

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

ROSA MARIA VASCONCELOS DOS SANTOS DANTAS

**A ATIVIDADE DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOB O OLHAR DA ERGOLOGIA**

**VITÓRIA
2025**

ROSA MARIA VASCONCELOS DOS SANTOS DANTAS

**A ATIVIDADE DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOB O OLHAR DA ERGOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Linha de atuação em Gestão Escolar – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Oliveira de Figueiredo.

**VITÓRIA
2025**

ROSA MARIA VASCONCELOS DOS SANTOS DANTAS

**A ATIVIDADE DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
SOB O OLHAR DA ERGOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração - Linha de atuação em Gestão Escolar.

Aprovada em 24 de abril de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. SABRINA OLIVEIRA DE FIGUEIREDO
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. LÍVIA SALVADOR CANI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Me.: VANESSA CARLA DE FREITAS
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da minha vida e por cuidar e segurar as minhas mãos ao ultrapassar todos os obstáculos e desafios ao longo dessa trajetória. Agradeço também à Nossa Senhora por sempre interceder por mim e me cobrir com seu manto sagrado nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo e meus filhos, que incentivaram e compreenderam minha ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

Aos meus pais, embora distantes, sempre torceram e acreditaram em mim, aos meus irmãos e demais familiares que me apoiaram e confiaram no meu potencial.

Aos colegas do curso de Mestrado da Fucape Pesquisa e Ensino S/A (aqui para nós, foi uma turma extraordinária), que ao longo dessa jornada conseguimos interagir, dar risadas, trocar conhecimentos e com muita alegria e entusiasmo sempre motivando uns aos outros a continuar quando a caminhada parecia impossível.

Em especial, às amigas Michelle e Patrícia, que desde o primeiro dia de aula quando houve o primeiro contato, a primeira conversa e sem se dar conta que naquele momento brotava uma parceria que se estendeu ao longo do curso, se transformando em uma amizade para além dos muros da faculdade.

À minha linda orientadora, que foi um anjo enviado por Deus em minha vida e que conduziu o trabalho com paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento.

Também quero agradecer à Fucape pela qualidade e excelência no ensino e aos professores pelos ensinamentos e correções, permitindo-me apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

Ao diretor da UMEF – “Professor Paulo César Vinha”, que foi compreensivo, apoiando-me quando mais precisei e a todos os colegas de trabalho, em especial aqueles que acompanharam e aceitaram participar da minha pesquisa, depositando confiança no meu trabalho e torcendo por minha vitória.

“Os sonhos não envelhecem... Vai em frente. Sorriso no rosto e firmeza nas decisões. Deus resolveu reformar o mundo, e escolheu o seu coração para iniciar a reforma. Isso prova que Ele ainda acredita em você. E se Ele ainda acredita, quem é você para duvidar...”

(Padre Fábio de Melo)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender de que forma ocorre a atividade de trabalho dos professores de Educação Especial. A atividade de trabalho neste estudo está ancorada pela abordagem teórica-analítica da Ergologia, cujo fundamento é entender o trabalho, de forma que seja viável a sua intervenção e transformação. Para executar o trabalho se faz necessário os seres humanos, seja no coletivo ou individual, cada qual com seu jeito e com sua própria história. Propôs-se, então, uma pesquisa qualitativa descritiva mediante a utilização de dados primários. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com quinze professores de escolas públicas do município de Vila Velha, estado do Espírito Santo, Brasil, em seguida, foram analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo. Os relatos dos professores e suas percepções acerca da atividade de trabalho no seu dia a dia mostraram que eles têm que lidar com diversas variabilidades do meio, ou seja, situações inesperadas que surgem e devem ser resolvidas de alguma forma, fazendo com que os professores reforcem seus “usos de si”, traçando caminhos que tornem a atividade de trabalho mais gratificante, valorizada e saudável. No entanto, a falta de apoio, a invisibilidade no local de trabalho, a ausência das famílias e a demora do atendimento na saúde pública são fatores significativos que contribuem para que a inclusão de alunos da Educação Especial não seja completa no contexto escolar. Em suma, esta pesquisa mostrou que a tríade: educação, saúde e família precisam estar atreladas para que haja um impulso vital e saudável na realização da atividade de trabalho do professor de Educação Especial.

Palavras-chave: Atividade de trabalho; ergologia; professores; educação especial.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the work activity of Special Education teachers. The work activity in this study is based on the theoretical-analytical approach of Ergology, which aims to understand work in a way that allows for intervention and transformation. In order to perform work, humans are necessary, whether collectively or individually, each with their own way and personal history. Therefore, a descriptive qualitative research was proposed using primary data. The data collection was conducted through semi-structured interviews with fifteen teachers from public schools in the municipality of Vila Velha, state of Espírito Santo, Brazil, which were then analyzed using content analysis techniques. The teachers' reports and their perceptions regarding their daily work activity showed that they have to deal with various environmental variables, meaning unexpected situations that arise and must be resolved in some way. This leads teachers to reinforce their "use of self," creating pathways that make the work activity more rewarding, valued, and healthy. However, the lack of support, workplace invisibility, the absence of families, and delays in public healthcare services are significant factors that contribute to the incomplete inclusion of Special Education students in the school context. In summary, this research showed that the triad: education, health, and family, needs to be interconnected in order to provide a vital and healthy boost to the work activity of the Special Education teacher.

Keywords: Work activity; ergology; teachers; special education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 ATIVIDADE DE TRABALHO SEGUNDO A ERGOLOGIA.....	14
2.1.1 Atividade do trabalho docente.....	17
2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	19
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	24
4 ANÁLISE DE DADOS.....	31
4.1 SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
4.2 SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	38
4.3 FALTA DE APOIO E INVISIBILIDADE.....	42
4.4 CICLO (IN)COMPLETO DA TRIÁDE: EDUCAÇÃO, SAÚDE E FAMÍLIA,,,,,.....	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	61
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	63
ANEXO A - MATERIAIS DIDÁTICOS CRIADOS PELOS PROFESSORES	65

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

Mediante o avanço da política da Educação Especial nas últimas décadas, segundo Plaisance (2019), foram observados fundamentos sociopolíticos que têm sido incentivos à realização de métodos educativos voltados aos alunos Público da Educação Especial (PEE). Segundo Santos et al. (2018), a Educação Especial teve sua origem em uma época em que a educação era um privilégio reservado para poucos. Entretanto, nos séculos XVIII e XIX surgiram várias instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiências. No Brasil, a Educação Especial é uma modalidade de ensino na qual abrange todas as etapas, níveis e modalidades, assegurando a inclusão dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino (Silva & Elias, 2022).

A partir dos anos 90, a Política Educacional Brasileira concentrou-se principalmente na universalização do ensino fundamental, ampliando as oportunidades por meio de políticas inclusivas (Benedicto & Teixeira, 2020), destacando que a inclusão no contexto educacional provoca uma transformação no cenário da educação, atingindo integralmente os segmentos escolares (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994; Brasil, 2008). Para Santos et al., (2018) a Educação Inclusiva¹ propõe uma educação onde todos os alunos aprendem a conviver numa sociedade através da escola.

¹ Considera-se Educação Inclusiva como sinônimo de Educação Especial por se tratar de uma abordagem educacional que abrange a todos, seja qual for sua origem social (Santos et al., 2018).

Nas últimas décadas, a inclusão escolar tem sido alvo de intenso estudo e reflexão nas escolas brasileiras (Faria & Camargo, 2018), uma vez que a política educacional atual direciona às práticas escolares diferentes daquelas realizadas no decorrer da história (Freitas & Oliveira, 2021). No Brasil, o artigo 208 da Constituição Federal requer o atendimento educacional para a população com deficiência, de preferência na rede de ensino regular (Brasil, 1988), com propósito de que a educação seja para todos, considerando a diversidade dos educandos presentes na sala de aula, conforme declara Weizenmann et al. (2020).

Pesquisas internacionais tiveram como interesse estudar a educação especial na perspectiva de afastar as maneiras de intolerância com as pessoas público da educação especial, cujo objetivo era responder à uma questão central: Como educar uma pessoa com deficiência e onde educá-la (Ingen et al., 2018). Sendo assim, Souza e Kerbauy (2018) enfatizam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aborda a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – tal documento surgiu das deliberações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na Tailândia e seu objetivo era incentivar mudanças nos sistemas educacionais para garantir que todos tivessem acesso e permanência à escola (Bueno et al., 2023).

