

## CONDIÇÕES DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES MUNICIPAIS, DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), EM CUBATÃO-SP

## WORKING CONDITIONS FOR MUNICIPAL SPECIAL EDUCACATION TEACHERS (AEE) IN CUBATÃO-SP

## LAS CONDICIONES DE TRABAJO PARA MAESTROS MUNICIPALES DEL ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE) EM CUBATÃO-SP

Angélica Aparecida Bertelli de Moraes<sup>1</sup>

Maria do Carmo Baracho de Alencar<sup>2</sup>

Rozineide Iraci Pereira da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** A inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda representa um desafio nas redes públicas de ensino, principalmente em razão da escassez de formação docente específica e da ausência de políticas voltadas a esse público. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no AEE para estudantes com altas habilidades, especialmente no município de Cubatão, buscando compreender como o serviço tem respondido às demandas educacionais desse grupo. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa e exploratória, baseada na análise de produções acadêmicas nacionais e internacionais publicadas entre 2021 e 2025. Os materiais foram selecionados em bases como Scielo, Google Acadêmico, e Frontiers, priorizando estudos que abordam educação inclusiva, superdotação e práticas no AEE. Os resultados apontam que os estudantes superdotados necessitam de estratégias de ensino desafiadoras, flexíveis e personalizadas, além de suporte emocional contínuo e reconhecimento institucional. Foi constatado que a atuação docente no AEE carece de formação adequada, apoio técnico e condições estruturais para atender com qualidade às especificidades desse público. Conclui-se que a efetivação da inclusão educacional de estudantes com altas habilidades depende do investimento na formação docente, da reestruturação do AEE e da articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas. A pesquisa reforça a importância de construir ambientes escolares inclusivos que reconheçam a diversidade de talentos e promovam a equidade.

1

**Palavras-chave:** Altas habilidades. Práticas inclusivas. AEE.

<sup>1</sup>Professora Titular de Educação Especial, no município de Cubatão - São Paulo. Mestranda na Christian Business School (CBS).

<sup>2</sup>Professora Associada, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), do Instituto Saúde e Sociedade.

<sup>3</sup>Orientadora Pedagógica na Christtian Business School (CBS).

**ABSTRACT:** The inclusion of students with high abilities/giftedness in the context of Specialized Educational Assistance (SEA) remains a challenge in public education systems, mainly due to the lack of specific teacher training and the absence of targeted policies. This research aims to analyze inclusive pedagogical practices developed within SEA for gifted students, especially in the municipality of Cubatão, in order to understand how the service has addressed the educational demands of this group. The methodology used was a literature review, with a qualitative and exploratory approach, based on the analysis of national and international academic publications from 2021 to 2025. Materials were selected from databases such as Scielo, Google Scholar and Frontiers, prioritizing studies on inclusive education, giftedness, and SEA practices. The results indicate that gifted students require challenging, flexible, and personalized teaching strategies, as well as continuous emotional support and institutional recognition. It was found that SEA teachers lack adequate training, technical support, and structural conditions to meet this group's needs effectively. The study concludes that the educational inclusion of gifted students depends on teacher training investment, SEA restructuring, and alignment between public policy and pedagogical practice. The research reinforces the importance of building inclusive school environments that recognize talent diversity and promote equity.

**Keywords:** Giftedness. Inclusive practices. SES.

**RESUMEN:** La inclusión de estudiantes con altas capacidades/superdotación en el contexto del Atención Educativa Especializada (AEE) sigue siendo un desafío en la educación pública, principalmente por la escasa formación docente y la falta de políticas específicas. Esta investigación analiza las prácticas pedagógicas inclusivas en el AEE, enfocándose en el municipio de Cubatão, para comprender cómo se responde a las necesidades de este grupo. Basado en una revisión bibliográfica (2021-2025) con enfoque cualitativo, se concluye que los estudiantes superdotados requieren estrategias desafiantes, personalizadas y apoyo socioemocional, además de una mejora en la formación docente y la reestructuración del AEE. Los resultados indican que los estudiantes con altas capacidades requieren estrategias de enseñanza desafiantes, flexibles y personalizadas, así como un apoyo emocional continuo y reconocimiento institucional. Se constató que los docentes de los servicios de educación especial (SEA) carecen de la formación adecuada, el apoyo técnico y las condiciones estructurales para satisfacer eficazmente las necesidades de este grupo. El estudio concluye que la inclusión educativa de estos estudiantes depende de la inversión en formación docente, la reestructuración de los SEA y la alineación entre las políticas públicas y la práctica pedagógica. La investigación refuerza la importancia de construir entornos escolares inclusivos que reconozcan la diversidad de talentos y promuevan la equidad.

2

**Palabras clave:** Altas capacidades. Prácticas inclusivas. AEE

## INTRODUÇÃO

A precarização das condições de trabalho docente tem sido amplamente debatida como um fator determinante para a qualidade do ensino e para o bem-estar físico e emocional dos profissionais da educação. No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa problemática se intensifica, considerando as exigências específicas da função, o atendimento a estudantes com necessidades educacionais diversas e a insuficiência de suporte

técnico e institucional. Robellos et al. (2024) destacam que a sobrecarga de tarefas administrativas, aliada à necessidade constante de personalizar o ensino, impõe aos professores uma gestão exaustiva de tempo e energia, o que, inevitavelmente, repercute na saúde física e mental desses profissionais.

