



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**Isadora Angélica da Silva**

**OS SOFRIMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
REVISÃO INTEGRATIVA**

**Florianópolis**

**2023**

**Isadora Angélica da Silva**

**OS SOFRIMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
REVISÃO INTEGRATIVA**

Trabalho de conclusão de curso, referente à disciplina: Trabalho de conclusão de curso II (INT 5182) do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do Grau de Enfermeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra Silvana Kempfer Borges

**Florianópolis**

**2023**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Isadora Angélica da

Os sofrimentos da prática docente em educação especial:  
revisão integrativa / Isadora Angélica da Silva ;  
orientadora, Silvana Kempfer Borges, 2023.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Saúde, Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. Perspectiva de Curso de Vida. 3.  
Docentes. 4. Angústia Psicológica. 5. Educação Especial. I.  
Borges, Silvana Kempfer. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Graduação em Enfermagem. III. Título.

Isadora Angélica da Silva

**OS SOFRIMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
REVISÃO INTEGRATIVA**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado como requisito parcial para obtenção do Título de “Enfermeiro” e aprovado e sua forma final pelo Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de julho de 2023.

---

Prof. Dra. Margarete Maria Lima  
Coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvana Kempfer Borges  
Orientadora

**Banca examinadora**

Prof. Dr. Jeferson Rodrigues  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Esp. Juliana Paula Buratto dos Santos Pereira  
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

Me. Tony Ely O. Cunha  
UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

**Florianópolis  
2023**

## **Dedicatória**

Aos meus saudosíssimos Abílio, Clênis, Juvenal, Maria, Raquel e Yan. Olhem só, eu consegui! Tenham certeza: esse é só o primeiro passo de uma vida dedicada a honrá-los em tudo o que fizer.

## AGRADECIMENTOS

Ao autor e centro da minha história, ao Caminho, Verdade e Vida, ao Amor que me formou, guiou e guia meus passos e conferiu sentido à minha vida. Àquele que me conhece melhor que eu mesma, que todos os dias inunda meu ser com sua luz e sabedoria. Que me deu forças para seguir sem desanimar. Que me presenteou e salvou com a Enfermagem. Meu Senhor e meu Deus. E à Bem-Aventurada Santíssima Virgem Maria, Mãe de Misericórdia, minha maior inspiração e meu bendito socorro, a quem recorri inúmeras vezes e jamais fui desapontada. Os méritos desta conquista são teus, Mãe, assim como eu sou toda tua.

Aos meus pais, meus primeiros professores. Obrigada por cada sacrifício que fizeram para que eu chegasse até aqui. Obrigada por me ensinarem que meus pés tocam o chão, mas minha mente deve almejar os tesouros do Céu, e por me darem a maior herança que existe: o conhecimento. Obrigada por deixarem a pequena Isadora explorar os livros da estante e estimular sua curiosidade. Obrigada pelo apoio às minhas decisões, e por me encorajarem a perseguir meus sonhos. Se sou o que sou, é graças a vocês. Eu os amo e espero um dia estar a altura de tanto.

À minha família, que nem sempre compreende o porquê do meu fascínio pelo corpo humano e suas surpresas, mas que nunca deixou de torcer por mim e ajudar no que precisei, ainda que eu seja proibida de falar de feridas infectadas à mesa do almoço dominical.

Ao meu porto-seguro, meu cúmplice e melhor amigo, ao homem da minha vida. Wyll, tu és a prova de que o amor de Deus transcende a nossa compreensão e conhece o que o nosso coração precisa antes mesmo que falemos. És o homem que pedi e muito mais. Eu te amo e mal vejo a hora de viver ao teu lado para sempre.

Aos amigos de longa data, a presença de vocês deixou minha caminhada muito mais prazerosa e leve. Aos amigos que cativei durante a graduação, principalmente Abigail, Neide, Matheus e Vinícius, sou grata a Deus pela oportunidade de aprender ao lado de vocês e não tenho dúvidas de que serão enfermeiros excepcionais.

A todos os meus professores do Ensino Fundamental e Médio, em especial tia Lúcia, tia Maura, dona Goretti e Elias. Vocês alimentaram minha fome de saber e ensinaram muito mais do que o currículo exige, mas princípios e valores inestimáveis que moldaram meu caráter. Ensinaram-me a ter ética e a ser humana.

À Prefeitura Municipal de Governador Celso Ramos, na pessoa do prefeito Marcos Henrique da Silva, que também foi meu professor, por todo suporte dado a mim para que pudesse conciliar a graduação e o trabalho. Agradeço por acreditarem verdadeiramente que a

educação é o futuro. Aos colegas da Secretaria Municipal de Saúde, da UBS e Policlínica de Calheiros, e da UBS Canto dos Ganchos, obrigada por tornarem meus dias mais alegres e por todo o incentivo. E a ela, minha enfermeira de referência não só da Atenção Primária, mas da vida: Cássia. Muito mais que a melhor preceptora, tu és meu exemplo. Se eu for metade da enfermeira que és, serei feliz.

À Universidade Federal de Santa Catarina, minha casa por tantos anos, com a qual sonhei desde a infância. E ao curso de graduação em Enfermagem, excelência do ensino da arte e ciência do cuidado. Na Enfermagem aprendi que sou, sim, capaz. Sou, sim, resiliente. Sou, sim, forte. Aprendi como ser (e não ser) uma enfermeira. Agradeço particularmente às professoras Daniele Lazzari, Dulcineia Schneider e Elisiane Lorenzini, por me contagiarem com seu amor à ciência; à professora Vera Radünz, cujo abraço me deu coragem para perseverar e cujas aulas me inspiraram a criar este TCC; à professora Lúcia Amante, parte essencial da minha história desde antes do meu nascimento: não fosse seu trabalho há 26 anos atrás na UTI do HU, meu pai não estaria vivo, e minha vida tomaria outro rumo.

Ademais, um agradecimento especial à equipe de enfermagem da Unidade de Internação Clínica Cirúrgica I. Foi um imenso prazer fazer parte desse time durante os estágios finais. A enfermeira Isadora tem um pedacinho de cada um. Vocês são sensacionais.

Por fim, e não menos importante, à minha orientadora, professora Silvana. O que seria desta alma inquieta aqui se não fosse a senhora? Obrigada, professora, não só pela oportunidade de aprender mais sobre temas que me são caros, mas pela sua sabedoria e sua calma, por apaziguar as tempestades de minha mente com suas doces e profundas palavras. Obrigada por me apresentar a Logoterapia e por me fazer enxergar meu potencial. Obrigada pelo auxílio no encerramento desse ciclo tão importante. A senhora é luz.

“Nunca, jamais desanimeis, embora venham ventos contrários.” - Santa Paulina

## RESUMO

Ser professor, sobretudo na educação especial, é muito mais que ser formado para formar outros, é vivenciar uma realidade marcada pelo preconceito histórico e pela dificuldade na salvaguarda dos direitos da Pessoa Com Deficiência à educação, e enfrentar todos os dias situações desafiadoras capazes de trazer sofrimentos. O **objetivo geral** deste trabalho de conclusão de curso é compreender os sofrimentos identificados na prática docente em Educação Especial, e seus **objetivos específicos** são identificar os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente a partir de uma revisão integrativa de literatura e descrever os sofrimentos identificados na prática docente à luz da Logoterapia de Viktor Frankl. O **método** utilizado para este fim é uma Revisão Integrativa de literatura. Resultados: existem sofrimentos relacionados à prática pedagógica do docente na educação especial, caracterizados por sentimentos predominantes de angústia, insegurança, ansiedade e medo, e por diagnósticos de transtornos mentais, tais quais estresse, Síndrome de Burnout e depressão. Os professores relatam ainda a carência de preparo e formação adequados para sua prática, além da falta de apoio pedagógico, governamental e psicológico. **Conclui-se** que é necessário investir na atenção à saúde física e psíquica do professor dentro e fora da escola com o intuito de minimizar o sofrimento docente e ressignificar sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Perspectiva de Curso de Vida. Docentes. Angústia Psicológica. Educação Especial. Ensino.



## ABSTRACT

Being a teacher, especially in special education, is much more than being trained to train others, it is experiencing a reality marked by historical prejudice and the difficulty in safeguarding the rights of Persons with Disabilities to education, and facing challenging situations every day that can bring sufferings. The **general objective** of this course conclusion work is to understand the sufferings identified in the teaching practice in Special Education, and its **specific objectives** are to identify the sufferings of special education teachers in the development of their teaching practice based on an integrative literature review and to describe the sufferings identified in teaching practice in the light of Viktor Frankl's Logotherapy. The **method** used for this purpose is an Integrative Literature Review. Results: there are sufferings related to the pedagogical practice of teachers in special education, characterized by predominant feelings of anguish, insecurity, anxiety and fear, and by diagnoses of mental disorders, such as stress, Burnout Syndrome and depression. Teachers also report the lack of adequate preparation and training for their practice, in addition to the lack of pedagogical, governmental and psychological support. It is **concluded** that it is necessary to invest in attention to the physical and mental health of teachers inside and outside the school in order to minimize teachers' suffering and reframe their pedagogical practice.

**Keywords:** Life Course Perspective. Faculty. Psychological Distress. Education, Special. Teaching.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE Atendimento Educacional Especializado

APAEs Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDENF Base de Dados em Enfermagem

ERIC Educational Resources Information Center

FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial

LILACS Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

NEE Necessidades Educacionais Especiais

PAEE Professor de Atendimento Educacional Especializado

PCD Pessoa Com Deficiência

TEA Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>15</b>
2.1	OBJETIVO GERAL .....	15
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>16</b>
3.1	O ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS .....	16
3.2	O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	17
3.3	O SOFRIMENTO COMO PARTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE .....	18
<b>4</b>	<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
4.1	O SENTIDO DA VIDA EM VIKTOR FRANKL .....	20
<b>5</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>23</b>
5.1	TIPO DE ESTUDO .....	23
5.2	CENÁRIO DO ESTUDO .....	23
5.3	COLETA DOS DADOS .....	23
5.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	25
5.5	CUIDADOS ÉTICOS .....	26
<b>6</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>27</b>
6.1	MANUSCRITO: O SOFRIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BUSCA DE SENTIDO PARA A PRÁTICA DOCENTE .....	27
	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>28</b>
	<b>MÉTODO.....</b>	<b>29</b>
	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>29</b>
	<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>56</b>
	OS SOFRIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA DOCENTE .....	56
	SOFRIMENTOS DOCENTES E O SENTIDO DA VIDA .....	58

	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>60</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde caracteriza a saúde mental como um estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe suas próprias habilidades, pode lidar com os estresses cotidianos, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir para sua comunidade (GAINO *et al.*, 2018, p. 110). Tal estado é profundamente ameaçado na profissão do docente.

Ser professor demanda conhecimento, pesquisa, tempo, empenho, preparo, dedicação e, igualmente requer compromisso e comprometimento (SAARBACH, 2020, p. 17). A alta demanda, portanto, torna a docência uma experiência profissional caracterizada por maiores níveis de estresse (SANTOS; SILVA, 2022, p. 132), frutos de inúmeras dificuldades que concorrem para o adoecimento psíquico e físico nos trabalhadores da educação (SANTOS; SILVA, 2022, p. 132), tais quais a carência de recursos materiais, sobrecarga, dificuldades com a clientela atendida (crianças e pais) e cansaço físico (SAARBACH, 2020, p. 17).

Na educação especial, somam-se as dificuldades intrínsecas à profissão aos obstáculos próprios dessa modalidade de ensino. O cotidiano dos professores é marcado por grandes diferenças e pela assistência não só à Pessoa Com Deficiência (PCD), mas àqueles que são especiais quando exigem respostas específicas adequadas no processo de ensino-aprendizagem (COSTA; LIMA, 2021, p. 10). Ademais, há uma luta diária contra a invisibilidade (NETTO, 2021, p. 329), e constantes ameaças aos direitos de seus alunos, tal qual o Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020 (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 4), já suspenso após enfrentar intenso repúdio.

Essa Política configura-se como um retrocesso em relação a PNEE-EI (BRASIL, 2008), pois prioriza a decisão da família sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes PAEE, além de regularizar a escolarização desses sujeitos em espaços não escolares. Esse decreto retira a obrigatoriedade do Estado em ofertar a matrículas desses estudantes nas escolas regulares, além de retomar a proposta das classes especiais e das escolas especializadas, violando o direito à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2020c). (CONDE; CAMIZÃO; VICTOR, 2020, p. 4).

Sou filha de professores. Por toda a minha vida convivi entre dois mundos: o dos discentes, ávidos por saber; e o dos docentes, que se dedicam a ensinar. Sempre fui vista como bajuladora, pois defendia as demonstrações de estresse dos mestres. Ledo engano de meus colegas. Eu simplesmente enxergava o outro lado, a humanidade do educador, o sofrimento por trás dos registros de frequência impecáveis e dos lindos painéis decorativos para as salas de aula.

Ainda criança, acompanhei minha mãe em suas empreitadas para elaborar atividades e trabalhos lúdicos aos pequeninos alunos em processo de alfabetização. Digamos que o cheiro do mimeógrafo me é especialmente familiar e nostálgico. Cresci com meu pai criando incontáveis planos de aula e dedicando finais de semana inteiros a corrigir pilhas e pilhas de provas de matemática. Quantos dias de férias escolares passamos juntos “brincando” de resolver exercícios de trigonometria!

Amigos e familiares com deficiências fazem parte de meu convívio. Logo, o contexto da Educação Especial sempre esteve presente, tornando-se mais próximo quando minha mãe passou a atuar efetivamente nessa área e meu pai a lecionar em turmas onde estavam inseridos alunos com deficiência. As refeições em família favorecem a partilha de histórias, conflitos, sofrimentos, e debates acerca de condutas profissionais.

Portanto, a temática em questão é, para esta autora, muito mais que um assunto que despertou interesse ao longo da graduação. Abordar a saúde mental do docente em meu Trabalho de Conclusão de Curso é ter a chance de promover, às luzes da ciência, um olhar mais compassivo sobre a vida daqueles que empenham tempo e esforço todos os dias para produzir e mediar conhecimento, e fazer a diferença na vida daqueles considerados diferentes.

O homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa ou no amor a uma outra pessoa (FRANKL, 1991, p. 18). Sendo a Enfermagem arte e ciência, profissão do cuidado, que vê além da ferida palpável, da dor física, que busca contemplar o ser humano em sua totalidade, corpo-mente-espírito (MOURA *et al.*, 2022, p. 4), nada mais justo que auxiliar o docente a (re)descobrir o sentido de sua prática.

Diante do exposto, busca-se responder o questionamento: quais os sofrimentos dos docentes da Educação Especial em seu exercício profissional a partir das produções científicas?

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender os sofrimentos identificados na prática docente em Educação Especial.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente a partir de uma revisão integrativa de literatura;
- Descrever os sofrimentos identificados na prática docente à luz da Logoterapia de Viktor Frankl.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1. O ENSINO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ao longo da história, a deficiência era tida como defeito, anormalidade, castigo divino, e, conseqüentemente, por muito tempo as pessoas com deficiência foram rejeitadas, marginalizadas e mesmo mortas, como no Holocausto, em que todos os prisioneiros “defeituosos”, inaptos para o trabalho no campo de concentração, eram selecionados para o extermínio imediato.

Abalados pelo genocídio da Segunda Guerra, diversos países firmaram o compromisso da promoção da paz, dando origem, em 1948, à Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmando o direito que todo ser humano tem de ser reconhecido como pessoa perante a lei (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2023). Assim, os indivíduos com deficiência passaram a testemunhar e protagonizar um movimento incipiente de inclusão na sociedade. No âmbito educacional, esse movimento caminhou mais devagar.

(...) a partir da década de 70, a Educação Especial passa por três fases bem marcantes: inicialmente existe a Educação Especial ainda de forma bem segregada e excludente, a seguir a Educação Especial começa um processo de Integração Educacional e pouco a pouco caminhou-se para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva motivada principalmente pelos acordos e encontros internacionais como os acontecidos em Jontien e a Declaração de Salamanca. (LOUREIRO; SILVA, 2021, p. 198)

Somente em 1994, com a Declaração de Salamanca, começou-se a delinear uma concepção inclusiva de ensino. O documento em questão prevê uma Estrutura de Ação em Educação Especial (ESPANHA, 1994, p. 1) composta por ações políticas e educacionais embasadas na premissa de que a modalidade incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar (ESPANHA, 1994, p. 4).

No Brasil, a elaboração de uma política de educação especial ocorreu pioneiramente no estado de Santa Catarina, em 2006, pelos profissionais da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana (SANTA CATARINA, 2006, p. 14), a política estadual serviu como alicerce para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tal qual é conhecida hoje, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASÍLIA, 2008, p. 14).



O preconceito histórico e os avanços lentos na salvaguarda dos direitos à pessoa com deficiência concorrem para uma série de obstáculos. É precária a qualificação dos profissionais da educação para lidarem com a educação especial, fator que representa uma barreira para uma educação de qualidade a estes sujeitos (ADAMS, 2020, p. 5), já que o Estado é falho em promover a capacitação e a formação continuada dos profissionais do magistério (LOUREIRO; SILVA, 2021, p. 202).

A lei impõe a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015). Entretanto, na trajetória acadêmica da licenciatura, afirmam Loureiro e Silva (2021), a carga horária voltada ao ensino de pessoas com deficiência é insuficiente.

Ademais, muitos discentes são criados em famílias que não aceitam a deficiência ou desconhecem os amparos legais que facilitam o acesso à educação. O aluno também sofre com a hostilidade à sua presença, sendo uma vítima frequente de bullying, e a soma de tudo isso o torna suscetível a crises comportamentais e ao abandono do ambiente escolar.

