

ANA PAULA TEIXEIRA MINARI DA ROSA

**O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SURDEZ**

ANA PAULA TEIXEIRA MINARI DA ROSA

**O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SURDEZ**

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

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Profª. Drª. Flavinês Rebolo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R788b Rosa, Ana Paula Teixeira Minari da
O bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos
multifuncionais – surdez./ Ana Paula Teixeira Minari da Rosa ;
orientação Flavinês Rebolo.-- 2015.
118 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2015.

.

1. Professores – Formação 2. Professores – Satisfação no trabalho
3. Surdos – Educação I. Rebolo, Flavinês II. Título

CDD – 370.71

**“O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SURDEZ”**

ANA PAULA TEIXEIRA MINARI DA ROSA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo - UCDB

Prof^a. Dr^a. Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin – UCDB

Campo Grande-MS, 27 de fevereiro de 2015.

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

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória daquele que foi meu maior exemplo de força e que me ensinou o valor da vida: meu eterno e amado pai.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, que esteve presente em todos os momentos de minha vida e especialmente nesta caminhada me deu força e ânimo para sua conclusão.

Em especial a minha orientadora: Professora Doutora Flavinês Rebolo, pela orientação, apoio, incentivo e principalmente pela oportunidade e confiança de trabalhar ao seu lado.

As professoras Eliane Greice Davanço Nogueira e Marta Regina Brostolin, que carinhosamente aceitaram participar como banca de avaliação, enriquecendo esse trabalho com suas preciosas contribuições.

A minha querida mãe, Helena, pela sólida formação moral e ética, e por me receber em sua casa (sua vida) durante toda a jornada desse trabalho.

Ao meu amado esposo, Ricardo, que me fortalece todos os dias. Agradeço seu amor, seu carinho e sua paciência.

Aos meus filhos: Maria Eduarda e Luís Guilherme por todos os momentos que me ausentei e por constituírem parte de minha vida. Amo vocês!

À minha amiga e irmã Márcia Regina, companheira de uma vida toda e que mais uma vez esteve presente nessa caminhada me dando força e contribuindo na revisão do texto.

À amiga inseparável Roberta N. Ribeiro que compartilhou todos os momentos de angústia e de vitórias desta fase de minha vida.

Em fim, especialmente aos professores que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa, compartilhando suas trajetórias.

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.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Como objetivo geral de pesquisa buscou-se analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez. Buscou-se traçar o perfil sociodemográfico desses professores; identificar o grau de satisfação desses professores com as condições do trabalho; identificar a satisfação/insatisfação dos professores com as formações específicas que realizaram na área da educação especial. Caracterizando-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevistas semiestruturadas. Participaram como sujeitos da pesquisa as cinco professoras que trabalham nas salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. As referências utilizadas para sustentar as reflexões sobre trabalho docente e formação de professores foram: Tardif, Lessard, Gauthier, Saviani, Nóvoa e Imbérnon, para o bem-estar docente; Csikszentmihalyi, Diener, Jesus, Seligman e Rebolo e para a educação especial: documentos/ legislações e autores como Jannuzzi, Mazzotta, Mendes e Miranda. Os dados coletados foram analisados a partir da proposta de Schütze, a fim de entender melhor como tais professores enfrentam as adversidades de seu trabalho e os aspectos que permitem a esse profissional sentir bem-estar no desempenho de suas atividades. Os resultados apontam que os professores investigados encontram-se satisfeitos com os fatores do trabalho docente, destacando altos índices de satisfação relacionado ao componente da atividade laboral, principalmente nos aspectos de uso da criatividade e identificação com as atividades realizadas, para o componente relacional o destaque apresenta-se no reconhecimento do trabalho realizado, a satisfação também está presente no componente socioeconômico, evidenciando que possuem formação continuada efetiva para que possam desenvolver seu trabalho de forma satisfatória, entretanto indicam como necessárias formações/ grupos de trabalhos entre os profissionais que atuam nessa área, a fim de estabelecerem troca de ideias/ informações/ experiências e discussões de casos. No que se refere ao componente infraestrutural verifica-se que a avaliação apresenta índices de insatisfação principalmente quanto a instalações e condições gerais de infraestrutura.

Palavras-chave: trabalho docente; bem-estar docente; sala de recurso – surdez; formação de professores

ROSA, Ana Paula Teixeira Minari da. The welfare at work of teachers of multi-functional resources - deafness. Campo Grande, 2015. 133 p. Dissertation (Masters) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This work is linked to the research teaching practices and their relation with the Teacher Training Program of Postgraduate Education - Masters and Doctorate from the Catholic University Dom Bosco. As a general objective, the research aimed to analyze the work of factors that contribute to the well being of teachers in multi-functional resources of specialized educational services for students with deafness. We attempted to trace the socio-demographic profile of these teachers; identify the degree of satisfaction of those teachers with the work conditions; identify the satisfaction / dissatisfaction of teachers with specific training performed in the area of special education. Characterized as a qualitative research approach, questionnaire and semi-structured interviews were used as data collection instruments. As the research subjects, five teachers working in multi-functional resources for specialized educational services for students with hearing loss, for the Municipal Education Network of Campo Grande / MS were used. The references used to support the reflections on teaching and teacher training were: Tardif, Lessard, Gauthier, Saviani, Nóvoa and Imbernon for educational well-being: Csikszentmihalyi, Diener, Jesus, Seligman and Grindstone and for special education: documents / legislation and authors as Jannuzzi, Mazzotta, Mendes and Miranda. The analyzed data was based on the Schütze's proposal, in order to better understand how these teachers face the adversities of their work and issues that allow these professionals feel good performing their activities. The results show that the investigated teachers are satisfied with the factors of teaching, showing high levels of satisfaction related to the work activity, especially in the aspects of creativity and how the activities were carried out for the relational component, especially presented in recognition of the work done, the satisfaction is also present in the socioeconomic component, demonstrating that having effective continuing education so that they can perform their work satisfactorily, however indicate how relevant training / working groups among professionals working in this area in order to establish exchange of ideas / information / experiences and case discussions. With regards to the infrastructural component, was found that evaluation indices show dissatisfaction, especially regarding facilities and general infrastructure conditions.

Key words: teaching; teacher welfare; resource room - deafness; teacher training

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema da constituição do processo de obtenção de bem-estar ou mal-estar na relação do trabalhador com o seu trabalho33

Quadro 2 – Demonstrativo do perfil individual das professoras participantes da pesquisa ...78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de sensação de bem-estar no trabalho/ na escola	79
Gráfico 2 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente da atividade laboral	85
Gráfico 3 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente relacional	90
Gráfico 4 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente socioeconômico	94
Gráfico 5 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente infraestrutural	101

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como Participante da Pesquisa	120
Apêndice 2 – Escala de satisfação no trabalho	123
Apêndice 3 – Roteiro para as entrevistas semiestruturadas	126

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorização da Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias da Secretaria Municipal de Educação a realização da pesquisa de campo	128
Anexo 2 – Aprovação do Comitê de Ética	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANSI - American National Standards Institute

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Apoio ao Surdo

CEINF - Centro de Educação Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CENESP/MEC - Centro Nacional de Educação Especial / Ministério da Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE/ CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CNE/ CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

dB - decibéis

dB NA - decibéis Nível de Audição

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Hz - Hertz

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MS - Mato Grosso do Sul

NAPS - Núcleo de Apoio a Pessoa com Surdez

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDE/PAR - Plano de Desenvolvimento da Educação/ Planos de Ações Articuladas

PL - Planejamento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PREG - Pró-reitoria de Ensino de Graduação

Prolibras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/Português/Libras

REME - Rede Municipal de Ensino

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEESPE - Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – BEM-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS.....	23
1.1 - BEM-ESTAR DOCENTE.....	24
1.2 - TRABALHO DOCENTE.....	35
1.2.1 - Trabalho docente para a Educação Especial.....	39
1.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	40
1.3.1 - Formação de professores para a Educação Especial.....	44
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL	50
2.1 - EDUCAÇÃO ESPECIAL – UM BREVE HISTÓRICO.....	52
2.2 - EDUCAÇÃO ESPECIAL - CONTEXTO ATUAL.....	57
2.3 - EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDO	61
2.4 - SALA DE RECURSO	64
CAPÍTULO III - METODOLOGIA	69
CAPÍTULO IV - A SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS QUATRO COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE	76
4.1 - PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	76
4.2 - COMPONENTE DA ATIVIDADE LABORAL	85
4.3 - COMPONENTE RELACIONAL.....	89

4.4 - COMPONENTE SOCIOECONÔMICO.....	93
4.5 - COMPONENTE INFRAESTRUTURAL.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	119
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Em minha prática profissional como fonoaudióloga, durante 10 anos, tive a oportunidade de conhecer, aprender e desenvolver trabalhos com pessoas com deficiência auditiva e surdez. Foi nesse percurso que questionamentos surgiram, principalmente quando alguns professores relataram dificuldades enfrentadas para trabalhar com esses alunos. Tais problemas relacionam-se à inclusão do aluno com deficiência auditiva e surdez junto à turma, falta de preparo para lidar com esta clientela específica, falta de tempo e de conhecimento para planejar atividades diferenciadas e principalmente indagações sobre a melhor forma de ajudar no seu aprendizado.

A linguagem humana implica na habilidade cognitiva relacionada com um complexo e dinâmico sistema de símbolos, significa expressar e receber informações de modo significativo, compreender e ser compreendido por meio da comunicação utilizando a estruturação de um código convencional, que é a língua (portuguesa, sinais, entre outras).

Trabalhar os aspectos da linguagem de indivíduos deficientes auditivos e surdos refere-se à necessidade de desenvolver sua capacidade representativa e linguística, neste aspecto pude presenciar dificuldades da escola em não conseguir oferecer a estas pessoas condições para o estabelecimento de trocas simbólicas com o meio em que estava inserido e assim, podendo comprometer o desenvolvimento cognitivo.

Desta forma, minhas preocupações encontravam-se tanto em desempenhar atendimento às pessoas com deficiência auditiva e surdez na melhoraria de suas dificuldades da fala oral ou de sinais, quanto nas inquietações com todo o processo de desenvolvimento de sua linguagem e assim, podendo colaborar com a sua evolução escolar.

Atualmente, trabalhando como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dentro da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) na divisão responsável pela regulação e acompanhamento das avaliações dos cursos (entre eles os cursos de licenciatura) junto ao Ministério da Educação, me possibilitou ampliar as reflexões acerca da formação de professores e foram estas reflexões que deram origem a esta pesquisa.

Desta forma, busco unir estes dois momentos de minha trajetória profissional, objetivando entender melhor os fatores do trabalho docente que contribuem para bem-estar dos professores de salas de recursos - surdez, surgindo assim o interesse em um estudo mais aprofundado, por acreditar que a pesquisa científica possa ajudar a compreender, questionar, analisar e colaborar com os professores que atuam nessa área e, consequentemente, seus alunos.

A presente dissertação pretende estudar os fatores do trabalho dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE) de alunos com surdez da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS e sua relação com o seu bem-estar docente, entender melhor como tais professores enfrentam as adversidades de seu trabalho e os aspectos que permitem a esse profissional sentir bem-estar no desempenho de suas atividades.

Foram diversas as conquistas em defesa das pessoas com deficiência nos últimos anos, em especial, o direito à educação. Entre outras, pode-se citar o Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e os fomentos ao desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do ensino e aprendizagem; o Decreto nº 5.626/2005, que em seu Art. 23, § 2º, afirma que “As instituições [...] buscarão implementar as medidas como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação”; e a Lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, determinando que se garanta seu uso e difusão.

Pode-se afirmar que são muitos os avanços que a Educação Especial, no âmbito do reconhecimento legal, vem conquistando no decorrer da história da educação brasileira. Porém, é necessário verificar como a legislação se concretiza nas escolas diante da imensa diversidade de necessidades educativas especiais dos alunos, interessa-nos conhecer melhor a realidade dos professores que trabalham com alunos com deficiência auditiva e surdez.

Com o objetivo de contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS criou as salas de recursos

multifuncionais em escolas da REME para o atendimento educacional especializado em surdez, atualmente, no total de três salas, auxiliando aos alunos três vezes por semana no seu contra turno do ensino regular. Em cada sala trabalham dois professores: um surdo, e um ouvinte.

Considera-se que os processos de aprendizagem para alunos com deficiência auditiva e surdez devem promover a superação das dificuldades inerentes ao aluno. Assim, compreender se a formação continuada desses professores está sendo efetiva para que desenvolvam seu trabalho de forma satisfatória é importante para identificar quais contribuições essas formações trazem para melhoria do trabalho nessas salas de recursos multifuncionais AEE da REME de Campo Grande/MS e para que os professores construam seu bem-estar docente e, também, para contribuir para a melhoria dessas formações.

Os estudos sobre o bem-estar docente são recentes e buscam compreender melhor os aspectos positivos que fazem a vida humana valer à pena. Jesus (2004) define o bem-estar docente como a motivação e a realização do professor, em relação ao conjunto de competências e de estratégias que este desenvolve para conseguir atender as exigências e superar as dificuldades profissionais. Assim analisar as condições de trabalho dos professores das salas do AEE em surdez pode contribuir para a identificação das fontes de satisfação no trabalho.

Diante dessas indagações tem-se como objetivo geral, nesta pesquisa, analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez. Para esse fim, os objetivos específicos foram: traçar o perfil sociodemográfico desses professores; identificar o grau de satisfação desses professores com as condições do trabalho; identificar a satisfação/insatisfação dos professores com as formações específicas que realizaram na área da educação especial.

A pesquisa foi sustentada por reflexões teóricas a respeito dos seguintes conceitos: bem-estar docente, trabalho docente, formação de professores e educação especial. Para discutir sobre trabalho docente e formação de professores, foram utilizados os estudos de Tardif, Lessard, Gauthier, Saviani, Nóvoa e Imbérnon. Os pesquisadores Csikszentmihalyi, Diener, Jesus, Seligman e Rebolo foram as bases para discutir a questão do bem-estar docente. No que diz respeito à educação especial utilizou-se documentos e legislações e autores como Jannuzzi, Mazzotta, Mendes e Miranda.

A revisão de literatura ocorreu no período de março de 2013 a agosto de 2014 e não foram encontradas pesquisas que unam todos os aspectos proposto nesse trabalho e, sim,

relacionadas parcialmente ao objeto de estudo aqui proposto. Com este estado da arte, verificaram-se aproximações importantes com o tema em questão, constituindo a base para a reflexão e fundamentação das análises dos resultados. O demonstrativo a seguir mostra as pesquisas encontradas:

TEMÁTICAS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	NÚMERO DE TESES
Bem-estar docente	45	1
Trabalho docente	37	5
Salas de recursos multifuncionais	90	4
Educação especial em surdez	35	-
Formação continuada em educação especial	188	9
TOTAL	395	19

As dissertações e teses que mais se aproximaram do presente estudo foram analisadas e apresentadas no decorrer desta dissertação a fim de estabelecer relações e reflexões.

Como metodologia adota-se uma abordagem qualitativa para alcançar os objetivos propostos, utilizando-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- Questionário: com os dados obtidos com o questionário foi possível traçar o perfil sociodemográfico; identificar o grau de satisfação dos professores com os fatores da dimensão objetiva do trabalho docente e com as suas formações e, também, o grau de satisfação com o trabalho;
- Entrevista semiestruturada: permitiu identificar os motivos da escolha da profissão; suas formações e as dinâmicas que contribuem para seu bem-estar no trabalho.

Ressalta-se a experiência especial da entrevista com as professoras surdas, a qual despertou um sentimento fascinante na pesquisadora em poder partilhar com a pessoa surda sua trajetória de vida pessoal e profissional, reforçando a grandeza e a importância desse profissional no processo educativo dos alunos surdos.

Todos os dados coletados foram analisados por meio de relações com os autores apresentados e com as pesquisas encontradas na revisão de literatura, a fim de auxiliar a discussão sobre formação continuada e o bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez.

Em sua estrutura, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos, que estão assim divididos:

No capítulo I, Bem-estar docente: um olhar para o trabalho e a formação dos professores das salas de recursos, apresentam-se aspectos relacionados ao trabalho docente, propõem-se discutir sobre a formação continuada dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez e apresentação do referencial relacionado aos conceitos de bem-estar docente e como este se constitui diante dos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho.

Educação especial é o título atribuído ao segundo capítulo no qual se apresenta um breve histórico da educação especial e seu contexto atual, por meio de documentos que estabeleceram, em diferentes momentos da história, distintas políticas de atendimento para a educação especial no país. Refere-se também sobre a educação de deficientes auditivos e surdos e sobre a sala de recurso, atual espaço para o atendimento educacional especializado.

O capítulo III, Metodologia da pesquisa, descreve os passos e os procedimentos adotados no decorrer da pesquisa e relata os instrumentos de coleta de dados utilizados.

No quarto e último capítulo, A satisfação/insatisfação dos professores com os quatro componentes do trabalho docente, apresentam-se os resultados sociodemográficos dos pesquisados, os dados obtidos na Escala de Satisfação no Trabalho e as dinâmicas de trabalho que contribuem para a construção do seu bem-estar docente.

E, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos resultados obtidos na pesquisa. Diante disso, espera-se que esta dissertação possa contribuir para o debate sobre o trabalho e o bem-estar do professor da sala de recurso – surdez, possibilitando reflexões que subsidiem os professores para um melhor desenvolvimento de seu labor e para a constituição do bem-estar docente.

A pesquisa do bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais – surdez apresentou suas principais conclusões, limites e possibilidades, verificando que o estudo pode ainda ser expandido e aprofundado, levantando várias outras inquietações, dentre elas destaca-se o interesse em investigar o processo de desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência auditiva e de surdez, isto é, o resultado do trabalho destes profissionais.

CAPÍTULO I

BEM-ESTAR DOCENTE: UM OLHAR PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS

*“Há abundante comprovação de que o trabalho pode trazer satisfação,
e de que, na realidade e com frequência,
é a parte mais satisfatória da vida”
(CSIKSZENTMIHALYI, 1992)*

Este capítulo apresenta o bem-estar docente, conceito da Psicologia Positiva que objetiva a satisfação com a vida e a identificação de fatores positivos e negativos relacionados ao trabalho. Nesse sentido, são apontados aspectos do trabalho docente, bem como da formação de professores. Isso se justifica pela relação direta com o objetivo da dissertação que pretendeu analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar no contexto dos professores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez da REME de Campo Grande/MS.

Diante de tantas mudanças sociais, políticas e econômicas nos últimos anos e em ritmo muito acelerado, verifica-se transformações em todas as esferas de trabalho, incluindo a profissão docente. O professor teve um aumento nas exigências em relação à sua profissão, o que o leva a se ajustar e adequar diante de tantas mudanças e desafios, dentre os quais pode-se destacar: dificuldades nas condições de trabalho, intensificação e complexificação do trabalho, burocratização, divisão e especialização do trabalho, diversificação de tarefas, entre outras.

Leite (2003) aponta que uma das mudanças refere-se ao direito da cidadania e educação para todos, com a inclusão nas escolas de todas as minorias esquecidas historicamente. Assim o professor tem o desafio de ser capaz de trabalhar com toda diversidade em sala de aula e, dentre ela, os com necessidades educacionais especiais. Diante desta realidade propõem-se, neste primeiro capítulo, abordar o bem-estar docente, o trabalho e a formação como ponto primordial para o contexto da presente dissertação.

1.1 BEM-ESTAR DOCENTE

Entre o meio acadêmico-científico parece ser uma tradição a realização de pesquisas relacionadas ao problema, ao déficit, aos aspectos negativos, justificando assim, o grande número de pesquisas que buscam compreender e explicar o mal-estar e a insatisfação dos professores com o seu trabalho.

A temática sobre o bem-estar docente é recente e surge no contexto de indagações dos pesquisadores com questões relacionadas à saúde, à qualidade de vida no trabalho, à felicidade e à satisfação. No bojo deste movimento a área da Educação também inicia as investigações sobre essa temática.

Ao longo das últimas décadas, entre as diversas áreas do conhecimento, cresce o interesse pela compreensão dos aspectos positivos presentes na vida das pessoas. A pesquisa e o estudo sistematizado sobre essa temática levam a possibilidade de se compreender melhor tais conceitos e toda sua complexidade.

Surge, assim, um novo paradigma de investigação, com mudança na perspectiva: do negativo para o positivo. Esse novo movimento voltado para o estudo do que faz a vida valer a pena denomina-se Psicologia Positiva, que tem início no ano de 1998, nos Estados Unidos, com o lançamento do livro *Psicologia Positiva* de Martin Seligman, professor da Universidade da Pensilvânia. Observa-se que a psicologia positiva se diferencia da psicologia tradicional praticada por muitas décadas e que tinha ênfase nos aspectos psicopatológicos. A nova área de estudo passa a contemplar pesquisas sobre as emoções, os sentimentos, os comportamentos positivos que proporcionam a felicidade. As emoções e os sentimentos passam a ser fundamentais no entendimento de como as pessoas reagem frente às circunstâncias do meio (SELIGMAN, 2009).

Esse novo olhar busca amplificar as forças ao invés de ficar corrigindo fraquezas, por meio do estudo dos aspectos positivos presentes nos indivíduos. Uma ciência que se ocupa das emoções positivas, virtudes e forças pessoais. Em especial, esse olhar na educação, tem o

objetivo de identificar pontos fortes, qualidades e potenciais para levar o aluno e o professor a se desenvolverem e ampliarem seus conhecimentos.

Seligman (2009) aponta como base para a Psicologia Positiva três pilares: 1- estudo das emoções positivas (satisfação com a vida, felicidade, otimismo); 2- estudo dos traços ou qualidades positivas (forças, virtudes e habilidades); 3- estudo das instituições positivas (democracia, família saudáveis, ambientes de trabalho e liberdade), que dão suporte às virtudes e que vão apoiar as emoções positivas.

Neste novo campo de estudos, pesquisas sobre o bem-estar docente, também começam a surgir e, como constata Rebolo, a importância desse objeto de estudo consiste em:

[...] buscar compreender e explicitar as fontes e dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente seja relevante, pois, o estado de bem-estar pode propiciar aos professores condições mais favoráveis para que, ao depararem-se com os conflitos e as dificuldades do trabalho docente, possam vislumbrar possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos de ser e estar na profissão. Andy Hargreaves e Michael Fullan (2000), destacam a importância de se identificar as fontes de satisfação no trabalho docente para que estas possam servir de “encorajamento dos professores”, no sentido de auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério. Acredita-se, também, que os aspectos explicitados com a análise desse fenômeno possam oferecer subsídios para que se pense a escola, o trabalho docente e o papel do professor sob uma perspectiva mais coerente com as necessidades impostas pela sociedade contemporânea. (REBOLO, 2005, p. 4-5).

Assim, a identificação de fatores que contribuem para a promoção do bem-estar docente pode ser importante no favorecimento de ações preventivas para a constituição de um trabalho satisfatório para os professores.

Outros estudos também apontam para essa mesma direção, como por exemplo, a pesquisa de Brum et al. (2012), em escolas do Rio Grande do Sul, que teve como objetivo analisar indicadores de qualidade de vida dos professores. Os autores concluem que os conhecimentos de tais indicadores podem contribuir para a construção de medidas para reorganizar a sistemática de trabalho, influenciando diretamente no desempenho da atividade docente. Os estudos de Pinheiro e Mosquera (2010) também consideram que a valorização de aspectos positivos seja importante para que aconteça um movimento cíclico de bem-estar, por meio de mudança do enfoque de mal para o bem-estar docente.

O bem-estar docente faz parte de um conceito mais amplo que é o bem-estar subjetivo, ao qual Jesus (2004) define como à avaliação positiva que as pessoas fazem da sua própria vida. O bem-estar subjetivo, a felicidade, a alegria e o otimismo, passam a ser objetos de investigação da Psicologia Positiva.

Para Diener e Diener (apud NUNES, 2007, p. 8) “o bem-estar subjetivo consiste na reação avaliativa das pessoas à sua própria vida, quer em termos de satisfação com a mesma (avaliação cognitiva), quer em termos de afetividade (reações emocionais estáveis)”.

Bem-estar subjetivo é considerado um conceito complexo, que integra a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva do indivíduo e abrange outros conceitos e domínios de estudo como, por exemplo, qualidade de vida, afeto positivo e afeto negativo (NUNES, 2007).

Nunes (2007) conceitua que a dimensão afetiva é representada por dois fatores independentes: a afetividade positiva traduzida na experiência de sentimentos e emoções agradáveis (alegria, entusiasmo, orgulho, felicidade); e a afetividade negativa que consiste na disposição para experimentar sentimentos e emoções desagradáveis (culpabilidade, vergonha, tristeza, ansiedade, depressão). Desta maneira, quando o indivíduo vivencia altos níveis de afeto positivo manifesta um estado de alta energia, total concentração e satisfação, já os que vivenciam baixos níveis de afeto positivo são caracterizados por tristeza.

Vale ressaltar que os autores Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) mencionam que tanto altos índices de afetos negativos como baixos índices de afetos positivos podem proporcionar problemas para os indivíduos. Diener (apud FERRAZ; TAVARES; ZILBERMAN, 2007) observa que pessoas felizes vivenciam maior frequência de afetos positivos, consequentemente, quanto maior o êxito na vida profissional maior a possibilidade de bem-estar.

Quanto à dimensão cognitiva, Nunes (2007), aponta ser representada por um fator – a satisfação com a vida – apresentado por alguns estudos como distinto da afetividade positiva e negativa.

Nesse sentido, Rebolo (2005) afirma que a felicidade somente será possível quando a avaliação que cada pessoa faz de sua vida como um todo for positiva, levando à sensação de bem-estar, satisfação, alegria e prazer.

A felicidade é uma emoção básica caracterizada por um estado emocional positivo, com sentimentos de bem-estar e de prazer, associados à percepção de sucesso e à compreensão coerente e lúcida do mundo. [...] A felicidade é um fenômeno predominantemente subjetivo, estando subordinada mais a traços psicológicos e socioculturais do que a fatores externamente determinados. (FERRAZ; TAVARES; ZILBERMAN, 2007, p. 234).

No caso do labor, quando o funcionário avalia que as condições de seu trabalho são correspondentes às suas necessidades, expectativas e desejos pode-se dizer que eleexpérience o bem-estar, porém quando a avaliação é negativa tem-se o mal-estar.

Desta forma, pessoas com condições de vidas muito semelhantes, sejam estas no trabalho ou não, poderão apresentar diferentes interpretações para as mesmas, em razão de sua percepção individual.