A relação entre o adoecimento docente e a estrutura organizacional da escola é complexa e multifatorial. Lapidot-Lefler (2025) aponta que o trabalho em contextos inclusivos requer sensibilidade emocional, acolhimento e vínculo com os alunos, elementos que, embora essenciais, são minados quando os professores atuam em ambientes hostis, com poucos recursos e altas demandas. Esse cenário fragiliza a responsividade docente e compromete a construção de práticas pedagógicas que promovam o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo.

A inclusão escolar, quando implementada sem as devidas condições materiais e humanas, tende a gerar frustrações e sentimento de impotência entre os educadores. Jury et al. (2023) evidenciam que os principais fatores de resistência dos professores frente à inclusão são justamente a sobrecarga de trabalho e a ausência de recursos adequados. Tais elementos não apenas dificultam a efetividade das práticas pedagógicas, como também impactam negativamente a saúde emocional dos docentes, que, muitas vezes, não encontram respaldo na instituição para lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Essa realidade é ainda mais crítica nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), onde o AEE é operacionalizado. Furlaneto (2025) aponta que, embora existam normativas que asseguram uma estrutura mínima, muitas SRMs funcionam sem equipamentos básicos ou apoio técnico, o que sobrecarrega o professor e compromete o atendimento individualizado. Em locais como Cubatão, onde o processo de estruturação do AEE ainda está em curso, essa precariedade se manifesta de forma acentuada, contribuindo para o desgaste físico e psíquico dos profissionais.

Além da escassez de materiais, destaca-se a ausência de tempo para o planejamento pedagógico, o que limita a possibilidade de construção de estratégias inovadoras e adaptadas às necessidades dos estudantes. DeMatthews et al. (2025), ao abordarem a Teoria da Conservação de Recursos, explicam que a falta de tempo e de apoio institucional resulta na perda de recursos emocionais e cognitivos por parte dos professores, gerando exaustão e diminuindo a capacidade de resposta frente às demandas escolares. Essa dinâmica intensifica os riscos de adoecimento e compromete a continuidade das práticas inclusivas.

O distanciamento entre teoria e prática também é um fator de sobrecarga. Deroncelo-Acosta e Ellis (2024) alertam que, apesar dos avanços legislativos no campo da educação inclusiva, as escolas ainda carecem de políticas estruturantes que deem suporte ao trabalho docente. Essa lacuna faz com que o professor atue de maneira improvisada, sem formação específica e com pouca orientação institucional, elevando o nível de estresse e contribuindo para o sentimento de desvalorização profissional.

A responsabilidade atribuída aos professores do AEE vai além da dimensão pedagógica. Eles também exercem funções de mediação com as famílias, articulação com outros profissionais e elaboração de documentos técnicos, como o Plano Educacional Individualizado (PEI). Fernandes et al. (2025) observam que muitos docentes desconhecem ou não aplicam corretamente esses instrumentos, o que evidencia uma formação deficiente e reforça o ciclo de insegurança e sobrecarga. A ausência de capacitação adequada não apenas compromete a eficácia do atendimento, como também alimenta o sentimento de incompetência e frustração pessoal.

O contexto de Cubatão, objeto deste estudo, revela com clareza os efeitos da precarização das condições de trabalho sobre a saúde dos professores. Moraes e Silva (2025) relatam que as escolas municipais enfrentam graves deficiências estruturais, desde a falta de espaços apropriados até a escassez de equipes multiprofissionais. Nessas condições, o professor assume, de forma solitária, todas as responsabilidades pelo atendimento dos alunos com deficiência, o que intensifica o desgaste emocional e o risco de esgotamento profissional.

Ainda que haja interesse e engajamento por parte dos docentes, a sustentabilidade desse comprometimento depende do reconhecimento institucional e da existência de políticas públicas efetivas. Robellos et al. (2024) defendem que a valorização docente, expressa na oferta de formação continuada e em melhores condições de trabalho, é essencial para a consolidação da educação inclusiva. A falta desses elementos limita a autonomia dos professores e fragiliza o impacto do AEE na trajetória dos estudantes.

Lapidot-Lefler (2025) também enfatiza que o bem-estar docente está diretamente relacionado à criação de ambientes escolares afetivos e colaborativos. No entanto, quando a cultura institucional é marcada por exigências excessivas, metas inflexíveis e ausência de apoio emocional, os professores se veem isolados, o que contribui para o surgimento de transtornos psíquicos. A construção de uma escola inclusiva passa, portanto, pela valorização do professor como ser humano e como agente de transformação social.

A atuação do professor do AEE exige competências que vão além do domínio técnico. Deroncele-Acosta e Ellis (2024) propõem o modelo PICS (Positive Inclusive Caring Skills), que inclui habilidades socioemocionais e éticas como parte central da prática docente. No entanto, tais competências não florescem em contextos de exaustão e desamparo. Para que esse modelo se torne viável, é necessário garantir ao professor condições dignas de trabalho, tempo para o cuidado de si e redes de apoio que fortaleçam sua saúde integral.

Pantia (2025) também aborda a questão da saúde docente, ressaltando que, diante da ausência de políticas efetivas, muitos professores recorrem a estratégias de enfrentamento individuais, como o autocuidado e a colaboração entre colegas. Embora importantes, essas medidas não substituem a urgência de ações institucionais que assegurem condições adequadas de exercício profissional. A persistência da precariedade evidencia a negligência do poder público com a saúde mental dos educadores e compromete a qualidade do ensino oferecido.