Em seguida, aconteceu o Encontro de Salamanca, visto como um marco importante nas evoluções internacionais, promovido em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que contou com a participação de representantes de 92 países (Plaisance, 2019). De acordo com Bueno et al. (2023), a Declaração de Salamanca é um documento destinado a promover a educação inclusiva mundialmente, orientando direções e práticas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os indivíduos.

Na Alemanha, no cenário da educação inclusiva, impulsionar a igualdade se torna um dos principais objetivos, ofertando a melhor educação possível a todos os alunos (Lambrecht et al., 2022). Outros estudos focaram na transformação da relação entre crianças público da educação especial e escolas tradicionais, onde não terão que se adaptarem aos padrões escolares, mas, os sistemas escolares e as práticas pedagógicas que terão de se adaptarem à diversidade dos alunos (Plaisance, 2019). Assim também acontece nos Estados Unidos, segundo Ingen et al. (2018), onde a história do atendimento aos alunos público da educação especial é marcada por uma crescente inclusão, integrando esses indivíduos no contexto público.

Segundo Garcia e López (2019), no Chile a oferta da Educação Especial se destaca por atender principalmente aos estudantes com necessidades especiais permanentes, enquanto os estudantes com necessidades especiais transitórias estão em escolas regulares, principalmente as escolas municipais, mediante o Programa de Integração Escolar (PIE). Por outro lado, a Arábia Saudita não adotou o conceito de educação inclusiva, mas promove a educação especial e seus conceitos em todos os aspectos teóricos e práticos (Madhesh, 2019).

Já no Brasil, diferente de outros países, o foco está em estudar a educação especial na perspectiva inclusiva com intuito de desmistificar o conceito de educação especial, historicamente marcado pela rejeição e pela segregação (Faria & Camargo, 2018). Nesse viés, Neves et al. (2019) afirma que a inclusão se torna norteadora para a criação de projetos e práticas com intuito de superar tal segregação, modificando a oferta dos serviços especializados, nos quais deixam de ser substitutivos e passam a ser complementares e/ou suplementares à educação regular. O documento marcante no processo de inclusão no Brasil é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

Ao identificar os estudos sobre a temática da Educação Especial, especialmente no Brasil, não foi observado entre eles o interesse por investigar o aspecto subjetivo da atividade de trabalho dos professores da educação especial. E principalmente, como esses profissionais lidam no cotidiano de trabalho com as particularidades das atividades de alunos público da educação especial. Nesse sentido, de acordo com Silva e Elias (2022), a atuação dos professores é um elemento essencial no processo de inclusão. Além disso, Melo et al. (2021) apontam a necessidade de estudos se debruçarem sobre o trabalho docente. Assim, com ênfase nesse assunto, este presente estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Como acontece a atividade de trabalho dos professores de Educação Especial? E tem como objetivo compreender de que forma ocorre a atividade de trabalho dos professores de Educação Especial.

A atividade de trabalho neste estudo está ancorada pela abordagem teórica-analítica da Ergologia (Trinquet, 2010; Durrieu & Schwartz, 2008) – a qual foi escolhida por se tratar de uma abordagem em que o interesse está na relação entre o trabalho e a subjetividade do trabalhador (Bendassolli & Soboll, 2011), o que se alinha ao propósito do estudo para os professores da Educação Especial. Para a abordagem em questão, a atividade é um impulso vital e saudável específico ao ser humano, sempre que ele inicia alguma ação (Durrieu & Schwartz, 2008). Sendo que toda atividade, independente das circunstâncias, exige a gestão de diversas variáveis – em contextos históricos, essas variáveis são únicas e, por isso, exigem escolhas e decisões, muitas vezes tomadas quase de forma inconsciente (Schwartz, 1996).

Em termos acadêmicos, este estudo justifica-se pela importância de se discutir a atividade de trabalho oculta do profissional da Educação Especial, fato que, segundo Bessa et al. (2018), sinalizam estratégias criadas pelo próprio professor. Sendo assim,

a presente pesquisa contribui com a perspectiva da educação inclusiva ao incentivar reflexão e busca por ações de mudanças nos procedimentos da gestão escolar, formação de professores, métodos e práticas colaborativas, como constatado a necessidade no estudo de Plaisance (2019). Quanto à justificativa prática, esta pesquisa contribuiu com elementos que podem auxiliar a melhoria da atuação de professores da Educação Especial, fornecendo, inclusive, principais aspectos que podem ser abordados em formações de educadores, bem como para o entendimento aprofundado de gestores públicos sobre a educação inclusiva. Ademais, ao refletirem sobre o trabalho na Educação Especial, os professores podem buscar meios de transformá-lo e aperfeiçoá-lo.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A ATIVIDADE DE TRABALHO SEGUNDO A ERGOLOGIA

Para tratar a atividade de trabalho, este estudo adotará a abordagem ergológica, criada por Yves Schwartz, que segundo Melo et al. (2021), é um importante filósofo francês, um dos principais estudiosos na área. A Ergologia surgiu da preocupação com o papel do trabalho na vida social, conforme apontado por Ribeiro et al. (2019). Para Trinquet (2010), a Ergologia versa sobre a realidade da atividade humana no coletivo e atividade de trabalho individual.

De acordo com Valadão e Bianco (2021), a abordagem teórico-metodológica busca compreender o trabalho humano. Essa abordagem oferece elementos essenciais sobre a ação humana no trabalho, contribuindo para o conhecimento, compreensão e intervenção nesse contexto (Scherer et al., 2022). Sendo assim, Melo et al. (2021) diz que o fundamento da Ergologia é entender o trabalho sendo viável à intervenção e à transformação. E para executar o trabalho se faz necessário os seres humanos, seja no coletivo ou individual, cada qual com seu jeito e com sua própria história (Trinquet, 2010).

A atividade profissional no trabalho situa-se na maneira como os processos são realizados, os meios utilizados para alcançar os resultados, as exigências da demanda e os imprevistos a serem geridos (Alves, 2018). Tais situações fazem com que o trabalho se torne uma atividade intelectual, sendo necessário pensar antes de realizá-lo (Holz & Bianco, 2014). Entretanto, é preciso entender que é irreal a antecipação de toda atividade humana e as normas que buscam regularizar são

constantemente revistas ou reorientadas na execução da própria atividade (Nusshold et al., 2020). Baseada no discernimento da Ergonomia francesa, a Ergologia, segundo Melo e Alves (2023), entende que há uma diferença do trabalho prescrito, ou seja, o que deverá ser feito e o trabalho real, sendo aquele efetuado na execução do trabalho.

O trabalho prescrito envolve regras, regulamentos e diretrizes, englobado pelas normas antecedentes, o trabalho real envolve a realização do trabalho, adaptando o prescrito e as normas às suas percepções, seus valores e sentimentos (Melo et al., 2021). As pessoas são únicas e trazem consigo suas histórias e suas experiências que acabam influenciando na execução de seu trabalho (Holz & Bianco, 2014). E para a Ergologia o trabalho se relaciona tanto como um ambiente de vida quanto um ambiente de aprendizagem (Holz & Bianco, 2014).

Para Scherer et al. (2022), o ser humano, na sua particularidade, é influenciado pelo meio e pelas relações de trabalho, precisando recriar e renormalizar. Assim, Valadão e Bianco (2021) afirmam que tais normas, mediante cada escolha feita consciente ou inconscientemente, cada micro atividade realizada, conduz a uma reconstrução, um retrabalho das normas prescritas, ou seja, a renormalização. Schwartz (2014) explica que as renormalizações constantemente recriam uma nova narrativa, algo inédito acontece continuamente, o que nos obriga a fazer escolhas, levando-nos a escolher a nós mesmos como seres imersos em um mundo de valores.

Para Schwartz (2010), trabalhar nessas escolhas é trabalhar em si mesmo. Uma vez que, o trabalho humano se desenvolve incessantemente, sendo permitido fazer uso de si próprio (Trinquet, 2010). A individualidade, vista como uma descrição pessoal, é o corpo-si, que vai além da divisão entre o biológico, o psíquico e o cultural, referindo-se à pessoa enquanto está em atividade (Durrive & Shwartz, 2008).

Nesse sentido, surge então “os usos de si”, que acontecem de duas maneiras: o uso de si por si e o uso de si pelos outros. O uso de si por si refere-se à posição de cada trabalhador mediante às normas antecedentes, fazendo escolhas, se arriscando, levando em conta suas preferências, sua inteligência, sua história e seu sentimento, adequando seus valores à sua realidade (Holtz & Bianco, 2014). Os mesmos autores explicam que o uso de si pelos outros remete a um conjunto de normas, pois ninguém trabalha totalmente sozinho e os “outros” podem ser os colegas de trabalho, gestores, fazendo do trabalho, uma realidade coletiva e individual.