Csikszentmihalyi (1992, p. 14) apresenta sua descoberta a respeito da felicidade, “[...] felicidade não é algo que acontece; não é o resultado da boa sorte ou do acaso. Não é algo que o dinheiro possa comprar ou que o poder possa controlar. Não depende de acontecimentos externos, mas sim, de como os interpretamos”. O autor evidencia que a felicidade consiste em um estado que precisa de preparo, cultivo e ser defendido por todos, no qual as pessoas que conseguirem controlar suas vivências interiores poderão determinar sua felicidade, isto é, ter uma harmonia interior.

Desta maneira não é o dinheiro, poder, posição social, beleza que determinam a felicidade, mas sim, sentir-se bem com a vida, em uma avaliação positiva de suas experiências. Para Csikszentmihalyi (1992) mesmo a humanidade tendo aumentado seu poder material, tecnológico e científico, ela não conseguiu aprimorar o conteúdo de suas experiências.

Segundo Csikszentmihalyi (1992, p. 73) para melhorar a vida é preciso aprimorar a qualidade da vivência, “a realidade é que a qualidade de vida não depende de forma direta daquilo que os outros pensam de nós ou do que possuímos. O essencial, ao contrário, é como nós sentimos a respeito de nós mesmos e do que nos acontece”.

Na mesma linha de pensamento, Secco (2002, p.84), aponta que a “satisfação com a vida refere-se à avaliação que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral, da sua qualidade de vida como um todo, mais do que em relação a dimensões específicas”. Desta maneira, o bem-estar consiste em uma avaliação pessoal dos objetivos e expectativas com a sua vida, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo.

A satisfação, para Csikszentmihalyi (1992), não ocorre apenas quando a pessoa cumpre uma expectativa, realiza um desejo ou supre uma necessidade, mas também quando é ultrapassado aquilo que foi programado, alcança algo inesperado. Satisfação é o movimento de ir para frente. Para o pesquisador, precisamos aprender a construir a satisfação com o que acontece no nosso dia a dia, por meio do controle pessoal sobre a qualidade de nossas experiências.

De acordo com as pesquisas do referido autor a satisfação é composta por oito componentes principais: 1- enfrentar tarefas que podem ser concluídas; 2- ser capaz de concentrar-se na atividade a ser realizada; 3- realizar tarefas com metas definidas; 4- alcançar retorno imediato na tarefa realizada; 5- concentração na atividade com envolvimento

profundo, afastando da consciência as preocupações e frustrações da vida; 6- exercício da sensação de controle sobre suas ações; 7- despreocupação com o self; 8- a percepção da duração do tempo é alterada. A combinação desses componentes proporciona a sensação de satisfação, oferecendo a pessoa recompensa pela energia gasta para senti-la.

Assim, o trabalho para ser considerado satisfatório necessita ser planejado, executado e obter resultados. Ressalta-se que o trabalho docente pode representar uma das profissões que apresenta tais fatores e, consequentemente, ser uma fonte de satisfação.

Rebolo (2005) aponta que ao longo da história, o trabalho, teve e continua possuindo significações múltiplas e ambíguas, sistematizados em dois extremos: mal necessário que apenas garante a sobrevivência, sendo assim considerada atividade geradora de sofrimentos, ou atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador. Porém, ambos os extremos constituem um mesmo processo e não podem ser considerados isoladamente. Para a autora, trabalho não é apenas fonte de sofrimento e mal-estar ou apenas fonte de prazer e bem-estar.

Ao mesmo tempo em que pode oferecer bem-estar por propiciar a satisfação das necessidades e desejos, pode, também, dificultar esse estado por gerar insatisfações, frustrações e conflitos. Essa ambigüidade se deve, principalmente, ao fato de que o trabalho, para ser realizado, depende de certas condições concretas que podem ou não corresponder às expectativas de quem o executa. (REBOLO, 2005, p. 6).

Trabalho é um aspecto essencial para o ser humano, funciona como meio de transformação, tanto na relação do homem com a natureza, como na transformação do próprio homem. O labor confere ao indivíduo uma identidade social, dando sentido às suas realizações e à sua existência. Desta forma, verifica-se que uma atividade produtiva e as rotinas da vida diária podem ser fontes satisfação.

Seligman (2009) destaca que a maneira como a pessoa estrutura seu trabalho em relação aos demais aspectos de sua vida é fundamental para a experiência do bem-estar e/ou para gerar mal-estar. Indica que pesquisadores distinguem três tipos de trabalho: tarefa – constitui-se em uma tarefa a ser cumprida para a obtenção de um pagamento ao final; carreira – tem-se um maior investimento pessoal, com objetivo no dinheiro e na progressão profissional; vocação – quando há envolvimento com o trabalho, independentemente do dinheiro e da progressão.

Quando o indivíduo encontra o fluir/experiência máxima (atividade que produz experiências gratificantes, levando a pessoa a desejar vivenciá-la por si mesma) no trabalho e nas relações com as outras pessoas, para Csikszentmihalyi (1992) este é o caminho para melhorar a qualidade de vida como um todo. O pesquisador indica ainda que existem

comprovações que o trabalho pode trazer satisfação e que, com frequência, é a parte mais gratificante da vida. Independente da profissão é possível ter satisfação, desde que se relate com o projeto de vida que cada pessoa tem para alcançar a felicidade em sua profissão e de sua avaliação subjetiva sobre as experiências vivenciadas.

De acordo com o referido autor, a sensação de bem-estar é proporcionada pelo fluir, no qual corpo e mente trabalham em harmonia. Uma das condições para que ocorra essa experiência é o equilíbrio entre os desafios e as habilidades, sendo o trabalho uma das situações ideais para sua ocorrência.

Definida por Dawis e col. (apud SECO, 2002) a Teoria da Adaptação ao Trabalho, tem sido considerada uma das mais completas para a compreensão da satisfação profissional e traz como conceito central a noção de correspondência entre as necessidades do indivíduo e as características do seu trabalho. Assim, a satisfação no trabalho é diretamente influenciada pelo nível de correspondência entre estes fatores e mais uma vez identifica-se que a satisfação profissional está ligada diretamente a avaliação subjetiva do indivíduo.

Nesse sentido, pode-se estabelecer a relação entre o bem-estar docente com os conceitos apresentados anteriormente, ao ser pensado como um estado decorrente da avaliação positiva que o professor faz das condições objetivas do seu trabalho e dos enfrentamentos utilizados por ele para superar aspectos negativos.

Silva e Tolfo (2012) entendem como significado do trabalho a representação que a atividade tem para o trabalhador, seja esta individual, coletiva ou social. Sendo a profissão docente considerada uma das profissões do cuidar – tem no outro um zelo, no sentido de ter responsabilidade para com as pessoas, salienta-se que o professor tem atenção com o desenvolvimento de seu aluno, desta maneira seu envolvimento emocional é muito intenso e, como nas demais profissões do cuidar, pode ser fonte de muita satisfação ou de adoecimento.

De acordo com Nunes (2007) o conceito de bem-estar constitui-se como uma filosofia de “bem- estar”, que tem como objetivo o desejo de uma vida mais sã e serena, permitindo ultrapassar as dificuldades do dia a dia, fontes de preocupação de tudo o que nos rodeia. É um estado dinâmico de saúde no qual o indivíduo avança em direção a um nível elevado de funcionalidade, atingindo um equilíbrio entre o meio interno e externo.

Bem-estar docente é “a motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e optimizando o seu próprio funcionamento” (JESUS, 2004, p. 199).

Segundo Rebolo (2012) o bem-estar docente pode ser definido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, que geram satisfação e prazer, no e com o trabalho. É um processo dinâmico, construído a partir da avaliação, cognitiva e afetiva, que o professor faz do seu trabalho e das condições que lhes são oferecidas para realizar esse trabalho. Assim, pode-se entender que o conceito de bem-estar não significa que o professor não passe por dificuldades ou problemas, mas que, ao se deparar com as adversidades inerentes ao trabalho, tenha condições para enfrentá-las e superá-las.

Esteve (1999) relata que, quando um professor faz um trabalho de qualidade, poucas vezes tem seu trabalho valorizado, porém quando por algum motivo o ensino fracassa, o fracasso se personaliza imediatamente na pessoa do professor, fazendo-o responsável direto. Desta forma, a crise da desmotivação parece estar na relação entre o trabalhador e o modo como este encara as metas que estão sendo relacionadas ao seu trabalho.

Outros estudos ajudam a pensar sobre esse fator, como por exemplo, o de Souza (2012), que chama a atenção para a situação de que, como em outras profissões, a identidade profissional do professor é um dos aspectos que exercem influência no seu trabalho.

Segundo Seco (2002) teóricos como Maslow e Herzberg estabelecem o pressuposto de que os indivíduos são motivados por fatores de necessidades elencados hierarquicamente, e entre eles está à necessidade de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, identificados pelos autores como fatores fundamentais dentre dessa hierarquia para a satisfação.

Outras pesquisas sobre a profissão docente apresentam como fatores que promoveram mal-estar: baixos salários, desvalorização profissional, estrutura física inadequada, carga horária excessiva, turmas lotadas, relações hierárquicas, ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e falta de limites dos alunos, entre outros. Porém destacam que o fator da desvalorização social de seu trabalho, o não reconhecimento e o respeito como sendo as maiores queixas apontadas pelos docentes (NAIFF; FERREIRA; NAIFF, 2013; NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006; RAUSCH; DUBIELLA, 2013).

Os achados da pesquisa de Chaves e Fonsêca (2006) indicam que professores apresentam bem-estar quando percebem que seu trabalho é reconhecido pela comunidade escolar e pela sociedade, reforçando desta forma, a importância em estabelecer formas de reconhecimento e valorização destes profissionais.

Nóvoa (1999) escreve em “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, que os professores não encontram espaço para debates,

planejamentos e reflexões de forma coletiva entre seus pares, não sendo possível assim a construção de uma identidade que permita cumprir seu papel social.

Enfatiza-se que o trabalho ocupa um espaço importante na constituição do ser humano, assim, configura-se como componente importante na construção da satisfação. Mesmo diante de tantas adversidades, Jesus (2004) apresenta que é possível obter satisfação no trabalho docente, é importante valorizar os bons exemplos, as boas experiências para que estas sirvam de referência para a construção de um perfil profissional caracterizado pela motivação e pelo bem-estar. Assim, o autor confirma a possibilidade de bem-estar docente por meio de uma maior valorização social e política da profissão, pela maior participação dos pais no processo escolar de seus filhos e por meio da formação de professores.

O estudo de Leite e Gonçalves (2009) observa que é fundamental o conhecimento dos motivos que levam a pessoa a querer trabalhar e, um destes motivos é a realização pessoal e profissional, assim, um gestor capaz de proporcionar um ambiente que ofereça aos seus colaboradores condições para que expandam ao máximo suas potencialidades terá melhores profissionais e uma melhor qualidade.

Em sua pesquisa de doutorado, “O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho”, Rebolo (2005) propõe um modelo de análise do bem-estar docente a partir da utilização do referencial teórico de Edward Diener, Mihaly Csiksentmihalyi, Michael Argyle, Christophe Dejours, Peter B. Warr, Richard E. Walton Leon Festinger, Richard S. Lazarus e Carol Ryff, no qual o bem-estar subjetivo do professor poderá ser obtido quando o resultado da avaliação que este faz, de si próprio como trabalhador e das condições existentes para a realização do seu trabalho, for positivo. Consiste em um processo dinâmico, construído durante a vida profissional e que ocorre na intersecção de duas dimensões: subjetiva e objetiva. Esse modelo será utilizado na presente pesquisa para analisar o bem-estar dos professores das salas de recurso multifuncionais em surdez, aqui proposto.

A dimensão subjetiva constitui as competências e habilidades que o professor tem em relação as suas necessidades, desejos, expectativas/projetos de vida, valores/ crenças e a formação, sendo estes aspectos individuais de cada indivíduo, relaciona-se com as características pessoais do professor. Compreende também aspectos de auto-aceitação, relacionamento positivo com outras pessoas, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal.

A dimensão objetiva relaciona-se com as características do trabalho em si e com as condições existentes para a realização do trabalho. Rebolo (2005, 2012) propõe a análise da

dimensão objetiva a partir de quatro componentes: 1- atividade laboral, do trabalho em si; 2- das relações interpessoais; 3- das condições sociais e econômicas; 4- das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar, podendo esses fatores interferir no processo de construção do bem-estar ou mal-estar docente.

A atividade laboral diz respeito ao trabalho e suas tarefas, podendo ser satisfatório quando for composta por tarefas diversificadas (proporcionando um trabalho não rotineiro e não monótono), identidade entre as tarefas (exigindo diferentes habilidades, porém não dissonantes entre si), propiciem autonomia, criatividade e concentração, ofereçam desafios, controle perante situações de imprevisto.

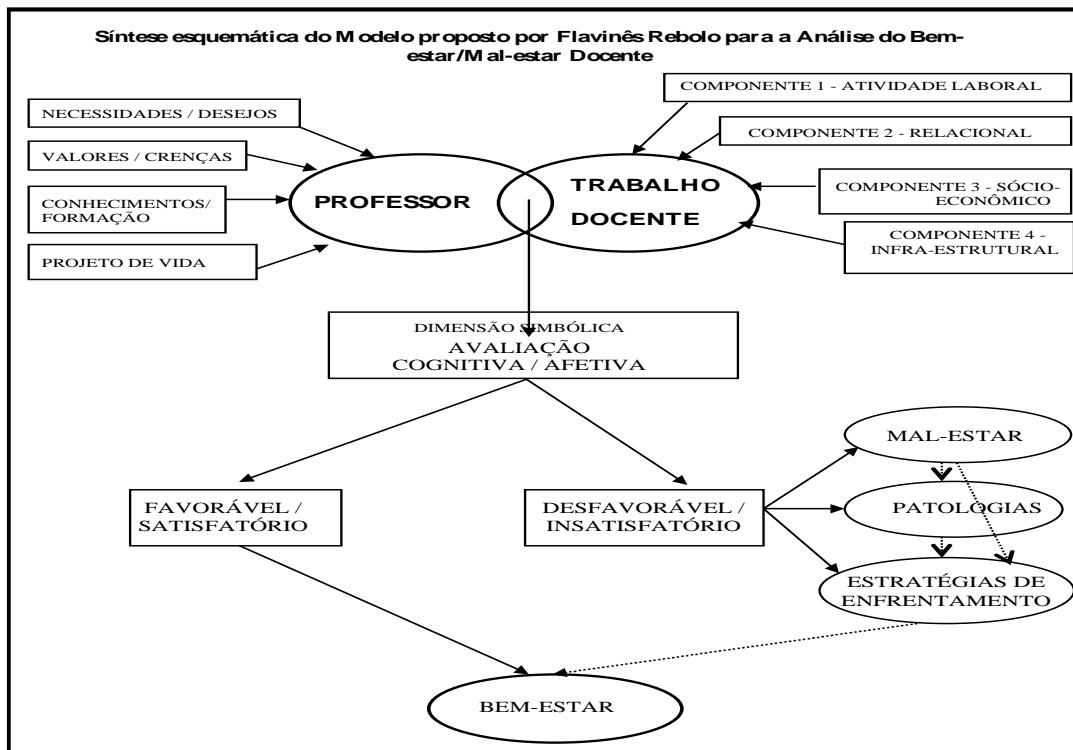
As relações interpessoais constituem os elementos que intervêm no convívio que ocorre na escola, envolve os fatores de: liberdade de expressão, repercussão e aceitação de suas ideias, trabalho coletivo, reconhecimento do trabalho realizado (feedback), ausência de preconceitos e discriminação, apoio sócio emocional, participação nas decisões.

O componente das condições socioeconômicas interferem direta e indiretamente na relação professor e seu trabalho, relacionam os elementos: salário, salário variável (gratificações, bônus etc), benefícios, estabilidade, direitos garantidos, desenvolvimento profissional, plano de carreira, horários previsíveis, tempo de lazer e para a família, imagem interna (com a comunidade escolar) e imagem externa (com a comunidade e a sociedade).

Por fim, o componente das condições físicas e de infraestrutura abrange às condições materiais e ambientais no qual se realiza o trabalho, inclui limpeza, segurança, conforto, materiais e equipamentos disponíveis, instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura.

Porém não é apenas a presença ou ausência dos aspectos das dimensões subjetivas e objetiva do trabalho que indicam o bem-estar docente, mas quando esse conjunto de fatores é avaliado pelo professor como satisfatório. É na intersecção das duas dimensões que se tem a avaliação cognitiva/afetiva do indivíduo sobre seu trabalho, estabelecendo a dimensão simbólica (REBOLO, 2012). O esquema, apresentado no Quadro 1, a seguir, pode ilustrar as dimensões propostas pela pesquisadora:

Quadro 1 – Esquema da constituição do processo de obtenção de bem-estar ou mal-estar na relação do trabalhador com o seu trabalho



Fonte: Rebolo, 2012, p. 33

A pesquisa de Chaves e Fonsêca (2006) também aponta que as condições e o modo como o trabalho é organizado pode afetar diretamente a saúde do trabalhador, gerando ou não adoecimento.

Ressalta-se que o bem-estar pode resultar da ampliação de ações dos professores, da superação de suas dificuldades e melhoria das condições de trabalho, um esforço para modificar as situações que geram mal-estar, por meio de ações de enfrentamento das situações avaliadas como insatisfatórias.

O enfrentamento é um processo dinâmico e implica na tentativa de adaptação às condições e situações que geram insatisfações e conflitos. Seja buscando alterar as condições externas ou modificando a conduta em relação a essas condições, é possível encontrar uma grande variedade de estratégias (individuais e coletivas, ativas e passivas, focadas no problema e focadas na emoção), o que permite que, quando a estratégia que está sendo utilizada não se mostra eficaz, seja substituída por outra. (REBOLO, 2012, p. 116-117).

Tendo por finalidade a busca de equilíbrio biopsicossocial, o trabalho leva o indivíduo a processos de ajustamento e adaptações para enfrentar as situações ao qual estão expostos, buscando nas estratégias de enfrentamento as adaptações para as adversidades do ambiente escolar. Desta forma, verifica-se que tais estratégias são formas de minimizar o mal-estar e constituir o bem-estar docente.

Para Csikszentmihalyi (1992) há duas maneiras para melhorar a qualidade de vida, uma refere-se em tentar fazer com que as condições externas se adaptem ao que se deseja e a segunda é modificar a forma como vivenciamos as condições externas para adaptá-las melhor aos nossos desejos. Conclui que é necessário um movimento de modificação do indivíduo, seja das condições externas ou da própria conduta, exigindo esforço e aprendizagem da pessoa.

Jesus (1998) analisa o mal-estar docente como um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores que são agrupados em três planos: sociopolítico; da formação inicial e continuada; e da atuação dos professores. Baseado nessa observação propõe estratégias para a obtenção do bem-estar por meio da realização e do desenvolvimento profissional dos professores. Tais estratégias relacionam-se aos seguintes fatores: plano sociopolítico – revalorização da imagem social dos professores, delimitação clara e coerente das funções dos professores, maiores investimentos na educação, salários condizentes com a habilitação e responsabilidade do professor, e melhores condições de trabalho; plano da formação de professores – aprimoramento de qualidades pessoais e interpessoais e aquisição de competências comportamentais, cognitivas e emocionais; plano de atuação dos professores – aquisição de habilidades de autoconhecimento e autoavaliação.

Do plano da formação de professores, acredita-se que a formação específica para que os docentes adquiram os conhecimentos necessários para trabalharem nas salas de recursos multifuncionais ainda precisa ser ampliada, tanto no sentido de oferecimento de cursos quanto visando contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais. Segundo afirma Rebolo (2012), a formação continuada, além de ser um aspecto importante para o desenvolvimento profissional dos professores, pode ser, também, um aspecto relevante para a obtenção do bem-estar dos professores. Não só os cursos promovidos pela própria escola e pelas secretarias de educação, mas também a oportunidade de fazer cursos de especialização e outras ações de formação continuada, propiciadas por incentivos como a alternativa de troca de horários e a diminuição da jornada de trabalho, podem ser importantes fonte de bem-estar por propiciarem a aquisição de novos conhecimentos, aspecto essencial para a autorrealização pessoal e profissional e, também, por possibilitarem a percepção de mudanças bem sucedidas nas práticas e tarefas da atividade laboral, o que gera sensação de segurança e de possibilidade de controle sobre o trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada, tema de inúmeros estudos e que tem sido pesquisado intensamente nos últimos anos, é um fator que deve ser considerado como

elemento essencial para a obtenção do bem-estar docente e, em especial, do bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais.

A formação de professores também é considerada por Jesus (2004) como uma das medidas fundamentais para a promoção do bem-estar docente, como apresentado em sua afirmação: “A formação de professores pode constituir um instrumento para a aquisição de competências profissionais relevantes, para aumentar a sua auto-confiança e probabilidade de sucesso, tornando-os mais eficazes no confronto com potenciais factores de stresse”. (JESUS, 2004, p. 199).

A pesquisa de Rausch e Dubiella (2013) também considera a formação continuada como fonte de promoção de bem-estar para os professores, ao conter características de contínua, permanente e de qualidade, a formação, oferece ao professor a possibilidade de valorização do seu trabalho. Dentro de uma formação constituída numa abordagem analítica, a partir das condições do trabalho e que leve o professor a refletir sobre sua prática, em comunidades reflexivas, tornando os professores agentes da sua própria formação.

Segundo Csikszentmihalyi (1992) quando o trabalho possui características como tarefas diversificadas, que proporcionem autonomia, criatividade e desafios, tais fatores podem contribuir para o bem-estar. Porém, para a sua obtenção é necessário que exista uma harmonia entre os desafios e as habilidades dos professores. Para os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, os desafios das especificidades de seus discentes estão em equilíbrio com suas habilidades profissionais? Acredita-se que esse equilíbrio possa ser obtido a partir do oferecimento de formações continuadas mais ajustadas às necessidades dos professores.

Considerando que as formações, inicial e continuada, são aspectos fundamentais que intervêm no modo como o professor desenvolve seu trabalho e realiza os esforços necessários às adaptações exigidas pelas mudanças da escola contemporânea, e considerando que esses aspectos são importantes para a obtenção de bem-estar no trabalho, acredita-se que um maior entendimento das necessidades de melhorias relacionadas à formação dos professores poderá facilitar a criação de práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as necessidades postas à Educação pela sociedade contemporânea e, em especial, pela educação inclusiva.

1.2 TRABALHO DOCENTE

O trabalho é definido como atividade humana, envolve modificação do outro e de si mesmo e possibilita recursos necessários para a sobrevivência do indivíduo. No trabalho

docente tem-se a característica de se dedicar a outro ser humano, é uma atividade interativa, mediada pelo conhecimento, consiste não somente em cumprir ou executar tarefas, mas em uma profissão que exige que as pessoas se relacionem. Tem-se que respeitar as diferenças pessoais e os diferentes tipos de aprendizagem, fortalecendo a forma de aprender e de colaborar com o conhecimento dos alunos, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 31).

O trabalho é entendido como resultado do esforço, do gasto de energia física e psíquica, a fim de produzir bens e serviços para o desenvolvimento da sociedade, desta forma, é um elemento necessário para satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal (REBOLO, 2012).

Assim, não podemos considerar que o trabalho docente seja apenas o cumprimento e execução de atividades, é uma ocupação que envolve a interação com o outro, consequentemente, possui responsabilidade social. Nesta nova realidade social e educacional a profissão docente mudou, deixando de ser apenas transmissão de conhecimento para se tornar, conforme afirma Imbernón (2004), uma educação na vida e para a vida, buscando um caráter relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário.

Alonso (1999) salienta que o trabalho que até então estava bem definido, o ensinar, ampliou-se. Os professores estão diante de uma nova situação, precisam estar preocupados com o seu aluno mais do que com o conteúdo a ser ensinado, com as suas reações diante desse conhecimento, com seus propósitos de ensino e aprendizagem e serem conscientes de sua responsabilidade em todo processo. Sua participação deve buscar compreender e analisar os fatos, com o propósito de responder as perguntas, fazer encaminhamentos e solucionar as dificuldades.

Lelis (2012) destaca que o trabalho docente é definido por características que não se revelam diretamente na aprendizagem de técnicas e de procedimentos, nem a partir das funções que lhe são atribuídas pelas instâncias superiores. Existe uma complexidade no trabalho docente que faz com que o professor tenha que administrar problemas, tensões e conflitos.

Nesta sociedade atual estamos diante de uma escola que é chamada a assumir diversos papéis e que estabelece aos professores novas exigências que muitas vezes estão além de sua formação, levando esse profissional, em algumas situações, a uma busca individual para superar tais lacunas e, consequentemente, conseguir desenvolver seu trabalho.

Diante de tantos problemas atribuídos às transformações pelas quais está passando a sociedade atual, o professor se vê afetado no bojo dessas mudanças e não consegue adequar o seu fazer docente frente às novas exigências sociais.

Para Nóvoa (2008) trabalho docente é uma das mais complexas atividades profissionais e que está sendo reduzida a um *status* de simples e natural, pois o ensino envolve e depende da colaboração de seu aluno, envolve comprometimento emocional desse profissional e possui objetivos distintos e contraditórios para a educação. O trabalho docente supõe uma transformação dos saberes e obriga o professor a ter deliberações, isto é, respostas a dilemas pessoais, sociais e culturais (NÓVOA, 2009).

A identidade profissional relaciona-se diretamente com a identidade pessoal, a atividade do trabalho configura-se como fator fundamental na constituição da pessoa. Segundo Silva e Tolfo (2012, p. 342), “a autorrealização humana implica encontrar propósitos válidos que confirmam sentido à existência humana nos planos de vida pessoal e no trabalho”. Dessa forma, destaca-se que o trabalho docente deve valorizar os diferentes aspectos da história profissional e pessoal do professor, no qual este adquire e desenvolve conhecimentos. Tais saberes têm papel importante na formação dos professores, envolvendo aspectos pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente. A constituição da identidade de professor inicia-se desde suas primeiras experiências como aluno, como por exemplo, com os modelos de professores que teve e não apenas em sua formação superior.

Gauthier et al. (1998) indicam que os saberes que são mobilizados pelos professores são: disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experencial e da sua ação. Os autores defendem um ofício feito de saberes. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes são: da formação profissional, disciplinares, curriculares e experenciais. Desta forma, o professor mobiliza em seu trabalho vários saberes para responder as exigências específicas de sua profissão.

Gauthier et al. (1998) sinalizam dois problemas no ensino, o primeiro refere-se a atividade docente ser uma atividade sem saberes próprios (ideia errada de que ensinar é apenas transmitir conhecimentos) - ofício sem saberes; e o segundo são os conhecimentos produzidos nas academias sem considerar as condições concretas do exercício do magistério – saberes sem ofício. Os pesquisadores destacam que o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros.