### 3.2. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO E APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Estatuto da Pessoa com Deficiência prevê, no artigo 28, parágrafo V, a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015). Além disso:

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; (BRASIL, 2015)

A lei norteia, assim, a prática docente em educação especial. Logo, o professor precisa observar as metodologias que nortearão a sua prática pedagógica, pois essas constituem o caminho em direção à aprendizagem do aluno (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p. 8). Tal prática

necessita de planejamento, estratégia, currículo flexível e inovador e da quebra de diversos paradigmas (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p. 8).

Nesse sentido, o professor é um dos responsáveis por criar condições, principalmente de permanência (ADAMS, 2020, p. 5) do aluno com deficiência no ensino regular, desempenhando o papel importantíssimo que é o de mediador da interação social do indivíduo com o mundo. (JESUS; OLIVEIRA; PEDROSA, 2019, p. 14).

(...) o professor tem o papel de ser mediador da aprendizagem de todas as crianças. Para tanto, precisa nutrir, em sua prática pedagógica, a preocupação com as metodologias que devem nortear o seu trabalho na sala de aula. As metodologias devem ser assertivas, flexíveis, com suas raízes fincadas na diversidade e com o olhar individualizado do aluno, considerando, ainda, a heterogeneidade do ambiente de ensino (BARBOSA; BEZERRA, 2021, p. 9).

O docente atuante na educação especial é aquele que tem o poder de fazer a diferença, então é fundamental que este compreenda a mudança e abrace a causa, pois é ele o componente principal na perspectiva de práticas inclusivas (JESUS; OLIVEIRA; PEDROSA, 2019, p. 15).

### 3.3. O SOFRIMENTO COMO PARTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

O trabalho do docente foi tradicionalmente visto como missão, vocação ou consciência cívica, tarefa que parece estar acima das necessidades de quem ganha a vida nessa profissão (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 21). A realidade, contudo, é desfavorável a essa visão. A docência é considerada pela Organização Mundial do Trabalho como uma das categorias profissionais mais estressantes. (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 26)

O cotidiano do professor é repleto de situações que constituem uma vertente de sintoma que além de gerar angústias reais nesses profissionais, podem também, impactar no processo de ensino e aprendizagem, influenciando como os conteúdos específicos são abordados em aula (ALBANO; ASSOLINI, 2020, p. 2).

Velhos problemas conhecidos da escola, como problemas de aprendizagens e questões de comportamento, uniram-se a outros que - em boa parte - sobrepõem-se como principais demandas. São eles: o sucateamento da cultura escolar, o desrespeito para com a escola e os professores, a falta de condições adequadas para o trabalho, que se expressam na violência na escola e com o professor, a escassez de tempo para planejamentos e formação continuada. O descaso social e moral da educação, especialmente a pública, mas não distante a privada (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 25).

Outros fatores também contribuem para o sofrimento, tais quais o bullying, a medicalização dos alunos, a violência social, estrutural e até familiar (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 25). E ainda há fontes externas, como a questão da remuneração, por exemplo, ou os fatores referentes à própria dinâmica da função de professor, como a indisciplina dos

discentes (MEIRA; CASTRO, 2021, p. 531). Manifesta-se, assim, o sofrimento psíquico vivenciado sob a forma de cansaço, desestímulo (MEIRA; CASTRO, 2021, p. 532).

Considerando que a escola é um ambiente no qual transitam diariamente, ou seja, faz parte do mundo circundante dos professores, a vivência desse espaço torna-se plena de significados negativos relacionados à instituição. Dessa forma, o ser-no-mundo sendo professor de escola pública, no caso da fala acima apresentada, é de fechamento em si mesmo, apenas “fazendo” seu trabalho de forma a não esgotar-se mais física e mentalmente. (MEIRA; CASTRO, 2021, p. 532)

Nessas circunstâncias, é nítido que o sofrimento desgasta, consome e adocece. Machado, Santos e Silva (2020) identificam que o registro de licença de trabalho por motivo de doença dos professores nas últimas décadas demonstra a prevalência de distúrbios mentais em detrimento de outros grupos de doenças.

Considera-se que a realização de uma atividade laboral engloba aspectos objetivos relacionados à execução de tarefas para a confecção de um produto e de aspectos subjetivos, onde se articula uma história individual com vivências de prazer e de sofrimento (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 18). Enquanto o sofrimento se sobrepuser às alegrias, a realização do docente em seu exercício profissional está comprometida.

## 4 MARCO TEÓRICO

### 4.1 O SENTIDO DA VIDA EM VIKTOR FRANKL

A vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias, mesmo as mais miseráveis (FRANKL, 2021, p. 10). E ninguém melhor que Viktor Emil Frankl para ser exemplo disso. Nascido em Viena, em 26 de março de 1905, começou a refletir sobre o sentido da vida ainda quando menino.

Surgiram na infância as primeiras perguntas sobre o sentido da vida e o sentido da morte, embora só posteriormente, com a maturidade intelectual, Frankl poderia responder essas indagações: sua resposta foi escrita em livros e transformada em uma escola de psicoterapia. (AQUINO, 2013, p. 16)

Contrapondo-se ao niilismo de sua época, já aos 16 anos defendia os primeiros esboços da logoterapia, tendo apresentado uma conferência sobre o sentido da vida (AQUINO, 2013, p. 18). Acreditava também na relação entre o pensamento niilista e os altos índices de suicídio, fundando, assim, ainda como aluno de medicina, postos de aconselhamento para jovens, a fim de reduzir o autoextermínio da população, conforme escreve Aquino (2013).

Fortemente influenciado por Freud e Adler, e tendo tratado de milhares de pacientes depressivos ao longo de sua vida acadêmica e início da carreira como psiquiatra, foi construindo sua teoria, utilizando pela primeira vez a palavra logoterapia num artigo publicado em 1938, esboçando, assim, as ideias fundamentais de sua analítica existencial, bem como suas indicações clínicas (AQUINO, 2013, p. 23). Seus manuscritos iniciais, todavia, perderam-se, confiscados no ingresso a Auschwitz.

Frankl narra a maneira como precisamente o prisioneiro comum experimentou a vida no campo de concentração (FRANKL, 2021, p. 18), dividindo a experiência em três fases: a primeira é a recepção no campo, caracterizada pelo choque de recepção (FRANKL, 2021, p. 22) e pela ilusão de indulto.

A psiquiatria conhece o quadro clínico da assim chamada ilusão de indulto: a pessoa condenada à morte, precisamente na hora de sua execução, começa a acreditar que ainda receberá o indulto justamente naquele último instante (FRANKL, 2021, p. 24).

A segunda fase se refere à vida no campo, marcada pela existência desnuda, desprovida de qualquer pertence, pela apatia. A pessoa, aos poucos, vai morrendo interiormente (FRANKL, 2021, p. 35), tornando-se indiferente às atrocidades cometidas. O prisioneiro vive os extremos da crueldade, e seus sentimentos se concentram em torno de um único objetivo: pura e simplesmente salvar a vida - a própria e a do outro (FRANKL, 2021, p. 44). A terceira e última

fase acontece após a libertação do campo, quando o indivíduo, após tanta tortura física e psicológica em cativeiro, mal crê em sua liberdade.

Sob o ponto de vista psicológico, pode-se chamar de verdadeira despersonalização aquilo que os companheiros libertos experimentaram. Tudo parece irreal e improvável. Tudo parece apenas um sonho. Ainda não se consegue acreditá-lo (FRANKL, 2021, p. 114).

Nestas circunstâncias, portanto, Viktor Frankl reflete com propriedade acerca do sentido da vida, criando a chamada Terceira Escola Vienense de Psicoterapia (FRANKL, 2021, p. 124), fundamentada no princípio de que o ser humano possui mais do que uma *vontade de prazer* e uma *vontade de poder*, constituindo-se por uma *vontade de sentido* como o centro gravitacional da existência (AQUINO, 2013, p. 42).

A logoterapia, do grego *logos* - sentido, tem justamente como objetivo investigar a busca e a realização do ser humano pelo sentido da vida e oferecer uma explicação da existência (AQUINO, 2013, p. 42). Propõe que a vida tem sentido sempre e em todas as circunstâncias, e que esse infinito significado da existência também abrange sofrimento, morte e aflição (FRANKL, 2021, p. 108). E que o sentido da vida, único para cada um e regido por sua dimensão noética, do termo grego *noos* que significa “mente” (FRANKL, 2021, p. 126), incluindo o do sofrimento, não pode ser respondido de forma simples. Na verdade, a vida é quem faz as perguntas. Viver significa arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento (FRANKL, 2021, p. 102).

Para viver, o homem necessita de uma dinâmica existencial de dois polos de tensão, onde um polo está representado por um sentido a ser realizado e o outro polo, pela pessoa que deve realizá-lo (FRANKL, 2021, p. 130). E o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou de sua psique, como se fosse um sistema fechado (FRANKL, 2021, p. 135). Assim, o sentido é encontrado de três maneiras, como afirma Frankl (2021): 1. criando um trabalho ou praticando um ato; 2. experimentando algo ou encontrando alguém; 3. pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável.

Quando a vontade de sentido não é suprida, entra-se em frustração existencial, que Frankl (2021) coloca não como um processo patológico, mas como angústia. Eis a maravilha da logoterapia: não conceber a angústia como um sintoma tratável com psicotrópicos, mas lembrar a pessoa de sua responsabilidade em relação ao que a vida lhe indaga. Agora ela sabe do “porquê” de sua existência - e por isso também conseguirá suportar quase todo “como” (FRANKL, 2021, p. 105).

A terceira forma de encontrar o sentido da vida, segundo Frankl (2021), é sofrendo. O sofrimento, foco deste trabalho, de certo modo deixa de ser sofrimento no instante em que encontra um sentido, como o sentido de um sacrifício (FRANKL, 2021, p. 137).

(...) esse sofrimento contém não só uma, ou a última possibilidade de realização de sentido e de valores, mas também a possibilidade de realizar o sentido mais profundo e os valores mais elevados: assim a vida, até o último momento, não deixa de ter um sentido. A logoterapia, porém, cuidará não apenas do restabelecimento da capacidade do paciente de trabalhar, de ter prazer e sentir emoções, mas também do estabelecimento de sua capacidade de sofrimento, precisamente sua capacidade para realizar o sentido possível do sofrimento (FRANKL, 1991, p. 72).

Viktor Frankl é categórico no conselho àqueles que buscam um sentido: “Viva como se já estivesse vivendo pela segunda vez, e como se na primeira vez você tivesse agido tão errado como está prestes a agir agora” (FRANKL, 2021, p. 134).

## 5 MÉTODO

### 5.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de revisão integrativa de literatura, método de investigação que permite a procura, a avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis sobre um tema investigado (SOUSA *et al.*, 2017, p. 20).

Este método de investigação tem seis fases distintas: 1) identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão integrativa; 2) estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou pesquisa de literatura; 3) definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; 5) interpretação dos resultados e, 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento (Botelho *et al.*, 2011; Ganong, 1987; Galvão *et al.*, 2004; Crossetti, 2012; Mendes *et al.*, 2008; Pompeo *et al.*, 2009; Souza *et al.*, 2010 apud SOUSA *et al.*, 2017, p. 20).

Seguindo os passos da revisão integrativa, realizou-se a pesquisa nas bases de dados por artigos que se adequassem ao tema e respondessem à pergunta de pesquisa.

### 5.2 CENÁRIO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada a partir de estudos científicos publicados na íntegra nas seguintes bases de dados: Base de Dados em Enfermagem (BDENF), Educational Resources Information Center (ERIC), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), PubMed e Scholar Google.

### 5.3 COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados ocorreu em março de 2023 a partir da seguinte estratégia de busca: escolheram-se quatro descritores cadastrados no DECS - Descritores em Ciências da Saúde: Docentes, Angústia Psicológica, Educação Especial e Ensino. Optou-se também pelas versões em inglês, aumentando o alcance de busca ao permitir a pesquisa em bases estrangeiras. Dessa forma, realizou-se a coleta utilizando os descritores correspondentes na língua inglesa: Faculty; Psychological Distress; Special, Education e Teaching.

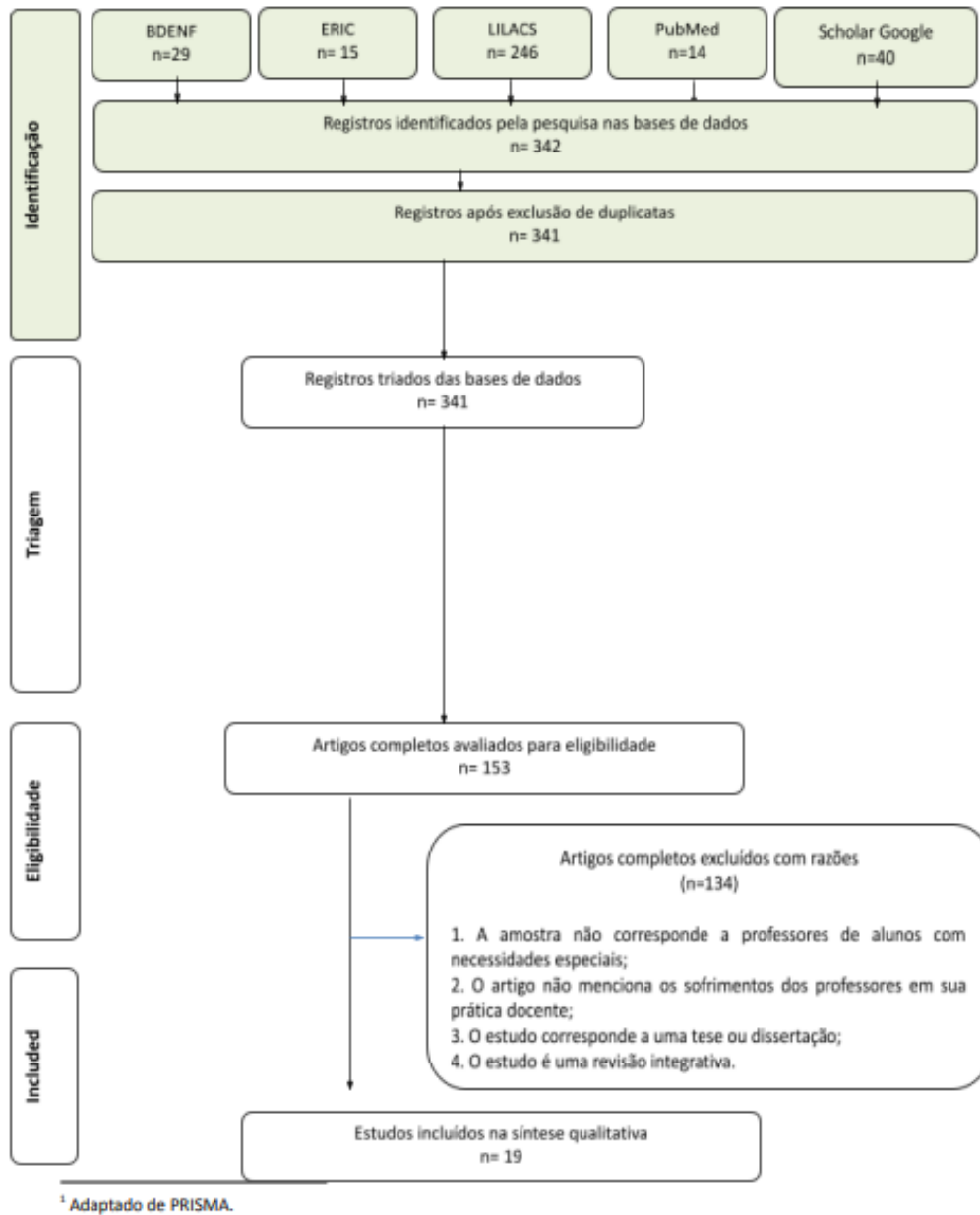
Cinco bases de dados foram pesquisadas: BDENF e LILACS, acessadas por meio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), na qual se fez a pesquisa avançada utilizando os descritores Docentes AND Educação Especial na busca booleana; PubMed, em cuja busca avançada foram utilizados os descritores Psychological Distress AND Faculty AND Education, Special; ERIC, com a busca por Psychological Distress AND Education, Special; e, por fim, Scholar Google, buscando com os termos Docentes AND Educação Especial AND Angústia Psicológica, sendo selecionadas as referências constantes nas quatro primeiras páginas do resultado da busca.

Com o auxílio da plataforma online EndNote, foram removidas as referências duplicadas, restando 341 artigos. Para a triagem e a escolha dos artigos da revisão, foram obedecidos os critérios de inclusão: a amostra deve conter professores de alunos com necessidades especiais; os artigos devem responder à pergunta de pesquisa, ou seja, mencionar os sofrimentos desses professores em sua prática. Procedeu-se, então, à triagem dos mesmos, com a leitura dos títulos e resumos de cada um, resultando na exclusão daqueles que fugiam completamente do tema, tratando de assuntos diferentes do alvo do trabalho. Deste modo, 153 estudos passaram pela leitura na íntegra. Destes, 19 foram elegidos adequados para a revisão, e 134 foram excluídos observando os critérios: a amostra não corresponde a professores de alunos com necessidades especiais; o artigo não menciona os sofrimentos dos professores em sua prática docente; o estudo corresponde a uma tese ou dissertação; o estudo é uma revisão integrativa.

Os dados foram coletados e organizados conforme demonstra o diagrama da figura 1:



Figura 1 – Diagrama de Fluxo de busca na literatura e critérios de seleção.<sup>1</sup>



#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir da coleta das informações dos artigos no que se refere à: título do artigo, ano de publicação, autores, país onde o estudo ocorreu, objetivos do estudo, principais resultados e conclusão.

