seguintes componentes socioeconômicos: Salário, direitos garantidos, estabilidade no emprego, desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada, plano de carreira, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), níveis de interesse dos alunos, identificação com os objetivos sociais da educação, responsabilidade comunitária e social da escola.

O componente socioeconômico refere-se à interação entre fatores sociais e econômicos que impactam a qualidade de vida e o bem-estar em uma sociedade específica. Este aspecto abarca uma gama de elementos, como o nível de renda, acesso a recursos financeiros, oportunidades de emprego e educação. Além disso, engloba questões de desigualdade social, distribuição de recursos, mobilidade social e justiça econômica. O status socioeconômico de

um indivíduo ou comunidade pode influenciar profundamente o acesso a oportunidades e recursos, afetando, conseqüentemente, a qualidade de vida e o bem-estar geral, incluindo a participação plena na vida social e econômica.

No que diz respeito ao “plano de carreira”, observa-se que duas professoras estão muito insatisfeitas, outras duas estão insatisfeitas, e duas permaneceram neutras. Esse quadro pode ser explicado, em parte, pela situação contratual das docentes que expressam insatisfação.

A satisfação com o plano de carreira é crucial para o engajamento e a motivação dos professores. No entanto, quando as perspectivas de progresso na carreira não estão claras ou são limitadas devido a restrições contratuais, isso pode gerar frustração e descontentamento entre os profissionais. É fundamental que as políticas de desenvolvimento profissional e progressão na carreira sejam transparentes e acessíveis a todos os educadores, garantindo assim um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo.

No que tange ao componente “salário”, a análise revela uma gama diversificada de sentimentos entre as professoras participantes. Enquanto uma professora expressou extrema insatisfação, duas estão insatisfeitas, uma permanece neutra, uma está satisfeita e outra demonstra estar muito satisfeita.

Essa variedade de respostas destaca a importância da questão salarial no contexto educacional. É evidente que há uma preocupação significativa em relação à remuneração, com algumas professoras claramente insatisfeitas com os níveis salariais oferecidos. Esta insatisfação pode refletir não apenas nas condições financeiras individuais das professoras, mas também em sua motivação e satisfação no trabalho.

Outro fator importante que deve-se levar em conta é o salário do docente,

[...] extensas jornadas; insalubridade dos locais de trabalho; alienação do trabalhador em relação ao produto e ao processo de seu trabalho; baixo salário provocado pela existência de um significativo exército industrial de reserva, que pressionava constantemente os salários para baixo, mantendo-os no nível da subsistência (Souza; Leite, 2011, p. 1.107).

Esse quesito é importante, na pesquisa conduzida por Rebolo e Bueno (2003, p.73), a questão salarial emerge como um fator significativo para a desistência da profissão. Dos 29 professores que participaram do questionário, 17 mencionaram a baixa remuneração como motivo para deixar a rede pública. No entanto, apenas sete atribuíram exclusivamente esse motivo, enquanto outros quatro apontaram a oportunidade de emprego mais rentável. Isso sugere que, embora a baixa remuneração não seja o único motivo para o abandono, a insatisfação com o salário é evidente entre os docentes.

O salário e o acúmulo de tarefas podem aumentar o estresse e a frustração dos professores, comprometendo seu bem-estar e motivação. Exigências adicionais, quando não acompanhadas de suporte adequado, formação ou compensação, criam um ambiente de trabalho adverso, afetando a saúde mental dos docentes e a qualidade do ensino. É, portanto, fundamental reconhecer como esses fatores, mesmo que aparentemente pequenos, podem agravar o mal-estar e diminuir a eficácia e satisfação profissional. Conforme observa, Esteve (1992, p. 41), “este factor, que em si mesmo não teria grande importância, contribui como um elemento a mais para o mal-estar docente, sobretudo quando o professor o associa ao aumento das exigências e responsabilidades que lhe são impostas em seu trabalho”.

A Lei Complementar nº 123/2020 “Dispõe sobre a adequação da tabela de vencimentos dos profissionais do magistério ao Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, conforme a Lei Federal nº 11.738/2008, e dá outras providências”.

Art 1º O piso salarial do cargo do profissional de Educação, de que trata o art. 76, parágrafo único, da Lei Complementar Municipal nº 058/2011, passa a ser de R\$ 1.342,81, a partir de maio de 2020, para R\$ 1.443,12, a partir de novembro de 2020, correspondente a 20 horas do vencimento da classe A, nível I do magistério (Ladário, 2020, p. 3).

Em relação ao Piso Nacional, foi atualizado este ano, na Portaria nº 61/2024, divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional, fica atualizado o valor do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do magistério público da educação básica para o exercício de 2024, estabelecido em R\$ 4.580,57. “Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2024”.

Na Lei Complementar nº 144/CML/2023, o Prefeito atual do Município, dispõe sobre alteração das Leis Complementares nº 139 e 140/2022, concede reajuste e dá outras providências. “Art.55 O profissional convocado perceberá vencimento correspondente ao fixado para classe A, nível II do cargo de Profissional de Educação”. O descaso com a remuneração dos professores é visível, todavia que as professoras só passaram a receber o salário com o nível superior, posteriormente ao mês de maio deste ano, como frisa na fala da docente.

*Nós começamos a receber aqui com aumento agora, até a pouco setembro de 2023, nós ganhávamos como nível de magistério, nível I, agora que vamos começar a receber como nível superior, aí a gente fica triste porque como somos contratadas, tem aquela questão que a gente recebe os dias trabalhados, não recebemos junho, não*

*recebemos as férias de dezembro então tem essas quebras. A remuneração é só Deus na causa, é difícil é difícil (Safira).*

*Então, recentemente a gente teve o reajuste porque que até então quando saiu, o reajuste para os professores efetivos, nós não tínhamos o direito ainda, aí gente ainda vê que há uma diferença no sentido do valor, a gente não recebe ainda com a especialização e caiu o nível ficou no nível 1 ainda, então não é adequado tem uma diferença grande ainda (Ametista).*

*Deve melhorar né, porque no nosso caso professora do AEE, além da nossa graduação temos que ter a especialização para estar trabalhando na área então no nosso caso aqui da rede de Ladário eles não pagam nossa especialização, então nossa remuneração não é boa, precisa melhorar muito (Esmeralda).*

As professoras expressam insatisfação com a atual remuneração, destacando várias questões. Lamentam as quebras nos pagamentos de junho e férias de dezembro devido ao contrato de trabalho, além da falta de ajuste salarial para professores contratados, resultando em diferenças significativas mesmo com especialização. Ressaltam também a ausência de compensação financeira pela exigência de especialização na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), evidenciando a necessidade de melhorias salariais. Os relatos refletem preocupações com equidade, reconhecimento de qualificações e valorização dos profissionais da educação.

Neste contexto, o salário assume significados variados, tanto *concretos* quanto *abstratos*, como delineado por Dejours (1991, p. 51). Enquanto os aspectos *concretos* envolvem questões como “sustento da família, às férias remuneradas, às melhorias relativas à moradia, transporte, saúde” as férias remuneradas e melhorias tangíveis na qualidade de vida, como moradia, transporte e saúde. Já os aspectos *abstratos* dizem respeito “aos sonhos, fantasias e projetos de realizações possíveis” que o salário pode possibilitar. Quando o salário não é suficiente, ele pode carregar consigo todas as implicações negativas das limitações materiais e psicológicas que impõe, afetando tanto as necessidades básicas quanto as aspirações mais profundas do indivíduo. A satisfação acontece com a remuneração da especialização que o Município não paga;

*Não, não pagam e o contrato é semestral e vai renovando semestral, chega na época do Natal a gente não gasta com Natal a gente já segura para o Natal porque a gente já fica esses dias sem receber só recebe os dias trabalhados então a gente já entra nessa parte complicada que é a questão financeira, então a gente já não recebe o que deveria receber, a gente tem as gratificações natalinas, um exemplo que já é tudo parcelado durante o ano inteiro e no final do ano são só os 20 dias letivos que recebe trabalhados que a gente recebe a parte de remuneração, não tem. Atualmente trabalhamos 2 anos, e aí a gente tem que ficar 180 dias, sem vínculo com a prefeitura, para poder depois ser renovado de novo. Durante 2 anos, dizem que esse ano vai valer esse tipo de afastamento, não sabemos ainda. A gente já fica assim já pensando como que vai ser futuramente, já fica com essa preocupação, porque a gente não sabe como vai ser agora, tudo com o processo seletivo, com esse caráter temporário de 2 anos e com esse período de intervalo. Então, a gente que já vem de um ritmo de trabalho, ambiente de trabalho, então pra gente é ruim, não só a parte financeira, mas assim, para começar, é como se a gente começasse tudo do zero de novo (Ametista).*

