



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

INCLUSÃO ESCOLAR E (DES)MOTIVAÇÕES NAS PERCEPÇÕES
DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESCOLA PÚBLICA
DE MOSSORÓ-RN: O MAL-ESTAR DOCENTE¹

Maria Jarleide da Silva ²

Jacqueline Cunha de Vasconcelos Martins ³

RESUMO

A educação tem apresentado avanços e dilemas que impactam de várias formas a atuação docente. Este estudo tem por objetivo conhecer as percepções e desafios sobre a educação inclusiva, as condições de trabalho e os possíveis reflexos no mal-estar docente. Trata-se de pesquisa bibliográfica em teóricos e legislações e pesquisa empírica sobre as percepções de professoras da educação básica em turmas dos anos iniciais de uma escola da rede pública de ensino no Município de Mossoró-RN. Com base nas entrevistas, as docentes evidenciaram algumas das principais dificuldades na implementação do Atendimento Educacional Especializado como a falta de estrutura adequada, de suporte em sala, de capacitação e de apoio governamental, ocasionando sentimentos de insatisfação e mal-estar docente. O aumento da demanda do ensino inclusivo para estudantes com necessidades de AEE requer adequações estruturais e de capacitação continuada, através de políticas educacionais públicas específicas, conforme previsão legal. Este é um desafio complexo que exige compromisso coletivo da comunidade escolar e a atuação efetiva do poder público, bem como estudos mais aprofundados.

Palavras-chave: educação inclusiva; AEE; desafios docentes; políticas educacionais.

¹ Trabalho de conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 31 de outubro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientanda do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3854212353937184> . Orcid ID: <https://orcid.org/3854212353937184> .

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/3819491155539636> . Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3449-6409> .

INCLUSIÓN ESCOLAR Y (DES)MOTIVACIONES EN LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE MOSSORÓ-RN: EL MALESTAR DOCENTE

RESUMEN

La educación ha presentado avances y dilemas que impactan de diversas maneras la labor docente. Este estudio tiene como objetivo conocer las percepciones y los desafíos relacionados con la educación inclusiva, las condiciones de trabajo y los posibles reflejos en el malestar docente. Se trata de una investigación bibliográfica, basada en teóricos y legislaciones, y de una investigación empírica sobre las percepciones de profesoras de educación básica que actúan en los primeros años en una escuela de la red pública del Municipio de Mossoró-RN. A partir de las entrevistas, las docentes evidenciaron algunas de las principales dificultades en la implementación del Servicio de Atención Educativa Especializada, tales como la falta de infraestructura adecuada, de apoyo en el aula, de capacitación y de respaldo gubernamental, lo que genera sentimientos de insatisfacción y malestar docente. El aumento de la demanda de la educación inclusiva para estudiantes con necesidades de atención educativa especializada requiere adecuaciones estructurales y de formación continua, mediante políticas educativas públicas específicas, conforme a la normativa legal. Este es un desafío complejo que exige el compromiso colectivo de la comunidad escolar y la actuación efectiva del poder público, así como estudios más profundos.

Palabras-clave: educación inclusiva; atención educativa especializada (AEE); desafíos docentes; políticas educativas.

INTRODUÇÃO

A educação no século XXI, no mundo e no Brasil, apresenta grandes avanços, bem como dilemas a serem resolvidos (Silva, Souza e Fernandes, 2023). Vivemos em uma época social, política, econômica e cultural que impacta a escolha da profissão docente (Silva et al., 2023). Assim, é desafiador ser professor na atualidade, pois o Estado e a sociedade têm percepções variadas sobre o papel da escola. Além disso, a crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, reflete em mudanças sociais, culturais e políticas. Posto isto, questiona-se com essas transformações têm impactado as concepções dos professores sobre a inclusão e o seu bem-estar profissional?

No contexto educacional, a educação inclusiva passa atualmente por muitas transformações significativas, devido às grandes lutas e vitórias conquistadas ao longo dos anos. Entre as mudanças que ocorreram destacam-se as transformações culturais e estruturais e

uma série de políticas públicas que garantem o acesso e permanência na educação de pessoas com deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais. Segundo Esteve (1999, p. 28):

(...) nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de rápidas transformações do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles.

A educação inclusiva é de suma importância e é assegurada por leis e políticas públicas que garantem o acesso para todos, estabelecendo a igualdade de condições e a necessidade de adaptações e apoio para garantir a inclusão efetiva nas escolas. Dentre as legislações históricas, destaca-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205 estabelece que "a educação é um direito de todos e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e do Estado", e fundamenta a garantia ao acesso à educação em condições de igualdade. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), abordam sobre a importância da educação inclusiva e do acesso à educação. Essas legislações visam promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Juntamente com esses amparos legais destacam-se os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS⁴, estabelecidos pela ONU (2015), com metas a serem alcançadas até o ano 2030, também conhecido por Agenda 2030 da ONU, dentre os quais O ODS-4 visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizado por toda a vida para todos.