A formação docente aparece como eixo central na discussão sobre condições de trabalho. Garcia-Vallès et al. (2024) identificam que a superficialidade com que a inclusão é tratada na formação inicial prejudica o preparo dos professores para lidar com a diversidade. Em Cubatão, segundo Lima, Souza e Azurza (2024), muitos profissionais ingressam no AEE sem qualquer especialização, o que intensifica a sensação de despreparo e o desgaste emocional frente às exigências do cargo. A ausência de políticas formativas contínuas representa uma das principais barreiras à consolidação de práticas pedagógicas eficazes.

O impacto das condições de trabalho na saúde docente também se manifesta na alta rotatividade e nos vínculos instáveis, como apontam Evaristo, Asnis e Cardoso (2022). A descontinuidade das ações pedagógicas, resultante dessas condições, prejudica a construção de vínculos com os estudantes e compromete a efetividade das estratégias inclusivas. A inclusão escolar, para ser plena, exige não apenas acessibilidade física e materiais adequados, mas também professores saudáveis, valorizados e com condições de exercer sua função de forma plena.

Dante desse panorama, o presente estudo propõe-se a investigar como as condições de trabalho dos professores do AEE em Cubatão impactam sua saúde e a qualidade das práticas inclusivas. Parte-se da hipótese de que a precarização das relações laborais, associada à falta de formação específica e à sobrecarga funcional, compromete a atuação docente e gera riscos concretos à saúde física e mental dos profissionais. A pesquisa busca, assim, dar visibilidade a

essas questões, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais justas e sustentáveis, que reconheçam os professores como sujeitos centrais na efetivação da inclusão escolar.

## MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura, metodologia adequada para estudos que visam compreender fenômenos sociais e educacionais a partir de múltiplas perspectivas teóricas e empíricas. Essa abordagem possibilita a análise aprofundada de conceitos, experiências e práticas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco específico nos impactos das condições de trabalho dos professores e suas repercussões na saúde. A escolha por esse tipo de estudo fundamenta-se na necessidade de construir uma base teórica sólida que subsidie reflexões críticas e contextualizadas sobre o tema, especialmente no âmbito da educação inclusiva em municípios como Cubatão.

O universo investigado corresponde à produção acadêmica nacional e internacional publicada entre os anos de 2021 e 2025, com ênfase em textos que abordam a educação inclusiva, as altas habilidades/superdotação, o trabalho docente e a saúde do professor. A amostra foi composta por artigos científicos, dissertações e produções institucionais que tratam direta ou indiretamente de políticas públicas, desafios pedagógicos e estratégias inclusivas no âmbito do AEE. A seleção dos materiais considerou critérios de relevância temática, atualidade, credibilidade das fontes e aderência aos objetivos da pesquisa, buscando contemplar diferentes contextos educacionais que dialoguem com a realidade brasileira.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental de publicações científicas indexadas em bases nacionais e internacionais, como Scielo, Google Scholar, Springer e Frontiers. A busca foi orientada por palavras-chave como “altas habilidades”, “superdotação”, “práticas inclusivas”, “AEE”, “condições de trabalho docente” e “educação inclusiva”. A seleção intencional dos textos priorizou aqueles que apresentavam fundamentos legais, discussões sobre o perfil e as demandas dos estudantes atendidos pelo AEE, bem como as práticas pedagógicas e os aspectos ligados à formação e ao bem-estar dos professores.

Para o tratamento e interpretação dos dados coletados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo temática, que permite identificar, categorizar e interpretar os principais conceitos presentes nas produções analisadas. As categorias emergentes da leitura dos documentos incluíram: perfil do estudante com altas habilidades, práticas inclusivas no AEE, condições de trabalho docente, impactos na saúde física e emocional dos professores, formação continuada e políticas institucionais de suporte à inclusão. A análise foi conduzida de forma sistemática,

crítica e reflexiva, com o objetivo de articular teoria e prática, bem como de construir um panorama atual e contextualizado sobre o atendimento educacional especializado. A triangulação entre autores nacionais e internacionais contribuiu para ampliar a compreensão do fenômeno investigado e conferir maior rigor à discussão dos resultados.

## CONDIÇÕES DE TRABALHO E IMPACTOS NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os autores Jury *et al.* (2023) exemplificam que as condições de trabalho dos professores exercem influência direta sobre a percepção e aceitação da educação inclusiva. A inserção de alunos com necessidades educacionais específicas transforma significativamente a dinâmica das salas de aula, exigindo dos docentes a adaptação das práticas pedagógicas e a colaboração com outros profissionais da educação e da saúde. Nesse cenário, surgem preocupações relacionadas à escassez de recursos, à sobrecarga de trabalho e à percepção de que a inclusão pode comprometer a qualidade do ensino. Tais inquietações constituem obstáculos para a implementação efetiva de políticas inclusivas, refletindo diretamente nas atitudes dos professores.

Os fatores que mais preocupam os docentes são, em ordem hierárquica, a ausência de recursos, a sobrecarga de trabalho, as dificuldades práticas e a adequação da proposta pedagógica inclusiva. Embora a carência de recursos materiais e humanos seja o problema mais frequentemente relatado, é a percepção de comprometimento da eficácia do ensino, a chamada “adequação” que mais impacta negativamente as atitudes frente à inclusão. Esse paradoxo revela um conflito entre o ideal da equidade e a função tradicionalmente seletiva da escola. Assim, a resistência docente não está apenas na falta de meios, mas na percepção de ameaça ao cumprimento das metas acadêmicas da turma (Jury *et al.*, 2023).