*Não aqui não pagam, então, assim, é meio que em vão, é em vão em questão de remuneração, eu fiz três (3) especializações, poderia ganhar um pouquinho mais, mas não acontece (Safira).*

*O salário deve melhorar, porque no nosso caso professora do AEE, além da nossa graduação temos que ter a especialização para estar trabalhando na área então no nosso caso aqui da rede de Ladário eles não pagam nossa especialização, então nossa remuneração não é boa, precisa melhorar muito (Esmeralda).*

Ametista menciona a incerteza financeira devido ao contrato semestral e a falta de pagamento durante períodos sem vínculo com a prefeitura. Safira destaca a falta de reconhecimento financeiro por suas especializações. Esmeralda ressalta a baixa remuneração, especialmente considerando a exigência de especialização para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todas apontam a necessidade de melhorias salariais e reconhecimento de suas qualificações.



No que diz respeito ao componente “plano de carreira”, a análise revela uma distribuição variada de sentimentos entre as professoras participantes. Duas professoras expressaram extrema insatisfação, enquanto outras duas estão insatisfeitas e duas permaneceram neutras em relação a esse aspecto.

Essa variedade de respostas ressalta a importância do desenvolvimento profissional e das oportunidades de progressão na carreira para os professores. A insatisfação expressa por algumas professoras pode indicar lacunas na qualidade da educação oferecida pela instituição no AEE. Portanto, é crucial que as instituições educacionais revisem e fortaleçam seus planos de carreira, proporcionando oportunidades claras de crescimento, desenvolvimento e reconhecimento para todos os professores.

A desvalorização do docente é um visível na fala da Professora do AEE. De acordo com a pesquisa (CNTE, 2012), os resultados indicam que 79,4% dos professores já consideraram deixar a profissão, e 74,8% apontaram a falta de valorização e incentivo na carreira como principais motivos. Esses dados revelam a difícil realidade enfrentada pelos docentes, marcada por baixos salários e condições de trabalho precárias.

De acordo com Dejourns (1992), o salário possui significações concretas, relacionadas ao sustento da família e condições básicas de vida, e abstratas, ligadas a projetos e aspirações pessoais. Quando o salário não corresponde adequadamente, pode ter impacto negativo no indivíduo.

Essas más condições de trabalho, juntamente com salários reduzidos devido à disponibilidade de uma grande reserva de mão de obra, mantêm os rendimentos no nível mínimo necessário para sobreviver. Essa pressão constante nos salários, é destacado por Souza e Leite (2011, p. 1107), “baixo salário provocado pela existência de um significativo exército industrial de reserva, que pressionava constantemente os salários para baixo, mantendo-os no nível da subsistência”.

Apesar das percepções da desvalorização do salário e da degradação do status social e econômico dos professores, uma análise mais detalhada revela que a profissão ainda possui seus atrativos. Como observado por Jesus (2002, p. 50), “não podemos negar o facto de que esta profissão também comporta, na actualidade, algumas vantagens comparativamente a muitas outras profissões para as quais são requeridas as mesmas habilitações académicas”. No entanto, o elevado nível de insatisfação na profissão destaca a urgência de melhorias na situação dos professores, sendo o aumento salarial uma das mudanças mais visíveis e valorizadas na sociedade atual.

Para Jesus (2002), Os vencimentos dos professores precisam ser consideravelmente elevados, principalmente durante os primeiros anos de trabalho, a fim de tornar a carreira mais atrativa em relação a outras que demandam as mesmas qualificações

[...] os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente “competitiva”, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas. Tal medida permitiria atrair candidatos com melhores resultados acadêmicos e, logo, provavelmente mais eficazes, podendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o reconhecimento da importância da profissão docente na nossa sociedade (Jesus, 2002, p. 84).

As condições objetivas, como remuneração que vai até a organização prática, e as subjetivas, como a formação do professor. Sendo assim, o trabalho docente é uma entidade integral, onde suas partes não podem ser meramente somadas, mas sim compreendidas em suas relações essenciais.

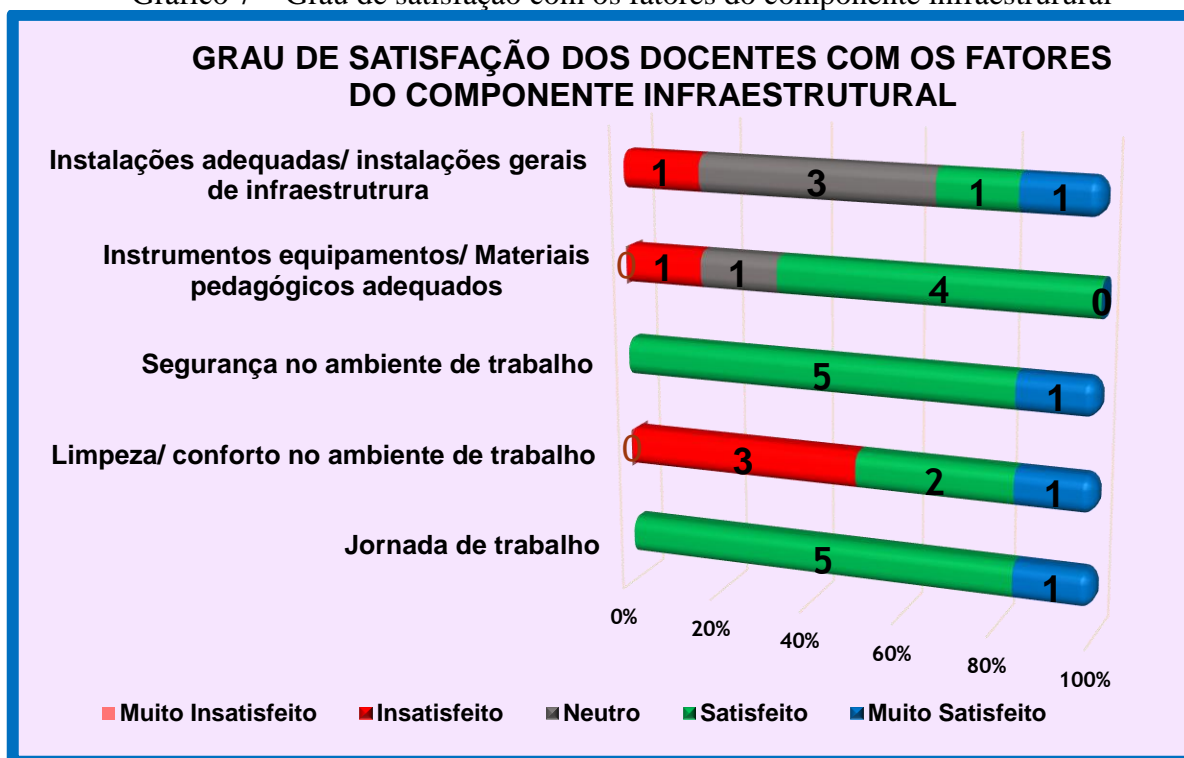
O salário embora seja relevante, não é suficiente para motivar os professores devido à falta de influência sobre a motivação intrínseca. Jesus (2002, p. 81; 92; 228), Destaca a importância de considerar o projeto profissional dos professores e propõe orientação motivacional. Todos os fatores, incluindo os extrínsecos como o salário, são essenciais para o empenho dos professores e para evitar a insatisfação profissional.

Esteve (1995, p. 105) observa que há duas décadas “o professor do ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural” o professor primário era considerado uma figura importante. Contudo, atualmente, “é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (Esteve, 1995, p. 105). Essa mudança de percepção contribui para o mal-estar dos professores, levando muitos a deixar ou considerar deixar a profissão.