Para a Ergologia, trabalhar é ter um encontro com três elementos inseparáveis que são: (i) objeto de trabalho, (ii) o ser humano e (iii) as variabilidades, aos quais se manifestam em todo lugar, em qualquer hora e mediante qualquer situação de trabalho (Trinquet, 2010). E continuando, Trinquet (2010) afirma que o primeiro elemento é o objeto de trabalho material ou intelectual e, são encontrados antes de elaborar o trabalho prescrito. E para execução do trabalho é necessário a presença do ser humano individual ou coletivamente e, que segundo Holz e Bianco (2014), o trabalhador frequentemente tem se deparado com diversas variabilidades ao realizar sua atividade, sendo obrigado a fazer micro escolhas, gerindo assim o seu trabalho. E tais variabilidades são mudanças que ocorrem no espaço físico e social, como: mudanças climáticas, iluminação, equipamentos, atrasos, sendo necessário adaptação e gestão dessas variáveis da melhor maneira possível (Trinquet, 2010).

Para a Ergologia, o trabalho não é apenas uma realização técnica ou mecânica, mas é preciso admitir que o trabalho e o homem estão intimamente ligados (Valadão & Bianco, 2021). O trabalho se torna possível porque os seres humanos são únicos e sua experiência e história influenciam na realização do seu trabalho (Holz & Bianco, 2014). Ressalta-se ainda que, para a Ergologia, toda atividade de trabalho requer um

saber individual, saber que vem da experiência, das situações diversas que surgem, conhecido como saber investido² (Trinquet, 2010). Neste sentido, Brasileiro e Pimenta (2022) corroboram afirmando que a atividade do sujeito é sobre si próprio, considerando também o que não se faz ou não se pode fazer, o que se tenta e não consegue fazer, o que se pensa em fazer e o que se faz sem querer.

2.1.1 Atividade do Trabalho Docente

A Ergologia se torna relevante, segundo Melo et al. (2021), especialmente, por consentir que o pesquisador analise a atividade e compreenda a organização objetiva e subjetiva do trabalho docente. Sendo assim, destaca-se o desafio do trabalho docente em atender às demandas da sala de aula, considerando cada criança em sua particularidade (Melo & Alves, 2023). Estudar o trabalho docente exige não somente considerar o que os professores fazem com as normas, mas sim o que o real da atividade demanda (Alves, 2018).

Dessa forma, Bessa et al. (2018) diz que o professor precisa agregar a teoria à sua prática real de ensino, enfrentando desafios que nem sempre estão prescritos, mas que, de algum modo, ele terá de resolver. O trabalho do professor não pode ser limitado a uma restrita prática, pois, além de levar a uma grande mudança da ação, despolitiza as expressões do professor como sujeito (Rossato et al., 2018). Reitera-se que a atividade de trabalho se configura como a interação entre um sujeito único e uma realidade única (Lima & Cunha, 2020). E para o docente essa atividade é

2 Refere-se aos conhecimentos que se desenvolvem em conexão e interligação com a gestão de todas as situações de trabalho, sendo adquiridos através das trajetórias individuais, coletivas e únicas (Schwartz, 2010).

composta por recursos diversos e complexos, no qual envolve vários saberes (Melo et al., 2021).

Para Alves (2018) reconhecer a experiência de trabalho dos professores e sua atividade se torna essencial conhecer as normas do ofício, às quais são subordinados. Deve-se destacar para a complexidade da sala de aula, enfatizando o significado do contato pessoal, considerando as oportunidades de conhecer a criança, permitindo compreender as atitudes e as vivências do professor no seu trabalho (Melo & Alves, 2023). Complementando, Alves (2018) diz que não é simplesmente considerar a ação do professor, mas algo inexplicável, a atividade.

Nas atividades de trabalho, o professor desenvolve sua identidade profissional se posicionando criticamente diante da realidade atual, buscando transformar o processo de ensino-aprendizagem, dedicando-se à inclusão e formação do professor-aluno como agente de mudança (Martins et al., 2020). O professor deve identificar-se e ser reconhecido pela sua forma única de se comunicar, através de ações e interações pedagógicas e comprometidas com sua profissão (Possato et al., 2018). O docente, assim, cria e recria em suas micro ações e micro escolhas, tentando transformar o meio, um pouco de si mesmo (Melo et al., 2021).

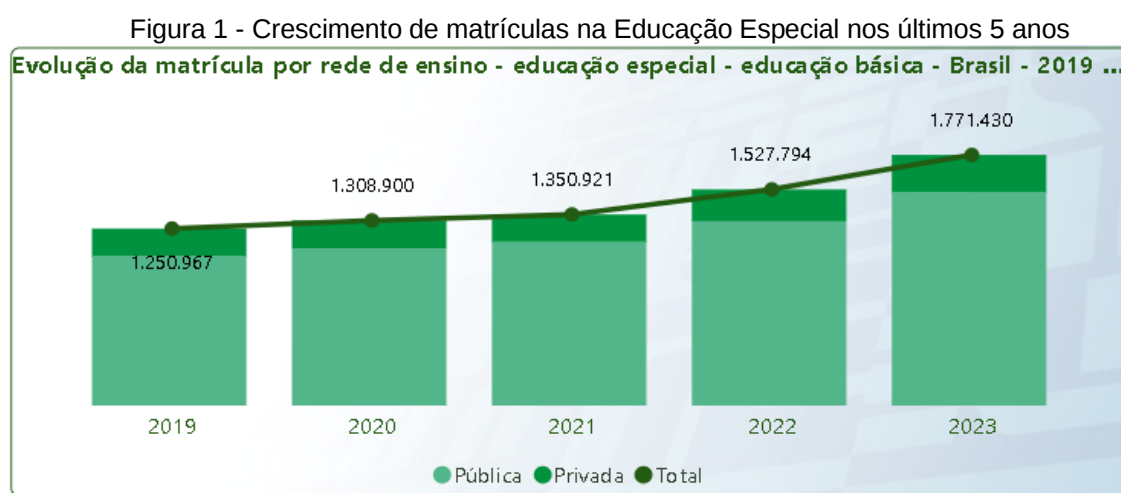
Sendo assim, ser professor diz respeito a alguém que ensina um saber e está profundamente ligado ao que ele é como pessoa (Limachi & Zucolotto, 2023). Ser professor é remeter-se a uma subjetividade individual na qual é formada por sentidos intrínsecos, complexos e singulares à personalidade de cada indivíduo (Santos, 2018). O professor pertence a um grupo profissional, assume diversas formas de fazer e proceder, fortalecendo identidades profissionais, meios de aproximação ou distanciamento entre eles, sendo importante o planejamento do saber no trabalho, ajustando às singularidades de cada aluno (Alves, 2018).

Nesse sentido, Zerbato et al. (2021) ressaltam a importância dos conhecimentos e práticas dos professores de educação especial para auxiliar os professores do ensino regular em prol do aprendizado dos estudantes público da educação especial, enfatizando a importância da compreensão da atividade docente e do reconhecimento do professor como agente ativo no processo educacional. Um professor não se forma de imediato; mas sim, nas dificuldades, nos desafios da realidade diária, nas esperanças e desesperanças e nas experiências de trabalho, confrontando as normas e reelaborando-as conforme sua proposta (Martins et al., 2020).

2.2 O TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Educação Especial é uma modalidade de ensino escolar que abrange estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Martins & Chacon, 2019). Quando se fala em deficiências, referem-se àqueles que possuem limitações de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (Brasil, 2008). Em relação à educação inclusiva, Saloviita (2020) define como a inclusão de todas as crianças com deficiências nas salas de aula regulares com apoio adequado. Assim, Buss e Giacomazzo (2019) enfatizam a importância de compreender a educação inclusiva como algo que vai além da presença do aluno no ambiente escolar, sendo necessário torná-lo participativo e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo que existem diferentes maneiras de aprender. No entanto, promover a educação inclusiva, de acordo com Saloviita (2020), tornou-se um desafio em muitos países, pois a educação ainda é segregada ou obteve avanços limitados.

Segundo Baptista (2019), na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o número de matrículas tem aumentado consideravelmente no decorrer dos anos, fruto dos efeitos da política educacional centrada na universalização da educação no país, sendo reconhecido como ponto favorável. De acordo com os dados do Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), em 2023 houve um aumento na quantidade de matrículas na Educação Especial de 41,6% no período de 2019 a 2023 (Brasil, 2024). Como demonstrado na Figura 1:



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Desse número integral de matrículas, 952.904 são estudantes com Deficiência Intelectual, logo após, 636.202 são alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2023). Na sequência, 163.790 são aqueles com deficiência física, 86.867 com baixa visão, 41.491 com deficiência auditiva, 38.019 com altas habilidades ou superdotação, 20.008 com surdez, 7.321 com cegueira e 93 surdo-cegueira. Ressaltando que 88.885 alunos têm duas ou mais deficiências simultâneas (Brasil, 2023).