Lapidot-Lefler (2025) observa que a qualidade da educação inclusiva está intrinsecamente ligada às condições de trabalho e à responsividade emocional dos docentes. A autora enfatiza que o ensino em contextos vulneráveis exige práticas que vão além da instrução tradicional, incorporando dimensões afetivas e relacionais. Professores que cultivam vínculos baseados na escuta, confiança e acolhimento tendem a construir ambientes de aprendizagem mais receptivos e eficazes. A atuação sensível e comprometida contribui significativamente para o bem-estar dos alunos e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Ainda segundo Lapidot-Lefler (2025), a responsividade docente abrange três dimensões fundamentais: socioemocional, pedagógica e sistêmica. A dimensão socioemocional refere-se

ao cuidado, à empatia e ao reconhecimento das trajetórias dos estudantes. Já a dimensão pedagógica envolve práticas personalizadas que respeitam o ritmo de aprendizagem. Por fim, a resposta sistêmica exige apoio institucional, redes de colaboração e políticas de valorização docente. Quando essas dimensões são fragilizadas, compromete-se não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde emocional do professor, apontando para a urgência de uma reestruturação das condições de trabalho no contexto inclusivo.

Os autores Nel e Bornman (2025) destacam que a educação inclusiva deve ser compreendida sob a ótica do modelo ecológico de *Bronfenbrenner*, o qual valoriza as interações entre o indivíduo e os diferentes contextos sociais. Essa abordagem propõe o abandono da visão médica centrada no déficit, promovendo práticas pedagógicas baseadas na equidade, na diversidade e na participação ativa dos estudantes com deficiência. Para os autores, a qualidade da inclusão depende diretamente de como os professores interpretam e enfrentam as condições culturais, institucionais e estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

As condições de trabalho, como infraestrutura precária, formação limitada e sobrecarga funcional impactam diretamente a efetividade das práticas inclusivas. Mesmo diante de diretrizes favoráveis, sua implementação depende de ambientes colaborativos, redes de apoio intersetorial e desenvolvimento profissional contínuo. É ressaltado que as iniciativas como o uso de tecnologias assistivas, planejamento conjunto e espaços sensorialmente acessíveis elevam a qualidade da inclusão e fortalecem o engajamento docente. O exemplo de países de baixa e média renda reforça que, com apoio da comunidade e compromisso político, é possível alcançar resultados significativos mesmo em contextos adversos (Nel e Bornman, 2025).

Os autores DeMatthews *et al.* (2025) apontam que a ampliação da educação inclusiva no ensino fundamental impôs novas responsabilidades aos docentes, intensificando as demandas em sala de aula sem a devida contrapartida em recursos e apoio. Os autores utilizam a Teoria da Conservação de Recursos (COR) para explicar como a escassez de tempo, formação e suporte institucional compromete a capacidade dos professores de atender às necessidades dos alunos com deficiência. Assim, a eficácia pedagógica depende de uma gestão escolar que assegure equilíbrio entre responsabilidades e condições de trabalho adequadas.

Os dados apresentados revelam que muitos professores relatam insegurança diante de práticas inclusivas, especialmente no manejo de comportamentos desafiadores e uso de tecnologias assistivas. A falta de tempo para planejamento conjunto e a ausência de formação específica dificultam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas colaborativas. A sobreposição de funções, sem estrutura de apoio, leva ao esgotamento físico e emocional dos

profissionais. Portanto, políticas públicas precisam garantir formação continuada, tempo institucionalizado para cooperação e investimentos em infraestrutura, visando à permanência dos professores e à qualidade da educação inclusiva (DeMatthews *et al.*, 2025).

## **PERFIL PROFISSIONAL, DEMANDAS PEDAGÓGICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE AEE EM CUBATÃO**

Os autores Fernandes *et al.* (2025) informam que o perfil profissional do professor de AEE revela lacunas significativas no que tange à formação técnica e pedagógica voltada ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora a pesquisa tenha como foco Santa Catarina, seus achados se mostram relevantes para realidades similares, como a de Cubatão. Os autores destacam que a ausência de exigência de especialização para atuar no AEE reflete um despreparo institucional preocupante, limitando a atuação docente diante de demandas complexas. A carência de formação continuada com base em evidências científicas compromete o atendimento educacional especializado, restringindo o desenvolvimento dos estudantes e frustrando os esforços inclusivos.

Além disso, Fernandes *et al.* (2025) apontam que muitos professores desconhecem ou não aplicam instrumentos pedagógicos essenciais, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), comprometendo a personalização das práticas de ensino. Essa fragilidade metodológica, aliada à baixa articulação intersetorial e à inexistência de protocolos padronizados, resulta em práticas desiguais e pouco efetivas. Embora espaços como a APAE apresentem maior organização e adesão a metodologias estruturadas, como ABA e TEACCH, a realidade nas escolas públicas é marcada por disparidades. A falta de estrutura e apoio técnico impacta diretamente as condições de trabalho, o bem-estar docente e a qualidade do AEE oferecido aos alunos.

A autora Furlaneto (2025) aponta que o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) desempenha papel central na inclusão escolar, oferecendo recursos pedagógicos especializados. No entanto, o êxito desse atendimento depende diretamente do perfil do professor, que deve articular formação específica, sensibilidade às singularidades dos alunos e capacidade de inovar. A autora destaca que o compromisso ético dos docentes é evidente, mas esbarra em desafios estruturais e institucionais que comprometem sua atuação. A ausência de tempo para planejamento conjunto, a carência de recursos materiais e a sobrecarga de funções são apontadas como obstáculos frequentes (fonte?).