Após a coleta os dados foram organizados em tabelas descritivas, realizada a leitura repetida dos resultados e conclusão emergindo duas unidades para análise: Os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente, e Sofrimentos docentes e o sentido da vida.

As informações objetivas foram organizadas e analisadas conforme estatística descritiva.

As informações foram agrupadas por similaridade temática e analisadas à luz do referencial teórico de Viktor Frankl, bem como da literatura científica disponível.

## 5.5 CUIDADOS ÉTICOS

Não houve necessidade de encaminhamento ao comitê de ética por se tratar de revisão de literatura.

Os textos foram codificados e serão utilizados exclusivamente para divulgação acadêmica e as evidências para a socialização científica.

## 6 RESULTADOS

A normativa do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC para apresentação de TCC prevê a exposição dos resultados sob o formato de manuscrito (UFSC, 2017, p. 5), a fim de facilitar a publicação e, portanto, a disseminação do conhecimento, em consonância com a essência da Universidade: fazer ciência. Em vista disso, eis o fruto deste Trabalho.

### 6.1 MANUSCRITO: O SOFRIMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A BUSCA DE SENTIDO PARA A PRÁTICA DOCENTE

**RESUMO:** A prática docente caracteriza-se por ações complexas, que podem gerar sofrimentos. Este estudo tem como **objetivo** principal: compreender os sofrimentos identificados na prática docente em Educação Especial. **Método:** Revisão Integrativa de literatura. Os **resultados** demonstram que há sofrimento docente relacionado à prática pedagógica na educação especial, os sofrimentos referidos pelos professores se traduziram em, predominantemente, sentimentos como angústia, insegurança, medo e frustração, e também suscitaram alguns diagnósticos de transtornos mentais como estresse, Síndrome de Burnout e depressão. Além dos sofrimentos, os professores também manifestaram falta de preparo docente para a realização das atividades propostas no ensino inclusivo e pouco investimento institucional para a formação docente. **Conclui-se** que o sofrimento docente poderia ser minimizado se houvesse algum investimento e atenção por parte das instituições de ensino no preparo para o enfrentamento das adversidades e dos desafios cotidianos.

**Palavras-chave:** Perspectiva de Curso de Vida. Docentes. Angústia Psicológica. Educação Especial. Ensino.

**ABSTRACT:** The teaching practice is characterized by complex actions, which can cause suffering. This study has as main **objective:** to understand the sufferings identified in the teaching practice in Special Education. **Method:** Integrative literature review. The **results** demonstrate that there is teaching suffering related to the pedagogical practice in special education, the sufferings mentioned by the teachers were predominantly translated into feelings such as anguish, insecurity, fear and frustration, and also raised some diagnoses of mental disorders such as stress, Burnout Syndrome and depression. In addition to suffering, teachers also expressed a lack of teacher preparation to carry out activities proposed in inclusive education and little institutional investment for teacher training. It is **concluded** that teachers' suffering could be minimized if there were some investment and attention on the part of educational institutions in preparing them to face adversities and daily challenges.

**Keywords:** Life Course Perspective. Faculty. Psychological Distress. Education, Special. Teaching.

## INTRODUÇÃO

Ser professor e atuar com a educação especial significa lidar todos os dias com a invisibilidade (NETTO, 2021, p. 329), pois a deficiência, historicamente, é pretexto para segregar, marginalizar e agredir seres humanos. Somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos se começaram a esboçar políticas públicas internacionais e nacionais para garantir o direito da pessoa com deficiência à vida, à saúde, à educação. E a educação, nessa perspectiva, encontra diversas barreiras e desafios.

A rotina do professor, sobretudo na educação especial, é repleta de situações que colocam em risco sua integridade física e psicológica, como o desrespeito para com a escola e os professores, a falta de condições adequadas para o trabalho, que se expressam na violência na escola e com o professor, a escassez de tempo para planejamentos e formação continuada (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 25). Na educação especial os fatores estressantes se intensificam, já que o docente lida com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que demandam adaptação possibilitada pela formação adequada. Entretanto, como infere Adams (2020), tal formação é insuficiente, constituindo-se um desafio para a prática.

Todos esses aspectos são potenciais fontes de sofrimento ao professor sob a forma de cansaço, desestímulo, levando ao adoecimento psíquico e físico. Ao se pensar em doença, pensa-se em cuidado, e é aí que entra a Enfermagem. Sabendo que o homem sofre o reflexo do todo e responde a essa interferência, e isso afeta seu bem-estar (MOURA *et al.*, 2022, p. 5), é preciso entender o sofrimento a fim de promover o alívio, o conforto. A fim de dar ao sofrimento um sentido, necessário para a manutenção da saúde. Nada no mundo contribui tão efetivamente para a sobrevivência, mesmo nas piores condições, como saber que a vida da gente tem um sentido (FRANKL, 2021, p. 129).

Ante ao exposto, recorda-se da Logoterapia, de Viktor Frankl. Frankl (2021) coloca que é possível encontrar sentido de três formas: sendo realizado numa atividade ou trabalho, experimentando o amor a algo ou alguém, ou na atitude que se toma em relação ao sofrimento. Questiona-se, portanto, quais são os sofrimentos dos docentes da Educação Especial em seu exercício profissional, com o objetivo de compreender os sofrimentos observados na prática docente em Educação Especial.

## **MÉTODO**

Revisão Integrativa de literatura. Os dados foram coletados nas bases BDENF, ERIC, LILACS, PubMed e Scholar Google. A coleta foi realizada utilizando a estratégia de busca booleana em cada uma das bases utilizando os descritores cadastrados no DECS - Descritores em Ciências da Saúde: Docentes, Angústia Psicológica, Educação Especial e Ensino, bem como suas versões em inglês: Faculty; Psychological Distress; Special, Education e Teaching.

Foram capturados 344 artigos e, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão, restaram 19 para a realização deste estudo. A partir da coleta dos dados emergiram duas categorias para análise: Os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente, e Sofrimentos docentes e o sentido da vida.

## **RESULTADOS**

Este estudo se fundamenta na perspectiva da saúde mental de professores que atuam na educação especial e os sofrimentos gerados nessa prática. Nesse contexto, identificaram-se sentimentos que levaram a diagnósticos de relevância para a saúde pública, atingindo muitas pessoas na sociedade atual.

A partir da revisão de literatura foram identificadas 19 evidências científicas que demonstram o contexto de sofrimento dos docentes, os quais são apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3. Após a leitura repetida dos achados foram identificadas duas categorias para análise: Os sofrimentos dos professores de educação especial no desenvolvimento de sua prática docente e, Sofrimentos docentes e o sentido da vida na logoterapia.

Os estudos são apresentados em três partes: a primeira identifica os autores, ano de publicação, país da publicação, delineamento do estudo, objetivos e a população participante, conforme descreve a Tabela 1. A segunda parte da apresentação se refere aos resultados principais e a conclusão dos estudos, descritos na Tabela 2. Na terceira parte são apresentados os sentimentos e diagnósticos identificados nos estudos conforme a Tabela 3.

Tabela 1 - Resumo das características descritivas dos estudos incluídos (n=19)

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO				POPULAÇÃO	
	<b>Autores, Ano, País</b>	<b>Título</b>	<b>Delineamento do estudo</b>	<b>Objetivos</b>	
A1	Bento, Thayse Silva et al. (2015) Brasil	Desafios para inclusão da criança com deficiência na escola	Pesquisa qualitativa, exploratória descritiva	Compreender os desafios para a inclusão das crianças com deficiência na escola sob o olhar dos familiares e dos professores.	Sete familiares e sete professores de crianças com deficiência física, sendo um familiar e um professor para cada criança, alunas de uma Escola Pública do ensino regular, fundamental e médio, situada no campus de uma Universidade pública.
A2	Braun, Ana Claudia & Carlotto, Mary Sandra (2013) Brasil	Síndrome de Burnout em professores de ensino especial	Epidemiológico, observacional- analítico e transversal	Verificar a prevalência das dimensões da Síndrome de Burnout (SB) e a relação com variáveis sociodemográficas, laborais e estratégias de coping ocupacional em professores de ensino especial.	88 professores de ensino especial que trabalham em escolas específicas de ensino especial, das 14 cidades pertencentes à região do Vale do Rio dos Sinos. Os participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (86,36%), com companheiro fixo (81,82%) e filhos (60,23%) e formação em nível de graduação (47,13%), especialização (31%). A idade média é de 36 anos (DP=10,53). Com relação ao tempo de trabalho, os profissionais possuem, em média, 12 anos de docência (DP=9,22) e 8 anos (DP=7,50) de ensino especial. Desenvolvem suas atividades em uma carga horária que varia de 4 a 44 horas semanais, sendo a média de trabalho de 29 horas (DP=10,7) distribuídas em dois turnos, manhã e tarde (68,18%). Os participantes atendem, em média, 19 alunos diariamente (DP=18) e a maioria dedica-se exclusivamente ao ensino especial (73,86%).
A3	Briant, Maria Emília Pires & Oliver, Fátima Corrêa (2012) Brasil	Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações	Qualitativo, descritivo	Conhecer do ponto de vista e da percepção de professores do ensino fundamental, as estratégias que utilizam para favorecer a inclusão de crianças com deficiência na classe comum da escola regular.	11 professores (10 mulheres e 1 homem), sendo 10 professores da classe regular e 1 da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, atuantes em cinco escolas da região oeste de São Paulo. Também foram entrevistados 1 coordenador pedagógico e 1 representante do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai).
A4	Campos, Sofia & Martins,	A Inteligência Emocional em Professores de	Quantitativo, transversal,	Conhecer as características sociodemográficas e situacionais dos participantes;	135 indivíduos, sendo 130 professores do gênero feminino e 5 professores do gênero masculino, com prevalência da faixa etária de 25-35 anos, com 53.03% (n=70), e menor representação entre

Rosa (2012) Portugal	Educação Especial da Região de Viseu	descritivo e correlacional	Identificar/Caracterizar a Inteligência Emocional dos professores de Ensino Especial da Região de Viseu;	46-55 anos, com 12,88% (n=17). A maioria dos professores do Ensino Especial é casada ou está em união estável, 65,19% (n=88), seguida dos solteiros com 30,37% (n=41), e o estado civil com menor frequência é a viuvez, com 0,74% (n=1)
			Perceber quais as variáveis que influenciam a Inteligência Emocional, bem como as que têm maior peso preditivo na população em estudo;	
			Perceber quais as representações que os Professores de Ensino Especial têm em relação à Inteligência Emocional e a influência desta na sua prática profissional.	
A5	Canabarro, Renata Corcini Carvalho et al. (2018) Brasil	Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)	A pesquisa foi conduzida em seis etapas: (1) tradução da escala para a língua portuguesa; (2) retrotradução para a língua inglesa; (3) análise de equivalência semântica; (4) avaliação de especialistas das etapas anteriores e adaptação da escala de pontuação; (5) verificação de clareza e compreensão da	Verificar indicadores de equivalência semântica, resultantes do processo de tradução e de adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil, e os indicadores de clareza e de compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto.
				20 professores de Educação Especial da Rede Pública Municipal de Santa Maria, com experiência na docência com alunos com autismo.

			escala mediante estudo piloto; (6) consolidação de versão final.		
A6	Capelli, Jane de Carlos Santana et al. (2020) Brasil	Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário	Pesquisa de campo, de cunho qualitativo e de abordagem etnográfica	Conhecer a percepção de docentes sobre o movimento causado no Campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - Macaé com a entrada do primeiro estudante surdo profundo no curso de Medicina, bem como identificar as demandas geradas ao curso para seu acesso e sua permanência.	Professores do primeiro período do Curso de Medicina, aqui denominados M1, e membros da Comissão Permanente UFRJ-Macaé Acessível e Inclusiva (CPAI).
A7	Dias, Mariana Ávila de Lima e et al. (2015) Brasil	Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação	Qualitativo	Identificar fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva ligados aos professores e sua atuação.	Três professoras, uma de cada escola, de três escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (uma municipal, uma estadual e outra privada).
A8	Freller, Cintia Copit (2010) Brasil	É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?	Dossiê	Refletir sobre a experiência desenvolvida nas escolas de uma rede municipal próxima a São Paulo, após alguns anos participando da formação dos educadores desta rede, por meio de aulas e supervisões, em um auditório central, fora do horário de trabalho dos professores.	Professores, gestores, porteiros, inspetores de alunos, merendeiras etc. de escolas de uma rede municipal de educação próxima a São Paulo.
A9	Mallar, Sandra Cristina & Capitão, Cláudio	Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade	Quantitativo	Verificar se professores que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais apresentavam hardiness ou burnout, e verificar a validade concorrente	56 professores de duas APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de duas cidades localizadas na região metropolitana de São Paulo.



	Garcia (2004) Brasil			entre as dimensões dos instrumentos Maslach Burnout Inventory e o Personal Views Survey.	
A10	Marquezin e, Maria Cristina et al. (2013) Brasil	Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional	Qualitativo	Analisar o início da inserção no mercado de trabalho e o percurso ocupacional dos egressos	50 egressos do Curso de Especialização em Educação Especial da UEL que eram professores na cidade de Londrina, dos quais 03 (6%) eram do gênero masculino e 47 (94%) do gênero feminino. A idade média dos participantes, na época da coleta de dados, era de 40,08 anos, com desvio padrão de 7,38, mínimo de 27 e máximo de 59 anos.
A11	Medeiros, Ana Paula & Barrera, Sylvia Domingos (2018) Brasil	Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas	Quali-quantitativo	Analisar o andamento do processo de inclusão de alunos com NEE em instituições escolares.	Realizaram-se 13 entrevistas, sendo 11 com professores e 2 com coordenadoras pedagógicas. Destes profissionais, 6 trabalhavam na escola A, 3 na escola B e 4 na escola C. Os entrevistados lecionavam para números variados de alunos com NEE: 6 deles tinham um aluno, e os demais variavam entre 2 e 10 alunos. Nenhum dos professores lecionava para mais de um aluno com NEE na mesma sala. A escola A é uma escola pública estadual, com 591 alunos e atende ao ensino fundamental II e ao ensino médio. A escola B é particular e oferece educação infantil e ensino fundamental para 586 alunos. A escola C é particular e oferece de educação infantil ao ensino médio, com 935 alunos.

A12	Mercado, Elisângela Leal de Oliveira & Fumes, Neiza de Lourdes Frederico (2018) Brasil	Diálogos na interface entre a identidade profissional dos professores de educação especial e a história da educação especial	Qualitativo, biográfico	Proposta de imersão no universo do professor da Educação Especial, a partir das narrativas orais dos próprios professores, bem como uma reflexão dos pressupostos, concepções e enfrentamentos vivenciados no fazer educacional das Salas de Recursos Multifuncionais, durante o processo de construção da identidade profissional face à complexidade do processo de inclusão escolar.	Três professoras de Educação Especial da rede municipal de ensino de Maceió.
A13	Naujorks, Maria Inês & Barasuol, Evandir Bueno (2004) Brasil	Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Discussão	Conhecer sentimentos dos professores de escolas da rede comum de ensino, quanto ao sofrimento emocional associado ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais	Professores que têm alunos incluídos, provenientes da Escola Especial Hellen Keller, no município de Três de Maio - RS.
A14	Olagunju, A. T. et al. (2021) Nigéria	Psychosocial Wellbeing of Nigerian Teachers in Special Education Schools	Descritivo, transversal	<p>Descrever as características sociodemográficas e características relacionadas ao trabalho de professores nigerianos em escolas de educação especial.</p> <p>Investigar a prevalência de carga significativa e angústia psicológica entre os professores dessas escolas de educação especial.</p> <p>Investigar os fatores explicativos para a angústia psicológica e a relação entre a sobrecarga percebida e o sofrimento psíquico entre professores em escolas de</p>	68 professores distribuídos entre as cinco escolas especiais do estado de Ogun, Nigéria. A média de idade dos participantes foi de 40.03 anos, prevalecendo o sexo feminino, com 43(63.2%) professoras. A maioria dos entrevistados, 55(80.9%) eram casados e cristãos. 64 (94.1%) participantes do eram Yoruba, maior grupo étnico do local do estudo. Em termos de educação, aproximadamente metade dos professores, 35 (51.5%), possui diploma de ensino superior. Curiosamente, nenhum dos professores era pós-graduado.

---

				educação especial após o controle de fatores de confusão.	
A15	Oliveira, Anna Augusta Sampaio de (2017) Brasil	As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena	Qualitativo	Discutir acerca dos questionamentos: como ficam as representações sociais dos professores relacionados à educação inclusiva? Como se dá sua relação com o seu trabalho docente? Como se constitui sua subjetividade?	Professores de duas redes municipais do interior paulista. Foram participantes do estudo dez professoras do município A e cinco do município B, todos atuando em sala de recursos multifuncionais.
A16	Poker, Rosimar Bortolini et al. (2018) Brasil	Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo	Estudo de caso	Identificar aspectos da formação dos docentes que poderiam interferir em suas percepções e em suas atitudes em sala de aula junto aos alunos com deficiência, bem como verificar como avaliam a própria instituição.	52 professores distribuídos pelos diferentes cursos da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Unesp/Marília, sendo 31 do sexo feminino e 21 do masculino. Sobre a faixa etária, seis tinham entre 31 e 40 anos; a maioria, 25 docentes, tinha entre 41 e 50 anos; e 21 docentes tinham 51 anos ou mais. Em relação ao tempo de trabalho em Instituições de Ensino Superior, 71% dos docentes atuam na profissão há mais de quinze anos; 19% entre seis e quinze anos e só 10% atuam entre um e cinco anos.