Mediante esse aumento das matrículas na modalidade da Educação Especial no país, Silva e Elias (2022) afirmam que a atuação dos professores se torna um

elemento fundamental e a formação inicial e continuada segue sendo o eixo central para transformação e efetivação inclusiva. Nesse sentido, Martins et al. (2020) corroboram dizendo que essa luta pela formação inicial de professores se torna uma política pública necessária e urgente na atual sociedade. Para Lima e Cunha (2020) faz-se necessário uma discussão abordando o trabalho docente enquanto local de formação e construção de saberes dos professores.

Sendo assim, Saloviita (2020) diz ser imprescindível destacar a relevância da formação continuada para professores, agregando conhecimentos e habilidades. Entretanto, a ausência de formação específica e a falta de preparo dos professores são alguns aspectos que impedem a inclusão escolar (Faria & Camargo, 2018). Concorde Santos (2018) ao dizer que grande parte dos professores de Educação Especial se sentem apreensivos, preocupados e despreparados mediante a demanda dos alunos PEE. Ressalta Silva e Elias (2022) que a falta de capacitação profissional, falta de recursos e materiais, falha na estrutura física e arquitetônica são situações encontradas na Educação Inclusiva. Além disso há escassez de recursos materiais e recursos humanos para um melhor resultado (Zerbato et al., 2021).

Os pressupostos da formação em Educação Especial parecem não ser suficientes para orientação das ações do professor (Oliveira & Prieto, 2020). Neste sentido, Vaz (2019) destaca que pensar sobre a Educação Especial e sua estruturação no âmbito da escola pública remete a uma reflexão sobre o trabalho do professor em suas relações educacionais e sociais.

Os desafios em relação ao trabalho com alunos PEE requer criar novas condições de trabalho, novas posturas profissionais e novas mudanças nas práticas educativas (Santos et al., 2021). Refletir sobre a inclusão escolar ou sobre as adaptações razoáveis, só pode ser feito através de esforços conjuntos entre diversos

profissionais e para que uma ação colaborativa seja efetiva, é fundamental a presença do professor de educação especial (Zerbato et al., 2021). Entender a atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer uma compreensão ampla da trajetória pessoal e profissional do professor expressa em suas práticas na área (Santos et al., 2021).

De acordo com Saloviita (2020), estudos internacionais concluíram que países onde exige a lei da educação inclusiva, professores se sentem mais positivos quanto à sua prática. Sendo assim, mediante aos esforços, a Arábia Saudita promove atualmente as práticas e o conceito de Educação Inclusiva de forma adequada e compatível com as teorias globais pertinentes (Madhesh, 2019). A Itália merece ser reconhecida, conforme Plaisance (2019), uma vez que dispõe de um olhar amplo nas mudanças institucionais e profissionais, onde o trabalho executado pelo professor de educação especial não é específico ao aluno deficiente, podendo ser estendido à toda classe. E complementa afirmando que se torna um meio eficaz, pois os professores compartilham suas práticas docentes entre si (Plaisance, 2019).

Estudos nacionais comprovaram, segundo Buzz e Giacomazzo (2019), que a eficácia na educação das crianças com deficiência acontece mediante o envolvimento e colaboração entre professores, alunos, familiares e comunidade. Sendo, então, importante a participação da família no processo inclusivo, pois família e escola são elementos fundamentais no desenvolvimento do aluno (Silva & Elias, 2022). As boas práticas inclusivas estão baseadas na aprendizagem cooperativa, onde alunos, professores e escola juntos enfrentam as particularidades do aluno PEE, reestruturando as salas de aula, criando novos métodos de ensino, fomentando o trabalho em grupo (Alonso et al., 2019).

Neste contexto, para Buzz e Giacomazzo (2019) o maior desafio é erguer uma cultura de colaboração no âmbito escolar. Em suma, Alves e Melo (2023) dizem tratar-se de uma sensibilidade construída no trabalho diário de ensinar crianças, através do contato, do olhar, permitindo a atuação numa oportunidade favorável esboçada pelas condições nas situações de trabalho na escola. Sendo assim, faz-se necessário aprofundar os estudos da atividade de trabalho do professor de educação especial sob o olhar da Ergologia.

Melo e Alves (2023) afirmam que para alcançar o consenso no ensino, é fundamental entender a criança, conhecer seu processo de aprendizagem, e observar suas reações, necessidades e suas adversidades. Ademais, cabe separar materiais próprios, criar estratégias adequadas de ensino, fazendo com que todos os alunos consigam atingir os objetivos esperados (Born et al., 2019). Embora a simples existência de recursos por si só não pode determinar os objetivos, sendo necessário que o professor utilize esses recursos para atingir os resultados (Saloviita, 2020). Portanto, Ainscow (2020) vê as diferenças individuais não como questões a serem resolvidas, mas como oportunidades para potencializar a aprendizagem.

Capítulo 3

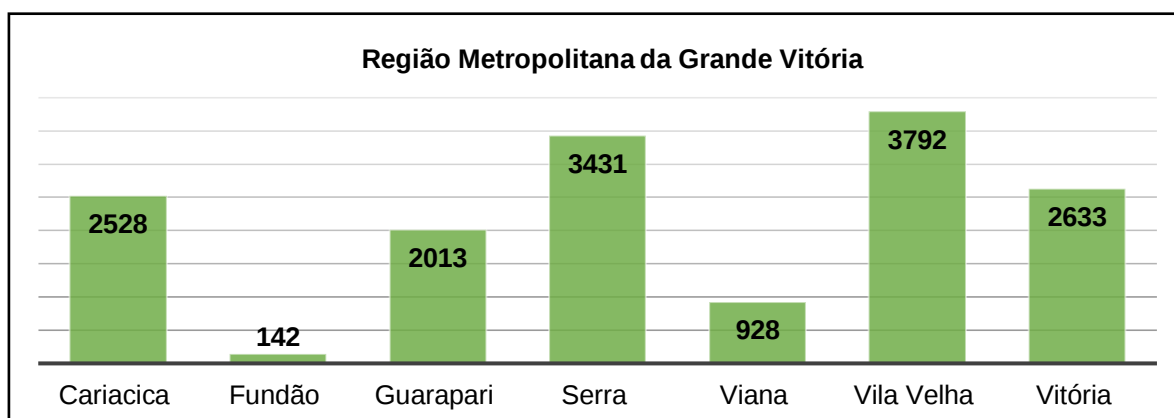
3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho adotou a abordagem qualitativa descritiva de pesquisa mediante o uso de dados primários. De acordo com Flick (2009), a subjetividade do pesquisador e também dos que foram entrevistados faz parte do processo da pesquisa. A pesquisa qualitativa se alinha a este estudo devido ao seu objetivo que é compreender a atividade de trabalho dos professores da Educação Especial.

No Espírito Santo, sudeste do Brasil, em 2023, foram computados 752.583 estudantes matriculados na Educação Básica³, deste total, 40.637 são matrículas na modalidade da educação especial (Brasil, 2023). Em relação às matrículas, a Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), formada por sete municípios (Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), registrou um total de 20.626 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2023). No município de Vila Velha/ES no ano de 2023, foram registradas 3.792 matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, tornando o município com maior quantitativo de matrículas na Região Metropolitana da Grande Vitória (Brasil, 2023), apesar de não ser o município mais populoso da RMGV. A seguir está a Figura 2 com número de matrículas nas cidades da Região Metropolitana da Grande Vitória.