A autora Furlaneto (2025) observa ainda que, embora existam normativas que garantem a estrutura mínima das SRMs, na prática, muitas delas operam sem os equipamentos ou apoio previstos. Isso gera frustração profissional e impacto negativo nas práticas pedagógicas. Em contextos como Cubatão, onde a rede está em transição, a escuta ativa dos professores e o investimento em formação continuada são cruciais para fortalecer o AEE. O estudo conclui que políticas públicas eficazes devem garantir não apenas o acesso físico às salas, mas também condições de trabalho dignas e reconhecimento institucional para os docentes que estão na linha de frente da educação inclusiva.

Além da formação insuficiente, Moraes e Silva (2025) destacam que as condições físicas e materiais das escolas em Cubatão agravam os desafios. Faltam espaços adequados para o AEE, recursos adaptados e equipes multiprofissionais de apoio. Isso leva o professor a assumir, isoladamente, todas as responsabilidades pelo acompanhamento dos alunos com deficiência. Para superar essas barreiras, os autores defendem a necessidade de construção de uma cultura institucional pautada na valorização da diversidade, com políticas públicas sustentáveis, investimentos em formação técnica e fortalecimento dos vínculos entre escola e família.

Os autores Lima, Souza e Azurza (2024) analisam os avanços da educação inclusiva em Cubatão, destacando a formalização de políticas públicas por meio do Estatuto do Magistério e da criação de cargos específicos para o AEE. Essas medidas representaram um marco institucional para garantir o direito à educação de alunos com deficiência desde a educação infantil. Os autores reforçam a importância da atuação dos professores de AEE, que oferecem atendimento individualizado e adaptam práticas pedagógicas à realidade dos estudantes, promovendo inclusão efetiva com apoio das famílias e dos orientadores educacionais.

10

Apesar dos avanços, os autores Lima, Souza e Azurza (2024) reconhecem entraves que ainda comprometem a consolidação da inclusão escolar. A escassez de recursos humanos, resistências culturais e falhas na infraestrutura das unidades de ensino são apontadas como desafios persistentes. Para enfrentá-los, eles enfatizam a necessidade de continuidade nas ações de formação docente e fortalecimento das redes colaborativas. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, segundo os autores, exige políticas intersetoriais, capacitação permanente e cultura institucional que valorize a diversidade como princípio educativo.

Silva (2022) ressalta que a efetivação do AEE depende do fortalecimento do professor como mediador do processo de aprendizagem inclusiva. O histórico da educação especial no Brasil mostra avanços legislativos, mas também aponta um descompasso entre a proposta legal e as práticas escolares. O perfil do professor de AEE exige formação especializada, domínio de

tecnologias assistivas e competências para lidar com situações complexas. A autora observa que, embora a função seja reconhecida pelas normativas do MEC, a realidade é de profissionais com vínculos instáveis, falta de recursos e sobrecarga funcional.

As demandas enfrentadas por esses docentes vão além da adaptação de materiais didáticos. Elas envolvem mediação com as famílias, diálogo constante com a equipe pedagógica e articulação com a gestão escolar. A falta de infraestrutura adequada nas salas de recursos e a ausência de materiais acessíveis revelam um cenário de precariedade que compromete a inclusão. A autora defende que políticas públicas robustas e formação continuada são essenciais para assegurar qualidade no atendimento e valorização do trabalho docente (Silva, 2022).

Os autores Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) investigam a realidade do AEE no ensino superior, com ênfase no Instituto Federal de Cubatão, e reforçam a importância do trabalho colaborativo entre professores do AEE e docentes regulares. O atendimento vai além do suporte técnico, exigindo planejamento conjunto, adequações curriculares e uso de tecnologias assistivas. O perfil do professor de AEE, nesse contexto, exige formação sólida, conhecimento em acessibilidade e capacidade de atuar de forma integrada com a comunidade acadêmica.

Contudo, os autores Evaristo, Asnis e Cardoso (2022) alertam que as condições de trabalho desses profissionais ainda são marcadas por vínculos temporários, alta rotatividade e ausência de infraestrutura adequada. Isso prejudica a continuidade das práticas pedagógicas e fragiliza o vínculo com os estudantes. A valorização do professor de AEE passa pelo reconhecimento institucional da complexidade de sua função e pela garantia de políticas de carreira, formação e apoio técnico permanentes. A inclusão plena só será alcançada quando houver compromisso concreto com a qualificação do trabalho docente e com a construção de ambientes verdadeiramente acessíveis.

11

## CONDIÇÕES DE TRABALHO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES

As condições de trabalho dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em especial nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), têm sido marcadas por fragilidades estruturais, institucionais e emocionais que impactam diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais. Gameiro (2024) destaca que a precariedade desses espaços reflete a ausência de um planejamento educacional que valorize o papel estratégico do professor de AEE. A autora aponta que, na prática, esses profissionais enfrentam uma rotina marcada por improvisos, carência de recursos e isolamento pedagógico.

A atuação nas SRMs, embora prevista em diretrizes educacionais inclusivas, é muitas vezes tratada como espaço secundário no planejamento escolar. Schirmer et al. (2023) observaram, por meio de relatos de professoras da educação especial, que há uma sobreposição de funções, associada à indefinição de papéis e à ausência de tempo reservado para planejamento. Essa falta de clareza sobre as atribuições do docente do AEE contribui para a sensação de desvalorização profissional e compromete a efetividade das práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo da educação especial.