Tardif e Lessard (2011) defendem a ideia de que o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, sendo desta forma, uma ocupação extremamente relevante. Esta ideia é sustentada, pelos autores, por

quatro constatações: a primeira refere-se à diminuição da categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais nas sociedades atuais e o aumento de trabalhadores no setor de serviços, a segunda constatação é que grupos de profissionais, cientistas e técnicos passam a ocupar progressivamente posições importantes e até dominantes, por possuírem o controle do conhecimento teórico, técnico e prático necessário às inovações e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico, a terceira discorre sobre o surgimento de novas atividades ocupacionais ligadas ao desenvolvimento das tecnologias e das informações relacionados aos setores econômicos e sociais e a última constatação diz respeito ao *status* crescente, nas sociedades atuais, dos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”.

Os estudos de Lelis (2012) evidenciam que em sua revisão de literatura, alguns temas foram recorrentes no que dizem respeito à problemática da profissão docente no Brasil, como a ampliação das tarefas do professor, diversificação de seu papel, preocupação com o desenvolvimento profissional e com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Todo esse conjunto de mudanças traz um sentimento de mal-estar profissional, pois as condições de trabalho parecem ser mais difíceis. Como saída, alguns estudos insistem sobre a necessidade de desenvolver a formação e o desenvolvimento profissional dos professores para reforçar sua profissionalidade. (LELIS 2012, p. 157).

Cáceres (apud PASCHOALINO, 2008) retrata a situação difícil do professor, onde as incertezas são constantes no seu trabalho, diante da expectativa que se tem nesse profissional em ajudar as pessoas a construírem uma vida digna, assim sente a responsabilidade de ser um agente transformador da sociedade por meio da educação e sofre por não conseguir atender as expectativas sobre seu trabalho nesta nova realidade. Neste contexto, observa-se que cobranças frente ao fracasso escolar que hoje se presencia na realidade educacional brasileira colocam em dúvida o papel do professor e muitas vezes atribui-lhe culpa dessa situação.

Conforme Baumam (2002), existe hoje uma nova ordem, muito mais complexa e rápida - líquida, e neste novo contexto, a agilidade, flexibilidade e mobilidade são elementos que devem fazer parte do trabalho docente. Em cada nova situação o professor tem que ser capaz de enfrentar e superar os imprevistos para alcançar os objetivos de seu trabalho.

Como apresentado anteriormente, tem-se o processo de inclusão de alunos da educação especial na escola regular, e como a característica do universo desta pesquisa busca compreender o trabalho do professor da sala de recurso multifuncional, destaca-se o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado do Ministério da Educação” (BRASIL, 2006) que define que este professor deverá ter curso de graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para

atuar em áreas da educação especial para o atendimento das necessidades de seus alunos. O objetivo é que esse profissional tenha condições de desenvolver um trabalho de qualidade.

1.2.1 Trabalho docente para a Educação Especial

Tradicionalmente a escola apresenta uma tendência à homogeneização de seus educandos e consecutivo processo de seleção dos alunos que não se adaptam aos padrões estabelecidos. Com os princípios da educação inclusiva, a escola, passa a procurar responder as necessidades de todos, na qual os sistemas e instituições sociais devem buscar se adaptar as necessidades dos indivíduos e não o contrário.

No contexto escolar, o professor é o profissional que mais está envolvido com os alunos, cabendo a ele grande parte da responsabilidade pela educação e inserção destes no contexto educacional. Assim o trabalho do professor da educação especial não deve ser pensado diferentemente, e sim, abrangendo um sentido mais amplo, na busca de atender e contemplar a todos

O professor deve ser capaz de centrar a aprendizagem de acordo com o potencial de cada aluno, de forma que nenhuma deficiência ou dificuldade seja motivo para a desistência do processo de escolarização.

O documento Sala de Recursos Multifuncionais, (BRASIL, 2006), traz que além das competências que o professor precisar ter para desenvolver um trabalho educativo de qualidade para todos, são necessários também suporte técnico, equipamentos específicos para as necessidades educacionais especiais e ações conjuntas de demais profissionais.

As atuais legislações garantem que a escolarização do aluno com deficiência deve ocorrer prioritariamente na classe comum de ensino e que seja oferecido serviço de apoio para sua inclusão escolar. A Portaria normativa nº 13 de 24/04/2007 dispõe sobre a criação do programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais garantindo um serviço de Atendimento Educacional Especializado.

O trabalho do professor no AEE tem a função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas de cada aluno da educação especial.

A Resolução CNE/CEB n.4/2009 estabelece como atribuições do professor de AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- (BRASIL, 2009, p. 3).

Com essas atribuições pretende-se que o professor do AEE desenvolva o seu fazer pedagógico de um modo novo, objetivando favorecer a construção de conhecimentos dos alunos para que possam participar de maneira ativa no processo escolar.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao pensar em formação de professores, prática docente e profissionalização na atualidade, têm-se um desafio: diante de tantas mudanças que estamos vivendo, como se reconstrói esta formação? Qual o papel do professor frente a essa nova realidade? Entende-se que a instituição educacional não pode apenas pensar em um ensino básico, mera reprodução do conhecimento dominante, mas deve pensar uma educação em toda sua complexidade e relações, uma educação verdadeiramente democrática. Para que a mudança aconteça têm-se novas funções para o professor, com maior participação social. Nesta perspectiva, Nóvoa (2008) defende que os professores devem ser formados não só para uma relação pedagógica, mas também em uma relação social com seus alunos. E, nesse mesmo sentido, Imbernón afirma que:

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2004, p.14).

Saviani (2009) aponta o dilema presente na formação de professores, qual seja, a dissociação entre os aspectos forma (procedimentos didático-pedagógicos) e conteúdo (conteúdos de conhecimento); porém para este estudioso tais aspectos são considerados indissociáveis, o fazer docente deve buscar os processos didático-pedagógicos que tornam os conteúdos compreensíveis para os alunos.

A formação, conforme relata Gatti (2010), não deve ser pensada pelas ciências e seus campos disciplinares e, sim, a partir da função social própria da escolarização, ensinando o conhecimento acumulado e consolidando valores e práticas cidadãs.

Compreende-se que a formação deve constituir-se de vivências que possibilitem a dialética entre a prática profissional e a formação teórica, garantindo o conhecimento dos professores nos saberes do ensino, superando, desta maneira, uma prática de mera replicação de conhecimento.

Paschoalino (2008) relata que os ideais atribuídos à profissão docente são históricos e culturais, mas que algumas características estão expressas no interior da profissão como, por exemplo, a realidade cotidiana das escolas. Muitas vezes durante a formação, o professor não tem contato com o contexto real das escolas e nesta realidade sentem-se perdidos.

Nóvoa (2009, p. 3) afirma que é necessário uma formação construída dentro da profissão, argumenta que a formação dos professores não pode ser distante da relação com a sala de aula. Indica que esse processo é marcado mais por referências externas do que internas em relação ao trabalho docente e propõe instaurar as práticas profissionais em espaços de reflexão e formação, assim, a “profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor.”

Cinco disposições são fundamentais para a definição do professor de hoje: 1- conhecimento, cujo trabalho docente consiste na construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem, 2- cultura profissional, o professor precisa compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se e aprender com os colegas mais experientes, 3- tato pedagógico, capacidade de relação e de comunicação essenciais para o ato de educar, 4- trabalho em equipe, por meio de dimensões coletivas e colaborativas, intervenção conjunta nos projetos educativos, 5- compromisso social, princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural. Para Nóvoa (2009) tais disposições devem ser elementos para propostas de formação de professores, juntamente com os conhecimentos científicos específicos de cada área do conhecimento.

O pesquisador acima citado defende que os programas de formação de professores devem desenvolver três famílias de competências: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2008, p. 228). O professor, nesse sentido, é objeto e sujeito de sua formação, em um trabalho de reflexão individual e coletiva para seu desenvolvimento profissional. Na mesma direção, Rebolo et al. (2013) assinalam que os cursos que preparam os futuros professores devem vincular os aspectos teóricos aos da realidade escolar.

Dentro do contexto atual da educação verifica-se a importância de se pensar em uma formação que prepare um profissional qualificado e capacitado para lidar com toda a diversidade de alunos, fazendo-se necessário a compreensão das suas individualidades, sejam estes alunos com ou sem deficiência.

Ao pensar em educar, o que se busca é a transformação de todas as dimensões da vida em um processo contínuo de aprendizagem. Neste contexto, o desafio para os professores que trabalham com alunos com deficiência é grande, pois deve-se garantir um atendimento educacional especializado com o objetivo de diminuir as barreiras do ensino e aprendizagem, entendendo que o conhecimento não é algo fragmentado e, sim, interligado e interdependente.

Mudanças na educação, conforme sinaliza Moran (2000), dependem de educadores amadurecidos intelectualmente, emocionalmente e eticamente, de um contexto comunicacional participativo, de gestores administrativos mais abertos e envolvidos no processo pedagógico.

Ao admitir que os alunos são sujeitos ativos na construção de seu conhecimento e que os professores devem propiciar condições para que a aprendizagem seja construída, e que uma sociedade inclusiva anseia por um mundo democrático com respeito aos direitos, deveres, limitações e a diversidade humana, um dos desafios dos professores de hoje é contribuir para que seu aluno possa interpretar todas as informações que estão disponíveis, possibilitando formar cidadãos do conhecimento, sendo capaz de atuar de forma crítica na sociedade. “Um tempo de aprender colaborativamente, respeitando as diferenças pessoais, os diferentes estilos de aprendizagem e fortalecendo o compromisso com a própria maneira de aprender e com a aprendizagem dos demais” (KENSKI, 2007, p. 112).

Para se ter uma nova escola democrática e inclusiva é preciso currículos flexíveis, ambientes propícios à interação e investimentos em formação de professores (FREITAS, 2011). Considerando que os processos de aprendizagem para os alunos com deficiência devem promover a superação de suas dificuldades, destaca-se a importância da formação de professores, que deve ter por objetivo proporcionar aos professores condições para desenvolver um trabalho efetivo.

As pessoas possuem oportunidades diferentes, sejam estas sociais, econômicas, culturais, físicas, sensoriais, outras. Respeitar as diferenças não significa dar privilégios para determinado aluno, muito menos subestimar sua capacidade. Não se pode negar a diferença. Cabe ao professor trabalhar para que a diferença seja entendida como uma característica do ser humano.

A formação docente deve ir além de mera reciclagem para uma lógica de recursividade, de qualificação para competências, do individual para o coletivo (CANÁRIO, 1998). Uma formação que auxilie o professor a ser capaz de solucionar problemas, questionar criticamente, utilizar os saberes para lidar com as diferentes situações, ter uma boa relação com o universo escolar, ser capaz de aprender e produzir coletivamente.

Desta forma, tem-se um professor capaz de refletir sobre sua prática com base na teoria e a cada nova reflexão ele consegue atingir um novo nível, sendo este um processo contínuo. Assim, não é possível separar a teoria da prática, sendo um constante processo de reflexão. É preciso buscar uma formação que torne possível relacionar a teoria (da formação inicial e continuada) com o pensar de sua prática (formação da escola), na qual a teoria embasa a prática e a prática embasa a teoria, isto é, a aplicação da teoria permite uma reflexão crítica sobre a prática e vice-versa.

Não se pode deixar que a formação continuada seja apenas um complemento da formação inicial, apenas uma obtenção de títulos/certificados, mas que esta seja um processo contextualizado e de relação com a prática, conseguindo desse modo que o professor adquira e desenvolva competências. Freire afirma que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 22).

Aprender requer ter disponibilidade, interesse e curiosidade; para tanto é fundamental que o professor respeite o interesse do seu aluno, constituindo a relação professor e aluno como uma relação de troca, onde ambos aprendem e ensinam, reconhecendo que ensinar não é transmissão de conhecimento e, sim, criação de possibilidades para a produção/construção de conhecimento.

As competências do professor não se restringem mais aquelas tradicionais de domínio de conhecimentos, de métodos de ensino, de administração de classe, técnicas avaliativas, mas vão além, atingindo uma leitura da complexa e incerta realidade na qual vivemos. (GOERGEN, 2000, p. 8).

É preciso saber respeitar as diferenças e não fingir que a outra pessoa não existe, entender que essa diversidade é uma riqueza e não um problema, oferecendo assim a possibilidade de enriquecimento do outro e vice-versa. É preciso que o professor saiba lidar com a diferença em sua sala de aula, saiba as particularidades de seus alunos e acredite que todos possam ter sucesso, de acordo com suas necessidades e dificuldades.

1.3.1 Formação de professores para a Educação Especial

Ao rever o contexto histórico da formação de professores para a educação especial no Brasil, verifica-se que, inicialmente, esta formação se deu em nível médio, a partir da década de 1950 e configurou-se assim até o final dos anos 60 (ALMEIDA, 2004).

No inicio da década de 1970 a formação de professores de educação especial é elevada a nível superior de acordo com o parecer CFE 295/69. A Deliberação 15/71, do estado de São Paulo, estabelece que, a partir do ano de 1972, a formação desses profissionais passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, os cursos de Pedagogia passam a oferecer habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Visual ou Deficiência Física) ou geral (MAZZOTTA, 1993).

Almeida (2004) aponta ainda que além das formações em nível médio e superior têm-se, também, cursos de especialização *Lato Sensu* para a formação de professores para a educação especial.

Com a Resolução CNE/CEB n.2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta-se uma distinção entre professores capacitados e especializados.

Consideram-se professores capacitados para atuar em classes comuns aqueles que comprovem, em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos sobre educação especial, que proporcionaram o desenvolvimento de competências para perceber as necessidades especiais de seus alunos; para que seja capaz de flexibilizar sua ação pedagógica de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; que tenha uma continua avaliação do processo educativo e que atue em equipe.

Professores especializados são os que comprovarem formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; cursos de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Estes professores teriam competências para identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos com o objetivo de definir, implementar, liderar e apoiar a execução de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, trabalhar em equipe, colaborando com o professor de classe comum para promover a inclusão.

Tem-se no ano de 2002 a Resolução CNE/CP n. 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e orienta que os conhecimentos exigidos

para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate mais amplo de aspectos culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de então inicia-se o acréscimo obrigatório de disciplinas da educação especial em todos os cursos de licenciatura.

Com a extinção das habilitações dos cursos de Pedagogia pela resolução CNE/CP n. 1 de 2006, as formações específicas da Pedagogia deverão ocorrer em nível de pós-graduação ou por formação continuada. Bridi (2011) aponta que, com esta resolução, observa-se uma tendência de acentuar a política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação, destaca que esta tendência, associada às mudanças/ avanços do conhecimento e às diferentes necessidades do exercício profissional, oferecem à formação continuada o *status* de condição ao trabalho pedagógico.

Entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI¹ (BRASIL, 2008) tem-se a formação de professores para o atendimento educacional especializado e para os demais profissionais da educação dentro de uma perspectiva inclusiva.

Essa Política estabelece que, para atuar na educação especial, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.11), para que essa formação o possibilite atuar no atendimento educacional especializado em seus serviços e recursos.

Identifica-se que a PNEEPEI não deixa claro o tipo de formação que forneceria os conhecimentos esperados para a docência em educação especial, como anteriormente estabelecido na Resolução CNE/CEB n.2 de 2001 que apontava para licenciatura em educação especial ou complementação de estudos na área específica da educação especial.

Queiroz Junior (2010) contextualiza que a indicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) parece estar ligada a outra proposta do Ministério da Educação (MEC), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que é um curso de especialização desenvolvido na modalidade à distância e, em cuja proposta os professores tornam-se multiplicadores desta formação.

¹ Será utilizado no decorrer do trabalho a sigla PNEEPEI como referência do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.”

Ao analisar a situação exposta, pode-se concordar com Saviani (2009) na preocupação com tantas mudanças e falta de orientações referentes à formação de professores para a educação especial.

[...] no que se refere à formação de professores para atuar na Educação Especial a questão permanece em aberto. Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes. (SAVIANI, 2009, p. 152 - 153).

Com o objetivo do aperfeiçoamento docente, a formação continuada consiste em iniciativas de sequência no processo formativo do professor, buscando o desenvolvimento de seus conhecimentos.

Para Nóvoa (2001) a formação de professores começa nas escolas de formação inicial, tem continuidade nos primeiros anos de exercício profissional (período identificado pelo autor como decisivo para o futuro dos professores e para a integração harmoniosa com a profissão) e continua ao longo de toda a vida profissional, por meio de práticas de formação continuada, destacando que estas devem ter como referência o ambiente escolar.

Na revisão sobre a formação continuada em educação especial foram encontrados estudos que evidenciam a importância da formação especializada para a melhoria do trabalho dos professores.

O estudo de Oliveira e Souza (2008), intitulado “Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade”, evidencia a importância de um processo formativo, com valorização do professor e propiciando seu crescimento profissional. A pesquisa indica a importância de se realizar modelos de formação que ofereçam ao professor um referencial mais dirigido para a análise, reflexão e reconstrução de sua prática.

O trabalho “Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas”, desenvolvido por Queiroz Junior (2010) em São Bernardo do Campo, SP, conclui que os professores pesquisados indicam diferentes necessidades formativas referentes a questões não contempladas em sua formação inicial, como por exemplo, os aspectos relacionados às mudanças no contexto educacional e que as propostas desenvolvidas pela Secretaria de Educação de SP não se configuraram em uma formação que auxilie os professores na organização e estruturação do seu trabalho, não havendo desta maneira coerência entre a formação oferecida pela Secretaria e a formação que os sujeitos da pesquisa entendem como necessária. Esta constatação feita por Queiroz Junior suscitou os seguintes questionamentos: como se encontra a formação do professor da sala de recurso multifuncional para alunos com surdez em Campo Grande/ MS? Existe relação entre

as necessidades elencadas pelo professor com o que esta sendo oferecido pela Secretaria de Educação?

Outro estudo encontrado sobre a temática foi o desenvolvido por Rosa (2002), que aponta para a importância de estabelecer, dentro das escolas, espaço e tempo para formação continuada de seus professores, e que esta formação deve ser oferecida e viabilizada pelas secretarias de educação e pela direção das escolas. A pesquisadora afirma, ainda, que o processo de formação deve acontecer a partir de um movimento interno e externo do professor, na busca da construção e reconstrução de seus conhecimentos e saberes, considerando a importância do envolvimento do professor neste processo.

A pesquisa de Carbonari (2008) traz um olhar sobre o uso da informática pelos professores nas salas de recurso de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande/ MS, indicando que a Secretaria de Educação desse município possui políticas públicas que auxiliam tais professores e oferece formação continuada para que esses profissionais aprimorem seus conhecimentos sobre as especificidades da deficiência auditiva, necessidades educacionais especiais e práticas pedagógicas adequadas. Porém, a autora constata que não há uma formação específica para uso da informática educacional para Educação Especial. Por ser a mesma cidade da presente pesquisa, os resultados desse trabalho são relevantes no sentido de mostrar a necessidade de se investigar outros aspectos, considerados pelos professores como importantes para o desenvolvimento de seu trabalho, para que sejam contemplados nas formações continuadas oferecidas.

O artigo de Bridi (2011) indica que, apesar da Política Nacional de Educação Especial de 2008 prever articulação entre o atendimento educacional especializado e a proposta pedagógica do ensino comum, não se verifica na formação continuada para esse atendimento, conteúdos que debatam tais temáticas e que assegurem um local de aprendizado e reflexão sobre adequações entre educação especial e ensino comum. Assim, pode-se perguntar: será que uma educação inclusiva está realmente sendo efetivada ou apenas a permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação é o que vem ocorrendo?

Miranda (2008) reconhece, em sua pesquisa, que trabalhar com classes heterogêneas que atendem todas as diferenças possibilita benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e das não deficientes, por meio da oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. “Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender” (MIRANDA, 2008, p.40). A autora considera que

a formação do corpo docente precisa ser capaz de oferecer ao professor condições para transformar sua prática pedagógica.

Saviani (2009), discorrendo sobre a complexidade da questão da educação especial e apoiado no documento do Conselho Nacional de Educação, que fixou diretrizes curriculares nacionais para educação especial na educação básica, reafirma a necessidade de se criar espaços específicos para a formação do professor nessa modalidade.

Para Lessard (2006) o que importa não é muito uma formação para a produção de um docente eficiente, mas sim, uma formação que desenvolva competências no professor para que este possa compreender o que o torna eficiente ou não em situações diversas e com grupos de alunos diferentes. Não podemos dizer que a educação dos sujeitos da educação especial esteja distante desta realidade proposta por Lessard, pois com este alunado, o professor vive constantemente diante de várias situações e necessita desenvolver competências para lidar com tais situações.

Uma formação que contemple uma prática crítico-reflexiva, defendida por Növoa (1995), deve oferecer um pensamento autônomo aos professores. O processo de formação requer um investimento pessoal, com análise de seus percursos e projetos, tendo o objetivo de construir uma identidade profissional. A formação é um processo constante e permanente de construção/reconstrução, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre suas práticas. Para o autor a escola deve ser um ambiente de trabalho e de formação, em que suas experiências façam parte da constituição do sujeito professor.

Zeichener (1993) comprehende que a formação do professor reflexivo possui três características, a primeira refere-se à atenção do professor, que deve estar tanto voltada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. A segunda característica sobre a prática reflexiva é a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada às decisões do professor quanto às questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro da sala de aula. Por fim o compromisso com a reflexão prática social, que tem o objetivo de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apóiam o crescimento uns dos outros.

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, Rozek (2012) evidencia que, ao discutir formação de professores não se deve apenas tratar de habilitação técnica, aquisição e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Compreende-se em uma formação humana em toda sua integralidade.

O documento Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (Brasil, 2006) aponta que a formação dos professores consiste em um processo

fundamental para que este seja capaz de focar a aprendizagem no potencial de cada aluno, de forma que suas dificuldades não sejam classificadas como falta de competência para aprender e nem causa para que os alunos desistam da escolarização.

Assim, espera-se que a formação possa preparar o professor para enfrentar as mudanças continuas e toda diversidade do momento atual, por meio de ferramentas cognitivas e afetivas.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL

*“Não é a surdez que define o destino das pessoas,
mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”*
(VYGOTSKY)

Neste capítulo propõe-se abordar a educação especial, por ser este o campo de atividade profissional dos sujeitos da presente pesquisa. Para tanto, destaca-se um breve histórico da educação especial e seu contexto atual, apresentação da educação de deficientes auditivos e surdos e a sala de recurso, espaço para o atendimento educacional especializado, na busca de relacionar o universo de atuação desses profissionais com os fatores objetivos do trabalho docente.

No âmbito atual da legislação educacional brasileira tem-se a seguinte definição de educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Segundo Rozek (2012) no histórico da educação observa-se uma visão de escolarização para o privilégio de um grupo dito “normal”. A sociedade avaliava e posicionava seus membros conforme os padrões por ela definidos, assim deficiência era considerada como desvio da normalidade, tornando-se objeto de isolamento e controle, configurando-se em preconceito e discriminação.

Marques e Marques (2003) trazem que a modernidade, descrita pelos estudiosos Foucault e Bauman, como sociedade disciplinar/ normalizadora, entendida como espaço de recorrentes confinamentos, com suas leis e sanções disciplinadora faz com que a instituição da norma controle o fato de estar ou não inserido nos padrões por ela estabelecidos. Desta maneira, a exclusão social se manifesta como formação ideológica dominante, sendo a pessoa com deficiência o principal personagem.

A negação do direito à escolarização de pessoas que se distanciam do grupo dito “normal”, decorrente dessa visão que sustentou políticas e práticas vigentes numa determinada ordem social, acarretou o fracasso escolar daqueles considerados com desvio da normalidade.

No ano de 1948 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração Universal de Direitos Humanos, possibilitando um olhar diferenciado a respeito das diferenças e da participação dos indivíduos na sociedade.

Verifica-se que a educação especial passou momentos diversos em sua trajetória e que avanços importantes foram alcançados, na busca de oferecer uma educação com condições de oportunidade, respeito e igualdade, no qual independentemente da condição de cada pessoa, deve-se valorizar a pluralidade das pessoas.

Durante os distintos momentos no tratamento da pessoa com deficiência, pergunta-se: foi pensado no professor que trabalha com os alunos com déficits? O professor constitui em objeto de preocupação por parte dos legisladores e pelos dirigentes da educação? Sua formação continuada específica é efetiva e condizente para a realização de um bom trabalho? Esses professores sabem as especificidades das deficiências, e em especial da deficiência auditiva e surdez? Alguns autores já apresentaram reflexões acerca do assunto, como por exemplo, Saviani (2009); porém, ainda cabe perguntar como estão sendo tratados tais questionamentos, hoje, na prática.

Da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais de forma geral ao aluno com deficiência auditiva e surdez, quais são as condições específicas para que o trabalho do professor seja eficiente a fim de que seu aluno tenha sua inclusão efetiva e com qualidade?

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL – UM BREVE HISTÓRICO

Com o objetivo de compreender quais acontecimentos e fatos influenciaram a prática escolar e as conquistas alcançadas para a educação especial, faz-se importante uma breve análise histórica da Educação Especial em seus distintos momentos.

Conforme Jannuzzi (1992) e Miranda (2008) constata-se que a educação especial, em diferentes países, inclusive no Brasil, foi se modificando. Períodos distintos demarcam mudanças na concepção de deficiência e consequentes alterações na maneira do atendimento educacional a pessoa com deficiência.

Na Antiguidade, os deficientes eram considerados sub-humanos, o que legitimava seu abandono e eliminação, pois suas condições atípicas não eram coerentes com os ideais atléticos e de beleza da época. Neste sentido, não existia, neste período, preocupação com a educação para as pessoas com deficiência.

Já na Idade Média, com o cristianismo, o deficiente é possuidor de alma, passa a ser um “filho de Deus” e, assim, o tratamento variava de acordo com as concepções de caridade ou castigo que predominava na comunidade em que o deficiente estava inserido.

De acordo com Rodrigues (2008), no século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, com atendimento sistemático para essas pessoas. No século XIV é elaborada a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental, havendo a partir de então uma distinção entre deficiência mental e doença mental.

Com a Idade Moderna, surge o interesse da ciência, em particular da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. Neste período se mantém a institucionalização do atendimento a estas pessoas, porém inicia-se uma preocupação com a socialização e com a sua educação. No entanto, ainda permanece uma visão patológica da pessoa com deficiência, gerando depreciação por parte da sociedade a estas pessoas.