³ A Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, abrangendo três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Figura 2 - Matrículas Educação Especial na RMGV em 2023

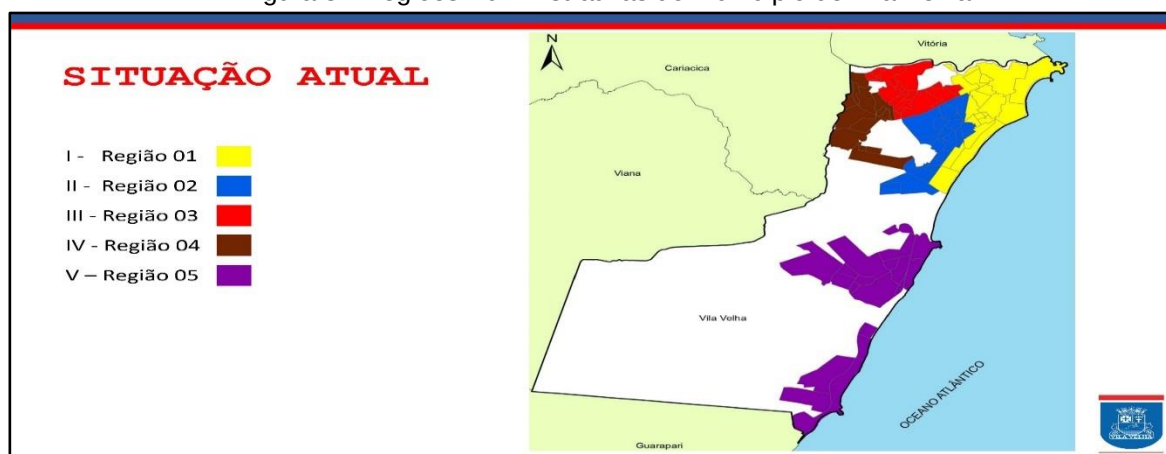


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep).

Nota: Elaborado pela autora (2024).

O campo de estudo desta pesquisa constituiu-se de escolas da Rede Municipal de Vila Velha, Espírito Santo. A escolha se deu por ser o município da Região Metropolitana da Grande Vitória com maior número de matrículas de alunos público da Educação Especial (PEE) no ano de 2023, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e também devido à acessibilidade ao campo, já que a pesquisadora é educadora no município da área da Educação Especial. Foram escolhidas 5 escolas, sendo uma escola por região administrativa do município, às quais denominou-se de: E1, E2, E3, E4, E5. Em seguida, a Figura 3 apresenta as regiões administrativas de Vila Velha/ES.

Figura 3 - Regiões Administrativas do Município de Vila Velha



Fonte: Site institucional da Prefeitura Municipal de Vila Velha (www.vilavelha.com).

A população foi constituída por professores de Educação Especial⁴ na área de Deficiência Intelectual (DI) da rede pública municipal de Vila Velha/ES. Entende-se por DI, mediante saberes médicos e pedagógicos, pessoas com certas limitações em suas possibilidades e potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento (Alles et al., 2019). A amostra foi composta por 15 professores de Educação Especial que atuam na área de Deficiência Intelectual (DI) em escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se nomes de flores como forma de identificação.

Os entrevistados iniciais da pesquisa foram contatados pela pesquisadora por critério de intencionalidade, pois foram selecionados cinco professores específicos da área de DI, especialmente por serem pessoas que fizeram parte do convívio profissional da pesquisadora. Os demais entrevistados foram indicados pelos cinco primeiros, alcançando, então, outros dez entrevistados; logo, a amostragem seguiu a técnica denominada “bola de neve” para detectar outros entrevistados (Félix & Cavazotte, 2019). As entrevistas foram finalizadas quando entendeu-se alcançar a saturação teórica, momento em que os avanços na produção dos dados tornaram-se praticamente inexistentes (Cepellos & Tonelli, 2020).

A tabela a seguir apresenta o perfil dos participantes.

⁴ O professor da Educação Especial atua na escola regular, no Atendimento Educacional Especializado (Santos et al., 2021).

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Escola	Código	Sexo	Tempo de Experiência na Educação Especial
E1	Dália	F	07 anos
E1	Hortência	F	05 anos
E1	Margarida	F	16 anos
E2	Tulipa	F	10 anos
E2	Orquídea	F	32 anos
E2	Camélia	F	15 anos
E3	Violeta	F	10 anos
E3	Azaleia	F	05 anos
E3	Gardênia	F	05 anos
E4	Petúnia	F	06 anos
E4	Girassol	M	05 anos
E4	Bromélia	F	05 anos
E5	Lavanda	F	25 anos
E5	Magnólia	F	14 anos
E5	Primavera	F	05 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2025).

Em cada escola foram entrevistados três professores da Educação Especial. Somente um dos professores identificou-se do sexo masculino, os demais do sexo feminino. Dentre eles, foram identificadas duas professoras com mais de 20 anos de experiência, uma delas com 32 anos e outra com 25 anos. A grande parte dos entrevistados possui 5 anos de experiência, perfazendo um total de 6 professores, os quais são oriundos do último concurso no município (do ano de 2019) e os demais professores tiveram seu tempo de experiência variados.

A técnica utilizada para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada por meio de roteiro de entrevista que, conforme Flick (2009), o entrevistado consegue expor seu ponto de vista através de questões que são apresentadas pelo entrevistador. Antes da realização da pesquisa em concreto, o roteiro foi aplicado para dois profissionais da Educação Especial, como um pré-teste no mês de setembro de 2024, realizado presencialmente nas escolas onde os professores atuam. Esse momento foi importante, pois conseguiu-se analisar, reorganizar e reestruturar o

roteiro, fazendo ajustes na ordem das perguntas, visando deixar a entrevista mais objetiva e fluída.

Logo depois do pré-teste, o roteiro foi aplicado aos participantes da pesquisa, considerando a voluntariedade de cada um. Em termos éticos, esta pesquisa também contou com o consentimento dos participantes, sendo adotado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que os participantes leram e assinaram antes de concederem as entrevistas (Apêndice B). Antes de realizar a entrevista, a entrevistadora fez uma apresentação pessoal, seguida de uma contextualização e informações sobre a confidencialidade da identidade, gravação e transcrição da entrevista.

Após a confirmação do aceite de participação, foi agendado dia e horário para entrevista, conforme a disponibilidade dos participantes. As 15 entrevistas aconteceram na modalidade virtual por meio de diversas ferramentas, entre elas os aplicativos *Teams*, *Meet* e *WhatsApp*, nos meses de setembro e outubro de 2024. No total, o áudio com as entrevistas gravadas correspondeu a um volume de 20 horas e 17 minutos. Para transcrição dos áudios, utilizou-se o aplicativo *TurboScribe* e, posteriormente, foram digitadas e formatadas no Word, gerando 93 páginas transcritas.

O conteúdo do roteiro de entrevistas é reflexo das considerações da abordagem teórica sobre a atividade de trabalho dos professores da Educação Especial. E de acordo com Rossato et al. (2018) a capacidade do professor de adaptar sua prática é fundamentada em suas vivências profissionais, acadêmicas e pessoais. Para a elaboração do roteiro (Apêndice A) adotou-se as seguintes literaturas: Trinquet (2010), Holz e Bianco (2014), Alves (2018), Bessa et al. (2018), Amaral e Moriel

(2019), Buzz e Giacomazzo (2019), Martins et al. (2020), Nussbold et al. (2020), Melo et al. (2021), Valadão e Bianco (2021), Brasileiro e Pimenta (2022) e Alves e Melo (2023).

Para a técnica de análise de dados foi adotada a análise de conteúdo com categorização, conforme Bardin (2004), que é subdividida em três etapas: análise, exploração do material e interpretação. No primeiro momento, foi feita a determinação de códigos através das leituras do material empírico, encontrando semelhanças nas entrevistas, alcançando um total de 18 códigos. Já na segunda etapa, mediante os códigos iniciais, a pesquisadora foi agrupando-os em grandes temas, encontrando 8 temas. E, por fim, na terceira etapa atingiu-se as quatro categorias de análise, conforme figura a seguir:

Figura 4 - Categorias de Análise

Categoria		Exemplos de relatos dos professores
Ser professor da Educação Especial	Esta categoria abrange as narrativas dos participantes sobre a escolha pela profissão.	"Eu me sinto feliz, realizada muito, quando eles conseguem 1% do que a gente tem. Porque ali eu sei que realmente houve um avanço." (Dália)
		"Eu me sinto assim. A gente nunca está preparada. Eu sinto que eu tenho que estudar cada vez mais. É uma busca que não para. Porque cada criança é uma criança. Você faz um estudo para um, mas aquele mesmo estudo muitas vezes não funciona com o outro. Entendeu? " (Girassol)
Saberes do professor da Educação Especial	Nesta categoria serão apresentadas as formas de aquisição desses saberes, sendo possível diferenciá-los em saberes investidos e saberes constituídos.	"E eu monto os materiais que sempre precisava, entendeu, para ajudar o aluno, para ter aquela flexibilidade dentro do currículo (sic)." (Margarida)
		"Foi bem voltada mesmo a realidade que a gente passa. Algumas, eu costumo dizer que algumas formações, eles são muito, é muito, mais uma utopia, sabe. Mais um sonho do que a gente espera que aconteça, do

		que realmente acontece." (Bromélia)
Falta de apoio e invisibilidade	Esta categoria aborda a ausência de apoio e o sentimento de invisibilidade vivenciado pelos professores no contexto escolar.	" Às vezes, a gente se acha um pouco invisível, né, na escola. Mas... A gente tenta fazer o melhor para os alunos." (Hortência)
		"Não existe aquela união de vamos dar as mãos, vamos trabalhar juntos, para a gente fazer a diferença. " (Azaleia)
Ciclo (in)completo da tríade Educação, Saúde e Família	Nesta categoria será abordada a importância da interação entre família, educação e saúde, uma vez que essa tríade é necessária para que a inclusão aconteça.	"Na escola que eu trabalho, meu maior desafio é a família." (Lavanda)
		"Devido à falta do acesso à saúde. Então, os pais, eles só têm a gente." (Violeta)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2025).