---

A17	Santos, Teresa Cristina Coelho dos & Martins, Lúcia de Araújo Ramos (2015) Brasil	Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular	Qualitativo	Investigar práticas pedagógicas de professores de uma escola da rede municipal de Natal/RN, em 2011, frente a alunos com Deficiência Intelectual (DI), matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.	Duas professoras do Ensino Fundamental, atuantes nos anos iniciais (4º e 5º ano), de uma escola pública municipal, que tinham alunos com DI. Essas docentes estavam dentro da faixa etária compreendida entre 46 a 50 anos, tendo larga experiência de ensino. Uma delas era licenciada em Pedagogia, enquanto a outra cursava licenciatura em Letras.
A18	Smeha, Luciane Najjar & Ferreira, Iolete de Vlieger (2008) Brasil	Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar	Qualitativo	Conhecer os sentimentos de prazer e sofrimento dos professores na experiência docente da inclusão escolar, elucidando se há relação entre trabalho docente na experiência inclusiva e sofrimento psíquico. Compreender a repercussão da história de vida do professor na relação que ele estabelece com o aluno com deficiência e conhecer como as dificuldades encontradas, na prática docente, podem reverberar na saúde mental do professor.	Quatro professores da rede regular de Ensino Fundamental de Escolas Estaduais de Santa Maria – RS, que possuíam, em sua sala de aula, pelo menos um aluno com deficiência e que frequentava a escola no período da coleta de dados.
A19	Tavares, Lúcia Mara Fernandes Lopes et al. (2016) Brasil	A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	Qualitativo	Investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental.	Foram entrevistados 52 professores, sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 professores de Educação Física (desse conteúdo, três do sexo masculino e sete do sexo feminino). Participaram da pesquisa nove escolas, sendo quatro municipais e cinco estaduais.

Os artigos demonstrados na Tabela 1 estão situados no período entre 2004 e 2021, sendo que, destes, dois foram publicados em 2004 (A9, A13), um em 2008 (A 18), um em 2010 (A8), dois em 2012 (A3, A4), dois em 2013 (A2, A10), três em 2015 (A1, A7, A17), um em 2016 (A 19), um em 2017 (A15), quatro em 2018 (A5, A11, A12, A16), um em 2020 (A16) e um em 2021 (A14). Destes estudos, 17 têm origem no Brasil, um em Portugal (A4) e um na Nigéria (A14).

Dos 19 artigos, dez são caracterizados como estudos qualitativos, dois como quantitativos (A4, A9) e um como quali-quantitativo (A11). Um artigo (A2) se caracteriza como estudo epidemiológico, um como dossiê (A8), um como discussão (A13), um como estudo descritivo (A14) e um como estudo de caso. Um dos artigos (A5) não tem seu delineamento especificado.

Quanto aos objetivos, observa-se que grande parte deles está centrado nos desafios da prática docente na educação inclusiva. Alguns objetivos se referem ao sofrimento docente no cotidiano da escola, na falta de preparo pedagógico para a realização das atividades vinculadas à educação inclusiva, e, ainda estão vinculados a influência do sofrimento psíquico e os transtornos mentais.

Os participantes do estudo são professores, coordenadores, diretores, funcionários de escolas, zeladores, familiares e demais pessoas envolvidas na prática pedagógica na educação especial. Desses, 572 são professores, aproximadamente, uma vez que os artigos A6, A8 e A13 não quantificam os participantes dos estudos. Foram entrevistados ainda três coordenadores pedagógicos, um representante de órgão público de referência na educação especial e sete familiares, sendo a maioria dos participantes do sexo feminino.

Os professores analisados se distribuem em diversas atividades, tais quais o ensino regular, o ensino exclusivo a alunos com deficiência, e outros exercem a função de segundo professor de turma, acompanhando um aluno com necessidades especiais inserido em classe regular.

A caracterização dos participantes apresentada na tabela 1 mostra que a maioria dos entrevistados está inserido em atividades docentes inclusivas e enfrenta desafios para a atuação nesse contexto, é importante conhecer como o cenário da educação inclusiva se organiza e como os professores respondem aos desafios, para isso, a tabela 2, expõe a análise, a discussão dos resultados e as principais conclusões advindas das pesquisas com esses participantes.

Tabela 2 - Resumo da análise e das principais conclusões dos estudos incluídos (n=19)

Análise	Principais Conclusões
<p>A1 As entrevistas trazem como desafios para a inclusão: conhecer a criança e estabelecer relações profundas com ela; necessidade de capacitação profissional para os professores; romper barreiras arquitetônicas e atitudinais.</p> <p>Neste cenário, revelam-se a insegurança e a angústia docentes, devidas à dificuldade em adaptar os materiais às necessidades do aluno, e à carência de abordagem sobre educação especial na formação do professor.</p>	<p>A inclusão da criança com deficiência está articulada ao conhecimento dos professores na área e na necessidade de capacitação para o trabalho. Para que haja inclusão, os professores necessitam ampliar seu leque de conhecimentos, investir na sua formação continuada, para aprender e desenvolver as potencialidades dessas crianças, e para isso a família necessita estar junto a estes no intuito de fortalecer e ser o elo entre os professores/escola e os alunos para que haja uma educação inclusiva e não apenas uma possibilidade teórica.</p> <p>Por outro lado, é necessário investir em condições de trabalho para que a escola consiga realizar a inclusão, o que implica em contratação de novos trabalhadores capacitados para o ensino destas crianças.</p>
<p>A2 Quanto aos níveis das dimensões de Burnout, verificou-se que 100% dos professores apresentaram alto nível da dimensão de Ilusão pelo Trabalho, 73,86% Desgaste Psíquico, 98,86% Indolência e 88,63% a dimensão de Culpa.</p> <p>Nas variáveis demográficas, tratou-se associação entre a variável sexo e a dimensão de Culpa. Mulheres apresentaram médias mais elevadas da dimensão de Culpa. Também, verificou-se que participantes que possuem filhos apresentaram médias mais elevadas de Culpa e menor em Indolência. Quanto maior o número de horas exercidas na docência maior é a dimensão de Ilusão pelo Trabalho; e quanto maior o número de alunos atendidos menor é o sentimento de Culpa. Relativo às estratégias de coping, constatou-se que conforme aumenta o uso de estratégias de controle eleva-se o sentimento de Ilusão pelo Trabalho. A maior utilização de estratégias de esquiva aumenta o Desgaste Psíquico, Indolência e diminui a Ilusão pelo Trabalho.</p>	<p>Este estudo ressalta um perfil de risco de Burnout constituído por mulheres, participantes que possuem filhos e utilizam estratégias de esquiva em seu cotidiano para a resolução de estressores ocupacionais. Os fatores identificados nesta pesquisa como de proteção são as estratégias de coping focalizadas no controle e o maior número de alunos atendidos ao dia.</p>
<p>A3 A percepção da diversidade, ou ainda, as atitudes dos professores que prevaleceram em relação aos alunos com deficiência foram aquelas relacionadas à necessidade de cumprimento legal da matrícula desses alunos e à sua aceitação forçada no ambiente escolar, pois os professores vêm poucas possibilidades de aprendizagem para esses alunos. Apesar disso, reconhecemos algumas atitudes de grupos de</p>	<p>A inclusão escolar de crianças com deficiência ainda é um processo em construção e os agentes da comunidade escolar têm pouca participação para construir uma lógica, que acolha as diferenças. De fato, em sua maioria, ainda vivenciam um papel de executores da política de Educação Inclusiva.</p> <p>De maneira geral, percebemos que para os diferentes agentes, a problematização ainda está focada na criança com necessidade educacional especial e em poucos discursos os próprios professores consideraram a possibilidade de redimensionar a sua prática pedagógica, o que é</p>

<p>professores, coordenadores e diretores, que produziram ações que valorizam as diferenças, que percebem as dificuldades, mas não se paralisam diante destas.</p> <p>Contar com uma rede de apoio possibilita que o trabalho fique mais estruturado, o aluno com deficiência deixa de ser visto como um problema, e o professor sente-se mais livre para exercer sua criatividade e encontrar respostas positivas. A partir dessa postura é possível enxergar além da deficiência e reconhecer naquele aluno um sujeito capaz de aprender.</p> <p>A Educação Inclusiva ainda faz parte de uma perspectiva nova, os professores trazem uma série de angústias e muitas vezes, sentem-se impotentes e incapazes de lidar com essa nova realidade.</p> <p>A partir do discurso dos professores percebemos a carência de oportunidades de formação continuada e a necessidade de que tais formações tenham uma interlocução com a prática.</p> <p>O que observamos foi que 40% dos professores entrevistados referiram a pouca utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas. Estes também apontaram a falta de apoio dentro da própria escola para pensar e colocar em prática tais estratégias.</p> <p>Apesar disso, para um outro grupo de cerca de 60% a utilização de estratégias apareceu de forma mais consistente, como por exemplo: as possibilidades de discussão com a professora da SAAI, como sendo um apoio efetivo da coordenação pedagógica.</p>	<p>fundamental para o desenvolvimento das estratégias de ensino.</p> <p>A partir desses elementos é possível indicar a necessidade e urgência de criar e dar continuidade a iniciativas para construir processos de educação inclusiva, que considerem desde a garantia de matrículas até a qualidade do ensino e da participação desses estudantes. Ao mesmo tempo esses processos devem considerar o cenário concreto das escolas, bem como a necessidade de transformar os princípios e diretrizes gerais da política municipal em condições objetivas para favorecimento dos processos de inclusão escolar. Para tanto é fundamental o envolvimento efetivo de diferentes atores (educadores, familiares, crianças com deficiência, comunidade escolar).</p> <p>O número excessivo de alunos nas salas e o pouco investimento na formação de professores também receberam destaque nos discursos dos educadores. A partir disso, é forçoso reconhecer que tais aspectos dificultam o trabalho dos professores e isso se reflete em todos os seus alunos. A ampliação das oportunidades de escuta e reflexão poderia ser geradora de uma nova postura, que possibilitaria profissionais mais amparados e confiantes diante do sofrimento que vivenciam com a falta de apoio, muitas vezes, da própria escola.</p>
<p>A4 Os professores com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos possuem maior habilidade de agir deliberadamente.</p> <p>Os professores do gênero masculino apresentam uma maior vulnerabilidade relacionada às ocorrências de vida, às pressões e à satisfação de vida, bem como apresentam maior dificuldade em expressar os seus sentimentos.</p> <p>Os sujeitos casados possuem uma Consciência Emocional dos Outros mais elevada, o que significa que estão mais abertos para entender os problemas e as necessidades dos outros.</p> <p>Os professores que trabalham em escolas urbanas apresentam uma maior capacidade para se expressar emocionalmente do que aqueles que trabalham em escolas rurais.</p> <p>A maioria dos inquiridos se encontra em níveis de vulnerabilidade e necessita de atenção, e a Inteligência Emocional não é influenciada</p>	<p>As pressões de vida, ou seja, tudo aquilo que pressiona no trabalho e em casa, a dificuldade de expressão das emoções, a dificuldade em tomar decisões, tanto ao nível pessoal como profissional, a incapacidade de conseguir estratégias para enfrentar as dificuldades, o não conseguir criar e manter redes de suporte interpessoal, o não ser capaz de gerir com calma os acontecimentos desagradáveis e os conflitos, a incapacidade de “enfaturar” com o outro, de acreditar neles e em si próprio, bem como a qualidade de vida e o desempenho que gostariam de atingir e não conseguem, impedem claramente este grupo de profissionais de conseguirem uma consciência emocional de si e dos outros que lhes permita um bom desempenho junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>A nível mais específico, os resultados apontam para uma correlação com valores significativos de alteração da Inteligência Emocional, influenciada por variáveis de saúde, de qualidade de vida, de relacionamento, de desempenho, de pressões de vida e de satisfação.</p> <p>O estudo aponta que muito poderia ser feito, a nível formativo e governamental, para contribuir no crescimento na inteligência emocional desses profissionais.</p>

---

pelo gênero.

Os professores com idades compreendidas entre os 25-35 anos são aqueles que apresentam maior competência em criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podem contar e expressar emoções.

O grupo dos professores casados apresenta uma maior Consciência Emocional que os outros, o que significa que têm uma maior habilidade para ouvir, sentir, intuir o que outros sentem. O mesmo grupo apresenta valores mais elevados na variável Compaixão, que se traduz por uma maior capacidade para serem empáticos, apreciando e aceitando os outros.

Os professores com mais tempo de serviço, entre os 6 e os 16 anos, apresentam, relativamente ao grupo dos 0-5 anos, maior Consciência Emocional, o que traduz uma maior capacidade para reconhecer os próprios sentimentos, a organização desses mesmos sentimentos e percebem melhor a origem dos mesmos.

No que diz respeito à área de especialização, o grupo de professores especializados na área Auditiva revela uma maior habilidade para manter a calma, exibindo expressões emocionais mais adequadas quando se confrontam com acontecimentos desagradáveis ou conflituosos.

O gênero feminino é mais suscetível do que o masculino em relação às “Ocorrências de Vida”. Sentem mais os acontecimentos que causam angústia do que os homens. Em relação às Pressões de Vida, tanto no trabalho como em casa, os inquiridos do sexo feminino também são mais vulneráveis.

No que diz respeito à Consciência Emocional dos outros são os elementos masculinos os que apresentaram maiores dificuldades.

O grupo do sexo feminino tem maior competência para tomar decisões e agir deliberadamente, e é capaz de encontrar múltiplas respostas e soluções alternativas para os problemas e apresenta uma maior habilidade para criar e sustentar uma rede de relações interpessoais.

Em relação ao grau de consistência intelectual, emocional e espiritual, são os elementos do sexo feminino que apresentam valores mais elevados. Na Saúde em Geral, na forma como os problemas de saúde são sentidos, são os homens que melhor lidam com estas situações.

---



São os professores com menos tempo de serviço que sentem de forma mais forte acontecimentos ao nível pessoal. Apresentam maior vulnerabilidade em áreas de vida percebidas como uma fonte de sofrimento.

A Inteligência Emocional da amostra apresenta uma associação positiva muito elevada com os fatores Qualidade de Vida, Desempenho Ótimo, Satisfação de Vida e Quociente de Relacionamento. Por outro lado, revela uma associação negativa com a Saúde em geral, Pressões de Vida e Ocorrências de Vida. Os professores ainda referem e enfatizam as grandes exigências que lhes são colocadas no seu dia a dia de trabalho, tanto no trabalho com as crianças portadoras de deficiência, como também na gestão das relações com os colegas e com os pais das crianças. Destacam ainda que, a nível afetivo e emocional, a atividade que exercem é muito exigente, levando algumas vezes a grande tensão e stress emocional.

A5	<p>Após todas as etapas de tradução, retrotradução, adaptação e verificação, realizou-se o estudo piloto com os 20 professores, que indicou que houve indicadores adequados de compreensão dos itens por parte dos professores de Educação Especial em relação à escala (em 90% dos itens os professores compreenderam quase tudo). Os demais indicadores da escala foram alterados e adaptados para fins de clareza e adequação cultural, sem comprometer o sentido geral.</p>	<p>Professores que atuam na educação inclusiva com alunos que têm TEA relatam impotência, frustração e medo de intervir frente aos comportamentos específicos associados aos alunos (Schmidt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg, &amp; Kubaski, 2016). Mesmo tendo vivenciado alguma situação de êxito, os docentes encontram dificuldades de generalizarem suas experiências devido à diversidade de sintomatologia evidenciada pelos alunos em função do espectro autista (Ruble et al., 2011). Esses achados podem contribuir para um descrédito nas próprias capacidades dos professores para adotar práticas educacionais eficazes. Considerando que as crenças de autoeficácia docente podem interferir no desempenho da prática educacional frente ao processo de inclusão de alunos com autismo, é premente o desenvolvimento de estudos na área, sendo a Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) um significativo aporte por se constituir atualmente como o único instrumento que avalia especificamente a autoeficácia de professores de alunos com autismo.</p> <p>A partir do exposto, conclui-se que a versão da escala ASSET para o português do Brasil mostrou indicadores adequados de equivalência denotativa e conotativa após as etapas de tradução, retrotradução e análise da equivalência semântica.</p>
A6	<p>Os relatos dos professores mostram agonia, angústia, medo e culpa relacionados ao despreparo para ensinar um aluno com deficiência. Entretanto, o ingresso do acadêmico no curso de Medicina é visto como oportunidade para reinventar as práticas de ensino.</p>	<p>Podemos concluir que os docentes não se sentem preparados para receber o estudante surdo devido a uma multiplicidade de fatores como: a formação docente, que não contempla a educação inclusiva, tampouco a temática da surdez; a existência de barreiras linguísticas e atitudinais devido à escassa participação de estudantes surdos no Ensino Superior, principalmente no curso de Medicina; a existência de lacunas observadas no planejamento pedagógico do curso no âmbito da educação do surdo. No entanto, os docentes criaram um</p>

---

movimento de elaborar estratégias para adaptação de aulas e conteúdos, tendo o apoio dos TILs que acompanhavam o estudante surdo, visando buscar pela excelência de suas intervenções acadêmicas, para proporcionar um ensino de qualidade. Demonstram também que a excelência acadêmica é uma via de mão dupla na qual o estudante tem um papel fundamental.