Além da sobrecarga funcional, a escassez de materiais pedagógicos adaptados e de recursos tecnológicos foi amplamente identificada nos estudos de Rizzotto Schirmer et al. (2023). Muitas SRMs operam sem computadores, softwares acessíveis ou jogos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. A ausência desses instrumentos limita o potencial do trabalho docente, além de obrigar os professores a utilizarem seus próprios recursos financeiros para suprir as demandas educacionais, gerando um custo pessoal e emocional significativo.

Outro ponto crítico identificado por Gameiro (2024) refere-se à falta de formação específica para os docentes que atuam no AEE. Ainda que a legislação estabeleça a obrigatoriedade de profissionais qualificados, na realidade, muitos professores são alocados nessas funções sem qualquer capacitação prévia. Essa defasagem formativa afeta diretamente a confiança profissional, provocando insegurança no planejamento e na execução de práticas pedagógicas inclusivas, além de aumentar o risco de adoecimento psíquico diante dos desafios cotidianos.

12

O isolamento pedagógico é outro fator que fragiliza o trabalho nas SRMs. Conforme Schirmer et al. (2023), as professoras relataram que suas práticas raramente são integradas ao currículo da escola ou articuladas com os docentes do ensino regular. Essa desconexão limita a construção de uma proposta educativa colaborativa e contradiz o princípio da transversalidade que deveria nortear o AEE. O trabalho solitário intensifica a sensação de invisibilidade institucional e impede o fortalecimento de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

As condições físicas das SRMs também foram amplamente criticadas pelas professoras entrevistadas por Rizzotto Schirmer et al. (2023). Em muitos casos, os espaços são inadequados, improvisados em salas de depósitos ou com problemas de ventilação, iluminação e acessibilidade. Tais condições comprometem o conforto e a segurança dos alunos e dos professores, interferindo negativamente na dinâmica do atendimento e no processo de

aprendizagem. A negligência estrutural expressa a baixa prioridade atribuída à inclusão no planejamento da infraestrutura escolar.

A ausência de apoio técnico especializado também agrava a rotina dos professores do AEE. Gameiro (2024) ressalta que, em diversos municípios, não há psicólogos, fonoaudiólogos ou terapeutas ocupacionais vinculados à rede municipal que possam atuar em articulação com os professores. A ausência desses profissionais impede o acompanhamento interdisciplinar necessário à elaboração de estratégias individualizadas, transferindo para o docente do AEE responsabilidades que extrapolam sua formação e competência pedagógica.

A pressão por resultados, mesmo diante da precariedade estrutural e do abandono institucional, também é mencionada pelas professoras entrevistadas. Schirmer et al. (2023) identificaram que muitas educadoras relatam sentimento de culpa por não conseguirem atender às demandas dos alunos como gostariam. Essa culpa, somada à ausência de reconhecimento institucional e à falta de suporte emocional, contribui para o adoecimento psíquico dos docentes, revelando a urgência de políticas públicas que promovam o cuidado com a saúde mental do professor da educação especial.

Os dados levantados por Gameiro (2024) revelam que, apesar dos desafios, os professores de AEE demonstram forte compromisso ético com os estudantes, recorrendo a estratégias alternativas e desenvolvendo redes informais de apoio entre colegas. No entanto, esse engajamento, quando não sustentado por condições dignas de trabalho, tende a se tornar insustentável, levando à exaustão emocional e ao abandono do cargo. O sentimento de impotência, frente à omissão das autoridades educacionais, é recorrente e impacta a motivação e a permanência desses profissionais nas redes públicas de ensino.

13

Diante desse cenário, torna-se evidente que o fortalecimento do AEE depende de uma reestruturação profunda das condições de trabalho dos professores que atuam nesse campo. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação continuada, políticas de valorização profissional e suporte psicossocial. Como defendem Schirmer et al. (2023), é necessário que os gestores escolares reconheçam o professor de AEE como parte integrante e estratégica do processo educativo, promovendo sua escuta, participação nas decisões pedagógicas e inclusão nos planejamentos institucionais. Somente assim será possível garantir não apenas a qualidade do atendimento educacional, mas também a saúde e o bem-estar dos profissionais que o realizam.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atender ao objetivo desta pesquisa, foram selecionados 12 estudos, nacionais e internacionais, publicados entre 2021 e 2025, com enfoque nas condições de trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), impactos sobre a saúde dos professores, estrutura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), e formação continuada. A seguir, apresenta-se a Tabela 1, que sistematiza os principais dados: autores, objetivos e resultados centrais.