No próximo capítulo deste estudo, intitulado de Análise de Dados, será feita a descrição detalhada das categorias de análise, demonstrando os resultados da pesquisa e conectando com a literatura adotada no trabalho.

Capítulo 4

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A categoria de análise denominada de ser professor da Educação Especial abrange narrativas dos participantes sobre a escolha pela profissão, podendo ser detalhada a partir dos seguintes aspectos: (a) entrada ou inserção dos professores na área da educação especial; (b) lidando com as implicações do aumento do número de alunos da educação especial; (c) lidando com a falta de espaço físico acessível e carência de recursos nas escolas; (d) criando e adaptando conteúdo pedagógico e (e) gerindo crises emocionais dos alunos.

A análise dos dados mostrou que alguns professores optaram pela escolha da profissão na área da educação no período da infância, outros foram influenciados por algum familiar e houve relato também de uma professora na qual recebeu um convite inesperado de uma amiga para fazer a faculdade de Pedagogia, mesmo com idade acima dos 30 anos e sem ter emprego fixo, aceitou o desafio – cuja fala está no extrato da entrevista a seguir:

Então, assim, um belo dia uma amiga falou assim: Vamos fazer faculdade? E eu já estava com 33 anos, né? E eu, mãe solo, criava meu filho, né... Então, eu falei assim: Gente, quem sou eu pra fazer uma faculdade, né? Jamais imaginei. Aí eu falei: Tá, tô (sic). Eu sem, como dizer, sem um trabalho fixo, vivia de faxina, aquela coisa toda. Eu falei: Tá, vamos fazer (Professora Azaleia).

Já no caso da professora Gardênia, houve uma influência na escolha da profissão, pois em seu relato diz que ainda criança foi morar na casa de uma professora, aguçando ainda mais seu carinho pelas crianças. Como se vê no extrato a seguir da entrevista:

Mas, quando eu estava na terceira série, eu tive uma professora Auxiliadora. A gente chamava ela (sic) de Dora e aí eu fui morar com ela. Eu morei um bom tempo com ela. E aí, assim, lá ela já começou a introduzir mais ainda esse gosto pelas crianças. Aí ela me ajudava, me ensinava a corrigir prova (Professora Gardênia).

Quanto à inserção na área da Educação Especial, muitos ingressaram através da realização de concurso público. Foi o caso da professora Primavera, que disse ter o sentimento de que foi “escolhida” pela profissão, porque mesmo não tendo experiência nessa área específica, fez o concurso para a educação especial e conseguiu a vaga desejada. Observe o relato seguinte:

Aí veio o concurso de Vila Velha, né? Aí eu fiz pra (sic) séries iniciais e pra (sic) educação especial. E aí, por incrível que pareça, eu passei pra educação especial sem experiência nenhuma. Então, assim, eu digo que foi ela que me escolheu (Professora Primavera).

Diferente da experiência de Primavera, a professora Tulipa disse que se encontrou profissionalmente na Educação Especial através de um convite que recebeu para tratar (educar, ensinar) uma criança com múltiplas deficiências (associação de duas ou mais deficiências). Então, a partir dessa atividade a professora se aproximou e estabeleceu relações profissionais e emocionais com essa área da educação especial. A seguir está o trecho da fala de Tulipa.

Eu fui convidada para atender uma criança que tinha múltiplas deficiências, era deficiência intelectual e múltiplas. Então, eu acho que foi o convite que acabou me tirando da minha zona de conforto, que estava muito confortável para mim, e aí eu me encantei com a educação especial. (Professora Tulipa).

Ficou evidente na análise de dados a percepção dos professores – que possuem cinco ou mais anos de experiência na educação especial – sobre o aumento de alunos com deficiência nos últimos 05 anos. Tal constatação dos professores vai ao encontro dos dados do Censo Escolar que evidenciou aumento de matrículas na Educação Especial a partir de 2019 (Brasil, 2024). Alguns disseram que devido ao

aumento no quantitativo de alunos público da Educação Especial, a qualidade no processo ensino-aprendizagem tem sido comprometida: “É que a quantidade de alunos que a gente atende não é inclusão, não tem qualidade de trabalho” (Professora Petúnia). A perspectiva dos professores é relevante nesse aspecto, porque apesar de ser favorável o aumento do número de alunos na EE na educação básica, como afirma Baptista (2019), os profissionais revelam em suas narrativas as nuances dessa atividade, suas limitações e dificuldades. Nesse ponto, fica como primeira reflexão o fato de que a universalização da educação que motivou o aumento do número de matrículas da educação especial, de acordo com o autor, deveria ter sido acompanhada também de medidas de avaliação do corpo docente das escolas públicas.

Assim, é possível considerar que para os professores participantes do estudo, independentemente da localização da escola em que trabalham no município, as demandas de alunos da educação especial não conseguem ser atendidas devido ao número restrito de profissionais da educação especial, conforme consta no relato a seguir: “Porque, para mim, esse quantitativo na educação especial de alunos e professor, é muito incompatível com trabalhos que precisam ser desenvolvidos” (Professora Tulipa).

Além do quantitativo de alunos por professor que é uma problemática nesse contexto, a análise de dados indicou que alguns professores ainda precisam lidar com escolas que carecem de acessibilidade, quer dizer, remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e de atitudes. Somado a isso faltam recursos pedagógicos (visuais, auditivos e audiovisuais) e tecnológicos (computadores, *software*, aplicativos e *Datashow*) que podem ser utilizados como ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem nas escolas. Essa falta de recurso é mais

evidente em escolas localizadas nas regiões mais vulneráveis, ou seja, aquelas onde a situação socioeconômica é agravante. Nesse sentido a professora Orquídea afirma dizendo: “Eu acredito que a tecnologia é muito importante e ela não é disponibilizada para nós [...]”. Essa deficiência na estrutura física das escolas públicas do país visando atender alunos PCDs foi apontada na literatura pelos autores Silva e Elias (2022) e Plaisance (2019).

Outros professores relataram também a falta de espaços físicos nas escolas para desenvolver atividades com os alunos e gerir os momentos de crises emocionais de seus alunos com DI. Os relatos a seguir revelam essas constatações.

Uma coisa que eu gosto de sempre ter é material concreto, na matemática, o material concreto é essencial. Então, eu vejo assim, nas nossas unidades de ensino, uma falta, na maioria, não são todas, falta de um espaço decente para a gente trabalhar (Professora Dália).

Gostaria que tivesse sempre uma sala específica para atender esse aluno. Principalmente quando ele estivesse em crise, com muitos recursos. Que não fosse uma sala do AEE, entendeu? Mas que fosse uma sala realmente de recursos. Para estar gerindo essas emoções dessas crianças e até ajudando no desenvolvimento de suas aprendizagens (Professora Bromélia).

Quando tratam de sala diferente do AEE os professores querem dizer que seria um espaço, um ambiente, um local no qual pudessem trabalhar com o aluno, quando necessário. Sobre crises emocionais dos alunos, os professores disseram que, muitas vezes, necessitam do apoio da coordenação da escola para ajudá-los a conter o aluno ou a presença dos pais na escola, pois sozinhos não conseguem lidar com essas situações. É preciso lembrar que os professores não possuem conhecimento teórico ou profissional específico para lidar com essas situações. Como evidenciado nas falas a seguir, a decisão de retirar o aluno em crise da sala de aula parte de uma escolha do professor e ele faz essa escolha a partir do estado emocional do discente, viabilizando a necessidade de mantê-lo ou retirá-lo da sala de aula.

Hoje um aluno tava (sic) nervoso, muito agitado. Aí eu tirei da sala, não deixei ele lá. Eu trago pra (sic) uma sala que tem jogos. Quer jogar? Quer ver o vídeo? Até você conseguir sair daquela situação. A decisão é minha, a decisão é minha (Professora Margarida).