No que se diz respeito ao componente socioeconômico, de acordo com Rebolo (2014), elementos que promovem o bem-estar incluem aqueles que satisfazem as necessidades básicas, facilitam o desenvolvimento pessoal e profissional, e proporcionam oportunidades para contribuir com o bem-estar da comunidade. Alguns educadores afirmaram que, embora o salário não seja ideal, é adequado para atender às necessidades básicas.

### 3.2.4 Componente infraestrutural

Gráfico 7 – Grau de satisfação com os fatores do componente infraestrutural



Fonte: Dados obtidos com a aplicação da escala (EBED). Elabora pela autora.

É importante destacar os aspectos analisados: jornada de trabalho, limpeza/conforto no ambiente de trabalho, segurança no ambiente de trabalho, instrumentos / equipamentos / materiais pedagógicos, instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura.

O componente infraestrutural abrange os elementos que envolvem o ambiente físico e as condições laborais do professor. Investir na infraestrutura das escolas é investir no futuro e no desenvolvimento das próximas gerações. Para Rebolo (2014), esses aspectos são definidos em;

Componente infraestrutural: condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho (Rebolo, 2014, p. 325).

Os indicadores para o quesito "instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura" revelam que uma professora expressou insatisfação, três se posicionaram de

forma <sup>2</sup>neutra, uma estava satisfeita e outra muito satisfeita. No entanto, é importante notar que, apesar da resposta neutra, não reflete necessariamente o que as professoras relatam.

De acordo com as professoras Rubi e Diamante, a sala de aula onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado não oferece uma estrutura adequada para o atendimento, e sua localização é de difícil acesso para os alunos especiais. A falta de acessibilidade pode prejudicar a participação dos alunos com deficiência, tornando o ambiente de ensino e aprendizagem ainda mais desafiadores. Rubi destaca que a infraestrutura da sala e sua localização são fontes de insatisfação, deixando-a se sentir impotente diante dessa situação, incapaz de fazer melhorias nas condições.

*Não é apropriada, até porque o espaço é muito pequeno nós temos uma calçada muito estreita na entrada daqui da sala [...] a sala fica bem escondida longe do banheiro, assim, aqui ficou totalmente isolado, essa sala é bem no final da escola e a escola é grande. Até chegar lá e às vezes o aluno mesmo não consegue segurar, fica complicado. Tem que pedir bem antes, pra ele poder, mas aí a criança, você vê que fala na hora né, eles falam na hora né e até chegar lá em cima, e a mesma coisa, a água também, o bebedouro fica muito longe (Rubi)*

*A sala é muito pequena. Se quero fazer atividades que ocupem a sala, eu tenho que sair pra fora. Teve uma vez que vieram 4 alunos e eu tive que fazer o atendimento lá fora (Jade).*

*Então, a sala, eu acho que não. A janela não abre, não tem uma pintura boa, a lâmpada, a iluminação é muito ruim para o aluno que tem deficiência visual. A sala tem que ser bem mais aconchegante, bem mais iluminada (Diamante).*

As dificuldades enfrentadas pela Professora Jade ao lidar com uma sala inadequada para o atendimento, especialmente quando todos os alunos agendados comparecem, refletem um problema recorrente nas condições de trabalho. Esteve (1999, p. 50) destaca que tais

---

<sup>2</sup> As informações obtidas por meio da escala representam dados qualitativos que enriquecem a pesquisa ao explorar o grau de satisfação e insatisfação dos professores. Embora os resultados incluam números e gráficos, o foco principal recai sobre a análise dos significados expressos pelos dados, e não sobre a quantificação em si. Essa abordagem privilegia a compreensão das percepções e experiências dos participantes, alinhando-se aos princípios da pesquisa qualitativa, que visa interpretar fenômenos de maneira aprofundada.

condições podem afetar significativamente o sucesso docente, gerando até mesmo um sentimento de culpa injustificado nos professores, cuja responsabilidade não reside exclusivamente neles, mas sim em todo um sistema que falha em se transformar.

Da mesma forma, Jesus (1998) salienta a importância das condições de trabalho para o bem-estar dos professores, argumentando que essas condições não apenas afetam diretamente o seu bem-estar, mas também criam o ambiente propício para que eles expressem sua motivação e competência profissional de maneira eficaz.

No entanto, a influência negativa das condições precárias de trabalho e a insuficiência de infraestrutura e equipamentos básicos sobre a saúde física e psicológica dos professores podem resultar em mal-estar docente, levando ao sofrimento psíquico, ao abandono da profissão, à falta de comprometimento e ao absenteísmo. Rebolo (2012a) ressalta que, embora essa influência pareça relativamente pequena, outros fatores exercem um impacto ainda maior na promoção do bem-estar.

Para Ametista e Jade, a estrutura inadequada da sala de aula, incapaz de acomodar os alunos para atividades diferenciadas, juntamente com a escassez de recursos, especialmente devido ao calor intenso no Município, dificulta ainda mais o trabalho.

*Olha, aqui na sala é pequena eu acho que é pequena a estrutura é quente muito quente de manhã ainda é suportável o sol não bate e não está muito forte, mas à tarde não tem condições de ficar aqui. Aí eu tento levar os recursos pra lá na sala dos professores no ar, então a sala é inapropriada a gente precisa de um ar-condicionado urgente, para ficar aqui assim não tem condições. E aqui é pequena quanto ao espaço, a sala eu não posso atender os grupos grandes, eu atendo até 2 alunos, mas 3 ou mais do que isso não tem condições, quando é atividade de dinâmica eu coloco até 3 alunos, mas, mais que isso não dá e tem os casos dos alunos mais comprometidos, aí tem que ser só ele é individual (Ametista).*

*Não, a sala é muito pequena. Se quero fazer atividades que ocupem a sala, eu tenho que sair pra fora. Teve uma vez que vieram 4 alunos e eu tive que fazer o atendimento lá fora. Como fica os quatro alunos aqui dentro e mais a professora (Jade).*

No aspecto da infraestrutura, conforme revelado em entrevistas, as professoras destacaram as más condições ao fornecer atendimento e ao lidar com alunos com necessidades. No entanto, na escala de satisfação, três professoras mantiveram uma posição neutra.

Quanto aos "instrumentos, equipamentos e materiais pedagógicos adequados", uma professora expressou insatisfação, outra ficou neutra e quatro demonstraram satisfação. Essa satisfação pode ser atribuída aos materiais pedagógicos confeccionados pelas próprias professoras durante o atendimento. Elas elaboram esses materiais para atender às necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno especial. É importante notar que, na maioria dos casos, esses materiais são feitos utilizando materiais recicláveis.

Como podemos ver a seguir:

Figura 3 – As atividades e Recursos confeccionados pelas docentes



Fonte: Elaborada pela autora a partir de fotos fornecidas pelas docentes.

De acordo com a Legislação conforme citada no Capítulo dois é uma das funções das docentes confeccionar esses materiais didático pedagógicos, porém nem sempre esses recursos são disponibilizados pela escola:

*Então, eu que confecciono a maior parte eu trabalho muito com reciclado, como papelão, tampinhas de garrafa PET, o EVA eu uso muito, quando eu preciso de algo, a coordenação a direção me repassa, e quando é algo que seja muito caro, que eu não consiga comprar, mas a maior parte eu trago eu compro, eu costumo tirar do bolso, sim, porque às vezes eu não tenho muita paciência de ficar esperando, então eu prefiro comprar (Safira).*

*Sim, Muitas vezes preciso sempre falta uma coisa, falta outra, ou às vezes ele não dá por inteiro toda aquela lista que eu faço o pedido, então eu acabo retirando dinheiro do meu bolso (Rubi).*

A escassez de recursos pedagógicos mencionada pelas docentes, embora não seja uma realidade em todas as escolas, é um aspecto significativo devido ao fato de os professores muitas vezes terem que usar recursos do próprio salário para adquirir materiais pedagógicos. Esse aspecto de insatisfação é claramente evidenciado na atividade socioeconômica da (EBED), conforme relatado pelos professores da Rede Municipal de Ensino. Além disso, a falta ou deficiência de materiais pedagógicos pode resultar em um ensino de qualidade inferior para os alunos especiais, destacando que esses recursos são disponibilizados através do MEC, por meio de programas específicos de apoio ao atendimento educacional especializado.