No final do século XIX e início do século XX surgem as primeiras escolas especiais, com o objetivo de oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte (o ensino não é oferecido nas escolas regulares aos deficientes). Conforme Rodrigues (2008) neste período surge o educador Johann Heinrich Pestalozzi, que defende a ideia de que educação é um direito de todas as crianças e suas reflexões sobre educação contidas no livro "Como Gertrudes ensina suas crianças" apresenta sua didática pedagógica (método Pestalozzi), na qual deve-se partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo. Ainda neste

período, Froebel, ao aprofundar os estudos de Pestalozzi, cria um sistema de educação especial com materiais e jogos específicos.

Observa-se a partir da década de 1970 a busca pela integração social das pessoas com deficiência e o início do movimento para que essas pessoas passem a frequentar a escola regular.

Atualmente, vivencia-se uma sociedade que potencializa a fase da educação inclusiva e passa a acreditar nas possibilidades e no potencial de aprendizado da pessoa com deficiência, na luta da exclusão da diferença para abranger a diversidade. Ferreira e Guimarães (2003, p. 98) constatam que “este novo pensar intensifica as discussões sobre integração/inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino, no cenário internacional e nacional”. Tem-se então, pelo menos teoricamente e na legislação, uma concepção de escola que respeita as individualidades sem discriminação, que busca lidar com as diferenças, respeitando as limitações de cada um.

No Brasil a trajetória da educação especial, de acordo com a autora Rodrigues (2008), foi determinada até o final do século XIX por costumes e informações de origem europeia. Muitas crianças com deficiências, no século XVII, morriam ao serem abandonadas nas ruas, portas de conventos e igrejas. No início do século XVIII, com a criação da “roda de expostos” em Salvador e no Rio de Janeiro, tem início a institucionalização dessas crianças por religiosas. Assim, nesse período havia a segregação das pessoas com deficiência e não existia interesse por sua educação.

O país, no final do século XIX, tem como marcos históricos da educação especial a criação, na cidade do Rio de Janeiro, do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 1996). Tais criações são conquistas importantes para a educação especial, iniciando a partir de então a conscientização e discussão sobre a educação destes alunos, porém apenas dois institutos não são suficientes diante da demanda do país para a época.

Jannuzzi, (1992) e Mazzotta, (1996) destacam a criação do Hospital Juliano Moreira em 1874, na Bahia, iniciando a assistência médica as pessoas com deficiência intelectual. No ano de 1887, é criada a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais no Rio de Janeiro.

A professora Jannuzzi (1992) identifica que no início da história da educação especial do Brasil, o atendimento ao deficiente acontece por duas vertentes: a primeira sendo a médica-pedagógica, mais ligada ao médico, tanto nos aspectos do diagnóstico como no

âmbito das práticas escolares e a segunda, a psicopedagógica, que enfatiza os princípios psicológicos, com a preocupação no diagnóstico dos anormais², por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais. Verifica-se que neste período, em ambas as vertentes, têm-se ações segregadoras para com a pessoa com deficiência, sejam estas na “rotulação” de sua deficiência ou em seu convívio escolar.

Com o término da primeira Guerra Mundial (1918), observa-se o desenvolvimento industrial e surge a demanda de mão de obra especializada. No inicio do século XX, o Brasil passava pela estruturação da República e o processo de popularização da escola primária (redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos). Neste período verifica-se alto índice de analfabetismo (80%). Surge o movimento educacional da Escola-Nova, com os seguintes princípios: crença no poder da educação como ponto de transformação social, interesse por pesquisas científicas, preocupação em reduzir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. O ideário do movimento permitiu a utilização da psicologia na educação, resultando no uso de testes de inteligência para identificar as crianças com deficiências (MENDES, 2010; MIRANDA, 2008; RODRIGUES, 2008).

Na década de 1920, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, influenciadas pelo ideário da Escola-Nova. Professores e psicólogos europeus foram trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros. Entre eles destaca-se a psicóloga Helena Antipoff, que foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, implantação de classes e escolas especiais, contribuiu para a formação de profissionais especializados e participou, em 1954, da criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE). Mesmo existindo ainda no Brasil uma situação de segregação, o trabalho de Antipoff, possibilitou o acesso das pessoas com deficiência ao ensino público (JANNUZZI, 1992; MENDES, 2010).

Detecta-se que o movimento da Escola-Nova no Brasil, mesmo defendendo a diminuição das desigualdades sociais, o estudo das diferenças individuais e a busca em oferecer ensino adequado e especializado não consegue acabar com a exclusão das pessoas consideradas diferentes nas escolas regulares.

Segundo Miranda (2008) nas décadas de 1930 e 1940 tem-se no Brasil várias mudanças na educação como, por exemplo, a expansão do ensino. Em 1950 acontece a ampliação do atendimento ao deficiente por meio de institucionalização em escolas especiais e classes especiais em escolas públicas e comunitárias privadas.

² Terminologia utilizada no Brasil, no final do século XIX.

Identifica-se um aumento significativo no número de instituições filantrópicas no país, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, devido principalmente pela omissão do setor da educação pública e a transferência da competência da educação para a assistência social (MENDES, 2010).

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55). Em 1986 essa instituição passa a ter *status* de Secretaria de Educação Especial (SESPE) e em 1990 com a reestruturação do Ministério da Educação acaba o SESPE. Em 1992 é criado a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) e, entre as ações desenvolvidas por esta secretaria, tem-se a publicação da Política Nacional de Educação Especial no ano de 1994. Para todas estas mudanças, Mazzotta (1996), aponta que há divergências de opções políticas sobre a educação especial que refletem em posições diferentes pelos órgãos públicos quanto aos aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos.

Na década de 1980 acontecem mudanças na educação especial, lutas sociais surgem em favor da pessoa com deficiência. No âmbito mundial observa-se, neste período, uma prática de integração social (MIRANDA, 2008).

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (MAZZOTA , 1996. p. 15).

Em 1988, a Constituição Federal, assegura o direito de todos à educação, garantindo em seu artigo 208 “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Porém, neste período, verifica-se que o acesso da pessoa deficiente à escola regular é mínimo.

Em 1995 com a extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA), instituição que até então financiava as instituições filantrópicas, tem-se uma mudança do caráter assistencialista para o educacional no atendimento às pessoas deficientes. Até este momento predominava o acesso dos alunos com deficiência nas classes especiais em escolas públicas ou em escolas especiais filantrópicas, sendo utilizada uma didática de infantilização do aluno e estratégias educativas para o treino por meio da repetição (MENDES, 2010).

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e preconiza que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito aos educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e realizado preferencialmente na rede regular de ensino. A partir desta Lei verificam-se avanços significativos nesta área, tais como: a expansão da oferta da educação especial, ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos, necessidade de que o professor esteja preparado para esse atendimento, recursos adequados, no qual o objetivo é de compreender e atender à diversidade de todos os alunos.

Observa-se o início de uma prática de políticas públicas para a educação inclusiva com os documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. O direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), algumas ações são propostas para a educação especial, entre elas destaca-se: a criação de salas multifuncionais, ampliação de números de salas e equipamentos para a Educação Especial e a capacitação de professores para o atendimento educacional especializado.

Como foi apresentado, nos distintos períodos históricos, a educação para a pessoa com deficiência foi pensada e elaborada diferentemente. Maciel e Corrêa (2011) apresentam uma síntese dos documentos, das denominações utilizadas para população alvo e os tipos de atendimentos/serviços da educação especial na política da educacional brasileira, descritos a seguir.

A LDB n. 4.024/1961 traz a denominação Excepcionais e tem seus atendimentos e serviços realizados em classes especiais de escolas regulares e em instituições especializadas. A Portaria CENESP/MEC n. 69/1986 passa a utilizar a nomenclatura Necessidades Educativas Especiais e o atendimento é realizado em classe comum, classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 utiliza o termo Portador de Necessidades Educativas Especiais e propõe atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, sala de recursos. A LDB n. 9.394/1996 denomina Educandos Portadores de Necessidades Especiais,

cujo atendimento centraliza-se em classes comuns, classes, escolas ou serviços especializados. O Plano Nacional de Educação (2001-2010) utiliza a nomenclatura Alunos com Necessidades Especiais e define os atendimentos em classes comuns, sala de recursos, classe especial e escola especial. O Parecer CNE/CEB n. 17/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 denomina Educandos com Necessidades Educacionais Especiais e os serviços são realizados em classes comuns, salas de recursos, classes hospitalares, ambientes domiciliares, classe especial, escolas especiais. Na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 tem-se a denominação Alunos com Necessidades Específicas/deficiência e atendimentos oferecidos em classes comuns do ensino regular, salas de recursos multifuncionais, centros de atendimento educacional especializado, instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia-intérprete, monitor/cuidador aos alunos com necessidade de apoio, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior.

Assim pode-se constatar que na história da educação especial, conforme a estrutura econômica, social e política de determinado momento, teve-se maneiras diferentes de lidar com as pessoas com deficiência, não só nas nomenclaturas mas, principalmente, na forma de educá-las.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL – CONTEXTO ATUAL

No Brasil iniciam-se as discussões sobre a inclusão escolar e sobre um novo modelo de atendimento escolar as pessoas com deficiência, em meados da década de 1990. O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na educação especial com o propósito de inserir os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no ensino regular (MIRANDA, 2008).

Para Sasaki (1997) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI 1997, p. 41).

A inclusão deve considerar a inserção dos alunos reconhecendo as possibilidades de inúmeras diferenças, sejam estas físicas, linguísticas, intelectuais, culturais, sociais, ou outras, e, ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional, na busca de estar preparado para atender as especificidades de cada aluno.

A escola inclusiva deve trabalhar na defesa de princípios e valores éticos, em ideais de cidadania e justiça, baseada em práticas pedagógicas contemplando o aluno e respeitando sua individualidade. De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, tem-se o seguinte conceito para escola inclusiva:

[...] implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 18).

Na trajetória da educação inclusiva os eventos - Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1994, e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, são marcos que trazem repercussão mundial ao discutir a viabilização de educação para todos. Esta segunda conferência, realizada em Jontiem, Tailândia, traz como um dos objetivos em seu artigo 3:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990, p. 4).

Na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca, Espanha, foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca” que propõe aos governos que seus sistemas educacionais se tornem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

A Declaração de Salamanca aponta que o desafio da escola inclusiva é o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Que além de promover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, a escola, deve modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva. Estabelecendo assim que:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 4).

Em 1990 é aprovado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, reiterando os direitos garantidos na constituição Federal, entre eles evidencia-se o

art. 54, que assegura o direito ao atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1996, a Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passa a identificar a educação especial como modalidade de educação escolar, estabelecendo em seu 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 portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 18).

A Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) que esteve em vigor de 2001 a 2010, estabelece objetivos e metas para a educação especial, porém ao término da vigência do plano, verifica-se que tais objetivos e metas não foram plenamente atingidos (MACIEL; CORRÊA, 2011).

O Parecer CNE/CEB n. 17/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traz como política educacional:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 8).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como objetivo principal melhorar a educação brasileira, apresenta as seguintes ações para a educação especial: programa de formação continuada ao professor da educação especial, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, programa incluir - acessibilidade na educação superior, programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência.

Orientada pelo PDE a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Atendimento educacional especializado;

Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
Participação da família e da comunidade;
Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 8).

A PNEEPEI direciona a educação inclusiva para uma perspectiva de integrar a educação especial à proposta pedagógica da escola regular, possibilitando atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tem-se uma educação especial com ações direcionadas às especificidades do aluno no processo educacional e uma atuação mais ampla na escola com redes de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas.

O conceito de educação especial contido na PNEEPEI prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para efetiva participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. São desenvolvidas atividades diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, sendo assim considerado um atendimento complementar a formação dos alunos.

O atendimento educacional especializado deve ser realizado em todas as etapas da educação, desde a educação infantil, por meio de estimulação precoce, passando pela educação básica onde o AEE é obrigatório e deve servir de apoio ao desenvolvimento do aluno até a educação superior por meio de ações de acesso e permanência.

Percebe-se que ao longo dessa trajetória houve a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, na busca de oferecer respostas às necessidades educacionais de todos os alunos. Têm-se muitos desafios e os resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos, principalmente ao reconhecer os direitos de todos os cidadãos.

O processo de inclusão não é e nem será fácil, as mudanças nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência será um desafio a todos, comunidade escolar e não escolar. Miranda (2008) aponta que a inclusão exige uma radical transformação da escola, pois compete à escola adaptar-se às condições de seus alunos, e o que observamos hoje é exatamente o contrário, o aluno é quem tem que se adaptar à escola.

A regulamentação em leis e documentos que o aluno com deficiência deva frequentar escolas regulares não garante necessariamente uma prática inclusiva. O que garante essa

prática inclusiva é uma escola que esteja preparada para trabalhar com seus alunos independentemente de suas diferenças.

2.3 EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS E SURDO

Dentre a diversidade de deficiências existentes interessa-nos o estudo e a compreensão da educação dos deficientes auditivos e surdos. Para um melhor entendimento sobre o assunto considera-se importante a apresentação de alguns conceitos como audição, deficiência auditiva, surdez, entre outros.

Deficiência auditiva é considerada como a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos pela American National Standards Institute (ANSI). Considera-se, em geral, que a audição normal corresponde à habilidade para detecção de sons até 20 dB NA (decibéis Nível de Audição). A faixa de audição humana é compreendida na área de frequência de 20 a 20.000 Hz (hertz) e a área da fala concentra energia na faixa de frequência de 400 e 4.000 Hz, com maior energia entre 500 e 2.000 Hz, com intensidade variando de 40 a 65 dBNA (RUSSO, 1993). No âmbito da educação temos o Decreto n. 5.626/ 2005 que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. (BRASIL, 2005, p. 1).

Momensohn-Santos, Russo e Brunetto-Borgianni (2011) classificam as perdas auditivas, dentre elas destacam-se quanto ao:

- Tipo: refere-se ao local de acometimento da alteração. Perda auditiva condutiva o problema está na orelha externa e ou orelha média³. Perda auditiva neurosensorial lesão que compromete a cóclea ou o nervo auditivo. Perda auditiva mista quando há problemas na condução aérea e na condução óssea. Perda auditiva central lesão na via auditiva central. Perda auditiva funcional quando demonstra perda exagerada ou simulada.

³ O órgão da audição é composto por uma parte externa formado pelo pavilhão auditivo, meato auditivo e membrana timpânica que tem a função de captar as ondas sonoras. A orelha média é composta pela tuba auditiva e três ossículos – martelo, bigorna e estribo com a função de transmitir e ampliar os movimentos provocados pelo impacto sonoro ao ouvido interno. O ouvido interno localizado no osso temporal compõe-se de duas partes, órgão vestibular do equilíbrio – labirinto e o órgão auditivo – cóclea que tem a finalidade de captar os movimentos ondulantes das ondas sonoras e iniciar sua transmissão ao cérebro através do nervo auditivo (DOUGLAS, 2002; MOMENSOHN-SANTOS et al., 2011).

- Grau: refere-se à escala em decibéis de alteração. Perda leve de 26 – 40 dBNA, perda moderada de 41 – 55 dBNA, perda moderadamente/severa de 56 -70 dBNA, perda severa de 71 -90 dBNA, perda profunda maior de 90 dBNA.
- Lado: refere-se ao lado de acometimento: unilateral ou bilateral.

As causas mais frequentes de perda auditiva são otites, meningite, doenças infecciosas agudas e sistêmicas, medicamentos ototóxicos, infecções que a gestante passa para o bebê no útero como toxoplasmose, rubéola ou herpes, hiperbilirrubinemia, anomalias craniofaciais (LOPES FILHO, 1994).

O termo surdez significa audição socialmente incapacitante. Surdo é o sujeito incapaz de desenvolver a linguagem oral, conforme descreve o autor Lopes Filho (1997). Na regulamentação da educação brasileira tem-se o Decreto n. 5.626/2005 que estabelece em seu art. 2º a pessoa surda como sendo “aquela que, por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1).

Uma das implicações mais importantes da deficiência auditiva é a dificuldade na percepção dos sons da fala, comprometendo desta maneira a inteligibilidade e o processo de comunicação oral.

Pode-se considerar a habilidade de comunicação uma das funções primordiais do ser humano, entendendo que ela envolve tanto o processo de aquisição do conhecimento, como a expressão do conhecimento e da experiência de vida, isto é, por meio da comunicação que compartilhamos com o outro, com o mundo, com a aprendizagem.

É por meio da audição que a criança adquire e desenvolve a linguagem oral. Assim, a deficiência auditiva pode acarretar redução do aproveitamento escolar gerando defasagem significativa no progresso educacional. Para minimizar essas consequências o sistema de educação tem como meta superar as dificuldades pertinentes à deficiência e estabelecer subsídios para uma educação que consiga entender seu aluno, tornando-o ativo no processo de aprendizagem, levando desta forma à educação construir práticas de convívio com a diferença.

Historicamente, observa-se que a educação da pessoa com surdez estruturou-se em três abordagens distintas: Oralista, Comunicação Total e o Bilinguismo. De acordo com Lichtig e Barbosa (2009) verifica-se, no Brasil, que o percurso da educação de surdos teve como marco inicial a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro, em 1857, na qual a educação era baseada nos métodos orais, defendendo exclusivamente as

metodologias oralistas. O método Oralista tem como objetivo a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte por meio da estimulação e desenvolvimento das habilidades auditivas e de fala, esse método desconsiderava a utilização da língua de sinais.

Na década de 1960 os Estados Unidos demonstram insatisfação com os resultados dos trabalhos oralistas. Nesta época, estudos comprovam que crianças expostas a Língua de Sinais apresentavam melhor desempenho que aquelas que não tinham. Surge, assim, uma nova abordagem, a Comunicação Total, que traz como premissa a utilização de toda e qualquer forma para se comunicar, são aceitos gestos naturais, alfabeto digital, expressão facial, todos estes recursos serviam para tornar a fala visível, pois a estrutura usada era a língua oral (MOURA; LODI; HARRISON, 1997).

Moura, Lodi e Harrison (1997) apontam que os surdos passam a exigir o reconhecimento da Língua de Sinais, reivindicando o direito de ter reconhecida sua cultura. O movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade do Surdo faz surgir uma nova proposta de trabalho: o Bilinguismo.

De acordo com as referidas autoras o bilinguismo foi iniciado na Suécia e configura-se em uma nova forma de educação que propõe o ensino em duas línguas. A primeira em Língua de Sinais que será a base para a aprendizagem de uma segunda língua, que pode ser escrita ou oral.

A vigente PNNEPEI possibilita ao aluno surdo a educação bilíngue em Língua Portuguesa/Libras, desenvolvendo o ensino na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, sendo a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos. Essa Política orienta que o aluno surdo deva estar com outros surdos em turmas comuns na escola regular, devido a sua diferença linguística. Garante também o atendimento educacional especializado a esses alunos tanto na língua de sinais quanto na modalidade oral e escrita, com a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais.

A Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, das pessoas surdas no Brasil.

Por muito tempo acreditou-se, conforme Harrison, Lodi e Moura (1997), que o fracasso das crianças surdas estava relacionado à sua surdez, isto é, acreditava-se que a surdez causava déficits cognitivos. Hoje já se sabe que os surdos têm as mesmas capacidades que os

ouvintes e as habilidades necessárias para o aprendizado, porém para que aconteça a aprendizagem é preciso considerar e respeitar suas necessidades específicas.

O desenvolvimento da linguagem e da língua é influenciado pelos estímulos que a criança recebe do meio, assim a acessibilidade à língua é fundamental para que esta seja adquirida. Na língua oral-auditiva é necessário que as habilidades auditivas estejam de alguma maneira presentes para sua aquisição. Já na língua viso-espacial (Língua de Sinais) não depende da audição para sua aquisição.

Diante do exposto, as habilidades da criança devem ser consideradas e pode-se ter duas situações: 1- pessoas com deficiência auditiva que desenvolvem a linguagem oral – principalmente por aqueles que apresentam perda auditiva leve ou moderada, 2- indivíduos que não desenvolvem a linguagem oral e que se utilizam de outra forma de comunicação – Língua Brasileira de Sinais, em geral pessoas com perda severa ou profunda. Em ambas as situações há sujeitos da educação especial, com necessidades educacionais especiais. Alguns fatores podem influenciar uma ou outra situação, como a época em que a perda auditiva foi adquirida, resíduo auditivo, identificação familiar, características pessoais, uso de aparelhos de amplificação sonora.

Seja pela língua oral-auditiva ou viso-espacial é fundamental que a aquisição da linguagem ocorra logo nos primeiros anos de vida da criança, para que seu desenvolvimento aconteça de forma satisfatória.

2.4 SALA DE RECURSO

As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, porém começou a ser pensada desde a década de 70, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que frequentavam o ensino regular, visando ampliar seus conhecimentos e oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades, com a finalidade de superar as lacunas do ensino regular (ANJOS, 2011).

A PNEEPEI recomenda a implementação de políticas públicas para que alunos da educação especial tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas comuns, reforçando os princípios e fundamentos da educação inclusiva.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, visa oferecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o objetivo de garantir o

acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos da educação especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais, programa do Ministério da Educação, são espaços físicos localizados nas escolas públicas, municipais e estaduais, onde deve ser realizado o AEE. Tais salas devem possuir equipamentos de informática, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos da Educação Especial. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, sendo estes considerados pessoas público-alvo da educação especial pela atual legislação. O AEE deverá ser oferecido em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior.

De acordo com os dados disponibilizados pelo MEC, de 2005 a 2011, foram oferecidas 39.301 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os Estados e o Distrito Federal, com atendimento a 37.249 escolas brasileiras.

O documento PNEEPEI orienta que o atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O Decreto n° 7.611 de 2011 dispõe sobre a educação especial, denomina o atendimento educacional especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, podendo ser oferecido de duas formas: complementar à formação dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Na PNEEPEI verifica-se a centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário, com materiais diferenciados e profissionais preparados para o atendimento às diversas necessidades educativas especiais de seus alunos, devendo este ser um espaço complementar/suplementar a sala de aula comum. No AEE o ensino oferecido deve ser necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar ou substitutivo à escolarização.

A reflexão, desta maneira, é que alunos do ensino regular com algum tipo de deficiência não podem ter nas salas de recursos multifuncionais nenhum tipo de exclusão, mas sim, que as salas possam propiciar o acesso, o desenvolvimento e a permanência de todos no ensino regular, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, que possibilite garantir uma educação de qualidade para todos os alunos da rede pública de ensino.

Desta maneira, as escolas devem se organizar com o objetivo de apoiar a prática pedagógica dos AEEs, na busca do direito de acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no processo educacional, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada dos professores, formação de gestores e outros profissionais da escola, adequação do espaço físico e pessoal da escola, aquisição/ elaboração e distribuição de recursos educacionais.

O objetivo é que o aluno da educação especial matriculado na escola regular não interrompa seu processo escolar, mas que o atendimento educacional especializado componha um conjunto de procedimentos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimento.

De acordo com o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010) os alunos público-alvo do AEE apresentam as seguintes definições:

- Alunos com deficiência - possuem impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

As Salas de Recursos Multifuncionais se organizam em:

- Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I: que fazem atendimento a vários tipos de deficiência e vários tipos de necessidades específicas.
- Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II: destinadas ao atendimento dos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Ambas são constituídas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, sendo a do Tipo II acrescida de materiais específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), sendo todos esses materiais especificados pelo MEC.

Cabe ressaltar a importância do professor identificar a necessidade específica de cada aluno e buscar desenvolver materiais, recursos e jogos específicos para promover o desenvolvimento educacional de seu aluno, e assim garantir o respeito às diferenças.

Contextualizando o universo empírico da presente pesquisa, os estudos de Corrêa (2012), indicam que em Mato Grosso do Sul, a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais iniciou-se em 2005, desde a publicação no ano de 2003 do Documento Orientador do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Porém a implantação das referidas salas efetivou-se a partir do ano de 2008, com o PDE/PAR, sobretudo, na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, por meio da elaboração do Plano Plurianual (2008-2011) do município.

Atualmente a SEMED de Campo Grande/MS atende 2.003 alunos da educação especial, entre estes, aproximadamente 1.000 participam das salas de recursos multifuncionais. A REME conta com cinquenta e oito salas de recursos, sendo estas: cinquenta e três do tipo 1 - com atendimento a várias deficiências, totalizando um quantitativo de 940 alunos atendidos; duas salas do tipo 2 - com atendimento a deficientes visuais e cegos, com 29 alunos; e três salas com atendimento especializado a deficientes auditivos e surdos, atendendo aproximadamente 31 alunos.

Vale ressaltar que a legislação federal não prevê salas de recursos específicas para o atendimento de alunos deficientes auditivos e surdos, porém a Secretaria de Municipal de Educação de Campo Grande, verificou a necessidade de especificar esse tipo de atendimento e conta atualmente com três salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez, oferecidas em regiões distintas da cidade. Oferecem atendimento no contra turno do horário escolar do aluno, na frequência de três vezes por semana. Tais salas contam com o trabalho de dois professores, sendo um professor surdo com atendimento voltado para o ensino “de” Libras e o ensino “em” Libras, e um professor ouvinte para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

O AEE para alunos com surdez, conforme Damázio (2007) deve ser realizado em três momentos didático-pedagógicos:

- Atendimento Educacional Especializado “em” Libras na escola comum, momento em que todos os conhecimentos dos conteúdos curriculares, são

explicados em Libras por um professor, preferencialmente surdo e com formação especializada.

- Atendimento Educacional Especializado para o ensino “de” Libras na escola comum, neste momento os alunos com surdez terão aulas de Libras. Devendo ser realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo.
- Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, momento em que deverá ser trabalhada a língua portuguesa com o objetivo de desenvolver as competências gramaticais/linguísticas e textuais. Devendo ser realizado por um professor preferencialmente formado em Língua Portuguesa.

Em todos os momentos didático-pedagógicos reforça-se a importância do planejamento do AEE ser elaborado em conjunto entre o professor da sala de recurso e o professor da sala regular.

Diante do exposto observa-se a importância do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos da educação especial, e aqui tem-se como peça fundamental o professor, que pode contribuir para o sucesso de todo o processo. Neste contexto, ressalta-se que o professor deve ter em sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, possibilitando sua atuação no atendimento educacional especializado de maneira interativa e interdisciplinar, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

*"Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade"*
(PAULO FREIRE, 1996)

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez e, como objetivos específicos, traçar o perfil sociodemográfico desses professores; identificar o grau de satisfação desses professores com as condições do trabalho; identificar a satisfação/insatisfação dos professores com as formações específicas que realizaram na área da educação especial.

Para alcançar os objetivos utilizou-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, questionário (sociodemográfico e escala de satisfação docente) e entrevista semiestruturada.