O ensino inclusivo foi construído diante das demandas das pessoas com necessidades específicas e devido ao número de alunos com deficiência, espectro autista, altas habilidades ou superdotação. As escolas necessitam de adequações para ofertar educação de qualidade visando a socialização dos alunos com necessidades educacionais específicas no processo de ensino aprendizagem, permanência, socialização e desenvolvimento humano. Para tanto, as muitas barreiras devem ser eliminadas. Políticas públicas devem ser concretizadas, professores e demais profissionais da educação devem ser capacitados e a estrutura física das escolas deve estar adequada para a circulação e permanência do aluno com necessidades

⁴ São um conjunto de 17 objetivos interconectados e 169 metas estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), com o objetivo de acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade até 2030.

Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/wp-content/uploads/2015/08/odstraduzidos.pdf>.

educacionais específicas, com os envolvimento dos pais e da comunidade, que devem participar democraticamente. Segundo Bedaque (2015, p.34), a colaboração é fundamental no processo de construção e transformação coletiva para possibilitar uma educação que considere as diferenças e possibilite avanços na aprendizagem dos professores e alunos.

O envolvimento de todos é de suma importância para que as coisas aconteçam. É importante verificar se os educadores se sentem preparados, tanto psicologicamente quanto didaticamente, para atender a essa demanda.

Importante conceito nesta pesquisa, o “mal-estar docente” é utilizado por Esteve (1999, p.144), para se referir ao adoecimento dos professores, suas implicações no âmbito escolar e refletir sobre as inquietações dos docentes quanto a suas condições profissionais, emocionais e físicas. Para o autor, “o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui”.

A falta de preparo, recursos e apoio, combinada com as crescentes demandas da educação inclusiva, têm contribuído para o adoecimento, desinteresse e absenteísmo dos docentes. Nesse contexto, os professores enfrentam diariamente a exigência de cumprir objetivos educativos que nem sempre a sociedade ou o próprio sistema educacional conseguem alcançar, sem receber o suporte ou as condições necessárias para desempenhar sua profissão com êxito e satisfação. Esse cenário é determinante para o surgimento de um clima progressivo de mal-estar.

Diante do exposto, este estudo busca esclarecer o seguinte problema de pesquisa: quais as percepções e desafios de professoras da rede pública do ensino básico em Mossoró-RN, sobre educação inclusiva e mal-estar docente decorrente das condições de trabalho.

Assim, a pesquisa tem por objetivo geral conhecer as percepções e desafios sobre a educação inclusiva, as condições de trabalho e os possíveis reflexos no mal-estar docente em turmas dos anos iniciais de uma escola municipal de Mossoró-RN. Os objetivos específicos são: verificar como as professoras percebem seu papel em uma escola inclusiva e quais são os desafios enfrentados na prática; bem como, descobrir as causas e manifestações do mal-estar docente no contexto escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MAL-ESTAR DOCENTE: contextualização e abordagem conceitual

Historicamente, pessoas com deficiências passaram por exclusão social e educacional. Na antiguidade pessoas que nasciam com limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais eram consideradas sub-humanas. O sacrifício de crianças com deficiência, por exemplo, era comum em determinadas civilizações, eram abandonadas para morrer, ficavam expostas no rio, florestas ou desertos. Logo, eram abandonadas à própria sorte, porque fugiam dos padrões de força e beleza que eram cultivados pela sociedade. Nessa época, todos os seus direitos foram negligenciados, inclusive o da vida. A história da deficiência registra discriminação e maus tratos durante muitos séculos (Fonseca, 2022).

Na história da educação especial, muitos paradigmas surgiram, refletindo diferentes concepções filosóficas sobre o processo inclusivo. Minetto (2010, p.46), cita quatro fases distintas em relação ao tratamento dado às pessoas com necessidades especiais. A primeira corresponde ao século XVIII, chamada "fase da exclusão", na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais eram tidas como indignas da educação escolar. Havia também práticas como o infanticídio e o eugenismo, onde crianças que não se encaixavam nos padrões de "normalidade" eram muitas vezes sacrificadas, essa fase foi chamada de exclusão, porque fugiam do padrão de comportamento ou de desenvolvimento, por qualquer motivo, eram totalmente exclusas do contexto e da convivência com os demais. A segunda fase, no final do século XVIII e princípio do século XIX, com o surgimento de grandes instituições especializadas em pessoas com deficiências, quando surge a Educação Especial, conhecida como "fase de segregação", pois houve uma divisão do trabalho educacional, categorizando os alunos segundo suas capacidades intelectuais e a criação de escolas especiais com funcionamento de maneira distinta do sistema educativo geral. A terceira, denominada "fase da integração", ocorreu na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, porque as pessoas com deficiências começaram a ter acesso a classes regulares, desde que conseguissem se adaptar sem causar transtornos ao ambiente escolar. “A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos com necessidade ao sistema escolar excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos” (Minetto, 2010, p.47).