---

A7 Todas consideram que durante o período em que frequentaram a universidade, não tiveram uma boa formação para atuar em educação inclusiva. A esperança de que algum curso ou formação seria capaz de dar respostas às angústias diante do medo de lidar com alunos diferentes do modelo ideal, como uma forma de defesa diante do desconhecido. Tal ideia também é frequentemente expressa no valor depositado na figura do especialista da área de saúde, considerado pelas professoras como alguém que sabe mais do que elas próprias sobre a educação de seus alunos em situação de inclusão. Todas as professoras se declararam favoráveis à educação inclusiva e consideraram essa postura fundamental para sua implementação, e concordam que alguns alunos com dificuldades acentuadas devem receber atendimento individualizado ou especializado. As professoras A e C procuraram formações específicas em cursos de curta duração ou em cursos de extensão para compreender melhor a educação inclusiva ou as possibilidades de trabalho com os alunos em situação de inclusão. A professora B troca informações com uma colega que se especializou. Embora a formação continuada seja bem vinda, vemos que as professoras entrevistadas percebem a necessidade de um aprimoramento como uma questão pessoal, reveladora do seu empenho individual. As três professoras entrevistadas contam que sentem tranquilidade e que aceitam muito bem os alunos em situação de inclusão. Nenhuma mencionou medo, pena ou rejeição. A professora A relata sentir ansiedade com relação à forma de desenvolver o trabalho com os alunos e aos resultados que pode alcançar. A professora B sente-se incomodada com “*as coisas erradas que acontecem com relação à educação inclusiva*” e a professora C gosta muito do vínculo afetivo que desenvolve com os alunos. Embora as professoras não relatem suas próprias dificuldades diante de alunos significativamente diferentes, a professora A traz em seu discurso a ideia de que é necessário um amor diante do aluno em situação de inclusão, amor este que apenas alguns

---

Os fatores considerados mais importantes para a implementação da educação inclusiva, na percepção das professoras, concentraram-se em apenas um dos três descritos pelas produções acadêmicas. Tais respostas indicam concepções de escola e de inclusão em que o desempenho individual do professor é visto como independente do clima social e das políticas de implementação da educação inclusiva, o que aponta para a necessidade de redirecionamento nas políticas de implementação da educação inclusiva, a fim de que esta não seja tomada pelos professores apenas como um tipo de educação dependente de características pessoais de personalidade. Embora os textos pesquisados elenquem diversos fatores, tal compreensão não é percebida no cotidiano das professoras entrevistadas. Há quase que uma ruptura entre o seu cotidiano escolar e os aspectos sociais relativos à escola, uma vez que suas menções àquilo que deveria ser levado em conta para a efetivação da educação inclusiva pouco ou nada se relacionam com a adoção de princípios sociais (tais como a igualdade e a tolerância), com a participação da comunidade mais ampla e com o modelo econômico vigente.

---

professores e o especialista possuiriam, retornando à antiga ideia do “dom” para ensinar, agora atualizada para a questão dos alunos em situação de inclusão. Já a professora C acredita que o preconceito pode ser superado com a convivência diária, observando como os outros profissionais desenvolvem o seu trabalho, com formação e com informação sobre os alunos e sobre as formas de trabalho em sala de aula.

A professora A comenta que na escola existe participação dos professores no planejamento pedagógico, mas não há algo específico sobre a educação inclusiva. A afirmação denota um sentimento de isolamento nas relações entre a professora e a escola, além da dificuldade no estabelecimento de relações democráticas entre a escola e os professores no que tange à educação inclusiva. De acordo com as respostas das professoras, a escola A não teve preparo para a chegada do primeiro aluno em situação de inclusão, não havendo uma preocupação em sensibilizar os funcionários para a educação inclusiva. Também não há, na escola, qualquer formação, curso ou espaço para discussão sobre o assunto. A professora A afirma também contar com a colaboração das famílias dos alunos, mas reforça que não tem apoio das lideranças da instituição. Para ela, a instituição não proporciona um ambiente inclusivo e aponta como características deste ambiente a adaptação de móveis, do espaço e a aquisição de materiais para desenvolver o seu trabalho. Na escola B, antes da proposta de educação inclusiva havia uma classe especial, e alguns dos alunos desta classe já eram transferidos para a classe regular; assim, a professora considera que a implementação da educação inclusiva é prática antiga na escola. Porém, afirma não haver tempo para a discussão sobre educação inclusiva durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e nenhuma formação específica é concedida pela instituição. Na escola C os alunos em situação de inclusão sempre foram aceitos nas classes regulares, essa foi uma escolha da direção. A professora comenta que existem espaços de discussão sobre educação inclusiva e que a escola organiza uma formação específica uma vez por ano em que todos participam. Para ela, a instituição proporciona um ambiente arquitetonicamente inclusivo para todos e considera receber apoio da escola, da comunidade e das famílias. A professora A relata perceber um descaso da coordenação da instituição para com o seu trabalho: “*não existe*

---

apoio, na verdade o apoio que existe é da própria mãe. Quando você pega um aluno que não tem o apoio da família, você fica sozinha”. A professora C sente-se como parte do todo e reconhece a contribuição da escola na realização do seu trabalho “eu acho que é o envolvimento de toda a instituição, isso é bacana porque você não pode fazer um trabalho isolado dentro da escola.”.

A única a mencionar questões relativas a algum fator fora dos muros escolares foi a professora B, que afirmou sentir falta de valorização dos professores por parte dos órgãos públicos.

A8	<p>Desde a primeira reunião em uma das escolas, os professores pediam ajuda para trabalhar com os assim chamados alunos especiais. Um professor pedia a palavra e falava sobre as dificuldades com um aluno, relatando como estava trabalhando e sobre resultados positivos e negativos das tentativas. O grupo de professores se posicionava e pensava coletivamente em alternativas para enfrentar tal problema, sugerindo mudanças na rotina, experiências novas etc. A merendeira, o inspetor ou a secretária também lançavam sugestões sobre como tratar o aluno fora da sala de aula, quando ele circulava pela escola. Invariavelmente, no meio da discussão e das ideias, que iam surgindo e sendo complementadas por cada educador que falava, surgia alguém lembrando que tais tentativas não seriam aceitas pela direção da escola. A coordenadora e a vice-diretora participavam da nossa reunião sem saberem que posição tomar. Concordavam com os professores, mas achavam que “<i>não podiam ir contra a diretora</i>”, “<i>vivendo uma saia justa</i>”, segundo suas próprias palavras. Em outra escola, o problema era um menino para quem ninguém conseguia dar aula. Diziam que era autista, mas não tinha nenhum laudo conclusivo. As educadoras contavam que a psicóloga não conseguiu concluir o psicodiagnóstico porque o menino bateu nela e o psiquiatra disse para a mãe que era um tipo de autismo. Sua última professora adoeceu e a substituta não queria ficar com aquela classe. Uma professora mais antiga e experiente propôs que o aluno fosse convidado a assistir aulas na sala dela, já que, muitas vezes, entrava em sua classe. A professora substituta respirou aliviada. Surgiram várias ideias no sentido de valorizar os raros momentos em que ele mostrava-se construtivo e colaborador. Como propõem Kupfer e Bastos (2010), a troca de experiência e a</p>	<p>Não há dúvida de que a linguagem é um recurso fundamental no trabalho com professores, pois em seu cotidiano, imperam o medo e a incapacidade de falar. Questionar e criticar o que tinham como verdades absolutas funciona como motor para mudanças na prática do professor. Os educadores necessitam constituir um grupo, confiar no seu interlocutor e experimentar, eles próprios, situações de destrutividade, contenção, oposição, exclusão e inclusão. No nosso trabalho, foram fundamentais os momentos em que puderam agir de forma distinta no espaço grupal. Vivenciar novas maneiras de ocupar o espaço de reunião viciado, ritualizado, cristalizado e rotineiro. Então, alguns deles puderam falar e pensar as questões sobre inclusão a partir de prismas insuspeitos, e, principalmente, colocar-se de forma diferente em relação ao seu aluno e à tarefa de educar.</p>
----	--	---

---

interlocução possibilitam aos professores se interrogarem a respeito das diferentes significações atribuídas aos sintomas das crianças, e refletir sobre o mal-estar inerente ao campo da educação. Este trabalho propicia deslocamentos do discurso pedagógico tradicional e permite que se apropriem de outras estruturas discursivas. O grupo de escuta, apresentado por elas e realizado no Lugar de Vida, parte do desdobramento das queixas dos professores para produzir novas significações.

Em uma terceira escola, a professora da classe especial adoeceu e precisou ser substituída. Não havia nenhuma especialista na equipe. A diretora pediu nossa ajuda para a escolha da professora, bem como para orientar o seu trabalho. Na reunião, apenas uma professora se propôs a assumir tal classe, com o apoio das demais colegas. Nas reuniões seguintes, momentos de silêncio eram frequentes e as professoras expressavam incômodo com a situação. A professora que assumiu a classe especial estava muito reticente para contar sobre o seu trabalho e dizia que estava tudo bem.

Relatou que a sua experiência estava sendo mais positiva do que esperava, com os alunos receptivos e tentando trabalhar, cada um no seu projeto e ao seu ritmo. Uma dificuldade apontada era a presença de uma mãe, que ficava emburrada na classe, sem saber o que fazer, adiantando-se às iniciativas da filha, e fazendo todo o trabalho por ela. Pelo relato da professora, a filha ficava envergonhada e os demais alunos se sentiam invadidos com a presença daquela mãe. Qual a necessidade da presença da mãe na sala de aula? Ninguém sabia responder. A atual professora preferia que ela ficasse fora da classe, ou em casa. Da mesma forma, achava que a TV da classe, ligada o tempo todo, atrapalhava a concentração dos alunos, em vez de ajudar. Como fazer? Se a professora substituta mudasse tudo e a antiga professora voltasse e não aprovasse as mudanças? Os educadores começaram a falar timidamente do estranhamento que lhes causava uma mãe dentro da classe, televisão ligada, a não circulação das crianças especiais pela escola e o horário diferente de recreio. Por que ninguém pôde falar disso antes? Os alunos especiais eram, até então, de responsabilidade apenas da professora especialista.

Foram aparecendo outros assuntos “proibidos”, não ditos.

Contavam que a equipe da Secretaria de Educação nunca avisava a escola da entrada de alunos especiais ou de novos professores. Por

---

sua vez, os professores saíam da escola e eram substituídos por outros sem conversar com os alunos sobre o assunto. Nas instituições educativas, a falta de conversa dos professores com os alunos é uma constante, seja pela falta de tempo dos professores – os conteúdos curriculares são privilegiados –, seja por não considerarem importante, ou por pensarem que os alunos não vão entender.

- |     |  |  |
|-----|--|--|
| A9  | <p>Em relação a gênero, escolaridade e situação conjugal apurou-se que 89,3% da amostra eram do sexo feminino; 48,2% eram solteiros e 67,8 % cursaram nível superior. A faixa etária dos participantes variou de 19 anos a 54 anos, apresentando a média de 36 anos e 5 meses, e 71,7% se encontram concentrados na faixa etária de 21 a 30 anos. Dos participantes que compuseram a amostra, 8,9% (5 professores) apresentaram hardiness e 3, ou seja, 5,4% apresentaram burnout. Os três participantes que apresentaram burnout eram do sexo feminino, enquanto dos participantes que apresentaram hardiness, 1 era do sexo masculino e 4 do sexo feminino. 5 deles (8,9%) se mostram propensos a desenvolver a síndrome; isto representa que, somados aos 5,4% de burnout instalado, 14,3%, ou seja, 8 dos 56 professores participantes desta amostra se acham desgastados e em sofrimento originado da sua relação com o ambiente laboral.</p> | <p>Cinco professores apresentaram-se como portadores de hardiness e não apresentaram burnout. Esta constatação permite afirmar que, nesta amostra, hardiness pode ser vista como um indicador negativo de burnout. Os dados encontrados demonstraram uma relação direta entre Cansaço Emocional (CE) e Despersonalização (DP) e uma relação inversa entre essas duas e baixa Realização Pessoal. Verificou-se, também, correlação significativa entre a dimensão do PVS – Controle (CT) e a dimensão de baixa Realização Pessoal (RP) medida pelo MBI, dado este que indica que quanto maior o Controle, mais alta é a Realização Pessoal.</p>   |
| A10 | <p>De acordo com os dados, a maior dificuldade foi a falta de conhecimento sobre a deficiência; o que pode ser deduzido porque 80% dos participantes fizeram alegações vinculadas a essa questão. Em seguida, vem o desafio de lidar com os comportamentos inadequados dos alunos, sobretudo a agressividade, assim como o entrave na comunicação com o aluno. Ademais, a falta de apoio dos órgãos ou serviços responsáveis pode gerar <b>insegurança</b> nos profissionais e, em consequência, questões de fácil solução são agravadas, como é o caso da ansiedade, que pode afetar o professor diante da aprendizagem lenta do aluno; esta dificuldade é descrita por 20% dos participantes. Evidenciam-se, neste cenário, os</p>   | <p>A partir da análise dessas falas podemos começar a pensar que o caminho para a inclusão escolar tem de passar pelo apoio pedagógico dado pelo supervisor ou orientador da escola ao professor que está recebendo o aluno inserido. Por dedução podemos até chegar a pensar que os profissionais especializados, que não fazem parte do dia-a-dia da escola, talvez não consigam fazer com que o professor novato passe a se sentir tão seguro a ponto de afirmar que não encontrou dificuldades quando começou a atuar com o aluno especial. É possível que esta segurança possa ser encontrada no profissional novato pela presença diária do supervisor ou orientador pedagógico, ou ainda do diretor ou professor mais experiente.</p> |

---

sentimentos de ansiedade, angústia e frustração.

- 
- A11 Foram organizadas 13 categorias, conforme as temáticas enfocadas nas questões das entrevistas e no conteúdo das respostas obtidas. Na primeira categoria (opinião sobre a inclusão), foi observada uma diferença entre as respostas dos professores das escolas particulares e da pública. Na pública, predominaram respostas que enfatizavam a “dicotomia entre teoria e prática, com críticas à forma como tem sido implantada”. As respostas mais frequentes dos professores das escolas particulares se dividiram entre “totalmente favorável” e “favorável com ressalvas”. Para a categoria 2 (sentimentos despertados pela notícia de que teria alunos com NEE), a subcategoria “aponta sentimentos ruins, sobretudo preocupação e nervosismo” englobou a maioria das respostas de todos os participantes.
- Na categoria 3 (relação do aluno com NEE com os demais alunos), duas foram as subcategorias mais frequentes: “vê a relação como satisfatória e que o aluno tem vários amigos na sala de aula” e “acredita que o aluno tem apenas alguns amigos e sofre preconceitos ou é excluído”, não havendo diferença entre as escolas particulares e a escola pública. Já na categoria 4 (avaliação dos alunos com NEE), a subcategoria que mais abrangeu as respostas dos professores da escola pública foi “uma mesma nota é dada ao aluno em todas as disciplinas”. Nas escolas particulares, predominou a subcategoria “a avaliação é diferenciada e ocorre de acordo com os avanços dos alunos”.
- Na categoria 5 (o que/como faz para ajudar os alunos com NEE), duas subcategorias foram mais frequentes, sendo que a subcategoria “estudando muito e estando disposta a trabalhar com o aluno de
- O processo de inclusão nessas três escolas encontra-se em fase de transição para um novo modelo de educação, o que gera tensão, dificuldades e a necessidade de se discutirem estratégias de aplicabilidade para que os objetivos sejam alcançados.
-

---

forma geral” foi a mais frequente nas escolas particulares e a subcategoria “desempenha atividades específicas com o aluno” foi a mais prevalente na escola pública.

A categoria 6 (o que poderia ser feito para melhorar a educação oferecida a esses alunos) apresentou diferenças entre os professores das escolas particulares e pública: os primeiros apontaram para a necessidade de um melhor preparo dos professores, e os segundos sugeriram a presença de pessoal qualificado para esse trabalho.

Enquanto os primeiros entenderam que precisavam se qualificar, os segundos esperavam que a escola recebesse outros profissionais já com essa formação. Na categoria 7 (“ganhos e perdas do processo de inclusão”), a subcategoria “têm ganhos em todos os campos, mas até certo ponto” foi a mais presente nas escolas particulares.

Na escola pública, as respostas se dividiram entre as subcategorias “ganham na socialização e na aquisição de conhecimentos” e “ganham na socialização e perdem na aprendizagem”.

Na categoria 8 (contato teórico com o tema da inclusão), a subcategoria “não teve contato com o tema” abrangeu todas as respostas dos professores da escola pública. Nas escolas particulares, os professores se dividiram entre “teve contato durante a graduação ou pós-graduação” e “teve contato durante cursos extracurriculares”. Na categoria 9 (“avanços ou regressões dos alunos com NEE sob o regime de inclusão”), a subcategoria “o aluno teve avanços em todos os âmbitos” abrangeu a maioria das respostas dos professores da escola pública. Os professores das escolas particulares se dividiram entre esta e “o aluno teve avanços, mas poderia ter mais em uma escola especializada”, afirmação que indicou que os próprios professores percebiam que a escola não oferecia ao aluno tanta qualidade no ensino quanto ele necessitaria.

A categoria 10 (papel do professor e coordenador junto aos alunos com NEE) foi a que mais apresentou variedade de respostas, com duas subcategorias mais relevantes: “dar suporte para o aluno aprender, dedicando-se para que ocorra a aprendizagem” e “outras ideias”, que abarcou a variedade de respostas dadas com relação ao tema. A categoria 11 (adaptações feitas pela escola para receber os alunos com NEE) teve diversidade nas respostas, e a subcategoria mais frequente foi “a escola não teve e não precisa de adaptações”.

Na escola pública, esse tipo de respostas foi acompanhado da subcategoria “a escola não teve adaptações, mas deveria ter”. Na

---



---

escola particular, esteve presente “adaptação de banheiros e maior preparo dos professores”.