Para Tardif e Lessard (2012), observa essas variáveis de: infraestrutura, material pedagógico e didático, jornada de trabalho, salário entre outras, são positivas auxiliam o ensino aprendizagem;

[...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc. (Tardif; Lessard, 2012, p. 111).

Outro aspecto que merece nossa atenção é a questão da "limpeza e conforto no ambiente de trabalho", que foi abordada por três professoras com expressões de insatisfação, enquanto duas demonstraram estar satisfeitas e uma relatou estar muito satisfeita. A clara insatisfação das docentes com as condições de limpeza no ambiente escolar é uma preocupação



significativa. Esse aspecto não deve ser subestimado, pois desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício para o ensino e aprendizagem.

Manter um ambiente escolar limpo e confortável é essencial para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional. Uma atmosfera limpa não apenas promove a saúde física dos alunos e professores, mas também contribui para um clima positivo de trabalho e aprendizado. Além disso, um ambiente limpo e bem conservado demonstra o compromisso da instituição com a qualidade do ensino e com o respeito aos seus colaboradores.

As entrevistas realizadas proporcionaram uma compreensão mais profunda sobre os aspectos de satisfação e insatisfação das professoras no ambiente escolar. As docentes demonstraram descontentamento com diversos componentes da escala de satisfação, um fato evidenciado nas entrevistas. No entanto, na Escala Brasileira de Estilos de Docência (EBED), elas se posicionaram de maneira neutra em relação a esses componentes. Este contraste pode ser atribuído ao fato de que muitas dessas professoras são contratadas temporariamente.

Entre os aspectos que mais chamaram a atenção estão as questões socioeconômicas. As professoras expressaram insatisfação com o salário, a instabilidade no emprego e a discrepância salarial entre professoras efetivas e contratadas. Outro ponto significativo é a insatisfação com o processo de inclusão escolar. As professoras envolvidas nesse processo frequentemente lidam com todos os alunos com necessidades especiais em suas salas, o que intensifica seu sentimento de sobrecarga e frustração, principalmente quando comparado ao suporte adequado que gostariam de ter.

Essa análise destaca a complexidade das condições de trabalho das professoras e as dificuldades enfrentadas, particularmente para aquelas em regime de contratação temporária. Além disso, ressalta a necessidade de melhorias tanto nas condições de trabalho quanto no suporte oferecido para o processo de inclusão escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desta pesquisa, adotamos uma abordagem abrangente que envolveu a revisão de literatura, a coleta e análise de dados provenientes de pesquisas, leituras e entrevistas semiestruturadas. Ao aprofundarmos os estudos, especialmente no contexto da inclusão, buscamos compreender os fatores que geram satisfação e insatisfação entre os professores. Nosso foco principal foi investigar as experiências dos docentes e os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Educação de Ladário-MS.

O estudo também enfatiza a importância de pesquisas aprofundadas sobre essa temática. A revisão de literatura possibilitou a seleção de trabalhos alinhados à minha pesquisa, contribuindo para um embasamento teórico mais robusto e ampliando as perspectivas para futuras investigações. Essas pesquisas podem colaborar na melhoria das práticas docentes, oferecendo suporte aos professores no cotidiano escolar e ajudando a minimizar o mal-estar relacionado ao atendimento educacional especializado.

Nosso objetivo central foi compreender os diversos fatores que impactam o bem-estar dos educadores, considerando tanto os elementos que contribuem para a satisfação quanto aqueles que geram insatisfação em relação à profissão e ao processo de formação continuada. Além disso, buscamos identificar as estratégias adotadas por esses professores para lidar com os desafios diários no contexto do Atendimento Educacional Especializado, visando aprimorar suas práticas e promover um ambiente educacional mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se que, ao avaliarmos o nível de satisfação e insatisfação em relação aos diferentes aspectos do trabalho, observa-se que os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado demonstram, em geral, uma satisfação com os elementos que compõem os componentes da atividade laboral e relacional. Além disso, eles se mostram satisfatórios em relação à maioria dos fatores associados aos componentes infraestrutural e socioeconômico. No entanto, em alguns aspectos deste último componente, é possível identificar áreas de insatisfação parcial, sendo importante observar também a neutralidade expressa em alguns desses aspectos.

Foi identificado um alto nível de satisfação com o componente da atividade laboral, ao qual engloba fatores como identificação com as atividades realizadas, autonomia, diversidade de tarefas e uso da criatividade. Esses elementos contribuem significativamente para que os professores percebam o exercício da docência como uma atividade estimulante e desafiadora. A possibilidade de se identificarem com suas tarefas, juntamente com a autonomia para tomar decisões e a variedade de atividades, permite que os educadores se sintam mais engajados e motivados em seu trabalho. Essa satisfação reflete a importância de proporcionar um ambiente laboral que permita aos professores expressar sua criatividade e encontrar sentido em suas práticas pedagógicas.

Em relação à satisfação com o aspecto relacional, a análise revela que a maioria dos professores expressa contentamento com as interações estabelecidas no ambiente escolar, destacando-se a cooperação e o apoio entre colegas. No entanto, algumas áreas apresentam insatisfação, como a igualdade de tratamento e o fluxo de informações. Esses pontos indicam lacunas na comunicação e na gestão das relações interpessoais na instituição. Além disso, é importante ressaltar a neutralidade observada em alguns aspectos, sugerindo que esses elementos podem não ser percebidos como positivos ou negativos pelos professores. Essa análise destaca a necessidade de promover uma cultura organizacional mais inclusiva e transparente, garantindo que todos os membros da equipe tenham voz e se sintam valorizados no ambiente de trabalho.

Por outro lado, na análise do componente socioeconômico, identificou-se que determinados aspectos, como o salário, salário variável (bônus, gratificação, hora extra, etc.), plano de carreira, estabilidade no emprego e direitos garantidos, foram percebidos como insatisfatórios pelos professores. Esses resultados apontam para a importância de melhorias nas condições salariais e na estrutura de carreira oferecidas aos educadores. Além disso, evidenciam

a necessidade de garantir uma maior segurança e estabilidade no emprego, bem como o cumprimento de direitos trabalhistas básicos.

Os resultados da pesquisa revelaram uma variação nos níveis de satisfação dos professores em relação ao componente infraestrutural. Enquanto aspectos como a jornada de trabalho e a segurança no ambiente escolar foram bem avaliados, houve uma satisfação parcial em relação às instalações adequadas e aos recursos pedagógicos disponíveis, apontando para áreas que requerem melhorias. Além disso, a insatisfação com a limpeza e o conforto no ambiente de trabalho foi notável, destacando a necessidade de uma atenção especial a esses aspectos para promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Em resumo, os achados da pesquisa destacam a importância de considerar os diversos aspectos do ambiente de trabalho dos professores para promover seu bem-estar e eficácia profissional. Investimentos em salários competitivos, uma estrutura de carreira sólida, condições de trabalho adequadas, formação continuada abrangente para todos no ambiente escolar e uma cultura organizacional inclusiva são essenciais para garantir que os educadores desempenhem seu papel de forma eficaz e satisfatória.

Durante as entrevistas com as professoras, ficou evidente que a sensação de estar envolvido em uma profissão que se ama e acredita, juntamente com a qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno, são elementos cruciais para garantir um desempenho profissional satisfatório. Além disso, as condições adequadas para o exercício da profissão desempenham um papel fundamental no bem-estar e na satisfação no trabalho. É notável que o sentimento de realização profissional, a percepção dos resultados alcançados e o reconhecimento dessas conquistas são fatores intrinsecamente ligados ao bem-estar e à satisfação no ambiente de trabalho.