Ainda conforme Minetto (2010), a quarta fase, conhecida como da inclusão, teve início na década de 1980. Nesse período, observou-se um aumento significativo no número de alunos com deficiências nas classes regulares de ensino. A mudança foi impulsionada pelas insatisfações em relação às modalidades de atendimento em Educação Especial, que muitas vezes não ofereciam respostas adequadas às necessidades educacionais e sociais desses alunos, contribuindo para a segregação e estigmatização. A discussão sobre a educação especial começa a ganhar destaque na Europa no início do século XXI, com ênfase crescente na inclusão.

As mudanças ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, com relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência, contribuíram efetivamente para o sistema educacional adaptar-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). Verificamos que muitas barreiras foram derrubadas no que se refere ao atendimento educacional.

Ao longo do tempo, a atuação de movimentos sociais e o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência levaram a mudanças significativas nas atitudes e políticas. A seguir algumas definições relativas a esses avanços.

Conforme a legislação brasileira, "Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (Brasil, 2004, p. 07). Na definição de Noronha e Pinto (2011, p.3) há um entendimento mais amplo:

Educação Inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Conforme Guebert (2012, p.79), a modalidade de “educação especial” é caracterizada por um conjunto de recursos, atividades, serviços específicos e organizados, os quais têm por função apoiar, orientar ou substituir, caso seja necessário, os serviços comuns de educação escolar formal, garantindo a qualidade do processo de aprendizagem da clientela com (NEE) necessidades educativas especiais.

Segundo Madureira e Leite (2003, p.27), estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), são "aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas,

podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional”. Os autores acrescentam que o conceito de necessidades educativas especiais começa a ser utilizado no final dos anos 1970 e representa um marco decisivo na forma de equacionar problemas relativos a “criança diferente” e ao processo de aprendizagem.

Dada a importância de estudos sobre a inclusão em todos os contextos, Nascimento (2006) enfatiza que:

A perspectiva educacional reflexionada na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais tem proporcionado uma certa quantidade de Investigações nos países mais desenvolvidos como (Canadá, Estados Unidos, França etc.) buscando determinadamente contemplar uma série de necessidades presentes e específicas desta população e da sociedade como todo. As investigações são organizadas com diversas estratégias, porém buscando-se sempre uma mesma direção, que é proporcionar uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiências sejam elas quais forem e em qualquer nível (Nascimento, 2006, p.13).

Cabe ressaltar um expoente do movimento de educação especial pela necessidade da inclusão, trata-se do mais complexo documento sobre a inclusão na educação, a Declaração de Salamanca (1994). Para Minetto (2010, p.48), "O encontro de Salamanca reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Além disso, enfatiza a responsabilidade da comunidade internacional em cumprir o que foi acordado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos". Trata-se de um documento basilar na área da educação especial e inclusiva, no qual enfatiza o papel social da escola inclusiva.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Declaração de Salamanca, s/d, p. 05).

A referida Declaração salienta que as escolas devem adaptar-se às necessidades dos alunos, e não o contrário, e que o ensino deve ser diverso e realizado em um espaço comum. Portanto, a educação especial difere da educação inclusiva. A educação inclusiva está voltada a atender a todos os alunos. Mantoan (2003, p16) afirma que "as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de

todos os alunos e que está estruturado em função dessas necessidades". Já educação especial deve atender a um público específico, como enfatiza PNEEPEI (Brasil, 2008):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p.9).

Portanto, a educação especial contribui de forma ampla e objetiva para atender às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (PNEEP, 2008, p.9). Todavia, o desafio da educação sempre foi buscar melhorias de modo que os alunos com necessidades educacionais possam participar de todos os âmbitos sociais em condições equiparadas.

O mal-estar docente, sofrimento vivenciado por professores diante de suas experiências profissionais, a falta de preparo, de recursos e apoio, combinada com as demandas crescentes da educação inclusiva, contribui para o adoecimento, desinteresse e absenteísmo docente. Diante desse dilema, todos os dias exigem cada vez mais dos professores o cumprimento de objetivos que a sociedade ou até o próprio sistema educacional não conseguem alcançar, e sem dar um suporte ou condições necessárias para que possam desempenhar a profissão com êxito e satisfação. Portanto, esse quadro é determinante para o emergir de um progressivo clima de mal-estar.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa exploratória. Para Gil (2019), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, envolvendo levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. (GIL, 2019, p. 26).

Portanto, inicia-se pela caracterização do problema, das opiniões, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. A pesquisa não busca resolver o problema, mas caracterizá-lo a partir de uma visão geral, aproximativa do objeto pesquisado. Sendo assim, o estudo envolve levantamento bibliográfico que perpassa toda a elaboração deste trabalho, para esclarecer a realidade estudada.

Esta pesquisa está organizada em duas partes. A primeira, de caráter teórico, com base na revisão da literatura específica sobre educação inclusiva e mal-estar docente e a segunda, de caráter empírico, voltada para sondar o cotidiano pedagógico das professoras participantes da pesquisa.