Na categoria 12 (avaliação da própria experiência com a inclusão), a maioria dos entrevistados apresentou respostas em que “a experiência é avaliada como muito boa”. Para os professores da escola pública essa subcategoria foi tão prevalente quanto “a experiência é avaliada como boa, mas outras coisas deveriam ser feitas”. A categoria 13 (maior dificuldade encontrada) teve a subcategoria “a falta de conhecimento sobre o assunto” como mais frequente. A escola pública dividiu essa subcategoria com “falta de apoio do Estado e de outros integrantes da equipe”.

Foram analisados os PPP de duas escolas, visto que a escola B não aceitou disponibilizar o PPP para leitura, alegando que este estava em reformulação. O fato de a escola B não querer mostrar o PPP talvez indique o reconhecimento de que esse documento estava incompleto ou de que as estratégias contidas nele não estavam sendo implementadas, sobretudo com respeito à inclusão escolar. O PPP da escola A (escola pública) não abrangia diretamente o tema da inclusão. Em termos de ambiente físico, ressaltou que a escola não tinha banheiro adaptado para atender alunos com NEE.

O PPP da escola C (particular) esclarecia que tinha como objetivos os mesmos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.393,1996).

Apesar de não trazer o tema inclusão escolar de forma explícita, havia um tópico no PPP da escola denominado “Processo de integração do aluno na escola”. Esse tópico explorava a ideia de que todos os alunos deviam ser integrados no ambiente da escola, independentemente de seus problemas afetivos, sociais, de saúde e de aprendizagem.

---

- 
- A12 As narrativas demonstraram, no âmbito mais geral, que a identidade profissional do professor de Educação Especial resulta de um processo formativo que fortalece o processo de desprofissionalização docente, decorrente de políticas educacionais oriundas das reformas neoliberais, da precarização e de modelos formativos aligeirados. Em âmbito mais específico, os saberes que constituem a identidade profissional das professoras-narradoras são basicamente oriundos de experiências pessoais e profissionais, os quais permanecem influenciados por concepções clínicas, terapêuticas e assistencialistas. As entrevistas manifestam as angústias e a insegurança advindas da formação insuficiente e da conseqüente falta de preparo para enfrentar situações reais do cotidiano em educação especial, assim como destacam a falta de recursos políticos e pedagógicos na área.
- As narrativas desvelam que o contexto conturbado no Brasil de implantação de sistemas educacionais inclusivos deriva, muitas vezes, na desprofissionalização docente. Demonstraram que a ausência de uma formação inicial específica gera lacunas difíceis de serem superadas, mesmo com a variedade de cursos de pós-graduação realizados pelos professores e de cursos ou encontros de formação continuada e extensão ofertados pela Secretaria de Educação e Universidade. As professoras reconheceram e valorizaram a necessidade de participar de vários momentos de formação continuada, com temas diversos, ainda sim afirmaram não se sentirem preparadas ou aptas para exercer a profissão. A formação de professores é uma questão cerne para a área da Educação Especial, principalmente, porque no Estado de Alagoas os professores que atuam nessa modalidade não têm formação inicial na área e os saberes da formação continuada não os tem preparado para atuar de forma pedagógica, nem colaborativa para o atendimento aos estudantes público alvo da Educação Especial. Em torno destas questões, resulta a perda da identidade profissional e da natureza pedagógica dos professores da Educação Especial da rede municipal pública de Maceió. A dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido pelo professor da Educação Especial necessita de um processo formativo que integre conhecimentos políticos, antropológicos, sociológicos, psicológicos e educacionais interligados aos estudos e reflexões sobre as especificidades dos estudantes com deficiências. Não deixando de considerar, também, a compreensão da profissão e do trabalho docente, em função do seu pertencimento como ser humano e dos vínculos e inserção na sociedade.
- 
- A13 Os professores entrevistados evidenciam sinais de Burnout, como fadiga e desgaste emocional. Ao se depararem com a realidade do ensino a alunos com necessidades especiais, passam por angústia e sofrimento fomentados pela falta de preparo na formação e de assistência para lidar com suas próprias ansiedades e limitações.
- O Burnout é tido como problema social grave, sobretudo em relação ao docente, já que afeta uma das capacidades mais importantes de sua prática, que é a interação com o aluno.
-

- 
- A14 Quatro em cada dez professores referiu angústia psicológica. No geral, a prevalência de angústia psicológica no estudo é considerada alta, traduzindo a significância do impacto emocional de ensinar crianças com deficiência. É preocupante que metade desses professores também relataram sobrecarga significativa em seus trabalhos, e sete a cada dez professores relataram insatisfação com seu emprego. Além disso, a angústia psicológica e a sobrecarga altamente percebida estavam significativamente associadas. Assim, aqueles com alta sobrecarga tinham maior probabilidade de estar em sofrimento emocional. Professores com sobrecarga significativa tinham maior probabilidade de relatar ansiedade/depressão e disfunção social. O estudo condiz com a literatura ao ligar a educação especial ao estresse e emoções negativas sob a forma de ansiedade/depressão e disfunção social. Crianças com deficiência apresentam desafios adicionais (incluindo dificuldades na aprendizagem, problemas de segurança e comportamento, etc.) que podem requerer maior demanda emocional dos professores.
- Os achados do estudo sugerem a necessidade de melhor atenção ao bem-estar de professores que trabalham com crianças com deficiência, que pode envolver um suporte psicossocial baseado em evidências a esses profissionais.
- 
- A15 A sobrecarga de trabalho e de responsabilidade tem gerado muita angústia e insegurança ao professor, assim como sentimentos de desânimo e de cansaço relacionados com a desorganização administrativa e a falta de apoio e clareza na gestão da Educação Inclusiva e das especificidades da Educação Especial.
- Os estudos sobre as representações sociais dos professores e seus relatos demonstram a vivência de contradições e sentimentos ambíguos no seu desenvolvimento profissional. Ao ler sobre essa temática, pode-se ter a impressão de fatalidade ou de inevitabilidade dessa situação, como se fosse parte inerente ou constitutiva da função docente. Entretanto, a literatura tem apontado caminhos, desde o trabalho com grupos operativos (CARDOSO; BOER; FONTANA, 2015; CARDOSO et al., 2006), a compreensão melhor do sofrimento emocional do professor e as psicopatias ocupacionais (SILVA, 2011), a capacitação docente e a escuta ao professor (SILVEIRA et al., 2014) como providências de ordem político-administrativa, na organização tanto da formação inicial e continuada de professores e gestores, como a estruturação interna das escolas para que possam, realmente, atender o pressuposto epistemológico e legal de uma escola para todos, inclusive para o professor, na qual o ato de ensinar não gere tamanho sofrimento, mas seja fonte de constituição subjetiva do processo de emancipação humana.
-

- 
- A16 79% dos participantes afirmaram já ter tido experiência docente com alunos com deficiência na FFC - Unesp/Marília. Sobre a oferta de apoios e recursos para o atendimento dos alunos com deficiência na universidade, apenas 25% consideraram que a instituição ofereceu todo o apoio necessário, e 75% manifestaram que não tiveram apoio ou que o apoio existente foi insuficiente. 22% apontaram que não sabiam que a faculdade é que deveria oferecer todo o apoio e recursos necessários, seja para o aluno ou para o professor. A maioria dos docentes, 96%, manifestou opinião plenamente favorável acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Apenas 4% disseram que ainda não possuem uma ideia formada sobre o assunto, e 84% das respostas referiram a formação profissional precária como a principal barreira para a inclusão. Em seguida, com 71% das respostas, aparecem as barreiras arquitetônicas, e depois, com 49%, as barreiras atitudinais. Ao discorrer sobre como percebem sua atitude frente ao aluno com deficiência, os docentes apresentaram 41 respostas. A maior incidência de respostas demonstra uma percepção positiva, com atitude pró-ativa e responsável dos professores em relação ao aluno com deficiência que procuram, na medida do possível, garantir o acesso aos conteúdos. O diálogo inicial foi a atitude mais usada. Por meio de conversas, os professores tentaram avaliar a situação e conhecer as necessidades do aluno. Alguns docentes relataram que tais atitudes nem sempre são suficientes, gerando um sentimento de frustração por não alcançarem os objetivos previstos.
- Os resultados obtidos, quando comparados a outros importantes estudos, demonstraram similaridades e, além disso, sugerem reflexões importantes, tais como o posicionamento favorável dos professores em relação à inclusão, problemas na formação do professor do ensino superior para atuar com o aluno com deficiência na sala de aula e a falta, na instituição, de uma política inclusiva efetiva capaz de prover condições de acesso e de permanência na universidade do aluno com deficiência. Faz-se nítido que os docentes ainda se sentem **inseguros** e despreparados para ensinar tal alunado, fenômeno esse que pode ser explicado pelo tipo de formação que tiveram que, de forma geral, é excelente quando analisada no âmbito da formação na graduação e pós-graduação, porém, pelo que foi verificado na pesquisa, é insatisfatória quando relacionada às questões da educação inclusiva.
- 
- A17 Há divergência entre as duas professoras acerca da inclusão: uma vê as classes especiais como uma modalidade educacional percebida como mais adequada a tais educandos, enquanto que a outra, crê que o ensino inclusivo está em processo de construção, apesar dos problemas. Contudo, as participantes pontuam duas dificuldades, que consideram extremamente importantes: 1) a não preparação do sistema de ensino para atender aos educandos com deficiências; 2) a falta de estrutura escolar, principalmente relacionada ao pouco conhecimento dos profissionais da educação sobre as diversas deficiências e sobre as estratégias pedagógicas a serem utilizadas diante da diversidade do alunado, numa perspectiva inclusiva.
- Diante da realidade investigada, verificamos dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar, que se refletiram na ação docente desenvolvida, dentre as quais podemos citar: lacunas na formação relativas a uma fundamentação mais sólida sobre como lidar com as diferenças na sala de aula; persistência de uma visão clínica da deficiência; organização escolar estabelecida, muitas vezes dando pouca receptividade aos alunos considerados diferentes ou com deficiência, principalmente aqueles com DI; inexistência de redes de apoio ao trabalho com tais discentes, a não ser internamente, efetivada pela Sala de Recursos Multifuncionais; pouca participação dos pais na tomada de decisões na escola, em todos os processos, como no Conselho Escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico. Com relação à prática docente observada, constatamos que ainda prevalece uma prática de cunho tradicional, voltada para uma pedagogia transmissiva, com poucas adequações curriculares, embora haja na escola a disponibilidade de material pedagógico e tecnológico, que,
-

	<p>Constatarem-se visões diferentes acerca das possibilidades de aprendizagem de alunos com DI. Ficou evidente que PROF1 detém uma visão tradicional, cristalizada de aprendizagem, enquanto que o depoimento de PROF2 está conectado ao paradigma da inclusão, com uma visão favorável ao aluno com DI no ambiente regular de ensino. A professora com ponto de vista mais tradicional apresenta um discurso marcado pela angústia de não poder fazer um trabalho melhor com a turma, e ela parece se sentir insegura diante da situação exposta. O fato de não poder dar o conteúdo, de acordo com o nível da turma, a deixa ansiosa. Isso a faz ficar aflita, resultando numa atitude de impotência diante do alunado, principalmente, dos alunos com DI.</p>
<p>A18 O estudo aponta que os efeitos negativos da profissão afetam diretamente as condições psicológicas de quem exerce a docência, pois trabalha com a inclusão sob condições desfavoráveis da escola, com materiais inadequados e professor despreparado, ocasionando sua inadaptação diante das necessidades dos alunos incluídos. As professoras, ao serem questionadas sobre sentimentos vivenciados no exercício da docência com crianças incluídas, referiram <i>“bem, o que sinto é desespero! Angústia! Impotência! Tristeza! Nem sei mais o que, né? Vontade de fugir, não sei pra onde, vontade de chorar...”</i></p> <p>As entrevistas demonstram ainda a ansiedade, o medo e um consequente mal-estar relacionado à falta de formação e recursos, levando ao adoecimento da população docente. A precariedade nas condições de trabalho é um grande entrave no sucesso das estratégias dos professores no ensino inclusivo, e a principal fonte geradora de sofrimento é o despreparo para trabalhar com a inclusão.</p> <p>Os entrevistados ainda identificam a necessidade de um serviço de apoio psicológico ao professor dentro da escola.</p> <p>A pesquisa ainda mostra que as frustrações da prática docente levam ao stress crônico e a outros sintomas, como reflete a fala de uma das entrevistadas: <i>“tenho pressão alta, stress, depressão decorrente da ansiedade, também muita angústia e nervosismo”</i>.</p>	<p>caso fosse mais utilizado, poderia contribuir significativamente para a aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>O processo de mudança, instaurado com a proposta da inclusão escolar, aponta para o estabelecimento de ações compartilhadas, articuladas na escola, que podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido da construção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Isto requer um fazer pedagógico que seja mais atraente e inovador, que seja adequado às especificidades e necessidades dos educandos, assim como que se acredite em uma aprendizagem significativa para todos os alunos da escola, sem distinção.</p> <p>Na pesquisa, os professores foram unânimes em afirmar sentimentos de despreparo para trabalharem junto às crianças com necessidades especiais. Eles afirmam que não tiveram, em sua formação acadêmica, o preparo adequado que os capacite a lidar com a diversidade e isso gera intenso sofrimento, pois ensinar crianças com limitações exige conhecimento, competência e habilidade para que o processo inclusivo seja efetivado.</p> <p>Os professores foram preparados para trabalharem com as crianças que “aprendem”; assim, quando eles se deparam com as limitações na aprendizagem, sentem frustração, angústia, impotência e medo. Portanto, faz-se necessária uma significativa reformulação nos cursos de graduação que estão formando professores, os quais, certamente, terão alunos com necessidades educativas especiais, em sua trajetória profissional.</p> <p>Além da reestruturação nas áreas que envolvem a formação de professores, para que o trabalho docente possa acontecer com menor prejuízo à saúde mental, parece primordial que o investimento transcenda a capacitação relacionada aos conhecimentos técnicos e, permeie o campo da saúde mental no trabalho.</p> <p>Na pesquisa, ficou evidenciado que, quando o professor, ao longo de sua história de vida, teve proximidade ou convívio com pessoa deficiente, possuirá menor dificuldade no trabalho inclusivo, bem como haverá redução do nível de angústia e sofrimento.</p>

- 
- A19 É angustiante para eles quando percebem que a falta de formação adequada prejudica sua atuação e que poderiam fazer muito mais pelas crianças, ou desempenharem de maneira eficiente e eficaz em seu trabalho. Uma das professoras fala sobre a angústia que a falta de formação resultou no momento do diálogo ou da discussão entre elas sobre o caso do seu aluno.
- Nos relatos, os professores apresentam a questão da falta de atividades práticas nas graduações cursadas e a grande diferença entre teoria e prática.
- A inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que se diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com essas crianças. Embasado nas entrevistas realizadas e na literatura da área, percebe-se que o preparo de docentes para atuarem com crianças com deficiência ainda é muito insuficiente para que haja uma inclusão efetiva.
- Então, o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva.
-

A análise e discussão dos resultados demonstra sentimentos de sofrimento em decorrência do viver a prática pedagógica na educação especial, levando muitas vezes ao adoecimento físico e psíquico docente, desdobrado em diagnósticos de transtornos mentais. Na Tabela 3 são apresentados os principais sentimentos e diagnósticos evidenciados pela prática docente em questão.

**Tabela 3 – Sentimentos e diagnósticos encontrados nas análises e conclusões dos artigos revisados**

<b>Sentimentos</b>	<b>Diagnósticos</b>
Angústia - A1, A3, A4, A6, A7, A10, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19	Burnout - A2, A9, A13
Insegurança - A1, A10, A12, A15, A16, A17	Stress - A4, A14, A18
Ansiedade - A7, A10, A13, A14, A17, A18	Depressão - A14, A18
Medo - A5, A6, A7, A8, A18	Outros diagnósticos - A18
Impotência - A3, A5, A17, A18	
Frustração - A5, A10, A16, A18	
Culpa - A2, A6	
Tristeza - A18	

Dos 19 artigos analisados, 13 relatam a angústia do docente. Seguidas da angústia vêm a insegurança e a ansiedade, apontadas por seis artigos. Ainda se mencionam o medo (5 artigos), a impotência (4 artigos) e a frustração (4 artigos). A culpa e a tristeza também são citadas por dois (A2, A6) e um artigo (A18), respectivamente.

Os artigos apresentam ainda diagnósticos clínicos consequentes ao sofrimento do professor. Três artigos revelam a incidência de Burnout (A2, A9, A13) e Stress (A4, A14, A18). A depressão também é mencionada (A14, A18), assim como doenças crônicas de caráter somático (A18).

As conclusões dos estudos, por sua vez, mostram, em sua maioria, a lacuna que há no preparo e na formação de professores para o exercício da docência em educação especial, sugerindo o preenchimento de tais lacunas, além da elaboração de estratégias pedagógicas e governamentais para o avanço da educação inclusiva. Predomina também a observação da necessidade de oferecer apoio psicológico e emocional a esses profissionais.

## DISCUSSÃO

### OS SOFRIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA DOCENTE

Ser professor é sempre desafiador e ao mesmo tempo encantador. Quando se estabelece a prática pedagógica, as descobertas são cotidianas e em cada vivência são apreendidas distintas sensações; ora trazem sentimentos de bem-estar, ora são traduzidas em situações desgastantes que podem gerar sofrimento.

No trabalho docente, estão presentes aspectos potencialmente estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga-horária e inexpressiva participação nas políticas educacionais (MACHADO; SANTOS; SILVA, 2020, p. 26), além do desinteresse da família e da comunidade em acompanhar o trabalho do docente e os estudos dos filhos e filhas (FARIAS, 2023, p. 72).