A utilização da escala EBED como ferramenta de entrevista foi de suma importância para identificar as satisfações e insatisfações dos docentes. Essa escala permitiu uma análise mais aprofundada dos aspectos que impactam diretamente o bem-estar e a qualidade do trabalho desses profissionais no ambiente escolar. Sua aplicação proporcionou dados objetivos e sistematizados, possibilitando detectar com clareza os fatores de maior insatisfação, como as condições de trabalho, a infraestrutura e o suporte oferecido pela gestão escolar. Ao mesmo tempo, a escala também revelou os pontos que contribuem para a satisfação dos docentes, como o reconhecimento profissional e a colaboração entre colegas.

Além disso, a escala EBED se destacou por ser uma ferramenta eficiente para dar voz aos professores, permitindo que suas percepções e sentimentos fossem valorizados e integrados ao processo de análise. Isso reforça sua relevância não apenas para a pesquisa, mas também para subsidiar futuras intervenções e políticas educacionais voltadas ao aprimoramento das condições de trabalho docente e ao fortalecimento de práticas inclusivas e colaborativas.

É interessante observar que as professoras entrevistadas não se restringiram a discutir apenas o trabalho com alunos deficientes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim o contexto mais amplo da inclusão. No entanto, ficou evidente que a prática da inclusão teve um impacto significativo em suas abordagens educacionais, conforme destacado em suas respostas. Houve uma clara correlação entre o processo de inclusão de alunos deficientes e as adaptações na prática educativa, que tanto ampliaram quanto dificultaram o processo de aprendizagem.

A respeito da percepção do processo de inclusão na sala de aula regular, muitos professores o enxergam como uma imposição, o que dificulta a implementação efetiva da inclusão. É importante garantir que todos os profissionais envolvidos não se sintam sozinhos na busca por melhorias e na promoção da inclusão. Para isso, é essencial fomentar a colaboração e o diálogo contínuo entre os docentes, facilitando a troca de experiências e estratégias que possam beneficiar o Atendimento Educacional Especializado.

Durante as entrevistas, as falas das docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciaram a falta de reformas necessárias e de infraestrutura adequada para o funcionamento do AEE, elementos que comprometem a qualidade do atendimento aos alunos especiais. Essa lacuna representa um obstáculo significativo para uma implementação eficaz da educação inclusiva, ressaltando a necessidade urgente de programas de capacitação para os professores e de suporte pedagógico adequado. Esse cenário destaca a importância crucial de investimentos e iniciativas para promover uma inclusão efetiva e de qualidade no ambiente escolar.

Ficou evidenciada a importância de uma formação continuada abrangente, que contemple não apenas os professores, mas todos os membros da comunidade escolar. Essa formação deve proporcionar uma compreensão profunda do papel dos professores, bem como promover a colaboração entre os pares, visando garantir uma inclusão eficaz e fomentar um ambiente de ensino-aprendizagem positivo para os alunos especiais. É essencial que essa formação seja abrangente e inclusiva, abordando questões relacionadas à diversidade, práticas inclusivas, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas para atender às necessidades

individuais dos alunos. Essa abordagem holística é fundamental para criar uma cultura escolar que valorize a inclusão e proporcione apoio adequado a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

É fundamental entender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por si só não é uma solução milagrosa. Embora seja fundamental, o AEE, representado pelo olhar especializado do professor, não é suficiente para garantir a inclusão. A verdadeira inclusão requer uma abordagem abrangente que envolve aceitação, busca pela legislação adequada, implementação de um Plano AEE eficaz, respeito à cidadania e interação em todos os contextos sociais, incluindo saúde e assistência social. É somente por meio dessa ação conjunta e integrada que podemos verdadeiramente promover a inclusão de pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Em tese, as docentes expressaram uma preocupação evidente: a inclusão ainda está longe de ser uma proposta verdadeiramente comprometida com o aspecto social, especialmente devido à postura de alguns profissionais que atuam no ambiente escolar. A falta de comprometimento social é claramente perceptível no processo de inclusão, o que tem gerado desafios significativos. No entanto, é digno de nota o esforço e a dedicação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua luta e militância pela busca dos direitos dos alunos. Esses profissionais têm se destacado como defensores incansáveis da inclusão e têm trabalhado arduamente para garantir que os direitos e necessidades dos alunos sejam atendidos de forma justa e igualitária. Essa batalha constante ressalta a importância vital de um compromisso genuíno com a inclusão e o papel fundamental dos professores do AEE nesse processo.

É relevante destacar que a proposta central deste estudo foi investigar os fatores que influenciam a construção do bem-estar dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, essa abordagem abre espaço para novas questões de pesquisa. Ressalta-se a importância de examinar o papel da gestão escolar na promoção do bem-estar dos professores. Além disso, é fundamental investigar se os programas de formação continuada realmente contribuem para o desenvolvimento pessoal dos docentes, favorecendo, assim, sua satisfação no trabalho. Dessa forma, essas e outras questões semelhantes exigem uma investigação mais aprofundada, o que demanda mais estudos no campo da educação.

Neste contexto, outro fator importante analisado foi a quantidade de alunos por deficiência nos anos de 2023 e 2024, com ênfase especial no aumento significativo de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse dado revela a crescente

demanda por um atendimento educacional especializado e individualizado para garantir a inclusão e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre a necessidade de formações continuadas para os profissionais da educação, especificamente voltadas para o trabalho com alunos com TEA. As entrevistadas destacaram o atendimento a esses alunos como um dos maiores desafios enfrentados no ambiente escolar, apontando, inclusive, para a falta de preparo adequado para lidar com as necessidades específicas que o transtorno apresenta.

A inclusão efetiva de alunos com TEA exige não apenas conhecimento teórico sobre o transtorno, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, além de uma maior compreensão sobre as características comportamentais e cognitivas dessas crianças e jovens. Isso inclui, por exemplo, a adoção de práticas que favoreçam a comunicação, o comportamento social e a aprendizagem individualizada.

Portanto, é imprescindível que as redes de ensino invistam na capacitação continuada de professores e demais profissionais da escola, promovendo um ambiente mais preparado para acolher e educar de maneira eficaz os alunos com TEA, garantindo, assim, uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro aspecto relevante a ser discutido refere-se à infraestrutura inadequada, destacada nas falas das professoras. Embora a legislação preveja a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito, a existência dessa lacuna evidencia a necessidade de se garantir ao docente um espaço adequado para o atendimento. As condições precárias oferecidas contradizem os princípios de uma educação de qualidade, comprometendo o direito dos alunos com deficiência.

A inclusão escolar deve ser entendida como uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Assim, assegurar condições dignas para os estudantes não é apenas uma obrigação legal, mas também um compromisso essencial para a efetivação de um ensino inclusivo e de qualidade.

Durante a pesquisa, as revisões bibliográficas e os estudos realizados no estado do conhecimento, constatei a ausência de uma legislação específica que estabeleça a quantidade máxima de alunos com deficiência que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atender. Essa lacuna normativa suscita uma discussão ampla, que exige um olhar cuidadoso e detalhado. Além de dominar as especificidades de diversas deficiências, os professores do AEE enfrentam o desafio de atender um elevado número de alunos.

No município investigado, em 2023, havia 91 alunos com deficiência matriculados. Em 2024, esse número aumentou para 101 alunos, sendo atendidos por apenas 6 professoras. Diante dessa realidade, surge o questionamento: essa proporção é suficiente para garantir um atendimento de qualidade? Essa reflexão é fundamental e pode abrir caminhos para novas pesquisas na área, evidenciando um dos principais desafios enfrentados pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado. A sobrecarga de trabalho imposta por esse cenário pode impactar significativamente o bem-estar dos professores, comprometendo tanto sua saúde quanto a eficácia de sua atuação profissional.

Em tese, as entrevistas foram fundamentais para identificar as práticas e os fatores que influenciam a satisfação e a insatisfação dos professores no ambiente escolar. Por meio dessas conversas aprofundadas, foi possível obter uma compreensão mais detalhada das práticas pedagógicas e identificar os elementos que afetam a experiência docente. Os professores compartilharam suas percepções sobre rotinas de trabalho, condições oferecidas pela escola, apoio da gestão e interações com colegas e alunos. Esses relatos revelaram tanto aspectos motivadores e fortalecedores do compromisso profissional, quanto desafios e frustrações que podem contribuir para o desgaste e insatisfação. Além disso, as entrevistas criaram um espaço para que os professores expressassem expectativas, preocupações e sugestões, proporcionando uma visão abrangente das realidades enfrentadas no cotidiano escolar. Essa abordagem foi essencial para uma análise aprofundada das dinâmicas de satisfação e insatisfação no contexto educacional.