Triviños (1987, p. 152) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Gil (2019) enfatiza que “a entrevista é uma das mais importantes dentre as técnicas disponíveis para a coleta de dados em pesquisas sociais”. Segundo o autor, as entrevistas semiestruturadas devem ser com perguntas previamente estabelecidas, mas sem alternativas de respostas.

Desse modo, foi realizada entrevista semiestruturada com três professoras de uma escola pública municipal em Mossoró-RN.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MAL-ESTAR DOCENTE

O sistema educacional está passando por mudanças significativas em prol do processo inclusivo, pois as leis, decretos e normas estabelecem diretrizes e princípios que norteiam a defesa da inclusão de todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades e características, e para que isso ocorra de forma efetiva e exitosa, as escolas devem estar preparadas. De acordo com a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015):

A inclusão deve ser garantida a todos os alunos e acrescenta: a acessibilidade, que assegura que as instalações e recursos educacionais sejam acessíveis a todos; a formação de professores, que visa capacitar educadores para lidar com a diversidade em sala de aula; o currículo adaptado, que busca desenvolver currículos que atendam às diferentes necessidades dos alunos; e a valorização da diversidade, que promove um ambiente que respeita e valoriza as peculiaridades de cada estudante.

Portanto, as leis e normas têm buscado garantir que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Diante dessa perspectiva de uma educação inclusiva, foi realizada uma pesquisa com três professoras da Escola Municipal Nono Rosado, localizada na Rua Alameda das Imburanas, s/n, no conjunto habitacional Ulrick Graff, bairro Costa e Silva, Mossoró-RN. A rede Municipal de Ensino de Mossoró deve ser alicerçada no princípio educacional inclusivo com base na concepção de direitos humanos e no compromisso de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e participar plenamente sem discriminação.

Buscando apontar caminhos para o entendimento de antigos anseios com a realidade que estamos inseridos no contexto educacional sobre a educação inclusiva, realizamos entrevistas semiestruturada da qual foram extraídos dados evidenciados das professoras através de diálogos, a fim de construir o *corpus* capaz de colaborar no entendimento da percepção acerca do processo da inclusão e os seus desafios postos a essa realidade.

No Quadro 1 verifica-se a caracterização das pessoas que participaram da pesquisa. Assim, para preservar a identidade das professoras, estas serão identificadas por: PA, PB, PC.

Quadro 1: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Professoras	Formação Acadêmica	Tempo de experiência docente (anos)
PA	Pedagogia	25
PB	Pedagogia	27
PC	Pedagogia	30

Fonte: Maria Jarleide da Silva (2025).

As professoras entrevistadas têm 48 a 55 anos, respectivamente. Quanto a atuação docente da educação básica, há uma distribuição nas três esferas de ensino, ou seja, todas já atuaram nas redes privada, municipal e/ou estadual, com períodos variados entre 25 e 30 anos. Em relação à formação, todas são formadas em Pedagogia, realizam capacitação constantemente e estão sempre atualizadas dentro do contexto educacional inclusivo.

Foi realizada entrevista semiestruturada com o objetivo de verificar as percepções a respeito da inclusão escolar dos alunos com deficiências, conforme entendimento aqui adotado de: “Deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, Lei nº 13.146, 2015, art. 2º).

A seguir, descrição dos questionamentos realizados nas entrevistas e respectivos posicionamentos das professoras.

Quais as principais dificuldades frequentes no ambiente escolar com os alunos com necessidades educacionais específicas?

Professora A: “uma das maiores dificuldades que enfrentamos dentro das salas de aula em relação aos alunos com necessidades especiais, é a falta de acompanhamento familiar. Quando a criança não tem ajuda da família, o processo de superação das dificuldades educacionais é bem mais difícil. Aliás, esse é o nosso maior desafio da educação atual”.

Sobre o mesmo questionamento a professora B diz: “alguns pais, não são todos, têm uma atenção especial com aquela criança, querem sempre saber algumas novidades, saber se a criança está fazendo as tarefas de sala, como está se comportando, se está dando certo o trabalho, alguns, e outros nem comparecem, as vezes convocamos para uma reunião e eles nem aparecem na escola”.

Diante dessa fala é possível perceber a importância da presença dos responsáveis na vida acadêmica dos alunos, pois Coelho (2017) refuta: “O envolvimento dos pais na trajetória acadêmica dos filhos pode favorecer maior desempenho social e acadêmico”. A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, também são responsáveis na construção do conhecimento e desencadeiam processos evolutivos no crescimento físico, intelectual e emocional. Nas falas das entrevistadas ficou evidente que a ausência dos responsáveis pelo aluno pode comprometer a vida acadêmica e social.