A demanda por produtividade, a flexibilidade cada vez maior exigida no mercado de trabalho, as novas exigências de trabalho, as novas tecnologias, sem contar nas transformações nas estruturas sociais e de personalidade, tem sua parcela nesse processo (FARIAS, 2023, p. 69). Sofrimento é algo que mobiliza as pessoas, especialmente quando esta situação gera alguma vulnerabilidade emocional, como pode ser observada nos estudos que trazem a angústia como principal sentimento relacionado à prática docente no ensino inclusivo e na educação especial.

O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa define angústia como sensação de apreensão ou inquietação em relação a algo ou alguém; situação de aflição; desassossego, sufoco, temor (MICHAELIS, 2023). Tal definição se confirma nos artigos analisados, que em sua maioria relacionam a angústia docente aos aspectos estressores supracitados, sobretudo aqueles ligados à carência de formação adequada. *“É um grande desafio, até porque na minha formação eu não tive nenhum momento que a gente se debruçasse sobre a questão das deficiências.”* (A1, p. 38), diz uma professora.

Os artigos analisados reforçam a existência de sofrimento resultante de tal lacuna, que traz um sentimento de incompletude o tempo todo, fragilizando a ação docente diante de algumas áreas ainda desconhecidas e diferentes de sua formação inicial. (A15, p. 651):

A partir do discurso dos professores percebemos a carência de oportunidades de formação continuada e a necessidade de que tais formações tenham uma interlocução



com a prática: “Tive oportunidade de fazer apenas um estágio, mas sinceramente não foi muito produtivo, pois estava muito longe da nossa realidade em sala de aula”. (A3, p. 148)

Considerando as necessidades de práticas de ensino inovadoras e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a formação e a atuação docente podem ser entendidas como cruciais (ROSIN-PINOLA; PRETTE, 2014, p. 345). No entanto, diante do exposto, entende-se que o preparo adequado para lidar com a educação especial é insatisfatório.

Destarte, não é de estranhar que apareçam sentimentos dos mais variados, nem sempre alegres, em relação ao trabalho da docência (FARIAS, 2023, p. 72). A parca formação adequada somada a uma realidade muitas vezes diferente da teoria também é fonte de sofrimento. Além da angústia, os resultados trazem os sentimentos de insegurança, ansiedade, medo, impotência e frustração envolvendo a prática docente em educação especial, evidenciados pela fala de um professor entrevistado num dos estudos:

Dificuldades? Eu não considero uma dificuldade, mas uma frustração, porque as crianças que eu pegava pra trabalhar normalmente elas se alfabetizavam, porque se estava na classe especial e no ensino regular eu sempre tive essa idéia, quem está em escola é pra aprender ler e escrever. Frustração porque não consigo alfabetizá-los, ansiedade porque não sei se a minha avaliação é a adequada, angústia porque não sei se o controle de comportamento que planejo vai ajudá-lo a ser independente. (A10, p. 709)

Farias (2023) aponta que, de modo geral, ensinar pode ser considerado uma atividade cansativa, ainda mais quando exercida em condições que aumentam o desgaste. Esse tipo de atividade pode causar repercussões consideráveis na saúde do docente, podendo ocasionar transtornos mentais transitórios, e até mesmo duradouros, com o conseqüente abandono das atividades laborais (FARIAS, 2023, p. 73).

(...) aos poucos, se instala um stress crônico e prolongado que começa com pequenos sinais de alerta, levando o professor a uma série de sintomas em relação ao trabalho efetuado. Isso se confirma na seguinte fala, “*sinto muita ansiedade, insegurança e angústia*” (C); “*tenho pressão alta, stress, depressão decorrente da ansiedade, também muita angústia e nervosismo*” (A); “*...bem, é desespero, impotência, tristeza, nem sei mais o que, vontade de fugir, não sei pra onde, de chorar. É desespero!*” (D). (A18, p. 45)

Para além de sentimentos, e em concordância com a literatura, os resultados desta Revisão mostram a relação significativa entre a carga de trabalho e angústia psicológica, ansiedade/depressão (A14, p. 1131, tradução nossa), bem como stress e burnout.

O conceito de burnout – em inglês coloquial, ‘combustão completa’ – foi formulado pelo psicanalista norte-americano Herbert Freudenberger, nos anos 1970, para nomear uma reação de esgotamento físico e mental vivenciada por profissionais de saúde envolvidos na assistência a usuários de drogas. Identificado inicialmente nas áreas de cuidado/serviços (saúde, serviço social, assistência jurídica, atividade policial e de bombeiros) e da educação, o burnout foi tradicionalmente definido como uma

síndrome psicológica composta de três dimensões: exaustão emocional (sensação de esgotamento de recursos físicos e emocionais), despersonalização ou cinismo (reação negativa ou excessivamente distanciada em relação às pessoas que devem receber o cuidado/serviço) e baixa realização pessoal (sentimentos de incompetência e de perda de produtividade) (VIEIRA; RUSSO, 2019, p. 2)

É precário o cenário de uma classe que deveria contar com o suporte pedagógico e político, ser valorizada, ser reconhecida. E a precariedade se torna mais preocupante quando se descobre que sentimentos como esses culminam em problemas mais graves, mentais e físicos, agudos e crônicos, afetando a relação do docente consigo, com as pessoas e o ambiente a seu redor, e ameaçando a sua busca pelo sentido da vida.

## SOFRIMENTOS DOCENTES E O SENTIDO DA VIDA

O meio profissional é frequentemente cruel ao buscar uma espécie de “super-homem” nos indivíduos, almejando construir pessoas perfeitamente adaptadas para o trabalho (TORRES; BALESTRINI JUNIOR; SOUZA, 2023, p. 3). Assim, o profissional se vê na obrigação de usar uma espécie de máscara social sem falhas, aquela que é absolutamente adaptada para lidar de maneira efetiva com todas as dores, dissabores, vitórias e euforias que o trabalho pode causar. (TORRES; BALESTRINI JUNIOR; SOUZA, 2023, p. 3), e com o professor não é diferente. Entretanto, por trás da máscara existem inúmeras dores físicas e psíquicas, muitas vezes invisíveis aos olhos alheios, expostas ao longo deste estudo.

O homem, de acordo com a Logoterapia, possui mais do que uma *vontade de prazer* e uma *vontade de poder*, constituindo-se por uma *vontade de sentido* (AQUINO, 2013, p. 42). A procura pelo sentido das coisas e da vida se efetiva no homem, porque ele é um ser-Para-si, ser que questiona, que indaga, que se impressiona com a realidade e com a própria subjetividade (PEREIRA; MELLO; BERVIQUE, 2011, p. 3). Essa vontade de sentido, como visto nos estudos analisados, é lesada pelo sofrimento, se o professor não compreende que o sentido é possível mesmo a despeito do sofrimento - desde que, naturalmente, o sofrimento seja inevitável (FRANKL, 2021, p. 138).

O sofrimento está entre as coisas que parecem tirar o sentido da vida humana (FRANKL, 1991, p. 72). Dessa forma, o professor em sofrimento acaba por esquecer o sentido de sua vida e o sentido do próprio sofrimento, adoecendo mais e mais. O sentido do sofrimento nem sempre é evidente, e quando evidenciado, é apenas num tempo tardio e, portanto, é restritivo (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 348). Ou seja, ao se ver sem um sentido, já é

“tarde demais”, o vazio é demasiado grande, comprometendo o trabalho, as relações, a vida. Porém, como afirma Frankl, até o sofrimento tem um sentido.

A análise existencial tem demonstrado que o sofrimento tem um sentido, e que além do sofrimento, a necessidade, o destino e a morte fazem parte da vida. (...) A vida só adquire forma e figura com as marteladas que o destino lhe dá quando o sofrimento a põe ao rubro. (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 347)

Não pode, porém, ser suficientemente ressaltado que o sofrimento não é de modo algum necessário para encontrar sentido (FRANKL, 2021, p. 138), ainda que possa valer muito bem, que o preenchimento de um sentido é possível apesar de um sofrimento (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 348). Aqui trabalha-se com a evidência de que o sofrimento já existe, logo, é preciso pensar em maneiras de redescobrir o sentido, pois sabe-se que ter uma vida significativa ou ser realizado existencialmente, está relacionado a menores índices de estresse percebido e de manifestação dos sintomas da síndrome de burnout (SANTOS; SILVA, 2022). Dessa forma, uma vida com sentido traz um senso de controle e predição sobre os eventos vitais, possibilitando uma melhor ponderação das circunstâncias negativas ou estressantes por parte do indivíduo (SANTOS; SILVA, 2022)

Verificou-se que o sentido de vida ou realização existencial esteve relacionado negativamente com desfechos negativos de saúde, em professores, como estresse percebido e síndrome de burnout, que podem ocasionar prejuízos à vida e à carreira profissional destes trabalhadores e impactos negativos no ambiente escolar.

Por outro lado, uma vida significativa reflete melhores índices de funcionamento psicológico e de satisfação vital que, direta ou indiretamente, estavam relacionados a melhores índices de bem-estar psicológico (...) (SANTOS; SILVA, 2022)

Para Sartre, o homem vive de escolhas e através dessas escolhas, dependendo de qual escolha fizer, é que o homem vai manifestar a sua presença no mundo (PEREIRA; MELLO; BERVIQUE, 2011). É interessante observar as escolhas que diversos professores nos artigos em análise fazem em relação ao enfrentamento de suas condições. O artigo A4, por exemplo, demonstra que professores com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos possuem maior habilidade de agir deliberadamente, e que aqueles com idades compreendidas entre os 25-35 anos são aqueles que apresentam maior competência em criar e sustentar uma rede de pessoas com as quais podem contar e expressar emoções.

O mesmo artigo apresenta, dentre outras comparações, a divergência na maneira de lidar com sofrimentos entre os gêneros feminino e masculino:

O grupo do sexo feminino tem maior competência para tomar decisões e agir deliberadamente, e é capaz de encontrar múltiplas respostas e soluções alternativas para os problemas e apresenta uma maior habilidade para criar e sustentar uma rede de relações interpessoais.

Em relação ao grau de consistência intelectual, emocional e espiritual, são os elementos do sexo feminino que apresentam valores mais elevados. Na Saúde em

Geral, na forma como os problemas de saúde são sentidos, são os homens que melhor lidam com estas situações (A4, p. 23).

Contudo, não se pode dizer que uns sofrem mais ou menos que outros; todos sofrem. Nenhum sofrimento humano é comparável. O padecimento humano é único, singular e original, assim como o é cada indivíduo (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 350). À vista disso, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de promover estratégias para desenvolver no docente a resiliência.

Resiliência é entendida como a capacidade do homem enfrentar as situações, sobrepor-se e sair fortalecido pelas experiências adversas. A resiliência pode ser definida como uma adaptação positiva em resposta a determinada adversidade; superando-a, inclusive. Significa não apenas suportar uma situação adversa, mas comprometer-se em uma nova dinâmica de vida. Em logoterapia, o conceito de resiliência é usado como fator protetor do psiquismo e de transformação dos comportamentos negativos em novas possibilidades (MOREIRA; HOLANDA, 2010, p. 350).

Viktor E. Frankl declarou, “O sentido da vida é ajudar os outros a encontrar o seu” (tradução nossa) (HOFMEYER; TAYLOR; KENNEDY, 2020, p. 1). Ante ao exposto, nota-se que a parcela da teoria que se concretiza na prática é insuficiente. Há pouco suporte governamental, pedagógico e emocional ao professor. Pouquíssimos são os relatos de apoio, e a maioria das táticas de enfrentamento dos sofrimentos partem do professor. Ademais, nenhum artigo trata de conferir sentido à prática ou à vida do docente.

## CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que há sofrimentos na prática docente em Educação Especial, traduzido em sentimentos, os quais predominam a angústia, a insegurança, a ansiedade, o medo e a frustração, e em transtornos psíquicos, sobretudo o estresse, a Síndrome de Burnout e a depressão. Revela-se a conexão entre esses sofrimentos e a formação inadequada ou insuficiente, e a falta de apoio pedagógico e emocional. A Revisão mostra ainda que são raros os mecanismos de enfrentamento dos sofrimentos, e que pouco ou nada se discute sobre o sentido da prática docente e da vida do professor em seu ambiente profissional. Ao se relacionarem os dados encontrados com a Logoterapia, de Viktor Frankl, emergem possibilidades para o enfrentamento saudável do sofrimento, sabendo que este contém a possibilidade de realizar o sentido mais profundo e os valores mais elevados: assim a vida, até o último momento, não deixa de ter um sentido (FRANKL, 1991, p. 72).

Quem basicamente acredita num sentido na sua vida, também é capaz de suportar um grande sofrimento, porque sua vida permeada de sofrimento não perde seu sentido (MOREIRA;

HOLANDA, 2010, p. 355). É mais do que urgente criar planos focados em redes de apoio ao professor dentro e fora da escola. É preciso repensar políticas públicas de saúde mental eficazes. É necessário desenvolver projetos de vida voltados a ressignificar sua prática docente e redescobrir o seu sentido. Há esperança. Há chance de tornar o fardo mais leve.

Este estudo é, entretanto, limitado, pois reflete os sofrimentos de apenas uma parcela da imensa população docente, dispersa em inúmeros eixos e modalidades de ensino. Sugere-se a expansão deste estudo para que contemple outras categorias de professores, e até mesmo outras categorias profissionais. Afinal, se todo ser humano tem direito à vida (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 2023), todo ser humano é digno de encontrar seu sentido.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013. 2ª reimpressão, 2020.

**A1:** BENTO, Thayse Silva *et al.* DESAFIOS PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Enfermagem em Foco**, [s. l.], ano 2015, v. 6, n. 1-4, p. 36-40, 9 dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2015.v6.n1/4.574>. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/574>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A2:** BRAUN, Ana Claudia; CARLOTTO, Mary Sandra. SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE ENSINO ESPECIAL. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, ano 2013, v. 1, n. 39, p. 53-69, jul./dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200004). Acesso em: 23 mar. 2023.

**A3:** BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2012, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A4:** CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO DE VISEU. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, [s. l.], ano 2012, n. 43, p. 7-28, jun./dez. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2216>. Acesso em: 18 mar. 2023.

**A5:** CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self- Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2018, v. 24, n. 2, p. 229-246, abr./jun. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z7fSJB Y9jTF88zwKbsW4w4K/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A6:** CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, ano 2020, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A12:** CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, X., 2018, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. **DIÁLOGOS NA INTERFACE ENTRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL [...]**. [S. l.: s. n.], 2018. Tema: Desenvolvimento Profissional e Formação Docente. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/331.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

**A7:** DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, [s. l.], ano 2015, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psup/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FARIAS, Daniel Costa. Sofrimento e a docência no Ensino Médio: uma análise sociológica. **Zenodo**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 68-79, 9 abr. 2023. Zenodo. <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.7812170>. Disponível em: <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/190>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FRANKL, Viktor E.. **A psicoterapia na prática**. São Paulo: Papirus, 1991. Tradução de: Cláudia M. Caon.

FRANKL, Viktor E.. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 53. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline.

**A8:** FRELLER, Cintia Copit. É POSSÍVEL ENSINAR EDUCADORES A INCLUIR? COMO ENSINAR EDUCADORES A ENSINAR ALUNOS DE INCLUSÃO?. **Estilos da Clínica**, [s. l.], ano 2010, v. 15, n. 2, p. 326-345, 2010. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004). Acesso em: 23 mar. 2023.

HOFMEYER, Anne; TAYLOR, Ruth; KENNEDY, Kate. Knowledge for nurses to better care for themselves so they can better care for others during the Covid-19 pandemic and beyond. **Nurse Education Today**, [S.L.], v. 94, n. 1, p. 104503, nov. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104503>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691720306705?via%3Dihub>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MACHADO, Glaé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. TRABALHO DOCENTE: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Prâksis**, [S.L.], v. 1, n. 17, p. 16, 10 jan. 2020. Associação Pro-Ensino Superior em Novo Hamburgo. <http://dx.doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2034>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525562379002/525562379002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

**A9:** MALLAR, Sandra Cristina; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. **Psico-USF**, [s. l.], ano 2004, v. 9, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/JLgPqZrhfzCHw8P4JZVpdRR/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A10:** MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina; BUSTO, Rosângela Marques. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2013, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X6714>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6714>. Acesso em: 18 mar. 2023

**A11:** MEDEIROS, Ana Paula; BARRERA, Sylvia Domingos. INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, ano 2018, v. 24, n. 1, p. 191-208, abr. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682018000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100012). Acesso em: 23 mar. 2023.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/angustia>. Acesso em: 29 maio 2023.

MOREIRA, Neir; HOLANDA, Adriano. Logoterapia e o sentido do sofrimento: convergências nas dimensões espiritual e religiosa. **Psico-USf**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 345-356, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/HxrrqnNtNcfvGT5xQwbmNTf/#:~:text=A%20logoterapia%20>

objetiva%20a%20conscientização,humana%20(Frankl%2C%202003).. Acesso em: 05 maio 2022.

**A13:** NAUJORKS, Maria Inês; BARASUOL, Evandir Bueno. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Educação Especial**, [s. l.], ano 2004, n. 24, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4923>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NETTO, Miguel Rodrigues. PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 5, p. 327-329, 31 maio 2021. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educacao. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v7i5.1196>. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/1196>. Acesso em: 19 out. 2022.

**A14:** OLAGUNJU, A. T. *et al.* Psychosocial Wellbeing of Nigerian Teachers in Special Education Schools. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], n. 51, p. 1131-1141, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04606-0>. Acesso em: 15 mar. 2023.