No contexto da história da Educação Especial desde seus primórdios, foi possível compreender os processos que marcaram seu desenvolvimento ao longo do tempo. A evolução dessa área revela não apenas mudanças nas práticas educacionais, mas também avanços significativos nas legislações que asseguram os direitos dos alunos e o suporte aos professores no contexto escolar. Essa trajetória histórica nos permite observar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas foram se adaptando para promover a inclusão, respeitando as singularidades dos indivíduos e ampliando o acesso à educação de qualidade. Contudo, o cenário atual ainda exige atenção aos desafios enfrentados pelos docentes que atuam diretamente nessa modalidade de ensino.

A diversidade de funções atribuídas aos professores da Educação Especial, somada às demandas do contexto inclusivo, pode impactar significativamente seu bem-estar. Ao mesmo tempo que o trabalho inclusivo pode ser fonte de realização profissional, ele também pode gerar

sobrecarga e mal-estar, especialmente diante da falta de recursos, formação continuada e apoio institucional adequado.

Portanto, é essencial que as políticas educacionais contemplem estratégias que promovam a valorização docente, incluindo formação específica, condições adequadas de trabalho e um olhar atento às necessidades emocionais e profissionais dos educadores. Apenas por meio de uma gestão participativa e sensível às demandas da Educação Especial será possível construir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor para todos, respeitando tanto os direitos dos alunos quanto o bem-estar dos professores.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. 2014. 340 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAÚJO, Ilani Marques Souto; ALVES, Liliane Luz; PINTO, Francisco Ricardo Miranda; BEZERRA, Ilaneide Marques Souto. Atendimento educacional especializado e o ensino regular: interlocuções docentes com vistas à inclusão. **Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 441-452, maio/ago., 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12651.

BLANCH, Josep Maria. Trabajar y bienestar. *In*: BLANCH, Josep Maria (org.). **Teoría de las relaciones laborales**. Barcelona: FUOC, 2012. p. 4-101.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em < [Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988. - Pesquisar \(bing.com\)](#)>. Acesso em: 13 de jul. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007b**. Institui as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948, de 7 de janeiro de 2008a**. Dispõe sobre [insira o tema principal da portaria, se conhecido]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jan. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta a educação especial e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 05 out. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2024

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. Disponível em: [Resoluções CEB 2010 - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/resolucoes-ceb-2010). Acesso em: 13 de jan. de 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2011a**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera o art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a oferta da educação especial ao longo da vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm). Acesso em: 10 de dez. de 2024.

BUENO. José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Programa de estudos Pós- Graduação em Educação: História, Política e Sociedade (PUC-SP, 1999). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, 1999.

CARBONARI, Vera Lúcia Gomes. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 2012. Disponível em: [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso em: 21 jan. 2024.

CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação / Universidade de Brasília: **Laboratório de Psicologia do Trabalho**, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DESOUKY, D.; ALLAM, H. Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. **Journal of Epidemiology and Global Health**, 7(3), 191-198, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e funções docentes. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

ESTEVE, J.M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 01-15, set./dez. 2016.

FERREIRA, Paula Regia Bomfim. **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais**: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, 2016.

FIGUEIREDO S. L; SILVA E. F. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de Universidade Estadual da Paraíba, PB, Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, e230191, 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: 1 jun. 2023.

FONTANA. Rosane Teresinha; PINHEIRO. Débora Avello. Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, jun, 31(2), p. 270-276, 2010.

FONTES, Diana Campos. **Atendimento educacional especializado**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, José Carlos da Silveira. Formação e Profissionalização Docente: Sentidos e Perspectivas de Análise. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Professores e professoras: formação: poiésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. XVI, n. 1. p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5299>. Acesso em: 23 set. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23 n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GAVIOLI Prieto Rosângela; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; ROSELI, Kubo Gonzalez. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, 39(3), 725-743, 2014.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial o contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUERRA, B. T.; ROVARIS, J. A.; MARIANO, M.; MEIRELES, P.; ROSANTI, S.; BOLSONI-SILVA, A. T.; Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 321-328, maio/agosto 2015.

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

JESUS, S. N. D. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

JESUS, Saul Neves de. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 7-22, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na educação especial (...)**, Nova Almeida-Serra/ES. 11 a 19 de abril de 2011.

LADÁRIO. **Deliberação nº 59, de 14 de dezembro de 2011**. Disponível em: [www.ladario.ms.gov.br](http://www.ladario.ms.gov.br). Acesso em: 9 abr. 2024.

LADÁRIO. **Deliberação nº 91, de 09 de novembro de 2022.** Disponível em: [www.ladario.ms.gov.br](http://www.ladario.ms.gov.br). Acesso em: 9 abr. 2024.

LAGO, Danúzia Cardoso. **Reflexões da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia.** Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos, 2010.

LIMA, Francisco de Paula Antunes. Carga de trabalho. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Candella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-9.

LOMBARDI, *et al.* **O prazer das entrevistas em pesquisas qualitativas.** Curitiba: CRV, 2021.

LOMBARDI, M. R.; MANDETA, F., MORO, A. Engenharia, trabalho e relações de gênero na construção de habitações. **Textos FCC**, São Paulo, FCC/DPE, v. 56, 2019.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. **Bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas no Pantanal.** Campo Grande, 2020. 191 p. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2020.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil:** conceitos, orientações e práticas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** práticas para o dia a dia na escola. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *In:* MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente.** *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário:** trabalho docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-3.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira na escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MEIRELES, J. B. et al. O uso de medicamentos no processo de trabalho educativo nas escolas de educação infantil. **Conexões Culturais**, Jaguarão, v. 2, n. 1, p. 343-345, 2016.

MENDES, Aline Rocha. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional.** 2011, 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENICUCCI, Maria Do Carmo. Educação inclusiva: possibilidades e desafios atuais. Centro de Formação de Professores/PUC Minas. **Educação Especial Inclusiva: ênfase em Ciências Humanas**, livro-texto 1, p. 8-11, 2006.

MILANESI, Josiane Beltrame; CIA, Fabiana. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 69-82, jan./abr. 2017.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.** IESD BRASIL S/A, Curitiba, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**, 2003. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: a prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Unimep, 2003.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23- 34, nov. 2001.

MOUSINHO, R; SCHMID, E; MESQUITA, F; PEREIRA, J; MENDES, L; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 2-8, 2010. Acesso em: 22 nov. 2017.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, A9, v. 18, n. 35, p. 11-12, jan/jun. 2012.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Campinas: Unicamp, 2019.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciência & Cognição**, v. 7, p. 24-41, 2006.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de *et al.* Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 631-659. Cuiabá, set./dez. 2016. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf?\\_ga=2.52060265.1781118523.1589209366-2029731132.1585149476](https://pdfs.semanticscholar.org/3239/9d01095bd109f694abd9a93746f0621dc8b9.pdf?_ga=2.52060265.1781118523.1589209366-2029731132.1585149476). Acesso: 29 jul. /2023.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos Psicologia**, Natal, v. 9, n. 1, 2004.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal de São Carlos, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2016.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, n. 33, e155866, 2017.

PASIAN, Sonia Regina; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PEREIRA, Claudio. A história da pessoa com deficiência. **Ciências Gerenciais em Foco**, v. 8, n. 5, 2017.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. (Cap. 1 e 2).

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. **Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

PICADO, L. **Esgotamento profissional nos docentes: da prevenção à intervenção**. 2010. Disponível em [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0531](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0531). Acesso em: 10 abr. 2024.

PICADO, Luís. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Revista Psicologia: o portal do psicólogo**. 2009. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>. Acesso: 14 jun. 2023.

PINHEIRO, Raimundo Pinheiro Santos Neto. **Pérola do Pantanal Ladário**. Campo Grande: Life Editora, 2022.

POKER, R. B. **Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: ações em diferentes âmbitos**. Marília: UNESP, 2010.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. *In*: MENDES, E.; 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.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (compilador); MANTOAN Maria Teresa Eglér (autor); PRIETO Rosângela Gavioli (autor). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 11 jan. 2024.