Quando questionadas sobre as principais dificuldades para se desenvolver um processo educacional inclusivo dos alunos com necessidades educacionais específicas, as professoras relataram principalmente: falta de limites por parte das famílias; falta de profissionais de apoio como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos; famílias em situação socioeconômica desfavorável para o acompanhamento necessário para as crianças; além de crianças com comportamentos agressivos ou até mesmo “violentos”. Conforme as docentes, tudo isso implica em situações desajustadas para desenvolver o processo educacional inclusivo. Nesse sentido, a professora C relata:

Hoje foi um dia que me deu angústia, foram 22 crianças, das 25 que eu tenho, e os meninos são bem agitados, bem hiperativos, eu estava com uma estagiária que ela dá suporte muito bom, ela juntava duas crianças autistas, pra sentar perto dela pra orientar na hora das tarefas e também cuidava da criança que é cadeirante. Ela agora está concluindo a graduação e vai ser preciso sair. Estamos também com outra menina [estagiária] do programa incluir, que está dando suporte à cadeirante.

Esse programa Incluir foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação da Rede do Município de Mossoró-RN, com o objetivo de promover a inclusão e a assistência a estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA, em caso de comprovada necessidade no contexto escolar, por meio da seleção de auxiliares voluntários para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL. Lei nº 4.179, de 2025).

Conclui a professora C:

Tem ainda um rapaz que fica ajudando com uma aluna autista [com maiores dificuldades]. Ele fica acompanhando o tempo todo os passos dela, ela é bem difícil. Tem hora que ela grita tanto, faz barulho com facilidade, e bem agitada e agressiva, ao ponto de chutar os pés do estagiários, a gente achou que ele não ia aguentar, tem dias que ela está mais calma, mas tem dias que ela está um deus no acode, assim bem agitada, ela chuta, morde ele, chamo a atenção dela, entra dentro da sala rodeia, fala, olha pra turma, pega uma coisa, as vezes toma objeto das mãos de outra criança, lápis e tal, e bem complicado sabe, o caso dela dá muito trabalho, e tem horas que aquilo deixa a gente assim sem saber o que fazer, pensa uma coisa, pensa outra, tenta planejar uma coisa diferente mais não consegue buscar atenção daquela criança, então isso é muito angustiante, muito frustrante.

Situações assim apontam para sentimentos de insatisfação e mal-estar docente. Esteve (1999) elenca nos seus estudos os fatores para desencadear mal-estar docente e destaca as principais consequências como: sentimento de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais das práticas; implicações pessoais no trabalho realizado; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo trabalhista; esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade; estresse; depressões, dentre outras. Confirmado as indicações feitas por Esteve (1999), a professora B relata que vai parar de lecionar, pois está fazendo um curso de Psicologia e pretende atuar na nova área de formação. Ela destaca ainda situações que a levam à exaustão, cansaço físico e mental.

Chego a ficar desanimada diante de tantas situações desajustadas, e ainda tem de lidar com as outras crianças que veem o comportamento de alguns e querem imitar. Então, estar numa sala de aula nos dias de hoje não é fácil, e tudo que você faz recai para o professor. O que me angustia que muitos esperam do professor como se a gente tivesse que dar tipo passos de mágica, de arrumar uma solução pra cada problema que aparece, nós não somos mágicos, nós somos profissionais da educação, lidamos todos os dias com “enes” problemas, e cada criança, tem uma vida, um mundo. Tem crianças que são criadas pelos avós, que não vivem nem com o pai nem com a mãe, por que os pais as abandonaram, além das crianças carentes demais e sem suporte familiar. São muitas coisas. É muita pressão. É uma avalanche de problemas, de problemas pra você dar conta e fazer do impossível o possível pra conseguir um trabalho mais ou menos com aquelas crianças” (Professora B, 2025).

Ao comentar sobre aprendizagem, as professoras entrevistadas relatam que há barreiras enfrentadas, pois muitas vezes não sabem como ensinar e lidar com os alunos com

necessidades especiais, em particular os que têm diagnóstico de autismo, mesmo tendo qualificação para realizar um trabalho de qualidade e eficiente com os alunos com necessidades especiais.

Quando indagada sobre como avalia as condições existentes para o desenvolvimento de um processo educacional inclusivo dos alunos especiais, a Professora C afirma:

ainda existem muitas dificuldades, como a falta de recursos, de profissionais de apoio e de acessibilidade adequada. Acho que a inclusão está melhorando, mas ainda não é suficiente para atender todos os alunos como deveria. É um processo que está caminhando, mas precisa de mais apoio e melhorias.

As professoras, ao expressarem suas visões sobre a inclusão escolar, reconhecem avanços legais, mas apontam desafios práticos, como falta de recursos e preparo, como é possível verificar na fala da Professora C sobre como avalia as ações governamentais (nas esferas municipal, estadual e federal) em prol da inclusão das pessoas com necessidades específicas.

As esferas de poder têm se preocupado com essas questões. Virou lei, as crianças especiais tem um direito a estar numa escola regular. E quando é lei a gente não pode passar por cima disso. Mesmo vendo a necessidade de alguns casos que precisam ter uma assistência específica maior, mais voltada pra aquele tipo de transtorno. Uma escola de ensino regular as vezes não consegue atingir, melhorar aquele quadro, porque tem que atender a muitos alunos ao mesmo tempo, mas ações governamentais, tem se preocupado com isso, tanto a municipal, quanto estadual e federal, tem visto isso aí, com um olhar de garantir direitos a essas crianças, mas em alguns casos não se resolve simplesmente matriculando uma criança numa escola regular, tem que ter outros tipos de acompanhamento pra que essa criança se desenvolva de uma forma mais calma e integral.