**A15:** OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2017, v. 30, n. 59, p. 643-656, set./dez. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28084>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, Everli Fernanda; MELLO, Tamyris Villela; BERVIQUE, Janete de Aguirre. O HOMEM E A ANGÚSTIA EXISTENCIAL EM JEAN-PAUL SARTRE. **Psicologia Faerf - Garça: Revista Eletrônica Científica**, [S. I.], v. 19, n. 1, p. 1-9, nov. 2011. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/site/a/1082-o-homem-e-a-angustia-existencial-em-jean-paul-sartre.html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

**A16:** POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, ano 2018, ed. Número Especial, p. 127-134, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000300003>. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, Karine David Andrade; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida e saúde mental em professores: uma revisão integrativa. **Revista da Spagesp**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 131-145, jan-jun. 2022. NESME - Nucleo de Estudos em Saude Mental. <http://dx.doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n1a11>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/HxrrqnNtNcfvGT5xQwbmNTf/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

**A17:** SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2015, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpDQtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A18:** SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2008, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8>. Acesso em: 18 mar. 2023.

**A19:** TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

TORRES, Leonardo Souza; BALESTRINI JUNIOR, José Luiz; SOUZA, Rafael Rodrigues de. Burnout e o sofrimento psíquico no ambiente de trabalho. **Intexto**, [S.L.], n. 55, p. 128919, 23 mar. 2023. Faculdade de Biblioteconomia Comunicacao. <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583.55.128919>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/128919>. Acesso em: 01 jun. 2023.

VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araujo. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 1-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312019290206>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/57RLsw3NPS4YRKzMLHPGyTy/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado deste trabalho mostra que existem sofrimentos na prática docente em Educação Especial, que se dividem em sentimentos e diagnósticos. Dos sentimentos, prevalecem a angústia, seguida da insegurança, da ansiedade, do medo e da frustração. Quanto aos diagnósticos, evidenciam-se transtornos psíquicos como o estresse, a Síndrome de Burnout e a depressão. Tais sofrimentos, emocionais e sintomáticos, relacionam-se predominantemente com a formação insuficiente e a falta de apoio no ambiente escolar, tanto apoio pedagógico como emocional, com profissionais aptos a realizar escuta qualificada das queixas dos professores.

O manuscrito demonstra também raros mecanismos de enfrentamento, e a carência de discussões acerca do sentido da vida e da prática docente com o professor. Ao se refletir sobre a capacidade do docente de realizar o sentido possível do sofrimento (FRANKL, 1991, p. 72), surgem ideias para intervir nessas situações, principalmente no sentido do fomento de redes de apoio e políticas públicas de saúde mental eficazes. Todavia, ao desvelar apenas os sofrimentos dos professores em educação especial, o trabalho é limitado. Portanto, sugere-se a realização de estudos semelhantes envolvendo professores imersos em outros contextos, ou mesmo outros profissionais, afinal, todos sofrem e todos são dignos de encontrar sentido em seu sofrimento.

Finalizo este trabalho dizendo que, ao investigar a busca do outro pelo sentido, acabei confirmando o meu. Florence Nightingale acreditava que a Enfermagem era uma vocação, um chamado de Deus, e eu compartilho dessa crença. Eu não escolhi a Enfermagem, a Enfermagem me chamou. Desde a infância, quando passava os recreios montando e desmontando um modelo anatômico na biblioteca da escola, quando consumia avidamente livros sobre o corpo humano, quando pedia luvas de látex no dentista para fazer par com meu estetoscópio de plástico rosa e branco, incrementando minha brincadeira de cuidar das bonecas.

Porém, tenho um defeito: sou teimosa. E precisei tomar um outro caminho, iniciando um curso diferente baseada nas próprias conclusões sobre mim, tentando sonhar um sonho que não era meu. Precisei entrar em depressão e perder o sentido da minha vida para finalmente responder ao chamado.

Minha graduação em enfermagem foi um salto de fé. Nas primeiras fases era tímida, insegura, pois estava juntando meus caquinhos e vivendo um dia de cada vez, recobrando meu sentido, e cada dia que passou, mesmo em meio àquela dúvida lá no fundo de "será que sou capaz?", me deu a certeza de que vim para o lugar certo.

A Enfermagem UFSC reacendeu meu amor pela ciência e o alimentou. Abriu as portas de um mundo vasto de conhecimento, inspirando a minha criança interior curiosa e inquieta por saber mais. Abriu meus horizontes para o mundo, para o outro e, principalmente, para a descoberta de mim mesma.

Viktor Frankl cita Nietzsche quando diz que quem tem *por que* viver suporta quase qualquer *como* (FRANKL, 2021, p. 129), e ele não estava errado. Enfrentei o julgamento de muitos, as madrugadas em claro, as horas extras no trabalho, a exaustão mental, uma pandemia, um ciclone e minha pior inimiga, eu mesma, porque acreditei na vocação. A minha fé me salvou, e foi assim que redescobri meu sentido.

Se a vida todos os dias nos faz essa pergunta: "qual o sentido?", eis a minha resposta: meu sentido está em Cristo, que me amou, chamou e escolheu. Minha missão é amá-lo em meus irmãos, cuidar dos seus pequenos, é ser uma alma tocando outras almas. Vida, eu sou a Enfermeira Isadora.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. **Actio: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./nov. 2020. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/11519/8022>. Acesso em: 12 jan. 2023.

ALBANO, Jéssica Vidal Damaceno; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO: POSSIBILIDADES PARA FALAR DE SI, RESSIGNIFICAR SINTOMAS E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. [S. I.]: Realize, 2020. p. 1-12. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA17\\_ID7100\\_01102020151134.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA17_ID7100_01102020151134.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. **Logoterapia e análise existencial: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl**. São Paulo: Paulus, 2013. 2ª reimpressão, 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: adotada e proclamada pela assembleia geral das nações unidas (resolução 217 a iii) em 10 de dezembro 1948.. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>. Acesso em: 12 jan. 2023

**A1**: BENTO, Thayse Silva *et al.* DESAFIOS PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA. **Enfermagem em Foco**, [s. l.], ano 2015, v. 6, n. 1-4, p. 36-40, 9 dez. 2015. DOI <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2015.v6.n1/4.574>. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/574>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1#:~:text=O%20ministro%20Dias%20Toffoli%2C%20do,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida.> . Acesso em: 19 out. 2022.

**BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)..** Brasília, DF, Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 13 jan. 2023.

**BRASÍLIA.** Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** 2008. Disponível em:

<https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 13 fev. 2023.

**A2:** BRAUN, Ana Claudia; CARLOTTO, Mary Sandra. SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DE ENSINO ESPECIAL. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, ano 2013, v. 1, n. 39, p. 53-69, jul./dez. 2013. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200004). Acesso em: 23 mar. 2023.

**A3:** BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2012, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/s1413-65382012000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/yCKYPwRPkTPPNQdGrvQZtBz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A4:** CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de; MARTINS, Rosa Maria Lopes. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REGIÃO DE VISEU. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, [s. l.], ano 2012, n. 43, p. 7-28, jun./dez. 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2216>. Acesso em: 18 mar. 2023.

**A5:** CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self- Efficacy Scale for Teachers (ASSET). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2018, v. 24, n. 2, p. 229-246, abr./jun. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z7fSJB9jTF88zwKbsW4w4K/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CONDE, Patricia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Vitória, v. 14, n. 30, p. 1-16, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744>. Acesso em: 19 out. 2022.

**A6:** CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus

Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, ano 2020, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan./mar. 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbs8rdj7fN/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A12:** CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, X., 2018, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. **DIÁLOGOS NA INTERFACE ENTRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL [...]**. [S. l.: s. n.], 2018. Tema: Desenvolvimento Profissional e Formação Docente. Disponível em:  
<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/331.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

COSTA, Tatiana Aparecida Pires; LIMA, Rhennan Lazaro de Paulo. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 2021. 20 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência no Nível Superior, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2213>. Acesso em: 19 out. 2022.

**A7:** DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, [s. l.], ano 2015, v. 26, n. 3, p. 453-463, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140017>. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/d9HGdRRLGXLWK8Xr8rk7pxL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca. Espanha, 1994. Disponível em:  
<https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/documentos-internacionais>. Acesso em: 7 fev. 2023

FRANKL, Viktor E.. **A psicoterapia na prática**. São Paulo: Papyrus, 1991. Tradução de: Cláudia M. Caon.

FRANKL, Viktor E.. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 53. ed. Petrópolis: Vozes, 2021. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline.

**A8:** FRELLER, Cintia Copit. É POSSÍVEL ENSINAR EDUCADORES A INCLUIR? COMO ENSINAR EDUCADORES A ENSINAR ALUNOS DE INCLUSÃO?. **Estilos da Clínica**, [s. l.], ano 2010, v. 15, n. 2, p. 326-345, 2010. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004). Acesso em: 23 mar. 2023.

GAINO, Loraine Vivian *et al.* O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. **Smad, Revista Eletrônica Saúde Mental Alcool e Drogas**, [S.I.], v. 2, n. 14, p. 108-116, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/smad/article/view/149449/151279>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 4, p. 91. (Temas Sociais). Disponível em: [https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod\\_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf](https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

HOFMEYER, Anne; TAYLOR, Ruth; KENNEDY, Kate. Knowledge for nurses to better care for themselves so they can better care for others during the Covid-19 pandemic and beyond. **Nurse Education Today**, [S.L.], v. 94, n. 1, p. 104503, nov. 2020. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104503>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691720306705?via%3Dihub>. Acesso em: 05 jun. 2023.

JESUS, Maria José Gomes de; OLIVEIRA, Karina França de; PEDROSA, Reginaldo. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR E A INTERVENÇÃO DO PSICOLOGO NESTE CONTEXTO. **Revista Cefop Fapaz de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia**, Natal, v. 1, n. 1, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://fafia.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/REVISTA-CEFOP-FAPAZ-2019.1.pdf#page=10>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima da. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - Reed**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 196-210, 31 mar. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/reed.v2i3.8090>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MACHADO, Gláé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. TRABALHO DOCENTE: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Prâksis**, [S.L.], v. 1, n. 17, p. 16, 10 jan. 2020. Associação Pro-Ensino Superior em Novo Hamburgo. <http://dx.doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2034>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525562379002/525562379002.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

**A9:** MALLAR, Sandra Cristina; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. **Psico-USF**, [s. l.], ano 2004, v. 9, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/JLgPqZrhfzCHw8P4JZVpdRR/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A10:** MARQUEZINE, Maria Cristina; LEONESSA, Viviane Tramontina; BUSTO, Rosângela Marques. Professor de Educação Especial e as dificuldades do início da prática profissional. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2013, v. 26, n. 47, p. 699-712, set./dez. 2013. DOI <https://doi.org/10.5902/1984686X6714>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6714>. Acesso em: 18 mar. 2023

**A11:** MEDEIROS, Ana Paula; BARRERA, Sylvia Domingos. INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, ano 2018, v. 24, n. 1, p. 191-208, abr. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682018000100012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682018000100012). Acesso em: 23 mar. 2023.

MEIRA, Janderson Costa; CASTRO, Ewerton Helder Bentes de. SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO DISCURSO DE DOCENTES EM ESCOLA PÚBLICA: A VIVÊNCIA DO SOFRIMENTO PSÍQUICO. **Revista Educação e Humanidades**, [S. I.], v. 2, n. 2, p. 529-541, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8566>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/angustia>. Acesso em: 29 maio 2023.

MOREIRA, Neir; HOLANDA, Adriano. Logoterapia e o sentido do sofrimento: convergências nas dimensões espiritual e religiosa. **Psico-Usf**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 345-356, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-82712010000300008>. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/psuf/a/HxrrqnNtNcfvGT5xQwbmNTf/#:~:text=A%20logoterapia%20objetiva%20a%20conscientização,humana%20\(Frankl%2C%202003\)..](https://www.scielo.br/j/psuf/a/HxrrqnNtNcfvGT5xQwbmNTf/#:~:text=A%20logoterapia%20objetiva%20a%20conscientização,humana%20(Frankl%2C%202003)..) Acesso em: 05 maio 2022.

MOURA, Jefferson Wildes da Silva *et al.* MARCOS DE VISIBILIDADE DA ENFERMAGEM NA ERA CONTEMPORÂNEA. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, [S.L.], v. 96, n. 39, p. 1-10, 21 jul. 2022. *Revista Enfermagem Atual*. <http://dx.doi.org/10.31011/reaid-2022-v.96-n.39-art.1450>. Disponível em: <http://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1450>. Acesso em: 19 out. 2022.

NASCIMENTO, Raul Bruno Tibaldi; DIAS, Tatiane Lebre. Teste propósito de vida: propriedades psicométricas e evidências de validade. **Revista Avaliação Psicológica**, [S.L.], v. 18, n. 02, p. 176-182, 15 maio 2019. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1802.15459.08>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712019000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712019000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 out. 2022.



**A13:** NAUJORKS, Maria Inês; BARASUOL, Evandir Bueno. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Educação Especial**, [s. l.], ano 2004, n. 24, p. 1-5, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4923>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NETTO, Miguel Rodrigues. PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 5, p. 327-329, 31 maio 2021. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educacao. <http://dx.doi.org/10.51891/rease.v7i5.1196>. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/1196>. Acesso em: 19 out. 2022.

**A14:** OLAGUNJU, A. T. *et al.* Psychosocial Wellbeing of Nigerian Teachers in Special Education Schools. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], n. 51, p. 1131-1141, 2021. DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-020-04606-0>. Acesso em: 15 mar. 2023.

**A15:** OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a pessoalidade do professor em cena. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2017, v. 30, n. 59, p. 643-656, set./dez. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28084>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PEREIRA, Everli Fernanda; MELLO, Tamyris Villela; BERVIQUE, Janete de Aguirre. O HOMEM E A ANGÚSTIA EXISTENCIAL EM JEAN-PAUL SARTRE. **Psicologia Faerf - Garça: Revista Eletrônica Científica**, [S. I.], v. 19, n. 1, p. 1-9, nov. 2011. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/site/a/1082-o-homem-e-a-angustia-existencial-em-jean-paul-sartre.html>. Acesso em: 01 jun. 2023.

**A16:** POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, ano 2018, ed. Número Especial, p. 127-134, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira del. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 341-356, set. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382014000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qX5fThgbxB86THg6y8rg6LS/?lang=pt#>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SAARBACH, Liane Lima Monteiro. **A relação entre stress ocupacional dos professores e a inclusão de alunos com deficiências: um estudo de caso na educação infantil de escolas públicas e particulares no município de Macapá, no estado do Amapá-Brasil.** 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/10394>. Acesso em: 19 maio 2022.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** 2006. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/politica-de-educacao-especial>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SANTOS, Karine David Andrade; SILVA, Joilson Pereira da. Sentido de vida e saúde mental em professores: uma revisão integrativa. **Revista da Spagesp**, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 131-145, jan-jun. 2022. NESME - Nucleo de Estudos em Saude Mental. <http://dx.doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n1a11>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/HxrrqnNtNcfvGT5xQwbmNTf/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.

**A17:** SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, ano 2015, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mqpDQtBrJCJBY7Pdbc8PxBf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

**A18:** SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Educação Especial**, Santa Maria, ano 2008, n. 31, p. 37-48, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOUSA, Luís Manuel Mota de *et al.* A METODOLOGIA DE REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA EM ENFERMAGEM. **Revista Investigação em Enfermagem**, [S. I.], v. 21, n. 2, p. 17-26, nov. 2017. Disponível em: <http://www.sinaisvitais.pt/images/stories/Rie/RIE21.pdf#page=17>. Acesso em: 23 jun. 2023.

**A19:** TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez.

2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

TORRES, Leonardo Souza; BALESTRINI JUNIOR, José Luiz; SOUZA, Rafael Rodrigues de. Burnout e o sofrimento psíquico no ambiente de trabalho. **Intexto**, [S.L.], n. 55, p. 128919, 23 mar. 2023. Faculdade de Biblioteconomia Comunicacao. <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583.55.128919>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/128919>. Acesso em: 01 jun. 2023.

UFSC (Florianópolis). Departamento de Enfermagem. **INSTRUÇÃO NORMATIVA PARA ELABORAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO(TCC) CURSO DE ENFERMAGEM**. 2017. Jeferson Rodrigues - Coordenador do Curso de Graduação em Enfermagem da UFSC. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6037943/mod\\_resource/content/1/Instrução%20Normativa%20TCC.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6037943/mod_resource/content/1/Instrução%20Normativa%20TCC.pdf). Acesso em: 01 maio 2023.

VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araujo. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 1-22, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312019290206>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/57RLsw3NPS4YRKzMLHPGyTy/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2023.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**DISCIPLINA: INT 5182-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II**  
**PARECER FINAL DO ORIENTADOR SOBRE O TRABALHO DE**  
**CONCLUSÃO DE CURSO**

O trabalho destaca os sofrimentos dos professores da educação especial na sua prática profissional, também utiliza um referencial teórico sobre a busca de sentido, o que contribui sobremaneira para a atenção em saúde mental por parte dos enfermeiros. A acadêmica demonstrou comprometimento, dedicação, afinidade e aprofundamento teórico com o tema, bem como traz harmonia no desenvolvimento do trabalho. O texto final cumpre com os requisitos solicitados pelo curso de Enfermagem e traz brilhantes contribuições para a prática profissional na área da saúde mental. Parabênizo a acadêmica pelo trabalho desenvolvido e desejo sucesso em sua carreira profissional.

Florianópolis, 06 de julho de 2023.

**Profª Drª Silvana Kempfer Borges**