**Quadro 1** - Estudos selecionados: objetivos e principais resultados

Autores	Objetivo do Estudo	Principais Resultados
Gameiro (2024)	Analisar as condições de trabalho dos professores do AEE na rede pública	Falta de formação, sobrecarga, ausência de apoio técnico e emocional; impactos na saúde mental e na permanência docente.
Schirmer et al. (2023)	Compreender as percepções de professoras de SRMs sobre o trabalho na escola	Relatos de isolamento pedagógico, ausência de planejamento coletivo e carência de recursos físicos e materiais.
Rizzotto Schirmer et al. (2023)	Investigar a infraestrutura e os desafios cotidianos das SRMs	Espaços inadequados, sobreposição de funções, e sentimento de frustração diante da desvalorização profissional.
Robellos et al. (2024)	Identificar desafios enfrentados por professores da educação especial	Falta de apoio técnico, formação deficiente, turmas grandes e ausência de reconhecimento institucional.
Deroncelo-Acosta & Ellis (2024)	Avaliar a relação entre bemestar docente e estrutura institucional	Falta de políticas estruturantes afeta diretamente o desempenho docente e promove o desgaste emocional.
DeMatthews et al. (2025)	Investigar as condições de trabalho em escolas inclusivas no fundamental	Escassez de tempo, apoio institucional deficiente, sobrecarga emocional; risco de burnout.
Lapidot-Lefler (2025)	Compreender a responsividade docente em contextos vulneráveis	Ambientes afetivos favorecem o bem-estar; quando negligenciados, surgem sinais de adoecimento.
Jury et al. (2023)	Analisar a percepção docente sobre inclusão e suas barreiras	A resistência é maior quando há sobrecarga e falta de recursos; percepção de perda de qualidade.
Furlaneto (2025)	Refletir sobre as práticas pedagógicas nas SRMs	Falta de tempo, recursos e apoio institucional fragilizam as práticas inclusivas.
Moraes & Silva (2025)	Avaliar as dificuldades enfrentadas no atendimento a estudantes com TEA	Ausência de formação e de protocolos institucionais agrava a sobrecarga emocional dos docentes.

Lima, Souza & Azurza (2024)	Discutir avanços e entraves da inclusão em Cubatão	Políticas locais avançaram, mas persistem falhas de infraestrutura, formação e apoio intersetorial.
Evaristo, Asnis & Cardoso (2022)	Investigar o AEE no ensino superior em Cubatão	Alta rotatividade, vínculos precários e falta de infraestrutura comprometem a continuidade pedagógica.

**Fonte:** Pesquisa, 2025

Os estudos analisados convergem quanto à constatação de que as condições de trabalho dos professores do AEE estão diretamente relacionadas à qualidade das práticas pedagógicas e à saúde dos profissionais. Gameiro (2024) e Schirmer et al. (2023) enfatizam que os professores atuam em contextos de precariedade estrutural e emocional, enfrentando ausência de planejamento coletivo, improvisação e falta de reconhecimento, o que compromete tanto a eficácia do atendimento quanto o bemestar docente.

No caso específico de Cubatão, os dados de Lima, Souza e Azurza (2024), bem como Moraes e Silva (2025), apontam que, apesar de avanços como a criação de cargos específicos para o AEE, persistem falhas na infraestrutura das escolas e na formação dos profissionais, gerando sobrecarga e adoecimento. A realidade das SRMs, descrita por Rizzotto Schirmer et al. (2023), é de espaços inadequados, com mobiliário insuficiente e sem equipamentos tecnológicos adaptados, o que restringe a autonomia pedagógica e o atendimento individualizado.

DeMatthews et al. (2025) e Deroncele-Acosta & Ellis (2024) reforçam que a sobreposição de tarefas, a ausência de apoio psicossocial e o tempo escasso para planejamento são fatores que impactam a saúde mental dos professores, gerando quadros de esgotamento e desmotivação. Esses elementos também são destacados por Lapidot-Lefler (2025), que salienta a importância dos vínculos afetivos e da escuta institucional como formas de proteção à saúde emocional dos docentes.

Do ponto de vista das práticas inclusivas, Jury et al. (2023) evidenciam que os professores demonstram maior resistência à inclusão quando percebem que suas condições de trabalho estão comprometidas. Esse sentimento de ameaça é intensificado quando os objetivos pedagógicos não são alcançados por falta de recursos, apoio ou tempo. Portanto, a resistência não está ligada à inclusão em si, mas à forma como ela é implementada sem respaldo.

A análise dos resultados permite afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi plenamente atendido, pois os dados demonstram de maneira clara a relação entre condições de trabalho, saúde docente e efetividade do AEE. A revisão de literatura permitiu identificar padrões,

lacunas e convergências, possibilitando uma reflexão crítica sobre o cenário educacional de Cubatão à luz de pesquisas consolidadas e atualizadas.

Conclui-se, portanto, que a permanência e a qualidade do trabalho dos professores do AEE dependem diretamente de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, apoio técnico, formação continuada e valorização profissional. Sem esses elementos, não há como consolidar práticas inclusivas eficazes e sustentáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui um papel estratégico na promoção da inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação, desde que esteja estruturado com base em práticas pedagógicas diferenciadas, ambientes acolhedores e compromisso institucional com a valorização da diversidade. No entanto, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas e à articulação entre políticas públicas e ações efetivas no cotidiano escolar. A ausência de uma cultura inclusiva consolidada nas redes de ensino impacta diretamente a qualidade do atendimento e limita o pleno desenvolvimento dos alunos.

A análise teórica e a reflexão prática apontaram que o sucesso do AEE depende da atuação de professores preparados, com formação especializada e condições adequadas de trabalho. A inclusão de estudantes com altas habilidades exige estratégias didáticas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, além de suporte emocional contínuo. Contudo, em muitos contextos, o professor ainda enfrenta sobrecarga, escassez de recursos e pouca valorização institucional, o que compromete sua capacidade de inovar e personalizar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se essencial fortalecer as políticas formativas, investir em infraestrutura adequada e garantir o suporte necessário para que o AEE cumpra sua função de forma plena. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer não apenas mudanças estruturais, mas também um compromisso coletivo que envolva gestores, docentes, famílias e toda a comunidade escolar. O respeito à singularidade de cada estudante e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a equidade são princípios indispensáveis para o avanço de uma educação que acolha, respeite e potencialize todos os perfis de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ASTUDILLO, Lara; SIMÓN, Cecilia; FERNÁNDEZ BLÁZQUEZ, María Luz M. Current