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

RAMOS, V.M. M. **Estratégias de ensino favoráveis ao desenvolvimento do aluno com Síndrome de down no Ensino Fundamental I**. Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/15571>>. Acesso em: 23 set. 2023.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência**. Corumbá 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 14, p. 115-131, maio 2012a.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. *In*: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b. Disponível em: <v36n02a16.pdf> ([fcc.org.br](http://fcc.org.br)). Acesso em: 2 maio 2024.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do Magistério: Vínculos e rupturas com o trabalho docente. 2002. **Psicologia USP**, v. 13, n. 2, 243-276, 2002. Disponível em: [scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf](http://scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf). Acesso em: 2 maio 2024.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88 mar. 2003. Disponível em: [scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf](http://scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/?format=pdf). Acesso em: 2 maio 2024.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Sci Educ**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331,



July-Dec., 2014. DOI: 10.4025/actascieduc.v36i2.21222. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>. Acesso em: 14 jun. 2023.

REBOLO, Flavinês; CONSTANTINO, Michel. Escala de Bem-Estar Docente (EBED): desenvolvimento e validação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 444-460, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146531>.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: [www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99...pb](http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99...pb), Acesso em: 12 març. 2020.

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. **O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez**. Campo Grande, 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

ROSA, Dalva; SOUZA, Vanildo (org.). **Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANT’ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM Geyse Patrizzia Teixeira; SILVA João Rakson Angelim da; FAIANCA Marta Patricia. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 3, p.409-422, Jul.-Set., 2017.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **O bem-estar docente no contexto de escolas inclusivas: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO**. 2015. 167 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2015.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento educacional especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2017.

SIMIONI, S. M. R. **Síndrome de down e o movimento de inclusão**: um estudo do perfil desses alunos nas escolas estaduais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

SOUSA, Gercineide Maia. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado – (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. Dissertação (Mestrado), Rio branco, 2018.

SOUZA Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO Fábio Peron; LUCCA Sérgio Roberto de. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-235165> Localizador - e235165.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, 32 (117), p. 1.105-1.121, 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012>.

SOUZA, R. C. S. *et al.* **Educação física inclusiva**: perspectiva para além da deficiência. Aracaju: UFS, 2013.

SPURIO, Mara Silvia; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. **Revista Educação Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, jul./Set. 2020.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C. D.; SILVA, M. J. D. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, 42, 87-99, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e244193, 2022.

ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; LETTNIN, C.; DOHMS, K. P.; MOSQUERA, J. J M.; STOBÄUS, C. D.; Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jun. 2011.

## APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE

### O BEM ESTAR / MAL-ESTAR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO AEE, EM LADÁRIO, MS.

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA

Idade \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_  
Filhos \_\_\_\_\_ Quantos \_\_\_\_\_

Formação: Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Graduação em: \_\_\_\_\_

Especialização em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_ Doutorado em: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no AEE: \_\_\_\_\_

Situação funcional: Efetivo/Concursado ( ) Eventual/substituto ( ) Temporário ( ) Outro ( )

Número de escolas em que trabalha: 01 ( ) 02 ( ) 03 ( ) mais de 03 ( )

Jornada de trabalho: Parcial/10h. ( ) Parcial/20h. ( ) Integral/40h. ( ) Mais de 40h. ( ) Outro ( )

Quantidade de alunos com deficiência inclusos em sala de aula: \_\_\_\_\_

Quantidade de alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE): \_\_\_\_\_

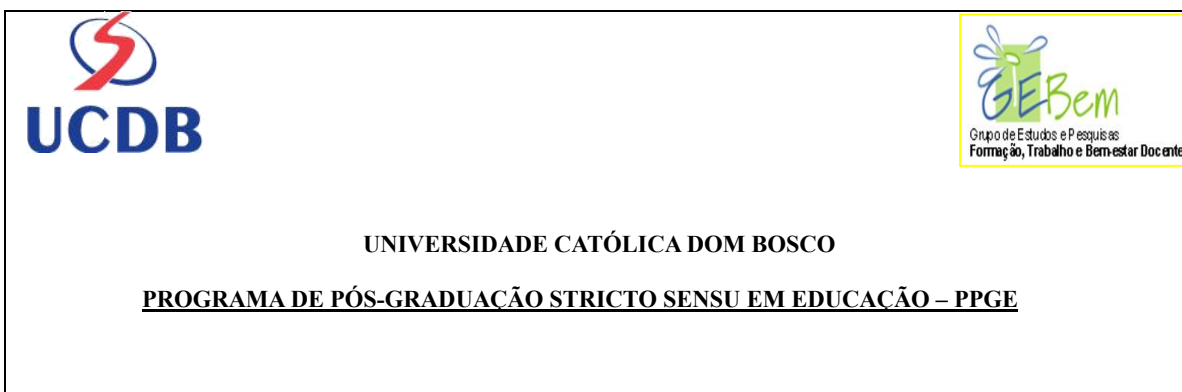
Qual (ou quais) a(s) deficiência(s) \_\_\_\_\_

1. Quando escolheu sua profissão o que te fez optar pela docência?
2. Quando iniciou como foi a sua primeira experiência?
3. Pode me falar um pouco como foi quando iniciou a docência?
4. Como você descreve a sua prática em sala de aula com os alunos especiais?
5. Como você vê o processo de inclusão de educandos deficientes na escola?
6. Quando iniciou seu trabalho com alunos especiais você acha que modificou a sua prática? Se sim o porquê?
7. Você tem alguma dificuldade na sua atuação com os alunos especiais?  
( ) sim ( ) não Se sim quais?

8. Você se considera uma pessoa feliz? O que te faz feliz na sua vida profissional? E na vida em geral?
9. Quantos alunos apresentam o laudo e quantos sem laudo e quantos em estudo?
10. Quantos DI \_\_\_\_\_? DM \_\_\_\_\_, DA \_\_\_\_\_, DF \_\_\_\_\_, DV \_\_\_\_\_,
11. \_\_\_\_\_ AH/SD?
12. Como é feito o Atendimento com os alunos especiais?
13. Os alunos são frequentes no AEE? ( ) sim ( ) não
14. Se não o porquê? \_\_\_\_\_
15. Na sua concepção a estrutura da sala é apropriada para o atendimento?
16. ( ) sim ( ) não
17. Se SIM o porquê? \_\_\_\_\_
18. Se NÃO o porquê? \_\_\_\_\_
19. E os recursos de acessibilidade de Tecnologia Assistiva que contém na Sala são apropriados para os alunos de acordo com sua deficiência?
20. Se a escola propicia momentos de interação socialização e inclusão através de projetos, jogos, brincadeiras com alunos especiais?
21. A gestão é participativa no que se diz respeito a inclusão?
22. Há apoio da coordenação, direção ou até mesmo dos outros professores?
23. Quando o aluno especial não consegue desenvolver ou acompanhar as atividades do Planejamento quem faz as atividades? Há alguma adaptação? E quem faz essas adaptações? de que modo o aluno acompanha?
24. O que te deixa mais feliz no seu trabalho?
25. E o que te deixa mais triste?
26. As estratégias de enfrentamento dos professores para superar as dificuldades e alcançarem o bem-estar?
27. Como você se sente nesse momento com o seu trabalho?  
( ) Feliz ( ) calma ( ) tranquila ( ) cansada ( ) estressada

MUITO OBRIGADA!

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:** “BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO (AEE), EM LADÁRIO, MS.”

**2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):**

Eu, Luciane de Jesus Velasquez, solicito do (a) Sr. (a) autorização para participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada: “**BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO (AEE), EM LADÁRIO, MS.**”, orientada pela Profa. Dra. Flavinês Rebolo, do PPGE/UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário – Campo Grande/MS, Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3300 / 3312.3800.

**3. OBJETIVOS DA PESQUISA:**

A pesquisa tem como objetivo: Elaborar um breve histórico da evolução das Diretrizes relacionadas a Educação Especial; Identificar atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; Identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com o seu trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Ladário MS.