O percurso investigativo da dissertação teve início com a revisão de literatura e a construção do referencial, que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. A reflexão e o diálogo com outros estudos proporcionaram a delimitação e a compreensão do objeto deste trabalho, para tanto, considerou-se importante a estruturação da presente pesquisa em capítulos sobre bem-estar docente, trabalho, formação e sobre a educação especial.

A revisão de literatura sobre o tema foi consolidada durante todo o percurso da dissertação, nos bancos de dados: Scientific Electronic Library Online – SciELO; Biblioteca de Teses e Dissertações – USP; Biblioteca Digital da UNICAMP; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – UNESP; Banco de Teses e Dissertações da UFSC; Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações – UFRGS; Banco de Dissertações da UCDB, Periódicos CAPES. As consultas às bases de dados foram realizadas a partir dos unitermos: formação continuada, trabalho docente, bem-estar, salas de recursos, educação especial em surdez, professor e inclusão, professor de classe especial, educação de surdos, visando compor um panorama sobre os estudos já realizados sobre essa temática.

Vale ressaltar que a revisão de literatura foi fundamental para a construção conceitual do trabalho e para a análise dos resultados. Foram encontrados, entre teses e dissertações, 197 estudos sobre formação continuada em educação especial; 94 sobre salas de recursos; 35 sobre educação especial em surdez e 42 sobre trabalho docente e 46 sobre bem-estar docente. Pesquisas com a triangulação proposta nessa dissertação não foram encontradas e, sim, relacionadas parcialmente ao objeto de estudo aqui proposto.

A investigação sobre o bem-estar no trabalho dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS, desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, com estudo descritivo e explicativo dos dados encontrados, envolvendo a análise do grau de satisfação com as formações continuada realizadas por esses professores, bem como a identificação do grau de satisfação/insatisfação com os fatores relacionados ao trabalho e a caracterização do bem-estar ou mal-estar desses professores.

Segundo Zanten (2004, p. 31) “o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade”.

Um fenômeno pode ser melhor compreendido, conforme aponta Godoy (1995), no contexto em que ocorre e do qual faz parte, sendo analisado dentro de uma perspectiva integrada, no qual o pesquisador vai a campo buscar entender o objeto de estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas no fenômeno, ou seja, procurando compreender os fatos segundo a perspectiva dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa deve buscar a compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, levando em consideração que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. Desta forma, pesquisadores que desenvolvem trabalhos qualitativos têm a preocupação com o processo e não apenas com os resultados (GODOY, 1995).

As características básicas da pesquisa qualitativa, para Lüdke e André (1986) são cinco, quais sejam: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; os dados coletados são principalmente descritivos; o interesse é no processo e

não no resultado; o significado dos sujeitos para os fatos são o foco de atenção do pesquisador; e a análise dos dados volta-se para um processo indutivo.

A utilização dessa abordagem se torna importante para a compreensão das experiências dos professores das salas de recursos multifuncionais para alunos com surdez, no entendimento de suas percepções, suas representações, seus sentimentos, seus desejos e suas necessidades. Assim, espera-se que essa abordagem possa oferecer condições para a compreensão da subjetividade presente no objeto de pesquisa desse trabalho: a satisfação e o bem-estar dos professores em relação à profissão docente.

No mês de setembro foi autorizada pela Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias da Secretaria Municipal de Educação a realização da pesquisa de campo (Anexo 1). Este estudo respeitou os princípios éticos para pesquisa envolvendo seres humanos, o qual no mês de novembro de 2013 foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco o projeto de pesquisa pela Plataforma Brasil (Anexo 2).

O segundo passo do percurso investigativo foi constituído numa conversa com a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS para a compreensão do universo de trabalho dos professores do AEE em surdez com o objetivo de entender o processo e a dinâmica de trabalho desses professores.

A investigação teve sequência com a coleta de dados, possibilitando o suporte empírico para a análise e compreensão do tema, por meio dos seguintes procedimentos: aplicação de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, buscando identificar a percepção desses professores sobre os aspectos ligados aos fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar.

Para a análise do bem-estar docente foi aplicado um questionário (Apêndice 2), versão resumida do modelo proposto por Rebolo (2005) em sua tese de doutorado. É composto por três partes: a primeira com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos professores das salas de recursos multifuncionais AEE, quanto: idade, sexo, estado civil, formação, jornada de trabalho, quantidade de escolas que atua, tempo de serviço na profissão.

A segunda parte com a escala do grau de satisfação dos professores com os fatores da dimensão objetiva do trabalho docente (contendo 26 questões) que correspondem aos quatro componentes do trabalho (da atividade laboral, relacional, infraestrutural e socioeconômico), construída com uma escala *likert* de cinco categorias de respostas (muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito).

A terceira e última parte do questionário com perguntas abertas aos professores: *você é satisfeito no seu trabalho? Por quê? O quê, na escola e no seu trabalho, propicia ou facilita*

a sua satisfação? O quê, na escola e no seu trabalho, dificulta ou impede a sua satisfação? Como você enfrenta essas dificuldades? Quais formações continuadas específicas você recebeu ou buscou fazer? Essas formações contribuíram para a melhoria do seu trabalho e o seu bem-estar? O objetivo desta parte do questionário era verificar como os professores se sentem em relação ao seu trabalho, quais as formações continuadas específicas foram realizadas por esses professores e como estas contribuíram para seu trabalho.

Os dados do questionário foram coletados durante os meses de maio e junho de 2014, com os professores das salas de recursos multifuncionais AEE para alunos com surdez da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. A REME possui três salas com essa especificação, com o trabalho desenvolvido por dois professores em cada uma delas: um surdo que tem seu trabalho voltado para o ensino de Libras e ensino em Libras e um professor ouvinte responsável pelo ensino da língua portuguesa como segunda língua, o universo empírico dessa pesquisa seriam constituído por 6 professores, porém o quantitativo de sujeitos investigados foi de 5 professores, isto se deve ao fato de que um mesmo professor surdo esta dividindo seu horário em duas escolas, devido a falta de outro profissional habilitado para atuar nas salas de AEE.

Para cada escola preparou-se dois envelopes contendo um questionário acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como Participante da Pesquisa (Apêndice 1). O primeiro contato com as escolas ocorreu pessoalmente junto à direção, com o objetivo de apresentar o trabalho a ser desenvolvido e de apresentar a pesquisadora aos professores das salas de AEE. Assim, os envelopes, foram entregues pessoalmente a cada professor, já deixando marcado um retorno para a devolução dos documentos preenchidos. Do total de 5 questionários entregues retornaram todos. Dos 5 professores que responderam ao questionário, apenas um não respondeu a última parte do questionário.

No momento do recebimento dos questionários foi marcada, entre a pesquisadora e os professores, a data para o segundo procedimento – a entrevista.

Na segunda etapa do trabalho de campo, a entrevista (Apêndice 3), todos os 5 professores aceitaram participar, expressando concordância no preenchimento do questionário. As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e junho de 2014. O intuito foi verificar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar e identificar o nível de satisfação com a formação continuada específica e as suas condições de trabalho na determinação do bem-estar docente.

A escolha da entrevista, para a coleta de dados da presente pesquisa, se deve ao fato de que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.é buscar atender aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 215).

A técnica de entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986) é a que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional por apresentar um esquema mais livre, possibilitando maior flexibilidade no momento da coleta de dados.

Para a realização das entrevistas buscou-se um horário e local confortável para os professores. Todos optaram em agendar as entrevistas em seus horários de planejamento e na própria escola.

Na realização das entrevistas com os professores surdos contamos com a colaboração dos professores ouvintes da pesquisa na interpretação de Libras. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. A fim de preservar as identidades dos professores pesquisados, conforme estabelecido no termo de consentimento livre e esclarecido, utilizou-se os seguintes pseudônimos (Ana, Clara, Maria, Tereza e Vânia) para a escrita do trabalho.

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, as entrevistas foram divididas em 3 grupos de perguntas: o primeiro com questionamentos sobre a escolha da profissão; o segundo sobre as formações do professor e o último grupo com perguntas sobre o bem-estar no trabalho.

Os questionamentos do primeiro grupo de perguntas foram: *O que fez você optar em ser professor? O que fez você optar em ser professor da educação especial? O que fez você optar em ser professor da educação especial – surdez?*

No segundo grupo, referente às formações do professor, as perguntas foram: *como foi sua formação inicial? Quais são as formações continuadas específicas que você realizou para esse tipo de trabalho? Como essas formações contribuíram para seu trabalho? Quais formações você julga necessárias para esse trabalho? Sua formação continuada é suficiente para o desenvolvimento de um bom trabalho e contribui para o bem-estar nesse tipo de atendimento especializado? O quê, na sala de recurso e no seu trabalho, propicia ou facilita o seu bem-estar? O quê, na sala de recurso e no seu trabalho, dificulta ou impede o seu bem-*

estar? Como você enfrenta essas dificuldades? O que é necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho nesta área?

O último grupo de questionamentos apresentou as seguintes perguntas: *você se considera uma pessoa feliz? O que te faz feliz na sua vida profissional? E na sua vida em geral?*

Durante todo o processo da pesquisa, talvez o momento mais especial e difícil foi a realização das entrevistas com as professoras surdas. O fato da pesquisadora não dominar a Libras, fez surgir a necessidade do interprete, desta maneira a interação entre pesquisador e esses sujeitos da pesquisa não foi de forma direta, existindo a interferência de uma terceira pessoa – o interprete.

Neste momento da pesquisa, ressalta-se essa experiência singular e especial para a pesquisadora, pois mesmo com os entraves na comunicação pesquisadora/entrevistadas, percebeu-se empenho, vontade e interesse das participantes em colaborar com o trabalho, ficando claro a confiança que as mesmas depositaram na pesquisa e na pesquisadora. Vale destacar que as professoras se sentiram valorizadas e vendo seu trabalho reconhecido.

As professoras ouvintes que atuam na mesma escola das professoras surdas prontamente aceitaram colaborar na interpretação das entrevistas. O início de cada entrevista foi marcado, por parte da pesquisadora, com anseios a respeito de se fazer compreendida no tocante ao conteúdo das perguntas e na própria interação durante o momento da entrevista. Quanto às pesquisadas percebeu-se uma preocupação em estar respondendo aos questionamentos sempre de forma clara, fato este identificado ao final de cada pergunta, na qual a professora surda sempre confirmava com olhar de afirmação suas respostas para a pesquisadora.

A maior dificuldade foi em relação aos momentos em que seus sentimentos expressos por sua forma de comunicação – Libras, não puderam ser entendidos pela pesquisadora, pois mesmo com a interpretação, a ênfase em alguns sinais, não foram destacados e assim algum sentimento pode não ter sido detectado. Momentos de relatos de fatos pessoais foram contatos pelas professoras, no desejo de mostrar suas experiências e vivencias.

Reforço que essa experiência foi um momento único e mágico no decorrer da pesquisa, pois me fez vivenciar o contato e a interação com a pessoa surda em uma das partes mais importantes de sua vida: seu trabalho, verificando toda sua vontade em fazer sempre o melhor pelos alunos, para que sua contribuição como docente seja significativa na construção de surdos cidadãos.

Ao finalizar a etapa de coleta de dados deu-se início as análises dos dados, que foram conduzidas visando responder às questões iniciais e aos objetivos propostos. Nesse sentido os dados coletados nos questionários foram organizados por meio de tabulação e apresentados em quadros, permitindo conhecer quem são esses professores, traçando desta forma, o perfil sociodemográfico dos sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados da segunda parte do questionário permitiu conhecer o nível de satisfação dos professores com os quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho docente: 1- atividade laboral, do trabalho em si; 2- das relações interpessoais; 3- das condições sociais e econômicas; 4- das condições físicas e de infraestrutura do ambiente escolar. Referente à terceira parte do questionário as análises visavam verificar quais formações continuadas específicas foram realizadas por esses professores.

Os procedimentos de análise dos dados das entrevistas foram conduzidos pela proposta de análise temática de conteúdo de Schütze (apud BAUER; GASKELL 2010, p.106-107), que propõe seis passos: 1- transcrição detalhada; 2- divisão do texto em material indexado (referência concreta) e não indexado (expressam valores, juízos); 3- utilização dos materiais indexados para analisar ordenadamente os acontecimentos para cada indivíduo; 4- investigação dos materiais não indexados como análise do conhecimento; 5- agrupamento e comparação entre as trajetórias individuais; 6- por meio da comparação das trajetórias e estabelecimento de semelhanças identificando assim as trajetórias coletivas.

CAPÍTULO IV

A SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOS PROFESSORES COM OS QUATRO COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE

"As pessoas que aprendem a controlar sua vivência interior serão capazes de determinar a qualidade de suas vidas; isso é o mais próximo que qualquer um de nós consegue chegar do estado de felicidade"
(CSIKSZENTMIHALYI, 1992)

Neste capítulo apresentam-se as análises realizadas sobre a satisfação/insatisfação das professoras das salas de recursos multifuncionais - surdez em relação aos fatores do seu trabalho. Para tanto, o estudo expõe primeiramente os dados do perfil sociodemográfico das professoras participantes da pesquisa e na sequência apresentam-se os resultados dos quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho (da atividade laboral, relacional, socioeconômico e infraestrutural). Os resultados apresentados a seguir foram obtidos a partir da análise dos dados do questionário e das entrevistas realizadas com as referidas professoras.

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Em todas as etapas da pesquisa empírica, contamos com a participação de cinco professoras, sendo que estas trabalham em escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Na primeira etapa da coleta de dados, as professoras responderam ao questionário apresentado no Apêndice 2. O grupo era formado por 100% de mulheres. Em relação à idade, a maioria, 3 professoras, tinham entre 30 e 40 anos. Quanto ao estado civil, a

maioria das participantes, 3 professoras, eram casadas. Em relação à variável filhos, quatro professoras têm filhos.

Quanto à formação, 4 professoras possuem especialização e somente uma com apenas formação superior. Destaca-se que as especializações realizadas por todas têm relação com a educação especial.

O tempo de exercício do magistério varia de sete a dezesseis anos, sendo que a maioria, 4 professoras, está lecionando por um período que varia de 7 a 10 anos. Em relação à quantidade de escolas que lecionam, 4 professoras trabalham em apenas uma escola. Quanto à situação funcional, a maioria, 3 professoras são efetivas e 2 são contratadas. A maior parte, 4 professoras, têm jornada de trabalho de 40 horas semanais e apenas uma professora com jornada de 20 horas.

O quadro 2 a seguir apresenta os dados descritos do questionário sociodemográfico das professoras pesquisadas.

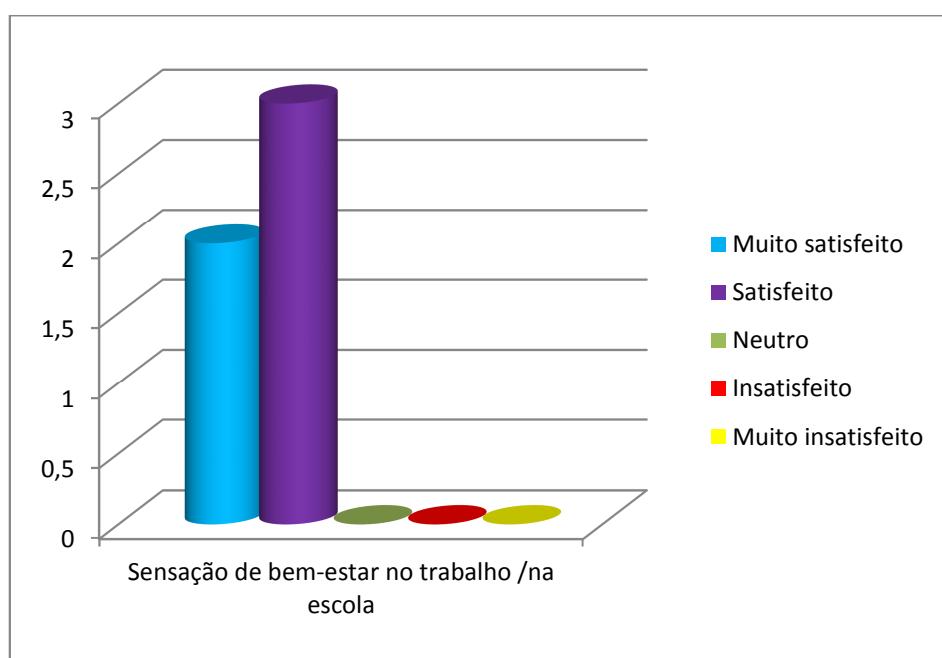
Quadro 2 – Demonstrativo do perfil individual das professoras participantes da pesquisa

Pseudônimos	Professora	Sexo	Idade (em anos)	Estado civil	Formação	Tempo de docência (em anos)	Quantidade de escola que leciona	Situação funcional	Jornada semanal (em horas)
Ana	Professora ouvinte	Fem.	44	Separada	Especialização	9	1	Contratada	40
Clara	Professora ouvinte	Fem.	29	Casada	Especialização	7	1	Efetiva	40
Maria	Professora ouvinte	Fem.	34	Solteira	Especialização	16	1	Efetiva	40
Tereza	Professora surda	Fem.	33	Casada	Superior	7	1	Contratada	20
Vânia	Professora surda	Fem.	37	Casada	Especialização	10	3	Efetiva	40

Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Quadro elaborado pela autora.

Com o resultado da última pergunta da Escala de Satisfação no Trabalho: “Sensação de bem-estar no trabalho/na escola” evidencia-se a avaliação de satisfação dos sujeitos da pesquisa com seu ambiente de trabalho. Assim ao compreender a obtenção do bem-estar docente como resultado de maior frequência e intensidade de experiências positivas, dentro de um processo dinâmico da avaliação das condições de trabalho pelo professor (REBOLO, 2012), pode-se afirmar que o grupo pesquisado apresenta bem-estar com seu trabalho, o qual é resultante de múltiplas variáveis das especificidades do trabalho docente, constituindo, desta forma, nesse grupo um perfil satisfatório em relação ao seu ambiente de trabalho. O gráfico 1, a seguir, mostra os resultados do item: “sensação de bem-estar no trabalho/ na escola”

Gráfico 1 – Grau de sensação de bem-estar no trabalho/ na escola



Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Gráfico elaborado pela autora.

Entre o grupo analisado verifica-se que a escolha da profissão ocorre em sua maioria pela influência de algum familiar ou profissional da área, sendo estes referencias positivas em suas escolhas. Sabe-se que diversas razões motivam a escolha de uma profissão, dentre elas pode-se citar: influência familiar, destaque social, questão salarial, perspectivas de mercado, entre outras, segundo Gadotti (2003, p.21), "escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer", pois muitos são os desafios desta profissão. As falas obtidas nas entrevistas, a seguir, mostram as influências da escolha profissional no grupo avaliado, relacionadas a uma diversidade de aspectos que marcam o percurso da vida escolar de forma

única, na intersecção de circunstanciais e coincidências que vão se construindo trajetórias e escolhas.

Bom, optei pela faculdade de Pedagogia, para seguir, vamos dizer assim, a profissão do meu esposo (Profa. Ana).

Comecei a trabalhar num CEINF, como recreadora. A professora da sala me influenciou muito, me ajudou bastante [...] e então eu falei assim “eu posso fazer uma faculdade de pedagogia” (Profa. Clara).

Minha mãe era professora. Tudo o que ela não queria, era que eu seguisse a profissão dela. Coisa de infância. Sempre tive vontade de ser professora. Eu gostava de ensinar, era minha brincadeira desde criança, as referências eram essas (Profa. Maria).

Porque no passado, eu não tinha conhecimento de nada. Fiquei observando um amigo meu fazendo curso de professor instrutor de Libras. Eu perguntei curiosa “pra que curso de Libras?” ele “ah muito importante desenvolver, igual professor ouvinte, também precisa aprender”. Minha mãe falou “menina, vai para o curso também, vai... vai” e meu amigo me incentivou a fazer o curso. E eu falei “tá bom!” Fui para o curso, comecei a desenvolver, nossa... gostei, fui aprendendo. Depois fiz uma prova, passei em tudo. Ai abriu uma vaga para ensinar e eu comecei a trabalhar (Profa. Tereza).

Eu sempre gostei, sempre admirei a profissão de professora e por isso eu escolhi o “ser Pedagoga”.

Eu percebi a falta que me fez um professor surdo. Fui convidada a ir para o CAS, e ai comecei. E lá gostei, fui muito bem aconselhada, muito bem recebida, e gostei. A partir dai resolvi ser professora e ajudar os alunos surdos (Profa. Vânia).

O relato da professora Vânia sinaliza um ponto importante em relação ao professor surdo, ao referir que sua escolha profissional se deve ao fato das dificuldades vividas em sua própria formação, principalmente devido à falta de professores surdos colaborando no seu processo educacional, sobre essa questão Lunardi (1998) argumenta que:

A presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais. (LUNARDI, 1998, p. 85).

Damázio e Ferreira (2010) também identificam que para o oferecimento do aprendizado de Libras ocorra de forma significativa, deve-se resguardar aos seus usuários

uma apropriação de maneira natural, assim afirmam que é importante a presença do profissional com surdez no ambiente escolar.

A inserção do professor surdo na sala de aula, conforme Gesueli (2006) contribui não somente nas possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais, mas também para que os alunos se percebam como surdos e assim construam sua identidade, assumindo e diferenciando papéis na interação por meio das relações com o professor surdo e com o professor ouvinte.

A realidade descrita pela professora Vânia é observada ainda hoje, durante a pesquisa de campo da presente dissertação foi constatada a dificuldade pela qual passam as 3 salas de recursos multifuncionais - surdez da REME de Campo Grande/MS, contando atualmente com um quantitativo de 2 professoras surdas, isto é, uma mesma docente divide seu horário entre 2 escolas. Segundo depoimento das mesmas essa situação se deve ao fato de não haver profissionais habilitados para esse trabalho. Quadros (2012) destaca que diante desta situação o desafio neste momento, é o de formar professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais para atuarem no ensino superior na formação de outros profissionais, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de surdos na educação.

Outro aspecto considerado importante para traçar o perfil deste grupo foi investigar o motivo pela opção em ser professora da educação especial e como resultado tem-se os seguintes depoimentos:

Bom, da educação especial, eu sempre tive muita curiosidade pela Libras. Eu passava ali pelo centro, na Praça Ari Coelho onde se concentrava muitas pessoas com surdez, ficava observando aquele bate-papo, eles riam, brincavam e fica pensando “meus Deus qual será o assunto, o que eles estão falando?”

Um dia estava passando pela rua 13, ali na Igreja Batista, vi um recado dizendo assim: “Inscrições para Curso de Libras”. E ai, eu entrei, lembro que perguntei para a secretária o que é o curso de Libras? É a língua de sinais, a língua para pessoas com surdez? E falei “então é esse moça que eu quero fazer”. E a partir desse momento, eu comecei a fazer Libras. E depois de todos esses anos, eu faço curso e permaneci na educação especial na área da surdez. Eu não tenho outro curso fora da área da surdez. Geralmente tudo o que eu faço está envolvido na área da surdez (Profa. Ana).

Desde pequena eu tive contato com uma professora da minha igreja, eu participava do seu grupo de Coreografia/ Jogral - referente à músicas da igreja. Ela inseria sinais de Libras nas coreografias e foi assim meu primeiro contato com Libras.

Eu já estava na faculdade e uma colega me falou: olha esta tendo um curso de Libras lá na igreja batista, vamos fazer? Eu precisava de complementação de horas na faculdade. Quando eu fazia faculdade não tinha a disciplina de Libras, como tem hoje, quem quisesse tinha que

correr atrás, só tinha educação especial, tive três anos de educação especial, mas não trabalhava específico, era bem geral. Foi quando eu comecei a fazer o curso. No curso de Libras era um grupo de 10, hoje a única interprete sou eu (Profa. Clara).

Fiz o curso de Libras para preenchimento de carga horária na faculdade. Fiz o curso por acaso e me apaixonei pela Língua de Sinais. Antes eu trabalhava com alfabetização de adultos. Depois do curso de Libras fui convidada a ser interprete. Comecei como interprete. Fiquei trabalhando de interprete algum tempo e depois fui convidada para sala de recurso (Profa. Maria).

Percebe-se que para duas professoras (Clara e Maria) seus primeiros contatos com a educação especial surgem a partir do ingresso no curso de Libras para complementação de carga horário da faculdade e após este início, identificam-se com área e passam a se especializar e trabalhar neste segmento. A professora Ana refere que a curiosidade e o interesse em comunicar-se com surdos levam-na ao curso de Libras e a partir de então continua seus estudos na educação especial – surdez. As professoras (Tereza e Vânia) relatam que à escolha pela educação especial se deve a dificuldade vivenciada em sua própria formação em ter o professor surdo contribuindo no seu processo educacional.

Em relação à formação inicial o perfil dos sujeitos se configura em 4 professoras habilitadas em Pedagogia, sendo estas cursadas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) por 2 professoras, no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e 1 professora com habilitação de Normal Superior, suas percepções quanto estas formações são:

Quando você faz um curso, uma faculdade, você tem uma visão, quando você chega na prática é outra. É claro que a faculdade te da base, mas não é suficiente para você trabalhar em sala de aula enquanto pedagoga, para enfrentar um desafio. Às vezes você chega na sala e não tem material suficiente, tem que se “virar nos 30”. Então a faculdade não te dá esse amparo. Ela te dá teoria, mas a prática é com você aqui no dia a dia. Então você tem que buscar... buscar recurso, fazer curso, estudar, pesquisar, ver qual a melhor maneira para trabalhar com seu aluno.

O curso de Pedagogia tem na grade curricular uma disciplina que abrange a Educação Especial, mas é tudo muito vago. Uma disciplina não consegue contemplar tudo que tem em sala de aula (Profa. Ana).

A UFMS é uma universidade ótima na questão de qualificação, a infraestrutura que deixa um pouco a desejar (Profa. Clara).

Na faculdade foi pouco visto a educação especial, não teve ênfase. Eu fui ver mesmo depois da pós-graduação/ especialização mesmo.

Eu já era professora quando terminei a faculdade, então acredito que esses cursos universitários não vão formar à pessoa para ser um professor. Eu acredito que o que forma é o dia a dia. Você sai cru, com o embasamento teórico, mas dentro da sala de aula, na realidade... Hoje não, hoje tem mudado, sou professora há 16 anos, tenho visto professores com a formação um pouco mais frequente, obrigatorias, coisa que a gente não tinha. Era o tradicionalismo. Você fazia ler, escrever e estava certo. (Profa. Maria).

As professoras apontam em suas falas que sua formação inicial apresentou falhas, principalmente no que se refere ao distanciamento entre a teoria e a prática, Saviani (2009) retrata que o dilema expresso no processo de formação de professores tem como raiz a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo.