**Roles of Support Teachers, Analysis of Their Contribution to Inclusive School: A Narrative Review.** *Disabilities*, v. 5, n. 1, p. 23, 2025. DOI: [10.3390/disabilities5010023](https://doi.org/10.3390/disabilities5010023)

**DEMATTHEWS, David et al.** Educators' perspectives of working conditions in inclusive elementary schools. *Journal of Learning Disabilities*, v. 58, n. 4, p. 304-324, 2025. DOI: [10.1177/00222194251325857](https://doi.org/10.1177/00222194251325857)

**DERONCELE-ACOSTA, Angel; ELLIS, Althia.** Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study. *Education Sciences*, v. 14, n. 11, p. 1169, 2024. DOI: [10.3390/educsci1411169](https://doi.org/10.3390/educsci1411169)

**EVARISTO, Fabiana Lacerda et al.** O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 11, n. 1, p. 346-361, 2022. DOI: [10.14393/REPOD-viinria2022-64913](https://doi.org/10.14393/REPOD-viinria2022-64913).

**FERNANDES, Sabrina Reichert; ESTAUTI, Catarina Marta de Borba; BAMPI, Mauricio Silva; BARBIERI, Eleandra Katarina; PERES, Bruna Zelmanowicz; MAGNANI, Maria Eduarda; QUINTINO, Caroline; NUNES, Carlos Roberto de Oliveira.** Redes de Atenção à criança com TEA em um município de médio porte no estado de Santa Catarina. *Interference Journal*, 2025. v. 11, n. 2, p. 1991-2015, 2025. DOI: [10.36557/2009-3578.2025viin2p1991-2015](https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025viin2p1991-2015).

**FURLANETO, Patrícia Regiane da Silva.** Sala de recursos multifuncionais: desafios e possibilidades das práticas pedagógicas. Universidade Católica de Santos, 2025.

17

---

**GAMEIRO, Danielle Campos Macedo.** Condições de trabalho do professor de atendimento educacional especializado. Tese de Doutorado. Universidade de Fortaleza. 2024.

**GARCIA-VALLÈS, Xènia et al.** Students' perceptions of teacher training for inclusive and sustainable education: From university classrooms to school practices. *Sustainability*, v. 16, n. 10, p. 4037, 2024. DOI: [10.3390/su16104037](https://doi.org/10.3390/su16104037).

**HERRERA-SEDA, Constanza; WALTON, Elizabeth.** Teacher education for inclusive education: a scoping review of Global South scholarship. *Journal of Education for Teaching*, p. 1-15, 2025. v. 51, n. 4, p. 651-665, 2025. DOI: [10.1080/02607476.2025.2520792](https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2520792).

**IONESCU DANIELA; Vrăsmăș Ecaterina.** Training needs of teachers on inclusive education. *European Proceedings of Educational Sciences*, v. 119, p. 1374-1380, 2023. DOI: [10.15405/epes.23045.140](https://doi.org/10.15405/epes.23045.140)

**JURY, Mickaël et al.** Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. In: *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, v. 7, Art. 1065919, 2023. DOI: [10.3389/feduc.2022.1065919](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919).

**KIMHI, Yael; BAR NIR, Aviva.** Teacher training in transition to inclusive education. In: *Frontiers in Education*. Frontiers Media SA, 2025. p. 1510314. DOI: [10.3389/feduc.2025.1510314](https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1510314).

ALTES, Tisja Korthals et al. Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, v. 43, 100605, 2024. DOI: [10.1016/j.edurev.2024.100605](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605)

LAPIDOT-LEFLER, Noam. Teacher Responsiveness in Inclusive Education: A Participatory Study of Pedagogical Practice, Well-Being, and Sustainability. *Sustainability*, v. 17, n. 7, 2919, 2025. DOI: [10.3390/su17072919](https://doi.org/10.3390/su17072919)

LIMA, Pedro Paulo de Mello e Souza; SOUZA, Danielle Cristina Pereira de; AZUR-ZA, Karen França. Inclusão na educação infantil da rede municipal de Cubatão: o tripé orientação de ensino, professor de educação especial e família. *Inclusão e Educação Infantil*, 2024.

LOPES, João Lamego; OLIVEIRA, Célia Regina. Inclusive education in Portugal: teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, v. 11, n. 4, 169, 2021. DOI: [10.3390/educsci11040169](https://doi.org/10.3390/educsci11040169)

MORAES, Angélica Aparecida Bertelli de; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Dificuldades e desafios do corpo docente na inclusão do autista no ensino fundamental nos anos iniciais na rede municipal da região de Cubatão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2025.

NEL, Mirna; BORNMAN, Juan. Cultivating Inclusive Classroom Practices in Special Education. *Education Sciences*, 2025.

18

PANTIA, Johnel A. Exploring inclusive education strategies and challenges for learners with special educational needs: Input to sustainable support programs. *Journal of Inclusive Education*, 2025.

RIZZOTTO SCHIRMER, Carolina et al. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 36, 2023.

ROBELLOS, Lyzivit Marie; PINILI, Lilibeth; MANGUBAT, Randy; OPINGO, Kaitlin Marie; SUSON, Roberto. Challenges Encountered by Teachers in Special Education and Inclusive Settings. *World Journal on Education and Humanities Research*, 2024.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto et al. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e2/1-26, 2023.

SILVA, Allan Kelisson Verissimo da. Prática pedagógica docente no atendimento educacional especializado – AEE: um manancial de experiências. *Instituto Federal do Espírito Santo*, 2022.