Pode estar sentado ali, ele está em uma crise de choro, ou ele ficar nervoso. Quando acontece isso, a gente procura acalmar o máximo que a gente pode. Ou procura tirar ele daquele ambiente, levar ele para um outro ambiente, que ele dá uma relaxada. Se a gente não conseguir resolver, liga para os pais (Professora Magnólia).

As falas dos professores acima mostram que a atividade de trabalho dos professores é permeada de variabilidades do meio – conceito da Ergologia (Trinquet, 2010; Santos et al., 2021) – isso quer dizer que durante a execução das atividades em sala de aula, os alunos podem ter crises e o professor diante de sua experiência ou saber investido na atividade tem que decidir em retirá-lo da sala ou tratar a situação de uma outra forma. A atividade de trabalho, então, não segue um rito planejado pelo professor – trabalho prescrito (Melo et al., 2021); ela pode sofrer intercorrências a depender de situações que possam surgir com os alunos da Educação Especial. Cabe, assim, ao professor promover a micro gestão da atividade: entre o prescrito e o real.

Além de gerir uma série de aspectos, como falta de recursos necessários ao aprendizado dos alunos com deficiências, limitações de espaço físico e ter que lidar com crises emocionais dos estudantes, os professores relataram que eles mesmos produzem seus materiais de aula. Essa produção envolve a necessidade de adaptar conteúdos, criar seus próprios materiais didáticos utilizando objetos recicláveis e fazer uso da tecnologia no auxílio aos alunos, ao acessar *blogs*, *sites* e aplicativos que são disponibilizados o passo a passo de como fazer e adaptar tais materiais. Na sequência a professora explica a respeito do assunto.

Eu gosto muito de produzir os meus materiais, né, porque é mais lúdico, pra (sic) eles é mais atraente, então eu uso muito papelão, eu uso reciclado e outras

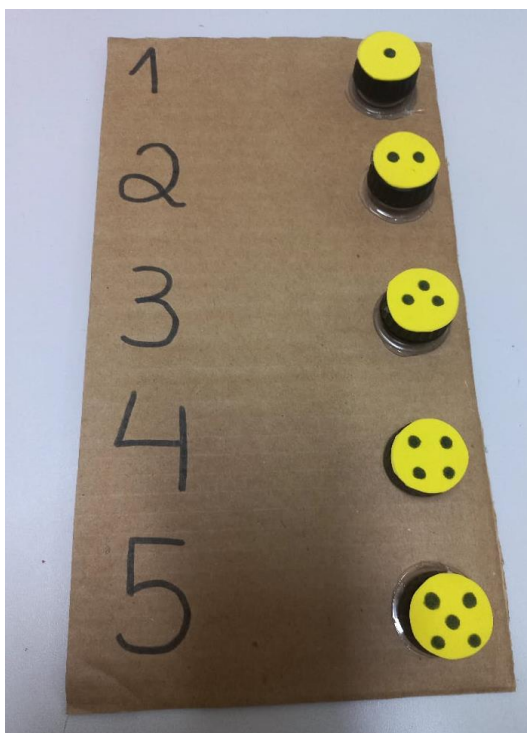
coisas mais. Agora, quem me ensinou, é claro que hoje a gente tem um recurso muito bom que é a *internet*, né (Professora Lavanda).

A criatividade na construção do próprio material didático faz parte de uma escolha do professor que entende a importância de criar estratégias pedagógicas nesse processo, com o intuito de transmitir conhecimento de maneira lúdica e agradável aos alunos. A fala a seguir reforça a afirmação a partir da análise dos dados.

Aí a gente tem um momento que eu dou música, estava dentro do meu planejamento? Não. Mas aí a gente já pega o *link*, ele gosta de música, então vamos ouvir uma música que ele gosta, que, de repente, acalma (sic) (Professora Bromélia).

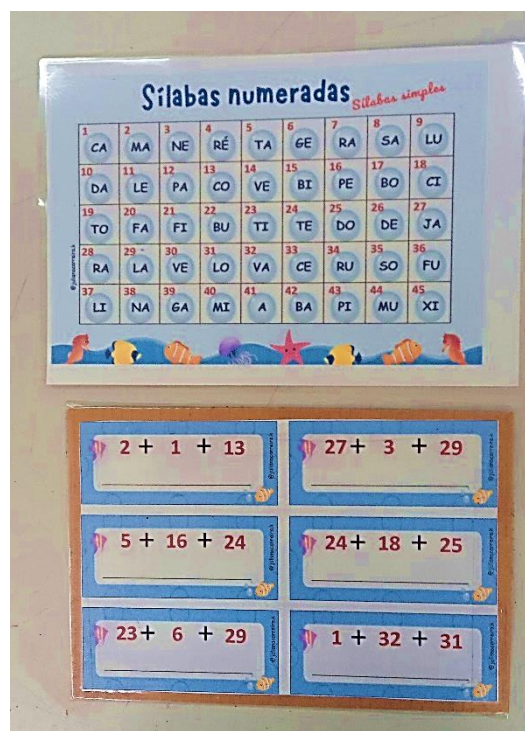
A seguir constam alguns exemplos de materiais criados pelos professores e no Anexo A estão algumas figuras que demonstram a criatividade dos professores ao preparar materiais didáticos para suas aulas. Tais materiais foram disponibilizados voluntariamente pelos professores durante as entrevistas.

Figura 5 - Número e Quantidade



Fonte: Professora Azaleia

Figura 6 - Sílabas Numeradas



Fonte: Professora Lavanda

Esses relatos dos professores auxiliam no entendimento de que na educação especial, os objetos de trabalho – elemento essencial ao trabalho na perspectiva ergológica (Trinquet, 2010) – não são objetos estáticos dispostos aos profissionais desde o trabalho prescrito; mas eles fazem parte da criatividade do próprio professor, moldado a partir da necessidade de despertar o interesse do aluno ao construir materiais lúdicos e atraentes no momento de executar a atividade de trabalho.

Cabe ainda ressaltar que mesmo diante de desafios e limitações, os professores expressaram satisfação com suas atividades, especialmente ao perceberem que os alunos estão evoluindo em termos de aprendizado, identificando letras, números, escrevem seu nome sem auxílio de fichas, fazem leitura de palavras simples e também vão adquirindo autonomia, fruto do resultado de seu trabalho. A seguir está um relato que exemplifica tal afirmativa:

Eu tenho uma... Uma aluna autista e ela não sabia nada. E agora no... No final do ano que a gente já está, né? Que a gente já está em outubro, já está praticamente no final do ano (sic), ela já está fazendo o nome dela sozinha. Já conhece as vogais, o alfabeto, já está formando palavrinhas. Então, foi um desafio muito grande (Professora Magnólia).

Sendo assim, mediante o rol desses aspectos que englobam o ser professor de educação especial, juntamente com suas limitações e ao mesmo tempo com a satisfação de lidar com o aprendizado desses alunos, é que torna prazerosa a arte de ensinar. Na próxima seção será tratado o saber desses professores da Educação Especial.

4.2 SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta categoria de análise, denominada saberes do professor da Educação Especial serão apresentadas as formas de aquisição desses saberes, sendo possível diferenciá-los em saberes investidos e saberes constituídos. De acordo com Trinquet (2010), os saberes investidos referem-se às experiências práticas do trabalho, enquanto os saberes constituídos correspondem aos conhecimentos acadêmicos e profissionais. A partir da análise dos dados, sob o olhar ergológico, esses saberes podem ser analisados considerando três aspectos principais: (a) a formação continuada dos professores; (b) a troca de experiências entre os professores e (c) a falta de colaboração entre os docentes.

A análise dos dados revelou que a formação continuada dos professores que se dedicam à Educação Especial é deficiente, porque são consideradas distantes da prática. Mesmo reconhecendo a suma importância da teoria, alguns destacaram que o aprendizado acontece de verdade na convivência do dia a dia, conforme o relato da professora Camélia, no qual diz que: “[...] querendo ou não, a gente aprende com essas crianças, aprende muito. A vivência com eles, para mim, é extraordinária.”

A afirmação da professora e as atitudes podem ser percebidas no momento em que acontece a troca de experiências. E que para Saloviita (2020), se torna evidente que a inclusão está amplamente ligada às atitudes dos professores diante dos alunos públicos da educação especial, à forma como enxergam as diferenças presentes nas salas de aula e à disposição em lidar com essas diversidades de maneira positiva e eficaz.