O autor acima refere que a superação do dilema será possível recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, isso significa evidenciar os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem.

Sobre essa questão o autor Nóvoa (2009) considera fundamental que a formação de professores seja constituída dentro da profissão,

Advoga uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 9).

Dificuldades em relação aos conhecimentos de educação especial em suas formações iniciais também foram indicadas, sendo avaliado como um estudo superficial para os assuntos desta área. Vale destacar que dentro da perspectiva da educação inclusiva pressupõe-se, entre outros aspectos, um ensino de qualidade, no qual a formação do professor é um ponto que merece atenção, com vistas a oferecer verdadeiramente ao professor condições para cumprir os pressupostos da educação inclusiva.

Nas falas da professoras surdas, a seguir, identificam-se as dificuldades enfrentadas em sua formação, devido sua condição de surdez. Sabe-se os problemas encontrados pelas pessoas surdas na sua aprendizagem, que se devem principalmente a sua diferença linguística e conforme afirma Salles et al. (2002) uma proposta educacional para surdos deve considerar as implicações linguísticas desta cultura.

Até o 8º ano não tinha interprete, foi muito difícil. Não tinha comunicação, foi um sofrimento. Eu perguntava para os alunos/ colegas “o que estão explicando?” eu não entendia nada.

Tentava copiar deles, acabava só colando, porque era muito difícil. Pedia para o professor me explicar e ele ficava bravo, não conseguia explicar direito, mas ai eu ia trocando com os meus colegas. Depois tive uma professora ouvinte, mas que sabia Libras. Ela sabia Libras e eu fui acostumando com ela, desenvolvendo. No 2º ano eu parei de estudar e mudei para Campo Grande. Primeira vez que eu tive interprete, nossa que prazer, que felicidade! Eu nunca tinha tido um interprete para mim. Eu respondia tudo, participava da aula normalmente, entendia tudo!

Bom eu trabalhava como professora instrutora. E minha diretora me falava: "você precisa fazer uma faculdade". E ela começou a me cobrar "você vai ser mandada embora". E eu pensei "e agora"? bom, tive que aceitar. Fui procurar uma faculdade. E comecei a faculdade de Pedagogia, tinha interprete. Com o interprete fui desenvolvendo, mas era difícil, cada vez ficando mais difícil. Tinha que me esforçar. Tinha problema, mas tinha que ir avançando. Fiquei de dependência de algumas matérias. Esforcei-me, continuei... Até que eu consegui terminar a faculdade.

O que aprendi lá me ajudou bastante (Profa. Tereza).

Na faculdade sempre tive interprete. Antes de fazer faculdade, no ensino médio não tive sempre interprete. Era muito difícil antes do interprete, por exemplo, na época de prova eu não conseguia fazer, sempre perdia. E quando o interprete entrou, ai sim, foi perfeito. Ai só eu evoluí. Fiz pedagogia, foram três anos de faculdade. Foram anos muitos bons, sempre busquei me esforçar muito. O interprete também foi um grande parceiro. A faculdade no começo foi difícil, por mais que eu tinha um interprete. Ele tentava me explicar em Libras, mas eu não conseguia entender. Os sinais na faculdade são muito técnicos, muita teoria. Então ficava difícil o interprete me explicar, mas depois com o tempo, muita persistência, o interprete me ajudou muito e tudo foiclareando (Profa. Vânia).

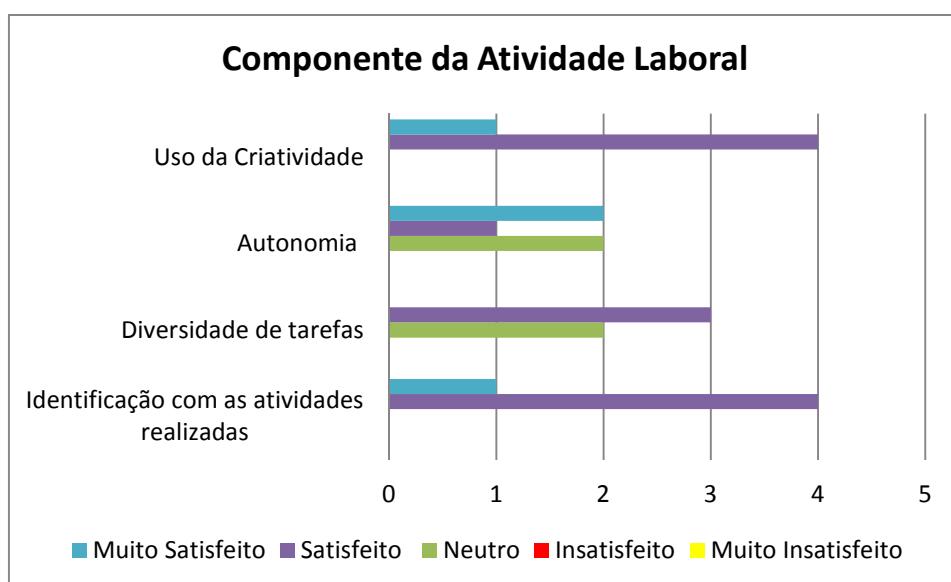
O grupo também apresenta um perfil de formação continuada bastante especializada para o trabalho com alunos com surdez, entre os cursos realizados por estes sujeitos tem-se: Libras nível básico, intermediário e avançado, práticas de interpretação, oficina de expressão facial, musicalização. Destaca-se também o alto número de professoras especialistas 4 (dentro do universo de 5 pesquisadas) possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo estas todas na área da educação especial, quais sejam: Interpretação Tradução e Docência de Libras, Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Inclusiva.

O grupo com o perfil descrito acima, ao responder o questionário e a entrevista da presente pesquisa apresentou sensação de satisfação e insatisfação diante das condições do trabalho docente, independentemente de quais sejam, esta avaliação depende do modo como cada professor interpreta e avalia essas condições, a seguir, passa-se a expor a análise de tais componentes da dimensão objetiva do trabalho entre os sujeitos pesquisados.

4.2 COMPONENTE DA ATIVIDADE LABORAL

O componente da atividade laboral refere-se ao trabalho em si e, para a avaliá-lo, fez-se uso no questionário de 4 perguntas. Os resultados apresentaram-se, em sua maioria, satisfeitas (4 professoras) sobre a utilização da criatividade e a identificação com as atividades realizadas. Em relação à diversidade de tarefas, 3 professoras estão satisfeitas, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente da atividade laboral



Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Gráfico elaborado pela autora.

Desta forma os resultados apresentados pelas professoras pesquisadas indicam para a mesma direção que aponta Csikszentmihalyi (1992), que descreve um trabalho satisfatório como aquele composto por atividades diversificadas; que apresenta identidade entre as tarefas; que proporciona autonomia; que utiliza a criatividade e como identificado nos índices encontrados na presente pesquisa tais aspectos são considerados positivos pelos sujeitos em questão.

Seco (2002) também afirma sobre a necessidade de ter satisfação em relação ao seu ambiente de trabalho, e para tanto, deve-se oferecer ao professor condições de participação em tomada de decisões, uso de competências na diversidade de tarefas, uso da criatividade e da autonomia e a oportunidade para aprender.

Relacionada ao conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas o componente da atividade laboral apresenta-se para as

participantes da pesquisa com identificação em relação à profissão escolhida, isto não significa que dificuldades e problemas não são vivenciados por estas profissionais, e sim que suas experiências positivas são em maior intensidade e frequência, fazendo com que sua avaliação seja satisfatória. A fala a seguir exemplifica essa realidade.

Muita força de vontade...muita. A pessoa tem que gostar do que faz. Não fazer pelo dinheiro ou pela falta de outra coisa para fazer, tem que fazer pela afinidade que tem com trabalho, porque não é fácil (Profa. Maria).

Assim, pode-se analisar que nem sempre situações difíceis implicam em emoções negativas, mas que estas podem ser um desafio e um mecanismo de desenvolvimento de competências para conseguir solucionar problemas.

Para uma atividade oferecer condições de satisfação, conforme indica as pesquisas de Csikszentmihalyi (1992), deve envolver o oferecimento de tarefas que podem ser concluídas, isto é, o indivíduo deve possuir aptidões adequadas para sua realização, entre o grupo analisado, considera que existe um equilíbrio entre os desafios e suas capacidades, conforme apresentado a seguir:

Hoje vou para casa e consigo sentir essa calmaria. Hoje é normal, o respaldo que tenho está sendo muito bacana (Profa. Vânia).

Mas trabalhando no CEINF eu comecei a me sentir satisfeita, feliz, e vi que ser professora não era aquele bicho de “sete cabeças” (Profa. Clara).

*Então, é... cada vez mais importante pesquisar, estudar, porque a Libras é uma língua viva.
As formações me facilitaram visualizar/entender melhor meu aluno (Profa. Clara).*

Desta forma uma atividade repetitiva, que exige habilidades inferiores a que o indivíduo possui ou uma atividade que exija habilidades além das que a pessoa possui, poderá proporcionar descontentamento, assim, “a satisfação surge no limite entre o tédio e a ansiedade, quando os desafios estão em equilíbrio com a capacidade de atuação da pessoa” (Csikszentmihalyi, 1992, p. 84).

Um trabalho que ofereça metas claras e proporciona um retorno imediato, traz a possibilidade de concentração no que se está fazendo, estes também são aspectos identificados pelo autor citado como componentes da satisfação. Como exemplo, tem-se na fala da professora Clara a identificação da importância do retorno do trabalho desenvolvido para a construção do bem-estar.

Então eu tive essa experiência de dar aula, de estar na frente e é recompensador quando você vê o aluno fazendo (Profa. Clara).

Csikszentmihalyi (1992) também identifica outros elementos constitutivos das atividades satisfatórias como o envolvimento profundo, isto é, a total concentração na tarefa realizada; sensação de controle; a perda da autoconsciência – sensação de que os limites de nosso ser foram ampliados, e a alteração da percepção do tempo.

Quando o individuo tem um envolvimento profundo na atividade realizada, isto é, requer um alto nível de concentração, proporcionando desta maneira o total envolvimento na atividade desenvolvida, torna possível a sensação de bem-estar.

Atividades desta natureza levam a transformação do tempo, proporcionando a sensação de que o tempo passa muito rápido e assim diminuindo aspectos negativos da tarefa.

O conjunto desse componente envolve aspectos relacionados ao desenvolvimento das atividades diárias do professor, e para alcançar esse objetivo deve-se utilizar da autonomia e da criatividade para conseguir transformar constantemente seu fazer pedagógico e assim constituir seu trabalho em um ambiente satisfatório.

O uso da criatividade é avaliado por 4 professoras com satisfação, identificado por essas profissionais como um aspecto fundamental para o trabalho com alunos surdos, no qual suas características linguísticas exigem do docente uma criatividade ainda mais diversificada para a aprendizagem de seu aluno, o depoimento da professora Tereza mostra a necessidade do uso da criatividade para o trabalho com o aluno surdo:

Temos que ter muitos objetos para trabalhar com surdo, porque surdo é visual. Se não tiver nada, não tem como provar que você está ensinando da maneira adequada. Então preciso mostrar para eles entenderem, compreenderem e se desenvolverem (Profa. Tereza).

A criatividade talvez seja um dos elementos mais importante do cotidiano dos professores da educação especial, a possibilidade de desenvolver um trabalho no qual o uso da criatividade esteja tão presente é um indicativo de extrema satisfação, visto que desenvolver trabalhos com alunos surdos requer um processo de construção criativo de sua linguagem e de sua aprendizagem.

A autonomia também é avaliada satisfatoriamente pelas professoras, destacando a importância deste item para a constituição do bem-estar docente a ponto de ser considerado pela professora Clara como o fator que mais facilita seu trabalho docente:

O que facilita meu trabalho é a autonomia que tenho para marcar e realizar as visitas nas escolas adjacentes, bem como de decorar ou organizar os recursos para a sala de AEE (Profa. Clara).

É a autonomia. Eu posso colar o que eu quiser na parede, eu posso aqui na sala de recurso colar, descolar, colocar novamente. Então assim, a diretora não opina muito aqui dentro (Profa. Clara).

A autonomia descrita pela professora Clara não pode ser entendida apenas como autonomia para decorar/ arrumar sua sala de aula, pois conforme identifica Imbernón (2004) autonomia profissional consiste em algo muito além disso, é, por exemplo, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais de sua prática, desta forma, em uma análise detalhada dos depoimentos das professoras é possível identificar que dentro de sua prática, estas podem planejar, adequar seu trabalho as necessidades de seus alunos e assim configurar-se um poder de autonomia verdadeiramente.

Na sala de recurso consigo planejar e preparar os materiais específicos para cada aluno que tenho, pois cada aluno tem suas necessidades específicas (Profa. Clara).

O trabalho do AEE é individualizado, você faz um plano, um estudo de caso para cada aluno (Profa. Maria).

Outro aspecto identificado positivamente pelas professoras diz respeito à diversidade de tarefas que seu trabalho possui, sendo este mais um elemento constitutivo do bem-estar desses profissionais, entendendo que ao apresentar uma variedade de tarefas e atividades em seu labor o indivíduo conseguir ter uma maior satisfação.

Então é assim, com o surdo você tem que trabalhar tudo - até a parte da autoestima, não é só a disciplina de sala de aula. Todas essas formações me fizeram enxergar isso (Profa. Clara).

O trabalho do AEE é individualizado, você faz um plano, um estudo de caso para cada aluno (Profa. Maria).

A variedade de tarefas oferece muitos desafios e para o cumprimento destes, requer o uso de diversas habilidades e criatividade, possibilitando assim a realização de diferentes tipos de trabalhos e maneiras de trabalhar, oferecendo condições de um trabalho distante da monotonia e da repetição.

Destaca-se também a satisfação das professoras com o seu trabalho em relação ao aspecto de identificação com as atividades realizadas, no qual se observa que em todas as falas das professoras a satisfação e o amor pela profissão que escolheram.

Eu me sinto bastante realizada. Escolhi o que gosto!

Eu gosto do que eu faço! (Profa. Ana).

Sim, trabalho com a Libras há alguns anos e gosto de poder ajudar no conhecimento dos alunos surdos (Profa. Clara).

Bastante, realizada no meu trabalho. Não tenho vontade de fazer concurso para outra área, por enquanto não, está bom. É o que eu quero, é o que eu gosto de fazer! (Profa. Maria).

Apaixonei-me por essa profissão e levarei para o resto da vida (Profa. Tereza).

Eu adoro aluno. Importante ensinar e aprender Libras. Mais importante é o aluno aprender e desenvolver (Profa. Vânia).

Os estudos de Snyder e Lopes (2009) descrevem entre as características/benefícios de um trabalho gratificante o aspecto de sentir-se comprometido afetivamente com os resultados de seu trabalho, comprovando assim a importância deste item na constituição de bem-estar profissional.

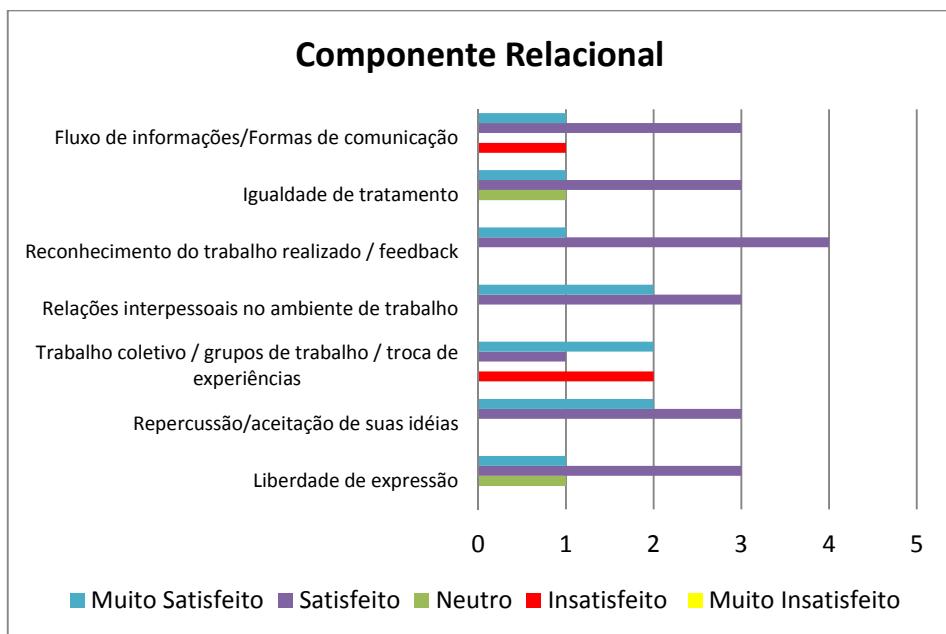
Desta forma o componente da atividade laboral, é avaliado satisfatoriamente por este grupo em todos os itens, identificando que o conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e às especificidades dessas tarefas são condições que comportam elementos importantes para propiciar o bem-estar pela sua própria realização.

4.3 COMPONENTE RELACIONAL

O componente relacional envolve a dinâmica do ambiente de trabalho em suas relações entre o eu/professor e o outro (alunos, gestores, pais, demais professores e profissionais da escola), abrangendo as atividades de interação e de relacionamento, tais relações podem gerar satisfação quando são agradáveis e positivas.

No gráfico 3 identifica-se que nas relações interpessoais investigadas, a maioria das professoras (4) estão satisfeitas em relação ao reconhecimento do trabalho realizado/feedback. Já nos itens, quais sejam, fluxo de informações/formas de comunicação; igualdade de tratamento; relações interpessoais no ambiente de trabalho; repercussão/aceitação de suas ideias e liberdade de expressão, têm-se 3 de professoras satisfeitas.

Gráfico 3 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente relacional



Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Gráfico elaborado pela autora.

Rebolo (2012) evidencia que quando as relações que se desenvolvem no interior da instituição escolar possuem elementos como: liberdade de expressão; repercussão e aceitação das ideias; trabalho coletivo; reconhecimento do trabalho realizado; ausência de preconceitos e discriminações; apoio socioemocional; participações nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias feitas na escola, podem interferir de forma satisfatória nesse componente. Assim, ao analisar as respostas das professoras das salas de recursos multifuncionais – surdez nesse item observa-se satisfação pela maioria das participantes da pesquisa em todos os fatores.

O trabalho docente sendo uma profissão que possui a característica de ser um trabalho interativo, no qual o professor estabelece relações com a comunidade escolar e não escolar e dedica-se ao outro (seu aluno), constituir boas relações interpessoais são fundamentais para um trabalho satisfatório.

O destaque em quatro das respostas serem satisfatórias e uma muito satisfeita para o reconhecimento do trabalho realizado/feedback, mostra que para o professor da sala de recurso multifuncional em surdez, a valorização de sua atividade é um aspecto importante para sua satisfação. Desta forma, acredita-se que ao ter seu trabalho reconhecido, o professor, tende a buscar cada vez mais desenvolver um trabalho eficiente.

É claro que de certo modo o que me deixa com bem-estar é ter hoje 23 alunos frequentes, que não faltam, quando iniciei eram apenas 3 (Profa. Clara).

Acho que a inclusão está acontecendo, de uma forma significativa (Profa. Maria).

A falta de reconhecimento social é identificada por Neves e Seligmann-Silva (2006) como umas das maiores causas das queixas entre os docentes, sendo muitas vezes o fio condutor de problemas relacionados à sua saúde mental desse profissional. Outros estudos apresentam os mesmos resultados, como por exemplo, a pesquisa de Naiff, Ferreira e Naiff (2013) que comprovam que a valorização e respeito profissional são os elementos centrais para a satisfação. Silva e Tolfo (2012) também identificam que as práticas de reconhecimento profissional como um fator importante para a promoção do bem-estar.

Na relação de trabalho coletivo/grupos de trabalho/troca de experiência verifica-se resultados opostos: 2 professoras apresentam-se como muito satisfeitos e 2 professoras insatisfeitos. Aqui a insatisfação é por parte das professoras surdas que manifestaram, em suas entrevistas, dificuldades na comunicação com os demais colegas de trabalho (comunidade ouvinte), tendo assim sua relação coletiva, trocas e grupos de trabalho prejudicado pela falta de comunicação em Libras com outros profissionais da escola. Essa mesma dificuldade pode ser observada em uma resposta no item fluxo de informação/formas de comunicação.

O quê dificulta o trabalho é a escola não ter comunicação Libras (Profa. Vânia).

A realidade apresentada pela professora Vânia foi presenciado durante a pesquisa de campo dentro das instituições visitadas, na qual a comunicação em Libras ocorre quase que exclusivamente entre as professoras da sala de recurso, os intérpretes e com os alunos surdos, não abrangendo a comunidade escolar como um todo.

Em contrapartida, foram observadas no item relações interpessoais no ambiente de trabalho somente percepções positivas, ou seja, três respostas para satisfeitos e duas muito satisfeitas. A análise permite verificar que entre as professoras do estudo existe um bom relacionamento interpessoal, sendo este também estendido aos alunos, aos demais profissionais da escola, aos pais e comunidade externa, proporcionando desta forma que o trabalho seja considerado felicitário⁴.

⁴ Um trabalho felicitário será aquele que possibilita a satisfação das necessidades; garante a sobrevivência física e psíquica; proporciona a utilização das capacidades e o desenvolvimento de habilidades; permite à pessoa sentir-se útil, integrada e aceita dentro da sociedade em que vive; oferece, durante e após a realização, a possibilidade de fruição da vida e de lazer; possibilita, pela própria realização das atividades inerentes à ação de trabalho, como planejamento e execução, a utilização das competências e a satisfação dos interesses e expectativas, isto é, possibilita a percepção do trabalho em si como atividade prazerosa. (REBOLO, 2012, p.29).

O trabalho docente, para Marchesi (2008), está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e os colegas de trabalho, razão esta que leva a experiências emocionais positivas ou negativas.

Mas só o fato de você estar em contato com outro colega seu, um interprete/ outro professor da sala de recurso você acaba trocando (Profa. Ana).

Então percebi que quando você trabalha com o ser humano, quando trabalha com o outro, várias coisas podem te influenciar: positivamente ou negativamente (Profa. Clara).

Todos os professores daqui trocam e assim eu posso aprender com eles. Por exemplo, uma palavra que eu não conheço, eu vou e pergunto, a gente troca informação. E eles também querem aprender Libras. Essa união é muito importante! (Profa. Tereza).

Minha relação com os pais é ótima graças a Deus... com os alunos também, eles estão satisfeitos.

A diretora adjunta é um amor de pessoa, quando preciso, falo diretamente com ela, as meninas da coordenação também (Profa. Clara).

Os estudos de Neves e Seligmann-Silva (2006) identificam as relações sócio-afetivas prazerosas como a maior fonte de prazer entre os professores. Os dados de Naiff, Ferreira e Naiff (2013) também apontam para os relacionamentos e as interações positivas no interior da escola como os principais definidores de satisfação profissional.

Relacionar-se positivamente com os alunos, colegas, diretores, em fim, com toda comunidade escolar, é uma fonte importante do bem-estar por proporcionar sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo frente ao trabalho desenvolvido.

Outro aspecto que deve ser observado neste componente é a igualdade de tratamento, com índices de três satisfeitas e uma muito satisfeita. Apesar das salas de recursos multifuncionais serem apenas uma em cada escola, as professoras manifestam que sentem incluídas no ambiente escolar e recebem o mesmo tratamento dos demais profissionais, considerando assim, que existe aceitação da deficiência auditiva e da surdez no contexto escolar, o que possibilita um ambiente de trabalho positivo.

O mais importante, nessa questão de facilitar o meu trabalho, é esse contato, essa troca que eu tenho aqui dentro da escola com a professora ouvinte e com todas as interprete que trabalham aqui. Aqui dentro somos pedagogas, somos iguais, isso facilita muito. Então quando vou para outras escolas, todas são pedagogas também. Então isso facilita o trabalho e consigo me sentir tranquila (Profa. Vânia).

Aqui na escola o aluno especial é aceito, fazem questão de incluir todos os alunos. Isso é muito bom! Às vezes a educação especial dentro da escola é como se fosse outro departamento. Aqui não, a nossa direção, nossa coordenação, sempre deixou bem claro que a educação especial é a “menina dos olhos”. Tanto que em 2011 nos ganhamos a placa de honra ao mérito por escola inclusiva. Então realmente é feita a inclusão (Profa. Ana).

Constituir esse ambiente favorável de trabalho é fundamental para a educação inclusiva, porém na fala da professora Tereza verifica-se que situações de discriminação e preconceito ainda são presentes no interior da escola.

Bom... aqui tudo é bom! Mas ruim, é assim... Às vezes tem algum preconceito. Pessoa que só pensa em si própria, que se organiza a parte, não tem união, isso seria difícil. Aqui na escola não tem, mas eu já trabalhei em lugares que tinha, mas aqui não tem. Mesmo porque eu comecei agora, sou nova, não conheço todo mundo. Estou me desenvolvendo como profissional, mas às vezes acontece uma coisa de preconceito. Na minha família não tem preconceito nenhum (Profa. Tereza).

Têm-se ainda a repercussão/aceitação de suas ideias e liberdade de expressão como componentes desse construto. Souza (2012) discorre sobre o fato de que muitas vezes as orientações que as escolas e seus professores recebem são pensadas, tecidas e aprovadas em outras instâncias, chegando a estes profissionais apenas para seu cumprimento, consequentemente, os professores sentem-se excluídos do seu próprio trabalho. No grupo avaliado verifica-se que 3 docentes manifestam satisfação para estes itens, levando a análise de que a exposição de suas opiniões, suas ideias e seus saberes estão de certa forma garantidos no interior da instituição escolar.

É um grupo bem colaborativo. 90% das minhas sugestões propostas são aceitas, com apoio inclusive de materiais (Profa. Maria).