**4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):**

O objetivo da pesquisa é em responder às minhas inquietações sobre o trabalho dos professores que atuam na Educação Especial, especificamente no AEE e analisar o trabalho desses professores. Partindo deste contexto, com essa diversidade de funções que recai sobre o professor do AEE, nos indagamos: Esse professor está preparado para desempenhar essas funções? Ele teve formação (inicial e/ou continuada) que o preparou para realizar essas tarefas? Quais os desafios que enfrenta? Ele encontra-se satisfeito ou insatisfeito com seu trabalho? Nesse sentido pretende-se, com essa pesquisa, responder a essas perguntas e ampliar as discussões sobre o trabalho e o bem-estar/mal-estar dos professores do AEE.

**5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:**

Serão utilizados, para a coleta de dados, os seguintes instrumentos e procedimentos: 1) entrevistas semiestruturadas e 2) aplicação da Escala de Bem-estar Docente. 1) A entrevista semiestruturada é um procedimento de coleta de dados, que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 198), “[...] tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”.

Adotou-se dentre várias técnicas a entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas com seis professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Ladário, MS. As entrevistas serão individuais, após o assentimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), em local a ser definido conjuntamente com cada professora. Será utilizado um roteiro (Apêndice A) para direcionar a entrevista no sentido de obter informações sobre o trabalho e o cotidiano do professor no contexto escolar, identificando as atividades realizadas, seus saberes, suas práticas e suas experiências voltadas ao Atendimento Educacional Especializado. As entrevistas serão transcritas e analisadas a partir da análise de conteúdo. 2) A Escala de Bem/Estar docente (EBED) (Anexo 1) é um instrumento construído e validado por Rebole e Constantino (2020) que permite aos professores expressarem seu grau de satisfação/insatisfação com diversos aspectos do trabalho. Esse instrumento será aplicado aos professores logo após a entrevista.

#### **6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:**

Os riscos são mínimos, se por alguma eventualidade a Senhora(participante), sentir qualquer desconforto em responder as perguntas, desconforto com a invasão de privacidade; Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; constrangimento, desconforto ou alterações de comportamento ao se expor durante a realização da entrevista com gravações de áudio; medo da quebra de anonimato e/ou divulgação dos dados confidenciais; vergonha; Estresse em responder as perguntas, poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento. Se a Professora concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

**7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:** Os benefícios da pesquisa são em fazer um levantamento das Leis referentes a Educação Especial e, responder a essas perguntas e ampliar as discussões sobre o trabalho e o bem-estar/mal-estar dos professores do AEE. Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que: 1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável; 2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, 3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras; 4. É garantido o anonimato (detalhar caso utilize imagem ou voz); Sim, a sua participação será anônima e será dada a cada participante um número para que eu possa transcrever o trabalho. 5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante; 6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Eu pesquisadora logo após o término da pesquisa irei entrar em contato com a participante da pesquisa e apresentarei o resultado.

7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e

8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande- MS \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante (caso de menor de 18 anos – ver termo de assentimento neste caso)

---

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)




## ANEXO A – Escala de Bem-estar (EBED)

<b>ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE (EBED)</b> Versão Completa DADOS PESSOAIS Idade: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Tempo de magistério: _____						
ATRIBUA NOTAS PARA OS ASPECTOS CITADOS ABAIXO, RELACIONADOS AO SEU TRABALHO. CONSIDERE, PARA RESPONDER, O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESSES ASPECTOS.						
<b>LEGENDA:</b>						
1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. nem satisfeito(a) / nem insatisfeito(a)	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)		
01	Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
02	Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
03	Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
04	Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
05	Instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura	1	2	3	4	5
06	Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
07	Ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
08	Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
09	Salário	1	2	3	4	5
10	Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
11	Benefícios (materiais e não materiais)	1	2	3	4	5
12	Autonomia	1	2	3	4	5
13	Uso da criatividade	1	2	3	4	5
14	Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
15	Repercussão/aceitação de suas ideias	1	2	3	4	5
16	Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
17	Direitos garantidos	1	2	3	4	5
18	Privacidade / Vida pessoal preservada	1	2	3	4	5
19	Horários previsíveis	1	2	3	4	5
20	Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
21	Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
22	Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
23	Estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
24	Plano de carreira	1	2	3	4	5
25	Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
26	Ausência de preconceitos	1	2	3	4	5
27	Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
28	Relações hierárquicas	1	2	3	4	5
29	Apoio sócio-emocional	1	2	3	4	5
30	Conhecimento das metas da escola	1	2	3	4	5
31	Participação nas decisões sobre metas/objetivos/estratégias	1	2	3	4	5
32	Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
33	Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
34	Imagem interna da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
35	Imagem externa da escola e do sistema educacional	1	2	3	4	5
36	Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
37	Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5

VOCÊ É FELIZ NO SEU TRABALHO? \_\_\_\_\_

*Muito Obrigada!*

## ANEXO B – Documento de Aprovação pelo Comitê de Ética

<b>UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
<b>Título da Pesquisa:</b> BEM-ESTAR / MAL-ESTAR DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL EESPECIALIZADO (AEE), EM LADÁRIO, MS.	
<b>Pesquisador:</b> LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	
<b>Área Temática:</b>	
<b>Versão:</b> 4	
<b>CAAE:</b> 75231223.8.0000.5162	
<b>Instituição Proponente:</b> PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação	
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
<b>Número do Parecer:</b> 6.755.684	
<b>Apresentação do Projeto:</b>	
As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215083.pdf", postado pela autoria: Elaborar um breve histórico da evolução das Diretrizes relacionadas a Educação Especial; identificar atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; Identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com o seu trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Ladário MS.	
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>	
As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2215083.pdf", postado pela autoria dão conta que o objetivo geral da pesquisa é: Analisar o trabalho dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede Municipal de Ensino de Ladário Ms. E os objetivos específicos são: Elaborar um breve histórico da evolução das Diretrizes relacionadas a Educação Especial; Identificar as atividades realizadas pelos professores do AEE no cotidiano escolar; Identificar os aspectos de satisfação e insatisfação dos professores com o seu trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE).	
<b>Endereço:</b> Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007	
<b>Bairro:</b> Jardim Seminário <b>CEP:</b> 79.117-900	
<b>UF:</b> MS <b>Município:</b> CAMPO GRANDE	
<b>Telefone:</b> (67)3312-3478 <b>E-mail:</b> cep@ucdb.br	

Continuação do Parecer: 6.755.684

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2215083.pdf", postado pela autoria:

Os riscos são mínimos, se por alguma eventualidade a Senhora(participante), sentir qualquer desconforto em responder as perguntas, desconforto com a invasão de privacidade; Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; constrangimento, desconforto ou alterações de comportamento ao se expor durante a realização da entrevista com gravações de áudio; medo da quebra de anonimato e/ou divulgação dos dados confidenciais; vergonha; Estresse em responder as perguntas, poderá abandonar a pesquisa a qualquer momento. Se a Professora concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa são em fazer um levantamento das Leis referentes a Educação Especial e, responder a essas perguntas e ampliar as discussões sobre o trabalho e o bem-estar/mal-estar dos professores do AEE.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador apresentou todos os documentos de acordo com o recomendado na Resolução CNS nº 466/12 e outras que regulamentam as pesquisas. O TCLE atende às necessidades das resoluções.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UCDB, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

**Bairro:** Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900

**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3312-3478

**E-mail:** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 6.755.684

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2215083.pdf	16/03/2024 11:03:48		Aceito
Outros	carta_resposta.pdf	16/03/2024 11:03:21	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclare cido.pdf	08/11/2023 17:27:49	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_plataforma.pdf	08/11/2023 17:27:08	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_pesquisa.pdf	25/10/2023 16:59:17	LAINA BENTA BALDUINO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/09/2023 08:48:22	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
Outros	Anuencia.pdf	15/09/2023 21:09:34	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	15/09/2023 21:09:02	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao.pdf	15/09/2023 21:08:39	LUCIANE DE JESUS VELASQUEZ	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 10 de Abril de 2024

---

**Assinado por:**  
**LUDOVICO MIGLIOLO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, Sala C007

**Bairro:** Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900

**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3312-3478

**E-mail:** cep@ucdb.br