Ainda sobre a avaliação acerca das ações governamentais em prol da inclusão social, a ‘Professora A’ (2025) esclarece:

As ações governamentais, em diferentes níveis, têm contribuído para avanços importantes no campo da inclusão, especialmente no que diz respeito à legislação e garantia de direitos. A nível federal, políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram fundamentais para assegurar o acesso de estudantes com necessidades específicas à escola regular, para promover a inclusão como um direito, não como uma escolha. Em nível estadual e municipal, muitas redes de ensino têm investido em formação continuada para os professores, criação de salas de (AEE) e ações para adaptação de materiais pedagógicos e espaços físicos. Reconheço que houve avanços, principalmente na ampliação do acesso e na garantia de direitos, mas ainda é

necessário maior investimento, continuidade, fiscalização e articulação de forma plena, equitativa e com qualidade.

Conforme observado por Russo et al. (2024), o Ministério da Educação e Cultura – MEC, realiza o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, para prestar Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar, aos alunos que constituem o público-alvo da educação Especial, matriculados na rede pública de ensino. O programa visa atender aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, podendo oferecer a escola o apoio. Contudo, para Bedaque (2015, p.20), “embora muitas salas de recursos multifuncionais já foram implantadas em todo o país, ainda estamos longe de atender a todas as escolas brasileiras”. Nesse sentido, a “Professora B” enfatiza:

Reconheço que houve avanços, principalmente na ampliação do acesso e na garantia de direitos, mas ainda é necessário maior investimento, continuidade, fiscalização e articulação intergovernamental para que a inclusão das pessoas com necessidades específicas aconteça de forma plena, equitativa e com qualidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, (Brasil, 2008), impulsionou a escolaridade de crianças e de adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns de escolas regulares, especialmente de escolas públicas, e objetiva o fato de que, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode substituir a escolarização comum. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

As entrevistadas relataram que as deficiências dos estudantes nas salas de aula são variadas e incluem uma ampla variedade de condições, como deficiências intelectuais, dos que apresentam dificuldades no desenvolvimento cognitivo e necessitam de maior tempo, apoio individualizado e estratégias concretas para compreender os conteúdos, com destaque para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), aqueles com dificuldades de interação social, comunicação e flexibilidade de comportamento; o Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de concentração e autorregulação; além de alunos cadeirantes com paralisia cerebral.

Conforme Amiralian et al. (2000, p. 99), deficiência é:

perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Aranha 2023 (*apud* Esteve, 2004, p.62), afirma que lidar com a diversidade é o desafio do momento: “Estender a educação básica a toda a população infantil traz o desafio de aceitar em nossos centros educacionais todos os problemas sociais e psicológicos que as crianças carregam em seus ombros”.

Nas falas das entrevistadas há percepção de sentimento de impotência diante de algumas situações estressoras causadas por comportamento agressivo e violento de alguns alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é uma desordem do neurodesenvolvimento que apresenta manifestações fenotípicas peculiares. Caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social em múltiplos contextos e presença de comportamentos restritos e repetitivos, interesses e atividades (American Psychiatric Association, 2013 *apud* LIMA, 2024, p.02).

As ações agressivas infantis são comportamentos evidentes no cotidiano escolar. Pelos relatos das professoras, a agressividade é uma das dificuldades fundamentais para o trabalho escolar.

Na verdade, a gente se sente impotente, fica sem saber como agir em algumas situações. No meu caso, fico frustrada quando entra numa sala de aula e tem uma criança que fica dando trabalho, não senta, não presta atenção – porque é da criança - sabemos disso, mas causa [sensação de] impotência na gente. No meu caso, [fico] sem saber como agir, frustrada, porque atrapalha bastante. Planejamos a aula-e acontece de não conseguirmos da aula. Os que querem assistir não conseguem prestar atenção. Quando pedimos ao aluno para colaborar ele bate, morde, grita, corre, e não tem quem o detenha (Professora C, 2025).

Pelas narrativas das docentes, foi constatado que elas tentam realizar atividades diversificadas em sala de aula, porém, por vezes, esbarram em limitações ao realizar essas atividades pedagógicas, sejam por falta de recursos materiais ou falta de interesse ou de colaboração por parte do aluno. Nesse sentido, Esteve (1999, p.47) reflete: “independentemente das tensões geradas no contexto social no qual se exerce a docência, encontramos outra série de limitações que atuam diretamente sobre a prática cotidiana, limitando a efetividade da ação do professor e acabam contribuindo para o mal-estar docente a médio ou longo prazo”.