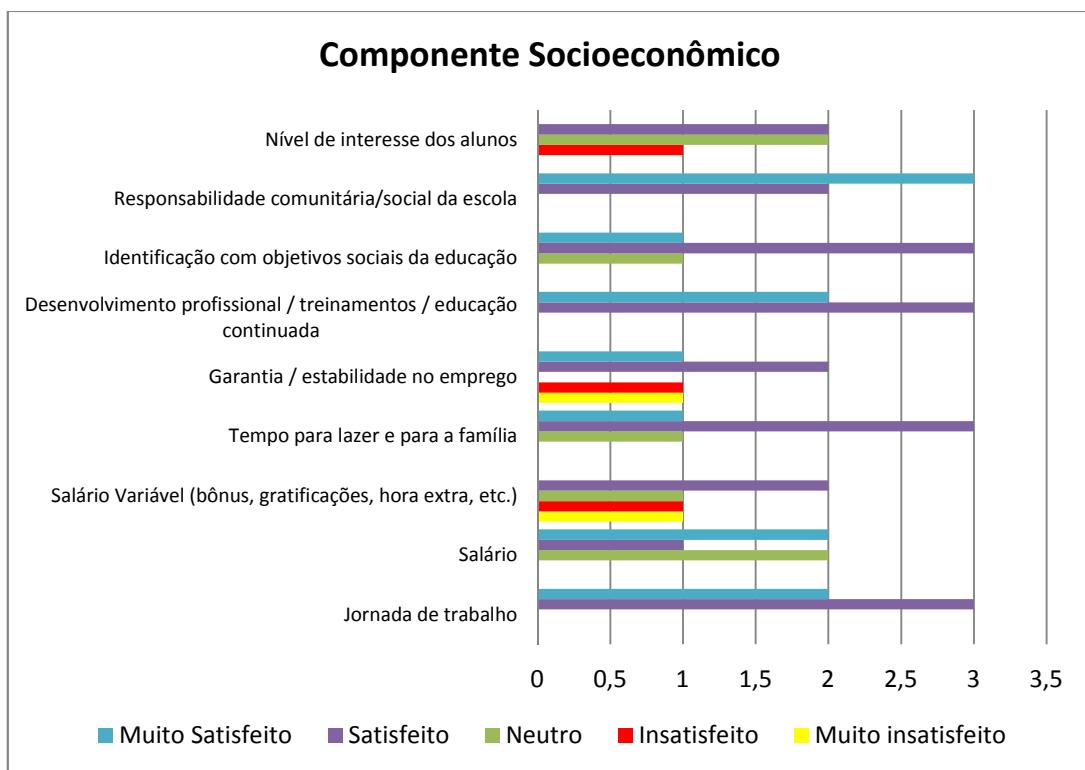
Salienta-se a importância desse componente relacional, visto que as relações interpessoais constituem a base do ambiente social ao qual todos pertencem, e no contexto organizacional escolar existir boas interações entre as pessoas pertencentes ao mesmo ambiente são fundamentais para a promoção do bem-estar do professor.

4.4 COMPONENTE SOCIOECONÔMICO

As condições sociais e econômicas referem-se ao contexto social ao qual o professor está envolvido e os aspectos para o provimento de sua vida, quais sejam: salário; salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.); garantia/estabilidade no emprego; jornada de

trabalho; tempo para lazer e para a família; responsabilidade comunitária e social da escola; identificação com objetivos sociais da educação; desenvolvimento profissional/ treinamentos/ educação continuada; e nível de interesse dos alunos. Quando esta avaliação é satisfatória pode-se dizer que estas oferecem suporte para a construção do bem-estar do profissional. O gráfico 4 mostra a avaliação obtida a partir da aplicação do questionário “Escala de Satisfação no Trabalho” para as professoras das salas de recursos multifuncionais – surdez em relação a este componente.

Gráfico 4 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente socioeconômico



Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Gráfico elaborado pela autora.

Os resultados apontaram três muito satisfeitas e duas satisfeitas em relação à responsabilidade comunitária/ social da escola. Considera-se que aqui as professoras das salas de recurso veem a inclusão dos alunos deficientes auditivos e surdos sendo garantida pela escola em que atuam, possibilitando a percepção de contribuição para o bem da comunidade e de utilidade pelo trabalho realizado. Três professoras também manifestaram que se identificam com os objetivos sociais da educação, aspecto fundamental para quem trabalha com a inclusão.

O modelo inclusivo presente na educação brasileira está pautado na solidariedade e no respeito mútuo às diferenças individuais, no qual o ponto principal consiste na importância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. Porém, é fato que muitas dificuldades/problems são enfrentados na implementação desta proposta, para os sujeitos da pesquisa esta situação não é diferente, contudo avaliam que de forma geral a responsabilidade social do trabalho desenvolvido pela escola em que atuam é satisfatório. O relato obtido na entrevista da professora Ana evidencia-se esta situação.

O que considero ser importantíssimo, principalmente dentro aqui dessa escola é a aceitação de toda equipe técnica, eles aceitam o aluno especial e fazem questão de incluir os alunos. Nem todas as escolas têm esse respaldo (Profa. Ana).

Quanto ao item interesse dos alunos apresenta-se em igualdade de respostas para satisfeitos e neutros. Constatou-se, pelas falas das professoras nas entrevistas, que o nível de interesse dos alunos é grande em participar do AEE, porém devido à distância entre a escola que oferece a sala de recurso e a residência do aluno, as faltas são frequentes, assim as ausências dos alunos configuram-se uma grande queixa por parte das professoras.

A questão da falta dos alunos é muito grande (Profa. Ana).

O quê dificulta são as faltas dos alunos, principalmente aqueles que moram longe (Profa. Maria).

O mais difícil mesmo é a questão da falta dos alunos aqui na sala de recursos (Profa. Vânia).

Outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento profissional/ treinamentos/ educação continuada, considerado satisfatório e muito satisfatório, indicando que seu crescimento pessoal e profissional está sendo garantido e, tendo sua identidade profissional fortalecida. Assim tais achados aproximam-se do que afirma Rebolo (2012), que a continua formação do professor pode contribuir para seu desenvolvimento profissional e para a obtenção do bem-estar. Algumas passagens das entrevistas ilustram isto:

Nossa prefeitura aqui de Campo Grande, dá um grande respaldo nessa questão de formação continuada. Principalmente nós do setor da surdez, tem um núcleo que se chama NAPS (Núcleo de Apoio a Pessoa com Surdez). Ali tem uma equipe que trabalha diretamente com a gente. É uma equipe que apoia todas as pessoas do município (tanto da sala de recurso, quanto os intérpretes). Então assim, durante o ano a gente sempre está tendo capacitações. O curso de Libra é oferecido todo ano. A prefeitura te dá esse respaldo, se você procurar, você tem (Profa. Ana).

Quase todos os cursos foram oferecidos pelo estado ou pela REME, um ou outro que foi particular (Profa. Maria).

Participo sempre das formações que a SEMED oferece. A formação sempre é para sala de recurso, e tem o grupo que dá formação continuada para os instrutores de Libras (que são os professores surdos) e outro para os profissionais que trabalham o português como segunda língua (Profa. Vânia).

Os depoimentos acima demonstram que para o grupo pesquisado, a SEMED de Campo Grande/MS, oferece o suporte de educação continuada na área da educação especial – surdez, assim esta Secretaria procura atender um dos objetivos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que consiste na formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. Porém, fica claro que para estes sujeitos sua formação é um processo e assim deve estar sempre em continuidade.

Então... não vou dizer assim que é totalmente suficiente, porque nunca é. Quanto mais a gente tiver melhor! (Profa. Clara).

Mas eles (cursos) vão perdendo o “prazo de validade”, então um ano sim outro não, eu me coloco para fazer algum curso de Libras (Profa. Maria).

É uma área que tem que estar sempre em estudo, não tem uma formula pronta (Profa. Maria).

Não pode parar. Tem sempre que estar fazendo cursos. Cursos de Libras, cursos de Bilinguismo. Sempre faço, pela SEMED (Profa. Tereza).

A melhora da qualidade da educação, segundo Freire (2001), implica na ideia de formação permanente dos educadores, por ser nela que se consolida a prática de analisar a prática.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 19).

Os sujeitos também consideram que ainda falta muito a ser feito e a ser estudado, desta forma além dos cursos oferecidos pela SEMED os professores identificam outras

necessidades e fazem algumas considerações do que acreditam ser importante para um bom desenvolvimento nesta área de trabalho:

Para esse trabalho na sala de recurso é necessário pós em AEE, eu não fiz ainda e preciso fazer. Eu só tenho pós em Libras. A prefeitura tem parceria com uma universidade e oferece a pós em AEE específico da Sala de Recurso (Profa. Ana).

A proficiência em Libras é interessante - o Prolibras. É importante também fazer uma pós específica em Libras. Existe também faculdade de Letras/ Libras (Profa. Clara).

Algumas teóricas sobre as diferenças de cada deficiência, porque às vezes a gente entra cru. Não sabemos muita a diferença de uma deficiência para outra (Profa. Maria).

Acho que falta algum tipo de encontro com os interpretes, para troca de experiência sobre o aluno em sala de aula e a sala de recurso (Profa. Maria).

Precisaria mais da Língua Portuguesa para surdo. Isso é uma coisa que a gente encontra na literatura (Profa. Maria).

Eu gostaria de fazer também outros cursos, não só na área de... digo, não só na área de surdez, mas algo que me possa auxiliar na sala de aula como, por exemplo, a adaptação de materiais.

Então, gostaria de aprofundar mais em outros cursos para dar outro suporte na sala de recurso (sempre comentam comigo de fazer um curso, uma faculdade de Artes, para fazer uma complementação com a Pedagogia) (Profa. Vânia).

Estas passagens mostram que a experiência do profissional que já está em contato com uma área específica, torna-os capazes de identificar o que é preciso para o desenvolvimento de seu trabalho, reforçando desta maneira a ideia de que as formações/cursos não podem apenas serem pensados pelas equipes gestoras, mas sim, por todos, contanto principalmente com a participação daqueles que estão em contato direto com os alunos, “a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

As professoras das salas de recursos multifuncionais – surdez procuram em suas formações possibilidades de auxiliar o seu trabalho, de ser capaz de solucionar problemas; questionar criticamente; utiliza os saberes para lidar com as diferentes situações; ter uma boa relação com o universo escolar; ser capaz de aprender e produzir coletivamente.

As formações contribuíram porque elas mostram mais a fundo as deficiências, as diferenças entre elas. As alternativas de trabalho que você tem (Profa. Maria).

O surdo é capaz! Essas formações fizeram entender isso também (Profa. Clara).

Desta forma percebe-se que o desenvolvimento profissional, por meio de cursos de especialização e atualização do conhecimento, relaciona-se a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais efetivo e não apenas o fazem para obtenção de títulos e certificados.

Também foi apontado pelas pesquisadas o interesse em desenvolver grupos de estudos/ oficinas entre os profissionais das salas de recursos - surdez, no intuito de ampliar seus conhecimentos por meio de trocas de experiências com os colegas. Imbernón (2009) refere que a formação do professor deve criar estruturas que permitam um processo de comunicação entre os pares e as trocas de experiências, com o objetivo de refletir sobre sua prática educativa mediante a análise da realidade presenciada.

É claro que essas palestras são boas, mas eu sempre falo para as meninas: é legal se nós fizéssemos oficinas. Acho que oficinas é mais vantajoso, principalmente para nós que estamos na sala de recurso. Eu tenho uma visão de AEE, a colega tem outra experiência/ outros alunos/ outra carga de conhecimento e cada uma das professoras têm a sua. Então acho que essa troca de sentar, produzir material entre todas nós (inclusive às professoras surdas) seria uma troca rica (Profa. Clara).

O fato de você estar em contato com outro colega seu, um interprete/ outro professor da sala de recurso você acaba trocando. Às vezes chego lá com uma dúvida e eu consigo a resposta lá.

Por mais que você trabalhe com uma pessoa com surdez, você sabe Libras, às vezes existe alguma coisa que você não sabe, e essa troca é fundamental. Às vezes é uma coisa que eu já estudei, mas eu já esqueci, e o colega está usando, ela sabe, ela me passa. Então assim, cada capacitação que você faz traz uma coisa nova com certeza (Profa. Ana).

E as oficinas para trocar ideias. E a gente faz isso, fazemos esse planejamento. E quando acontece a gente troca atividades, ideias, sugestões do que estamos fazendo. Pega um tema para conversar, sobe o que poderia ser desenvolvido. Discute alguma dificuldade específica de um aluno surdo e os colegas tentam ajudar (Profa. Maria).

Acho que são importantes cursos diferentes, outras experiências para abrir a cabeça. Coisas diferentes pra desenvolver melhor. Como por exemplo, fazer oficinas com as colegas que trabalham nessa área (Profa. Tereza).

As participantes da pesquisa veem a necessidade apontada por Nóvoa (2012) em se devolver a formação de professores aos professores, no qual o autor destaca a importância dos

docentes terem um lugar predominante na formação de seus pares, isto é, a formação ser pensada a partir de dentro da profissão.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 2006, p. 81).

Nesse sentido, considera-se que a formação continuada para do grupo em questão, é um espaço de promoção de bem-estar, pois conforme Rausch e Dubiella (2013), ao ser contínua, permanente e de qualidade, a formação, torna-se meio de valorização do trabalho docente, “todas as formações que fiz contribuíram muito para minha melhoria profissional e pessoal” (Profa. Clara).

Outro fator deste componente do trabalho refere-se ao salário, como pode ser observado no gráfico 4, duas professoras estão muito satisfeitas e uma satisfeita com o salário fixo.

A questão da remuneração, hoje consigo fazer um trabalho legal. Hoje vou para casa e consigo sentir essa calmaria. Hoje é normal, o respaldo que tenho está sendo muito bacana
(Profa. Vânia).

O salário é legal, meu Deus, obrigada! O salário é bom! (Profa. Vânia).

Quando comecei, inicialmente, achei que o salário era tal, mas quando fui olhar... fui na SEMED e perguntei qual era o salário, um rapaz escreveu no papel eu quase “cai de costas” disse – meu Deus, que salário bom, nossa... (Profa. Clara).

O salário apresenta varias significações e de acordo com Dejours (1992) classificam-se em concretas – referem ao provimento/ sustento da família, condições de melhoria de saúde, moradia, transporte e abstratas - ligadas aos projetos, desejos, sonhos possíveis relacionadas ao salário. Desta forma, quando não é condizente o salário pode trazer significações negativas para o individuo.

No Brasil, muitos estudos apontam a insatisfação dos professores com o salário, como por exemplo as pesquisas de Rausch e Dubiella (2013) que indica o baixo salário como um dos principais motivos de insatisfação dos docentes. Porém entre o grupo pesquisado verifica-se que para este item o nível de satisfação não é negativo, compreendendo assim que para esta população a questão salarial esta atendendo suas significações.

Já no que se refere ao salário variável (bônus, gratificações, hora extra, etc) percebe-se uma divergência de respostas, na qual duas professoras identificam-se como satisfeitas e uma professora para cada uma das respostas: neutro, insatisfeito e muito insatisfeito. Esses índices levam a conclusão que tais elementos não estão sendo oferecidos a essas profissionais, gerando nas mesmas um sentimento de descontentamento.

O que acontece também é que o gasto que temos é grande. Eu gasto quase R\$ 300,00 por mês de gasolina (claro usando particular e profissional). Tenho que fazer visitas nas escolas dos alunos que são de escolas aqui do pólo e que são atendidas aqui, porém não recebo nenhum tipo de ajuda/ recurso para isso) (Profa. Clara).

Em relação à garantia/estabilidade no emprego, tem-se uma professora insatisfeita e uma professora muito insatisfeita, sendo estas duas docentes contratadas, assim não possuem a estabilidade do concurso. Este fato pode ser o motivo da insatisfação neste item.

Nas respostas ficam evidenciadas que o tempo para lazer e para a família e a jornada de trabalho são aspectos considerados satisfatórios. Identifica-se que para essa população o que é considerado em muitos estudos como queixas frequentes dos professores: a inexistência de tempo para o descanso/ lazer e a extensiva jornada de trabalho, apontado por Neves e Seligmann-Silva (2006), não se configuram como itens negativos para os sujeitos em questão.

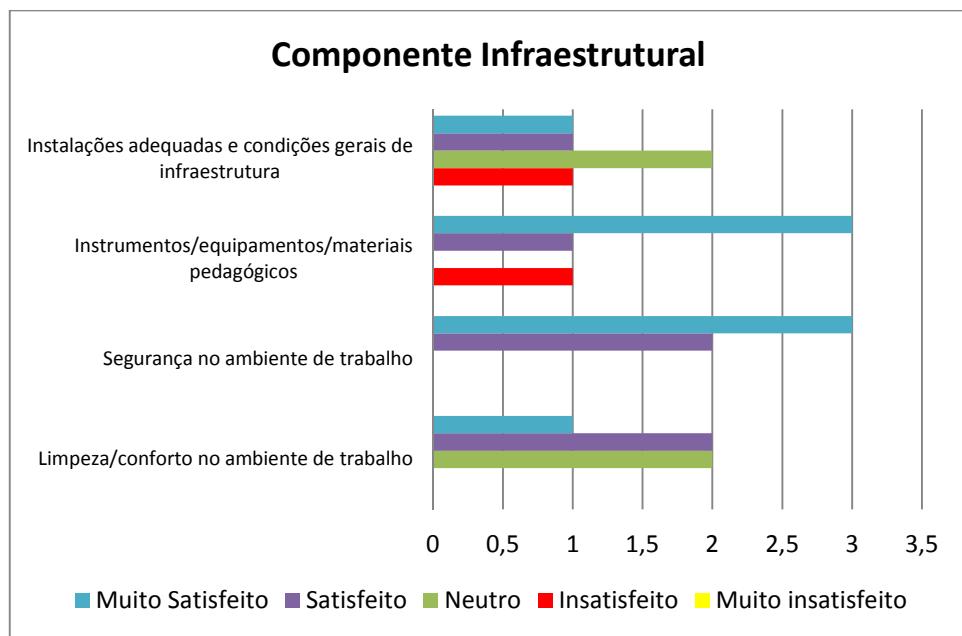
Os aspectos garantia/estabilidade no emprego, tempo para lazer e para a família e a jornada de trabalho não foram fatores citados pelas professoras que participaram das entrevistas.

Diante do exposto o componente socioeconômico representa para as professoras da pesquisa fonte de satisfação, concluindo que este fator está oferecendo as condições necessárias para garantir a relação dessas professoras com a realidade e com a sociedade, e assim estabelece uma inserção satisfatória no grupo social e profissional ao qual pertencem.

4.5 COMPONENTE INFRAESTRUTURAL

Este último componente está relacionado à adequação das instalações físicas e às condições de infraestrutura que o professor possui para desenvolver seu trabalho. Nesse componente constata-se o menor percentual geral de satisfação, como apresentado no gráfico 5 a seguir.

Gráfico 5 – Grau de satisfação/insatisfação dos aspectos relacionados ao componente infraestrutural



Fonte: Dados coletados com a aplicação do questionário. Gráfico elaborado pela autora.

Os indicativos para a questão de instalações adequadas e condições gerais de infraestrutura mostram-se divididos em 1 professora para cada uma das respostas: muito satisfeita, satisfeita e insatisfeita, e 2 professoras manifestam-se neutras, indicando assim que seu ambiente de trabalho ainda não é o que se espera para o desenvolvimento de um bom trabalho.

O ideal seria uma sala maior, uma sala mais ampla. Porque a gente conseguiria colocar outros tipos de materiais, como você pode ver - é uma sala grande, mas ela é dividida. O espaço físico poderia ser melhor (Profa. Ana).

O que me deixa insatisfeita também é a sala pequena para a quantidade de alunos que tenho (Profa. Clara).

Sendo o local de trabalho do professor, a escola, deve oferecer instalações e condições gerais de infraestrutura que favoreçam adequação e conforto para o desenvolvimento de seu labor. Um espaço bem preservado, com as instalações limpas e bem conservadas, pode diminuir o desgaste físico e mental do trabalhador e favorecer a realização de suas atividades.

Esta situação pode ser observada em outros estudos que indicam entre os fatores que promovem o mal-estar dos professores a infraestrutura precária de seu local de trabalho (RAUSCH e DUBIELLA, 2013).

Destaca-se o item de instrumentos/ equipamentos/ materiais pedagógicos, na qual apenas 1 professora mostra-se insatisfeita, todas as demais indicam ter o suporte e o apoio desses recursos, sendo estes disponibilizados via escola, via SEMED ou via MEC (programa específico de suporte para o atendimento educacional especializado).

O que impedem, ou melhor, dificultam a minha satisfação, é a falta de recursos tais como: papel contact, cartucho para impressora, jogos pedagógicos, livros e dicionários em Libras atualizados e outros. Bem como os materiais que são comprados com os recursos do MEC para a sala de recurso e não vem para o AEE (Profa. Clara).

Quase nunca chega recursos aqui. Era para vir 2 Notebook, mas não chegaram. Tem dois computadores aqui hoje, que ficaram mais de ano para montar. Fiquei esperando, lutando, mas disseram que precisava do recurso para montar as mesas, ai eu disse que pagava a metade. E foi assim, a escola pagou a metade e eu paguei a outra metade para instalar as mesas, se não estava até hoje sem computador. Não tinha cadeado nas portas, tivemos que comprar, com o nosso dinheiro.

Os jogos que têm aqui, eu comprei, são meus. Eu pedi no começo de ano um livro específico, mas como custa R\$ 170,00 acharam “muito caro”. Mas tem verba específica do MEC para a sala de recurso? Eu falei: coloca no PDE, porém falaram não, é muito caro – que não iriam comprar um livro daquele, porque só eu iria usar, enquanto podemos comprar uma coisa que mais pessoas vão usar (Profa. Clara).

O depoimento da professora Clara mostra uma insatisfação muito grande em relação a equipamentos e materiais disponibilizados para o desenvolvimento de seu trabalho. É possível identificar que seu conhecimento e envolvimento é intenso em tentar resolver as dificuldades presenciadas, fazendo uso de sua criatividade e de seu esforço para conseguir contornar a insuficiência desses recursos.

Porém, mesmo não sendo apontado como um aspecto falho nas escolas em que atuam as demais professoras destacam que a falta de materiais/ equipamentos é um grande problema para o desenvolvimento de um trabalho adequado, evidenciando em suas falas a preocupação em ter este item assegurado para a garantia de executar suas tarefas satisfatoriamente, como apresentado a seguir:

É muito difícil precisar de um material e não ter! Se eu quero fazer um teatro, ou quero levar os alunos para apresentar em outra escola, como já aconteceu. A escola providencia o transporte pela SEMED e se este não está disponível a direção paga do próprio bolso. Tudo que precisa a gente tem! (Profa. Maria).

Tem também muito a questão da tecnológica, para o surdo isso é muito importante, ele é muito visual. Datashow, notebook, tablete ficam disponíveis. Só o Datashow que fica guardado em outra sala com mais segurança, mas o restante fica tudo aqui (Profa. Maria).

Temos que ter muitos objetos para trabalhar com surdo, porque surdo é visual. Se não tiver nada, não tem como provar que você está ensinando da maneira adequada. Então preciso mostra para eles entenderem, compreenderem e se desenvolverem (Profa. Tereza).

Sobre a questão de materiais, todas as salas que trabalho são ótimas. Não tenho problemas com materiais. Consigo pedir e a coordenação me abre espaço, faço tudo o que preciso (Profa. Vânia).

Conforme prevê a PNEEPEI os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos recursos pedagógicos a fim de favorecer a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, para atender as necessidades especiais de todos os educandos. A escassez de recursos materiais pode limitar a atividade do professor em vários aspectos, exigindo deste profissional um esforço muito maior para a realização de um trabalho de qualidade e assim, podendo gerar insatisfação com seu trabalho.

No total das participantes, a segurança apresenta-se entre muito satisfatória e satisfatória na comunidade pesquisada. No tocante a limpeza e conforto em seu ambiente de trabalho, 3 respostas da amostragem enquadram-se como muito satisfeitos e satisfeitos. Estes itens não apresentaram considerações nas entrevistas concedidas.

Considera-se que o componente infraestrutural mesmo manifestando menores níveis de satisfação, as análises apresentadas anteriormente da atividade laboral, das relações interpessoais e das condições socioeconômicas são avaliadas como satisfatórias pelas professoras da salas de recursos – surdez, identificando assim que os fatores da dimensão objetiva do trabalho, no ambiente pesquisado, são considerados promotores do bem-estar docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se no Brasil, principalmente nas duas últimas décadas, que a escola passa a acolher uma demanda da população que antes não tinha acesso a ela. O emblema da educação inclusiva ganha campo na política educacional do país e assim, amplia-se o quantitativo de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular. Este fato requer do poder público um maior investimento em programas e ações para atender a demanda. Entre as políticas tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que estabelece o atendimento educacional especializado.

Nessa nova realidade da escola contemporânea muitos desafios são lançados aos professores, entre estes, o serviço de atendimento educacional especializado. Ao propor esse estudo, averiguou-se a necessidade de ampliar a discussão em torno dos fatores do trabalho dos professores da educação especial – surdez, que contribuem para seu bem-estar, diante da constatação que em termos de leis e legislações, muitas conquistas foram alcançadas para melhoria de seu trabalho. Entretanto, precisa-se garantir que essas conquistas, expressas nas leis, sejam efetivadas no ambiente escolar e assim garantir o acesso, permanência, desenvolvimento e sucesso de todos os alunos, inclusive os da educação especial, na escola.

Uma das frases que mais se escuta do ser humano no decorrer de sua vida é: “quero ser feliz!”. Esta busca leva o indivíduo a percorrer caminhos durante sua vida no trabalho, no amor, em conquistas materiais, entre outros, a fim de conseguir essa tal felicidade. No bojo da realidade escolar inclusiva, como a felicidade está sendo percebida pelos professores? O presente estudo considera como bem-estar docente, a vivência com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, pelo professor dentro de um processo dinâmico

construído na intersecção da dimensão objetiva (refere-se às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização) e subjetiva (associada às características pessoais do professor referentes às competências/habilidades e aos seus desejos, valores e projeto de vida) (REBOLO, 2005).

A avaliação dessas dimensões é única e individual para cada pessoa, considerando que quando o resultado for positivo, tem-se o bem-estar e a possibilidade de felicidade. Quando negativo, manifesta-se o mal-estar.

Diante da complexidade do processo de construção do bem-estar docente a análise entre o grupo de professoras das salas de recursos multifuncionais – surdez da REME de Campo Grande/MS utilizou-se dois procedimentos para a coleta dos dados (questionário e entrevista) a fim de identificar os fatores de satisfação e insatisfação com o trabalho docente.

Após a organização e análise dos dados coletados com a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, foi possível observar que as professoras pesquisadas, em sua maioria, estão satisfeitas com a profissão. Mas essas professoras não deixaram de apontar a existência de dificuldades e problemas em suas vidas profissionais, como por exemplo, dificuldades em relação às instalações inadequadas e condições gerais de infraestrutura. Apesar dessas dificuldades a avaliação que fazem do seu trabalho apresenta maior intensidade e frequência de vivências positivas e assim oferece condições para a construção do bem-estar.

Entre os quatro componentes da dimensão objetiva do trabalho avaliados, quais sejam: 1- da atividade laboral (o trabalho docente em si); 2- relacional (às relações interpessoais); 3- socioeconômica (aspectos sociais e econômicos); e 4- concreta (condições materiais e ambientais para se realiza o trabalho), destacam-se altos índices de satisfação nos fatores relacionados ao componente da atividade laboral, indicando que um trabalho com uso da criatividade, autonomia, atividades diversificadas e com identidade entre as tarefas proporciona um trabalho satisfatório, corroborando com os achados de Csikszentmihalyi (1992).