Quando algumas situações adversas se prologam no cotidiano escolar, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar de uma mudança em sua prática docente, que além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais não dispõe. Diante desse dilema, foi questionado se a complexidade das funções desempenhadas por professores atualmente contribui significativamente para o mal-estar docente. Ao que a professora B respondeu:

Nós precisamos ser mais que professores. Precisamos ser educadores, mediadores, psicólogos, gestores de sala, motivadores, orientadores e muitas vezes até assistentes sociais, lidando com questões que vão além da sala de aula. Têm pais que querem que demos laudo, atestando que o seu filho é autista. Até trazem advogados para a escola, como uma forma de intimidação. Não podemos dar laudos. Não somos médicos, somos educadores. Podemos só dar laudo pedagógico. Além das aulas, temos que preparar materiais, corrigir provas, planejar atividades, participar de reuniões, preencher relatórios e muitas vezes atuarmos em outras funções administrativas, o que aumenta a pressão e o cansaço, levando a um mal-estar docente.

E diante desse quadro, a professor C conclui:

A escassez de materiais, infraestrutura inadequada, ausência de apoio técnico e psicopedagógico e baixa valorização profissional, dificultam o nosso trabalho e aumentam a sensação de impotência. Lidar com alunos com necessidades diversas, problemas familiares e sociais, além das próprias pressões pessoais, nos causa estresse, ansiedade e desgaste emocional. A disparidade entre a responsabilidade do cargo e a valorização financeira e social, agrava o nosso mal-estar e nos desmotiva diariamente.

De acordo com Santos, Jorge e Aguiar (2025), as condições de trabalho dos professores estão diretamente relacionadas ao adoecimento psíquico. Diehl e Marin (2016 *apud* Santos 2025) ressaltam que as condições de trabalho docente, marcadas por sobrecarga, exigências burocráticas e falta de suporte institucional, contribuem significativamente para o adoecimento mental, tornando a profissão uma das mais suscetíveis a transtornos e principalmente para desencadear o mal-estar docente. Para a autora Aranda (2023 p. 11), “esse fenômeno não é individual, mas construído nas inter-relações sociais, sendo igualmente por dimensões culturais e históricas”.

O processo de inclusão escolar propõe análises e práticas específicas para cada aluno, não somente para a criança com deficiência, mas para todas. A inclusão promove a diversidade de igualdades e diferenças e, nesse sentido, é imprescindível que a escola, o corpo docente tenha o reconhecimento da diversidade e da aprendizagem entre pares, para tornar uma escola receptiva às necessidades de todos os alunos.

Conforme relatos das entrevistadas, a infraestrutura da escola nem sempre apresenta condições favoráveis, o que demanda maior esforço em seu trabalho e compromete a qualidade

do ensino. Poucos recursos ou a falta deles limitam as suas práticas e isso leva a questionarem até mesmo sua competência profissional.

As professoras relataram que reconhecem a importância da inclusão, mas também uma forte sensação de despreparo e falta de recursos, o que gera insegurança e desafios na prática pedagógica, pois a formação continuada é essencial para superar essas dificuldades e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo com o apoio das políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pertinente ao tema, explicitou o aspecto da questão da profissão docente no que se refere ao mal-estar, que surge como uma das grandes questões educacionais da atualidade e suas consequências comumente vinculadas aos fatores relacionais de satisfação e insatisfação.

Por meio das narrativas das professoras, acerca da inclusão e o mal-estar docente desencadeado por insatisfação, foi verificado que as condições precárias de trabalho, a falta de estrutura adequada e de suporte do poder público, têm levado ao mal-estar docente e insatisfação no desenvolvimento de suas funções.

Especificamente sobre o mal-estar docente, advindo do exercício profissional, foram relatados sentimentos de angústia e despreparo para lidar com as diversas necessidades de atendimento educacional específico, para a inclusão dos alunos. Tais condições causam insegurança e inibem a atuação docente, como a situação citada acerca dos pais que exigem diagnóstico clínico e que as professoras “devem curar os seus filhos. Também a ausência de recursos materiais e de apoio familiar estão entre os principais obstáculos apontados, deslocando o problema para o aluno e não para o todo.

Além disso, a falta de formação continuada e de acesso a recursos adequados intensificar o sentimento de frustração e desmotivação entre as docentes. o que afeta a saúde mental e repercute na qualidade do ensino e no ambiente escolar como um todo.

Em síntese, as docentes entrevistadas elencaram os fatores que acarretam mais insatisfação, como: baixo apoio familiar no aspecto da educação dos seus filhos e ausência de suporte da gestão; alunos indisciplinados; condições físicas do trabalho; excesso de trabalho;

condições de saúde; dificuldades na relação professor-aluno; ausência de colaboração entre educadores e outros profissionais; alunos sem diagnóstico.

Diante desse quadro, as professoras relataram que reconhecem a importância da inclusão, mas também uma forte sensação de despreparo e falta de recursos, o que gera insegurança e desafios na prática pedagógica. Destacaram que a formação continuada é essencial para superar essas dificuldades e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo com o apoio das políticas públicas.