O uso da criatividade é identificado como um aspecto fundamental para o trabalho com alunos surdos, onde o desenvolvimento das características linguísticas do aluno exigem atividades diversificadas e repletas de criatividade. A autonomia está presente entre as pesquisadas e as conferem em sua prática a possibilidade de planejar, desenvolver e adequar seu trabalho às necessidades de seus alunos. Destaca-se a satisfação das professoras com a identificação das atividades realizadas, na qual o sentimento de amor pela profissão que escolheram ajudam a possibilitar seu estado de bem-estar.

Para o componente relacional os resultados também mostram que, em sua maioria, as professoras estão satisfeitas. Os índices demonstram que as relações interpessoais são facilitadoras do bem-estar docente. Por constituir-se em uma profissão extremamente interativa/relacional, a avaliação satisfatória das professoras para esse item é extremamente relevante para a constituição de um ambiente de trabalho satisfatório e assim possibilitador de bem-estar.

O reconhecimento do trabalho realizado/feedback apresenta índices elevados de satisfação, levando a análise que um dos aspectos considerados mais importantes para a promoção do bem-estar, está sendo considerado positivo no grupo em questão, isto é, as professoras sentem que existe valorização das atividades que desempenham. Porém destaca-se neste componente a dificuldade existente em relação ao trabalho coletivo, grupos de trabalho e troca de experiência, na qual se verificou duas professoras insatisfeitas, fatores estes presenciados pelas dificuldades das professoras surdas na comunicação com os demais colegas de trabalho.

Quanto ao componente socioeconômico identifica-se satisfação para os itens pesquisados e, dentre eles, ressalta-se a questão de desenvolvimento profissional/ educação continuada avaliado pelas professoras como muito satisfeitas e satisfeitas, concluindo assim que sua formação está sendo garantida e efetiva para o desenvolvimento de seu trabalho. O significado das formações, para elas, configura-se na possibilidade de auxiliar seu trabalho, oferecer condições de solucionar problemas; questionar criticamente; utilizar os saberes para lidar com as diferentes situações, isto é, a possibilidade de adquirir novos conhecimentos para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais satisfatório.

A pesquisa demonstra que a SEMED de Campo Grande/MS, oferece o suporte de educação continuada na área da educação especial – surdez, porém, evidenciam que sua formação é um processo e assim deve estar sempre em continuidade. Identificam também as necessidades de cursos que acreditam ser importante para um bom desenvolvimento nesta área de trabalho, aproximando das reflexões de Nóvoa (2009), de que a formação de professores não pode estar afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais.

Um ponto de destaque nas falas das professoras refere-se ao interesse em desenvolver grupos de estudo e trocas de experiências entre as professoras da área. A criação de espaços para a reflexão sobre a prática entre os pares é um aspecto identificado por vários autores da educação, como por exemplo, Imbernón (2009), como fundamental no processo de formação de professores.

O perfil sociodemográfico das professoras apresenta um direcionamento de formações que se estruturam em cursos e especializações específicas da área de deficiência auditiva e surdez, concentrando-se em temas de Libras e de atendimento educacional especializado. Assim, constata-se que conhecer as características da deficiência auditiva e da surdez, por parte dos profissionais que trabalham no atendimento pedagógico, aumentam as possibilidades de um atendimento melhor das suas necessidades.

Alguns sujeitos da pesquisa manifestaram insatisfação para os itens de garantia/estabilidade no emprego e salário variável do componente socioeconômico, aspecto associado à presença de professoras contratadas e pela ausência de repasse de ajuda de custo para o desempenho de suas atividades profissionais. Existe ainda queixa quanto à falta de participação dos alunos no AEE, devido às dificuldades pela distância entre a escola e a residência do aluno.

Em relação ao componente de infraestrutura percebe-se nas respostas resultados distintos, o que sinaliza para a consideração de que as escolas pesquisadas não possuem toda a estrutura necessária para o desenvolvimento de um trabalho adequado, principalmente quanto às instalações e condições gerais de infraestrutura, no qual as professoras referem que o espaço para a realização das atividades é insuficiente. Problemas em relação a instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos também foram apontados, verificando que para esses sujeitos a disponibilidade de recursos é considerado um aspecto fundamento para o desenvolvimento do trabalho com alunos surdos, desta forma, verifica-se que a realidade atual do componente infraestrutural ainda não é avaliada satisfatoriamente por todas as professoras participantes.

Diante do presente estudo, verifica-se que para o grupo pesquisado o trabalho docente apresenta fatores de satisfação e insatisfação. Assim, ao considerar que a inclusão educacional é um direito de todos os alunos e para tanto é necessário que aconteçam mudanças no contexto da sala de aula, na formação dos professores, na organização e na gestão escolar. A escola inclusiva traz o desafio do desenvolvimento de uma pedagogia centrada no indivíduo, a fim de alcançar uma educação que conte com a diversidade humana

Essas considerações/ descobertas sobre o trabalho e o bem-estar das professoras das salas de recursos multifuncionais – surdez levaram também, a vários outros questionamentos, entre eles, o de investigar a contrapartida do resultado do trabalho destes profissionais, ou seja, estudar o processo de desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência auditiva e de surdez e também, a possibilidade de estudar as diferenças entre as percepções das

professoras surdas e ouvintes. Desta forma o intuito não é encerrar os estudos, mas sim, a possibilidade de, em breve, recomeçá-lo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/r2.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma Nova Escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira Educação, 1999. p. 9- 18.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana: GEPIADDE, v. 9, ano 5, p. 3-11, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

BAUER, Matin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n.148, p. 41-58, jan./mar.2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 3 out. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 3 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 17 set. 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 out.2012.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_salasrecursomultifucionais.pdf>. Acesso em: 14 out.2013.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 4 out.2013.

_____. **Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port_Norm_013_2007_04_24.pdf>. Acesso em: 14 out.2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro>>. Acesso em: 9 out.2012.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 9 out.2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 set. de 2013.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009.** Institui Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 set. de 2013.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf> Acesso em: 14 out. 2013.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 4, n. 7, p. 187-199, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 9 maio 2013.

BRUM, Liliani Mathias. et al. Qualidade de vida dos professores da área de ciências em escola pública no Rio Grande do Sul. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 1, p. 125-145, mar./jun.2012. . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000100008. Acesso em: 2 set. 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1º sem., p. 9-27, 1998.

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.** 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, 2008.

CHAVES, Sandra Souza da Silva; FONSECA Patrícia Nunes da. Trabalho docente: Que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo? **Revista Psico**, Rio Grande do Sul, v. 37, n. 1, p. 75-81, jan./abr. 2006. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1414/1113>>. Acesso em: 2 set. de 2013.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS:** Análise dos indicadores. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 14 out. de 2013.

DAMÁZIO Mirlene Ferreira Macedo; FERREIRA, Josimário de Paulo. Educação escolar de pessoas com surdez - atendimento educacional especializado em construção. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n.1, p. 46-57. 2010. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D5570&ei=h7JVOi9NJKDNtr9gfgP&usg=AFQjCNHMvI6mpO67MymS38ui0sV_CHLdT>. Acesso em: 17 out. de 2014.

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

DOUGLAS, Carlos Roberto. **Tratado de Fisiologia Aplicada à Fonoaudiologia.** São Paulo: Robe Editorial, 2002.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente:** a sala de aula saúde dos professores; tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 176 p.

FERRAZ, Renata Barboza; TAVARES, Hermano; ZILBERMAN, Monica L. Felicidade: uma revisão. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 234-242, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500005>. Acesso em: 2 set. de 2013.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Adriano Vargas. A educação e a escola na sociedade tecnológica. In: FREITAS, Adriano Vargas; LEITE, Ligia Silva. **Com giz e laptop:** da concepção a integração de políticas públicas de informática. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 15-59.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo. Feevale, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>>. Acesso em: 21 out. de 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Ed. Unijui, 1998.

GESUELI, Zilda Maria. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 21 out. de 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: 9 out. de 2014.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, Campinas, v. VI, p. 1-9, out. 2000.

HARRISON, Kathryn M. P.; LODI, Ana Claudia B.; MOURA, Maria Cecília de. Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos Surdos. In: LOPES FILHO, Otacilio. (Ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores:** estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, SC, v.7, n.2, p. 192-202, jul./dez., 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>>. Acesso em: 6 maio de 2014.

KENSKI, Vani Moreira. Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 85-113.

LEITE, Ana Paula Todaro Taveira; GONÇALVES, Sílvia Maria Melo. O trabalho pode ser prazeroso: contribuições da psicologia positiva. In: XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009, Maceió. **Anais XV Encontro Nacional da ABRAPSO**. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/320.%20o%20trabalho%20pode%20ser%20prazeroso.pdf>. Acesso em: 14 jun. de 2013.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de Professores e a Educação Especial. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho Docente**: os Professores e sua Formação. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003. p.91-104.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 29, p. 152-174, ano 14, jan./abr. 2012.

LESSARD, Claude. A Universidade e a Formação Profissional dos Docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a11v27n94.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2014.

LICHTIG, Ida; BARBOSA, Felipe Venâncio. Abordagem bilíngüe na Terapia Fonoaudiológica de Surdos. In: FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda; MENDES, Beatriz Castro Andrade; NAVAS, Ana Luiza Pereira Gomes Pinto (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2009. p. 210-218.

LOPES FILHO, Otacílio. Anatomofisiologia Clínica dos Órgãos da Audição. In: LOPES FILHO, Otacílio; CAMPOS, Carlos Alberto H. de. **Tratado de Otorrinolaringologia**. São Paulo: Roca, 1994. p. 481-509.

_____. Deficiência auditiva. In: LOPES FILHO, Otacilio. (Ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 3-24.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 157-168.

MACIEL, Carina Elisabeth; CORRÊA, Nesdete Mesquita. **Estágio Supervisionado em Instituições Especializadas e nos Serviços de Apoio Especializado**. Campo Grande: Editora UFMS, 2011.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Carlos A. e MARQUES, Luciana. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (Org.). **Políticas**

educacionais, práticas escolares e alternativas e inclusão escolar. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 223-239.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial:** temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EDU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enecéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/904>>. Acesso em: 17 set. 2013.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de Historia da Educação**, Uberlândia, MG, n. 7, p. 29 - 44, jan./dez. 2008. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 17 set. 2013.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco; BRUNETTO-BORGIANNI, Lígia M. Interpretação dos resultados da avaliação audiológica. In: MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco (Org.) **Prática da Audiologia Clínica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 291-310.

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria. et al. Anatomia e Fisiologia do Órgão da Audição e do Equilíbrio. In: MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; RUSSO, Iêda Chaves Pacheco (Org.) **Prática da Audiologia Clínica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-44.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas metodologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, Otacilio. (Ed.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; FERREIRA, Maria Cristina; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Bem-estar profissional de professores de escolas públicas e privadas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 2, p. 288-303, 2013. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/801>>. Acesso em: 17 març. 2014.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SELIGMANN SILVA, Edith. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 6, n. 1, p. 63-75, 1º sem. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>>. Acesso em: 17 març. 2014.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFj>>

[AA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufes.br%2Feducacao%2Farticle%2Fdownload%2F4927%2F3772&ei=GN2_VLD6J_aHsQSS44GICA&usg=AFQjCNFD-hHSkG5DU_uRSasYO3VAYeA9Yg](http://www.periodicos.ufes.br/Feducacao/Farticle/Fdownload/F4927%2F3772&ei=GN2_VLD6J_aHsQSS44GICA&usg=AFQjCNFD-hHSkG5DU_uRSasYO3VAYeA9Yg). Acesso em: 9 set. 2014.

NÓVOA, António. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em: 13/9/2001. Entrevista concedida programa Salto para o Futuro – TV Escola. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27801/29573>>. Acesso em 09 maio 2014.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217 – 233.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009por.pdf?documentId=0901e72b81234821>>. Acesso em: 31 maio 2013.

NUNES, Patrícia. Psicologia Positiva. **Psicologia.com.pt: O Portal dos Psicólogos**, Coimbra, Portugal, p. 1 - 49, 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

OLIVEIRA e SOUZA, Tanya Cecília Bottas de. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 318 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. A Complexidade do trabalho docente na atualidade. In: 1º Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, CEFET, 2008, Belo Horizonte-MG. **Anais CEFET**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema6/QuartaTema6Artigo2.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014.

PINHEIRO, Leandro Brum; MOSQUERA, Juan José Mouriño. O bem-estar na escola salesiana: uma realidade a ser evidenciada. In: V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS, 2010. p. 500-502. **Anais V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/82393-LEANDRO_BRUM_PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 14 agos. 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Desafios na formação de profissionais na área da surdez**. Unesp/UNIVESP, v. 11 – d.24, 2012. p.70 – 74. Disponível em:

<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47937/1/u1_d24_v21_t04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

QUEIROZ JUNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado:** desafios e perspectivas. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

RAUSCH, Rita Buzzi; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=457>>. Acesso em: 17 març. 2014.

REBOLO, Flavinês. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny.Rodriques Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). **Docência em questão:** Discutindo Trabalho e Formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23 – 60.

_____. **O bem-estar docente:** limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

_____. Caminhos para o bem-estar docente: estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente as adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v.14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

REBOLO, Flavinês. et al. Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 30, p.183-198, jan./abr. 2013.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Educação Especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** MEC/FC/SEE, Bauru, 35 p., 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2013.

ROSA, Ângela Coronel da. **O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar?:** a experiência no município de Cachoeira do Sul-RS. 2002. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2002.

ROZEK, Marlene. A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012. p. 24- 35. **Anais XVI ENDIPE.** Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2412d.pdf> Acesso em: 17 mai. 2013.

RUSSO, Iêda Chaves Pacheco. **Acústica e psicoacústica aplicadas à Fonoaudiologia.** São Paulo: Editora Lovise LTDA, 1993.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a Prática Pedagógica.** Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12675:ensino-de-lingua-portuguesa-para-surdos-caminhos-para-a-pratica-pedagogica&catid=192:seesp-eseducacao-especial>. Acesso em: 25 out. de 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 abr. de 2014.

SECO, Graça Maria dos Santos. **A satisfação dos professores:** teorias, modelos e evidências. Porto, Portugal: Edições ASA, 2002.

SELIGMAN, Martin E. P. **Felicidade autêntica:** usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objectiva, 2009. Tradução Neuza Capelo. 458 p.

SILVA, Narbal; TOLFO, Suzana da Rosa. Trabalho Significativo e Felicidade Humana: Explorando Aproximações. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, SC, v. 12, n. 3, p. 341-354, set./dez. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000300008>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SNYDER, C.R.; LOPEZ, Shane J. **Psicologia positiva:** Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Novos paradigmas: pontes entre o mal-estar e o bem-estar docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 433-453, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7465/5772>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-234, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098/0>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. p. 13-28.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento para atuar como Participante da Pesquisa

O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SURDEZ

Pesquisadora responsável: Ana Paula Teixeira Minari da Rosa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flavinês Rebolo

Informações aos professores.

Estamos realizando esta pesquisa como o objetivo de analisar os fatores do trabalho que contribuem para o bem-estar dos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez.

Para tanto, entendemos necessários alguns esclarecimentos:

1. A sua participação nesta pesquisa é livre, podendo interromper sua participação a qualquer momento de acordo com sua vontade.
2. Para este estudo será utilizado um questionário composto por duas partes: a primeira com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos professores das salas de recurso AEE, quanto: idade, sexo, estado civil, formação, jornada de trabalho, quantidade de escolas que atua, tempo de serviço na profissão, a segunda parte com o objetivo de verificar quais as formações continuadas específicas realizadas por estes professores, bem como perguntas sobre o grau de satisfação e insatisfação com o trabalho docente, com objetivo verificar as quatro dimensões objetivas do trabalho.
3. Para que seja garantido o sigilo de sua identidade e suas informações, você será identificada com um número, mantendo-se o anonimato.
4. A sua participação neste estudo não lhe acarretará nenhum prejuízo de ordem física, moral e econômica.
5. É garantido a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

6. 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.
7. Caso você tenha dúvidas ou se sinta prejudicada durante e/ou após a realização do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco pelo telefone: 3312- 3300 ramal – Comitê de Ética.
8. Você poderá manter contato com a pesquisadora responsável pelo estudo durante a realização da pesquisa para qualquer esclarecimento, caso julgue necessário, pelo E-mail – anaminarifono@ig.com.br

Consentimento para atuar como participante na pesquisa⁵

Eu recebi uma descrição escrita do estudo, incluindo uma explicação dos seus objetivos, forma de coletar dados e garantia de que não terei prejuízo de ordem física, moral e econômica.

Entendo que nenhum serviço ou compensação será oferecido em decorrência da minha participação e que a minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância para atuar como participante no estudo proposto.

Ficam-me assegurados os seguintes direitos: liberdade para interromper a participação em qualquer fase do estudo, no momento que julgar necessário; confidencialidade de qualquer resposta quando a mim solicitada, assim como garantia de que meu nome nunca seja revelado (sigilo da minha identidade); e conhecimento dos resultados obtidos.

Declaro, ainda, que fui certificada de que os resultados obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados em publicações, trabalhos da Universidade, em estudos futuros.

Campo Grande, MS _____ / _____ / _____

1) _____

Nome e assinatura do (a) sujeito da pesquisa

2) _____

Ana Paula Teixeira Minari da Rosa

3) _____

Prof^a. Dr^a Flavinês Rebolo

⁵ Serão feitas duas vias: uma ficará arquivada com a pesquisadora; a outra será fornecida à participante

APÊNDICE 2

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

ESCALA DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1- Sexo:

() masculino () feminino

2- Qual a sua idade? _____

3- Qual o seu estado civil?

- 1() solteiro (a)
- 2() casado (a)
- 3() viúvo (a)
- 4() separação legal (judicial ou divórcio)
- 5() outro

4- Tem filhos?

() sim () não

Quantos filhos _____

5- Qual a sua formação?

- 1 () ensino médio
- 2 () ensino superior
- 3 () especialização
- 4 () mestrado
- 5 () doutorado

6 - Tempo de docência?

_____ anos na docência

_____ anos na educação especial - surdez

7- Em quantas escolas você leciona?

- 1 () Uma
- 2 () Duas
- 3 () Três
- 4 () Quatro
- 5 () Mais de quatro

8- Qual sua jornada semanal de hora/aula?

- 1 () Menos de 20 h
- 2 () 20 h
- 3 () 30 h
- 4 () 40 h
- 5 () Mais de 40 h

9- Qual sua situação funcional?

- 1 () efetivo
- 2 () contratado
- 3 () substituto
- 4 () CLT
- 5 () Outro

Atribua notas para os aspectos citados abaixo, relacionados ao seu trabalho. Considere, para responder, o seu grau de satisfação com esses aspectos.

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. neutro	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)
1.Jornada de trabalho			1	2 3 4 5
2.Limpeza/conforto no ambiente de trabalho			1	2 3 4 5
3.Segurança no ambiente de trabalho			1	2 3 4 5
4.Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos			1	2 3 4 5
5.Instalações adequadas e condições gerais de infra-estrutura			1	2 3 4 5
6.Identificação com as atividades realizadas			1	2 3 4 5
7.Diversidade de tarefas			1	2 3 4 5
8.Salário			1	2 3 4 5
9.Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)			1	2 3 4 5
10. Autonomia			1	2 3 4 5
11. Uso da criatividade			1	2 3 4 5
12. Liberdade de expressão			1	2 3 4 5
13. Repercussão/aceitação de suas idéias			1	2 3 4 5
14. Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências			1	2 3 4 5
15. Tempo para lazer e para a família			1	2 3 4 5
16. Relações interpessoais no ambiente de trabalho			1	2 3 4 5
17. Reconhecimento do trabalho realizado / feedback			1	2 3 4 5
18. Garantia / estabilidade no emprego			1	2 3 4 5
19. Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada			1	2 3 4 5
20. Igualdade de tratamento			1	2 3 4 5
21. Fluxo de informações/Formas de comunicação			1	2 3 4 5
22. Identificação com objetivos sociais da educação			1	2 3 4 5
23. Responsabilidade comunitária/social da escola			1	2 3 4 5
24. Nível de interesse dos alunos			1	2 3 4 5
25. Estado geral de tensão (estresse) pessoal			1	2 3 4 5
26. Sensação de bem-estar no trabalho / na escola			1	2 3 4 5

Você é satisfeito no seu trabalho? Por quê?

O quê, na escola e no seu trabalho, propicia ou facilita a sua satisfação?

O quê, na escola e no seu trabalho, dificulta ou impede a sua satisfação? Como você enfrenta essas dificuldades?

Quais formações continuadas específicas você recebeu ou buscou fazer? Essas formações contribuíram para a melhoria do seu trabalho e o seu bem-estar?

Muito Obrigada!

Prezado Professor (a), caso se sinta à vontade e queira conceder uma entrevista sobre o assunto, na etapa seguinte desta pesquisa, identifique-se. Estamos à disposição para outras informações, caso desejar, por meio do contato da pesquisadora: anaminarifono@ig.com.br

Desde já agradecemos.

Nome _____

E-mail _____ Telefone _____

APÊNDICE 3

Roteiro para as entrevistas semiestruturadas:

- 1- O que fez você optar em ser professor?
- 2- O que fez você optar em ser professor da educação especial?
- 3- O que fez você optar em ser professor da educação especial – surdez?
- 4- Como foi sua formação inicial?
- 5- Quais são as formações continuadas específicas que você realizou para esse tipo de trabalho?
- 6- Como essas formações contribuíram para seu trabalho?
- 7- Quais formações você julga necessárias para esse trabalho?
- 8- Sua formação continuada é suficiente para o desenvolvimento de um bom trabalho e contribui para o bem-estar nesse tipo de atendimento especializado?
- 9- O quê, na sala de recurso e no seu trabalho, propicia ou facilita o seu bem-estar?
- 10- O quê, na sala de recurso e no seu trabalho, dificulta ou impede o seu bem-estar?
Como você enfrenta essas dificuldades?
- 11- O que é necessário para o desenvolvimento de um bom trabalho nesta área?
- 12- Você se considera uma pessoa feliz? O que te faz feliz na vida profissional? E na vida em geral?

ANEXOS

ANEXO 1

Autorização da Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias da Secretaria Municipal de Educação a realização da pesquisa de campo



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO N. 3.166/SUGENORC/SEMED

Campo Grande, 19 de setembro de 2013.

Prezado Senhor:

Em atenção à correspondência de 11 de setembro do corrente, informamos a V.S^a. que nada obsta ao que se pleiteia.

Solicitamos, entretanto, que Ana Paula Teixeira Minari compareça à Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias desta Secretaria, para receber a guia de autorização para a pesquisa de campo.

Atenciosamente,

José Chádida
Secretário Municipal de Educação

Ao Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - UCDB



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS
NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA/PROJETO

NOME DO ACADÊMICO/ PESQUISADOR	ANA PAULA TEIXEIRA MINARI DA ROSA
TELEFONE DE CONTATO	67 – 9217-9458
INSTITUIÇÃO	UCDB
CURSO	MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PESQUISA/PROJETO/RELATÓRIO	"A FORMAÇÃO CONTINUADA E O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ALUNOS COM SURDEZ
SUPERVISOR/COORDENADOR	PROF. JEFFERSON CARRIELLO DO CARMO
PERÍODO	18/09/13 À 29/11/13
ESCOLA OU CEINF PLEITEADA	E.M. PLÍNIO MENDES, E.M. NAZIRA ANACHE E E.M. LICURGO DE OLIVEIRA

OBS: O ACADÊMICO/PESQUISADOR DEVERÁ APRESENTAR O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO À DIREÇÃO.

AUTORIZADO PON.

Mayara Luzio Gath
Em 18/10/13
SUGENORC/SEMED

Mayara Luzio Gath
Assistente Administrativo
SUGENORC/SEMED

ANEXO 2

Aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O BEM-ESTAR NO TRABALHO DOS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ.

Pesquisador: Ana Paula Teixeira Minari da Rosa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21627513.0.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 450.369

Data da Relatoria: 07/11/2013

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições das formações continuadas realizadas pelos professores das salas de recursos

multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez para a melhoria do trabalho e do seu bem-estar docente. A

pesquisa terá uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo descritivo e explicativo dos dados encontrados. Os sujeitos que farão parte da

pesquisa são professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado em surdez da Rede

Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que aceitarem participar do estudo. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão: um

questionário contendo três partes: questões do perfil sócio-demográfico, escala do grau de

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3615 **Fax:** (67)3312-3723 **E-mail:** cep@ucdb.br

Continuação do Parecer: 450.369

satisfação dos professores com os fatores do trabalho docente e questões sobre as formações continuadas específicas realizadas e como estas contribuíram para seu trabalho; e entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as contribuições das formações continuadas realizadas pelos professores das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com surdez para a melhoria do trabalho e do seu bem-estar docente.

Objetivo Secundário:

1- Traçar o perfil sócio-demográfico dos professores das salas de recurso AEE da REME de Campo Grande/MS; 2- Verificar quais formações continuadas específicas foram realizadas por esses professores, identificando as contribuições que essas formações trouxeram para a melhoria do trabalho docente; 3- Identificar o nível de satisfação desses professores com as formações continuadas e com as condições de trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos

Benefícios:

Procurando contribuir para o debate acerca da formação continuada, aspecto muito importante para o desenvolvimento profissional do professor que trabalha com inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, e que tal desenvolvimento pode levar à possibilidade de obtenção de bem-estar docente. Assim espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as formações oferecidas aos professores das salas de recurso sejam

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3615 Fax: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br

Continuação do Parecer: 450.369

mais eficazes nos aspectos de melhoria do seu desenvolvimento profissional e do seu bem-estar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante em virtude dos possíveis benefícios que poderão ser gerados para os alunos com deficiência auditiva ao contribuir com a formação de seus professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto está devidamente assinada pelo Pesquisador e pela autoridade universitária. O TCLE contém os elementos necessários para garantir a informação sobre a pesquisa e a liberdade de participar ou não da pesquisa. A pesquisadora não apresentou carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação para realizar a Pesquisa.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A Pesquisadora submeteu a autorização do Gestor Público para a realização da pesquisa, desta forma, resolveu cabalmente as pendências do Projeto o que permite sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O COLEGIADO ACOMPANHA O VOTO DO RELATOR.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3615 Fax: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 450.369

CAMPO GRANDE, 07 de Novembro de 2013

Assinador por:
Márcio Luís Costa
(Coordenador)

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3615 Fax: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br