A inclusão educacional é um desafio complexo que exige um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. No entanto, o mal-estar docente, manifestado por sentimentos de estresse e falta de apoio, compromete significativamente a eficácia desse processo. É fundamental reconhecer que as professoras frequentemente se sentem sobrecarregadas por demandas que vão além de sua formação, por exigências de estratégias pedagógicas diversificadas e personalizadas, algo que nem sempre é viável sem o devido suporte para a inclusão de alunos com diferentes necessidades educacionais.

O trabalho das professoras e o entendimento das concepções sobre inclusão, apresentaram-se como um processo em desenvolvimento, necessitando de mais estudos e aperfeiçoamento das ações. Foi verificado que mesmo as professoras compreendendo a inclusão como um processo que se ancora em ações construídas coletivamente e que envolve questões relativas à formação, condições de trabalho e infraestrutura da escola para dar sustentação às suas práticas pedagógicas, elas enfrentam árduos desafios diários, que causam progressivo mal-estar docente, conforme.

Esta pesquisa realizada através de entrevistas com professoras acerca das percepções entre a inclusão escolar, as condições de trabalho e o mal-estar docente da rede municipal de Mossoró/RN, proporcionou um melhor embasamento da problemática, pois os desafios diários no exercício da profissão têm sido cada vez mais objeto de estudos por parte de pesquisadores. Assim, é imprescindível que as políticas educacionais priorizem o bem-estar dos professores, oferecendo formação continuada adequada, recursos didáticos e suporte emocional. Somente assim será possível criar um ambiente inclusivo que beneficie além dos alunos, os educadores, promovendo uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria L. T.; PINTO, Elizabeth B.; GHIRARDI, Maria I. G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F. S.; PASQUALIN, Luiz. **Conceituando deficiência**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de ago. de 2025.

ARANDA, Silvana Maria. **Olhares sobre o mal-estar docente**. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2023. ISBN 978-65-5368-200-9. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1tWf_qUjxEYmhNRFwx4R_HZb8hiUxZmGB/view. Acesso em: 11 de ago. de 2025.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**/ Selma Andrade de Paula Bedaque, Mossoró, 2015. 68p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 de jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.179, de 02 de abril de 2025. **Dispõe sobre Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de promover a inclusão e a assistência a estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista - TEA**. Diário Oficial de Mossoró, RN, n.549, 02 de abril de 2025. Disponível em: <https://dom.mossoro.rn.gov.br/dom/ato/23359>. Acesso em: 24 de set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 junho 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 03 jul.2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul.2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB** diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul.2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

COELHO, Gisele Roberta; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; BENITEZ, Priscila. **Relatos de pais sobre a inclusão e a trajetória escolar de filhos com deficiência intelectual**. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 22-41, jan. 2017. Disponível: <https://periodicos.pucminas.br/psicologiaemrevista/article/view/6555>. Acesso em: 06 de ago. 2025.

DAURI. L. N. ; NASCIMENTO, D. L. **Plano Individual de Apoio Educativo- PIAE**. 1.ed. Mossoró/RN: Editora Coleção Mossoroense, 2006. v. 1000. 410p. ARRUMAR.

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

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; SILVA, Maria Jarleide da; SOUZA, Francisca Leidiana de. **Professores readaptados do município de Mossoró/RN: reflexões sobre o mal-estar docente**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 16, n. 1, p. 45-73, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19382/11727> DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n1.2023.2>. Acesso em: 02 jul.2025.

FONSECA, Géssica, Fabiely. **Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022. ISBN: 978-65-84831-32-2. Disponível: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2269>. Acesso: 30 jun. 2025.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7 edi. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. *E-book*. p.16. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; ANGELO, Rita di Cássia de Oliveira. **Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e40947, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469840947>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/P74KMqPRv3yjsNMv8C89XJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

MADUREIRA, Isabel Pizarro; LEITE, Teresa Santos. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta. Acesso em: 30 de jun. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 25 de jun. 2025

MARTINS, R. N. (2025). **adoecimento mental entre professores no brasil: uma revisão narrativa crítica sobre causas, consequências e possíveis intervenções**. Revista Missioneira, 27(2), 3-10. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v27i2.2189>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL. **/Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. / Maria de Fátima Joaquim Minetto ET ALL – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**. Escola Municipal Amanda Carneiro Teixeira. [s.l.]: [s.n.], [2011]. 26 p. Disponível: <https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 04 de set. 2025

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o mundo**. Disponível em: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>. Acesso em: 30 de junho 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes. Acesso em: 06 ago. 2025., 2003

RUSSO, Luiza; PERECAVALLIS PEREIRA, Luiza. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência**. Caderno 3. Instituto Paradigma, 2024. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Caderno-03-final.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2025.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos; JORGE, Carlos Henrique Miranda; AGUIAR, Gracielle Almeida de. **O mal-estar na docência: condições de trabalho e sua (Inter)relação com o adoecimento psíquico**. *Cadernos da FUNCAMP*, v. 40, p. 119-134, 2025. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3761>. Acesso em: 12 de ago. de 2025.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 03 jul.2025.