Os professores enfatizaram também a importância dessa troca de experiências entre eles, pois alguns conhecem ou já atenderam o aluno e sabe como lidar com ele,

deram ênfase também na troca de experiências com os professores regentes⁵ nos quais compartilham dicas, ideias e tipos de estratégias que se tornam indispensáveis para atender às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Silva et al. (2020), nessas vivências, os docentes constroem sua formação de maneira contínua, através de uma dinâmica de mobilização e ressignificação de saberes. Conforme consta no relato da professora Hortência: "[...] é ali, com outros profissionais, com os colegas, trocando ideia, quem já trabalhou com um aluno no ano anterior, eles dão uma dica". Fato que pode ser confirmado pela professora Magnólia quando diz que: "Cada troca de experiência dá um bom resultado [...]". O trabalho de intervenção é feito em comum acordo com o professor regente e normalmente o resultado é sempre positivo. Veja no extrato de entrevista da professora a seguir:

Eu ajudo o aluno no conteúdo ministrado dentro da sala de aula. Eu vejo a dificuldade dele e em cima daquela dificuldade eu trabalho. Porém, quando ele não alcança, eu faço um trabalho de intervenção junto com o professor regente. (Professora Bromélia)

Como constatado nas falas das professoras acima e confirmado por Martins et al. (2020), através dessas trocas de experiências, os professores vão praticando sua formação em uma relação de saberes investidos nas atividades diárias de seu trabalho.

Entretanto, alguns professores da educação especial relataram que a falta de colaboração e interação entre eles ainda é um grande desafio, pois muitos professores não enxergam o aluno público da educação especial como um aluno da turma, mas sim, como um aluno do professor de educação especial. Conforme relato da professora Margarida, "[...] são muitos os desafios. Eu já estou pra (sic) aposentar e não consigo incluir o aluno com o professor, o maior desafio é esse (sic). Ele é meu,

⁵ São os professores responsáveis por uma determinada turma ou disciplina.

ele não é deles". Tipos de desafio como este pode ser observado no trecho da entrevista, onde a professora diz: "Eu acho que um dos maiores desafios é esse [...], é trabalhar com colaborativo mesmo, em colaboração com o outro. A gente não consegue fazer um trabalho sozinho" (Professora Tulipa).

Segundo Schwartz (2010), a experiência só se torna formadora quando permite que os indivíduos enfrentem os desafios da vida e façam escolhas constantes sobre o uso de si próprios. Nesse caso, o uso de si próprio ocorre quando o uso de si é expresso em função de si mesmo, com o objetivo de tornar o trabalho possível e vivível.

No entanto, para que esse tipo de situação não ocorra no âmbito educacional e tais desafios sejam superados, os professores contam com as formações continuadas e as capacitações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que acontecem no decorrer do ano. Para alguns professores, as formações são excelentes e retratam a realidade do trabalho do professor no seu dia-a-dia, conforme a explanação da professora Bromélia: "Foi bem voltada mesmo à realidade que a gente passa".

Neste contexto observa-se que algumas formações são realizadas em colaboração com outros professores que não pertencem à educação especial. Fato que pode ser observado na fala da professora Magnólia ao afirmar que: "Nós temos a formação continuada junto com a regência também". Para Silva e Elias, (2022) essas formações seguem sendo o eixo central para transformação e efetivação inclusiva, o que vai ao encontro das percepções dos professores sobre a importância de sua atuação, tornando-se uma peça-chave nesse processo inclusivo.

Diversamente, os dados mostraram também a opinião oposta de alguns professores a respeito do cenário das formações e que não está condizente com a

atual realidade, pois para eles são formações voltadas para teoria e algumas consideradas superficiais. É o que mostra o relato da professora Dália: "[...] as formações que a gente tem são tão superficiais que, muitas vezes, não tem nada a ver com a prática". Isso mostra que as formações estão mais voltadas ao saber formal do que o investido na atividade, nos termos da Ergologia (Lima & Cunha, 2020). E a professora Primavera corrobora dizendo que: "A nossa dificuldade hoje está na prática. Nossas formações não são na prática. E é tudo muito voltado para a teoria".

Outra constatação que foi citada, diz respeito ao deslocamento que os professores fazem, saindo de um município, que é o seu local de trabalho, indo a outro município, local onde acontece as formações, tornando uma situação exaustiva, conforme observada por meio do extrato da entrevista a seguir:

Nós temos formações e encontros muito precisos. Hoje nós temos formações que, honestamente, não está nos atendendo. Porque você vai distante demais para uma formação. [...], em outro município. Estou desanimado demais. (Professor Girassol)

A análise dos dados sobre os saberes dos professores da educação especial, mostrou que a interação entre os professores de Educação Especial e os demais professores não acontece de imediato. De acordo com Buzz e Giacomazzo (2019), isso é um processo de adaptação e pode perdurar por um certo tempo. Por isso faz-se necessário que as formações continuadas sejam mais eficazes e voltadas para realidade atual, ou seja, voltadas às práticas que acontecem no cotidiano escolar.

No entanto, mesmo com as formações superficiais, isso não quer dizer que os professores tenham ausência de saberes e segundo Melo et al. (2021), a atividade de trabalho docente é composta por recursos diversos e complexos, no qual envolve vários saberes. E tais saberes são constituídos e reelaborados pelo próprio professor a partir de sua experiência vivenciada com outros professores, remetendo assim à

uma reflexão sobre a produção de saberes quando estão em situação de trabalho. São saberes de um corpo-si, construídos ao longo de sua trajetória de vida, nas experiências que foram vividas anteriormente e de acordo com Holz e Bianco (2014), esse corpo-si atua como juiz e gestor das variações que o levam a optar entre agir em benefício próprio ou em prol dos outros.

Para Alves (2018), o professor assume diversas formas de fazer e proceder, fortalecendo identidades profissionais, meios de aproximação ou distanciamento entre eles, sendo importante o planejamento do saber no trabalho. Esse planejamento condiz com situações vivenciadas atualmente podendo ser retrabalhadas, reorganizadas, ou seja, renormalizadas e que, para Schwartz (2014), tal renormalização constantemente recria uma nova narrativa, algo inédito acontece continuamente sendo necessário fazer escolhas, levando a escolher a si mesmo como ser imerso em um mundo de valores.

4.3 FALTA DE APOIO E INVISIBILIDADE

Esta categoria de análise de dados intitulada de falta de apoio e invisibilidade aborda a ausência de apoio e o sentimento de invisibilidade vivenciado no contexto escolar, sendo desdobrada em três pontos principais: (a) falta de apoio; (b) o papel do professor de educação especial; e (c) sentimento de segregação. Os professores de educação especial relataram a ausência de apoio tanto por parte da gestão escolar, ou seja, da direção da escola, quanto dos próprios colegas de trabalho, os professores regentes.

De acordo com os relatos, muitos desses professores se sentem invisíveis dentro da escola, com a impressão de que a escola se divide em dois mundos diferentes – quer dizer que: de um lado os professores regentes recebem apoio e

reconhecimento no contexto escolar e, de outro lado, os professores de educação especial se sentem isolados e desvalorizados, pois não têm suporte adequado no momento de desenvolver seu trabalho. Essa divisão cria um clima de exclusão e desintegração, dificultando a colaboração entre os professores e o progresso de um trabalho coletivo na escola.

Mediante este contexto, os profissionais sentem-se decepcionados com a falta de reconhecimento e falta de aceitação por parte de colegas de trabalho, como os professores regentes, professores de áreas, o gestor escolar (diretor) e até mesmo os próprios professores de educação especial. Em seu depoimento, a professora Hortência diz: "[...] às vezes, a gente se acha um pouco invisível, né, na escola. Mas, a gente tenta fazer o melhor para os alunos". E a professora Gardênia, corrobora ao afirmar que a colaboração entre os profissionais poderia ser bem mais eficaz: "[...] é, tipo assim, bem menos do que eu gostaria. Porque às vezes você leva outras ideias e nem todos abraçam".

Consequentemente existe situação em que o professor de educação especial não se sente confortável estando no mesmo ambiente com outro colega de trabalho, ou seja, dividindo o mesmo espaço, como por exemplo uma sala de aula, o que pode dificultar a realização de suas atividades de forma eficaz, conforme constatado no relato da professora Gardênia na qual diz: "Eu fico triste porque eu não vejo a hora de sair da sala, não pela criança, mas por causa desse profissional que não me aceita. Então, é difícil trabalhar" (Professora Gardênia).

Não obstante, cabe ressaltar que ao refletir sobre a inclusão escolar ou sobre as adaptações, só é possível mediante os esforços em conjunto com outros profissionais, destacando a importância da presença efetiva do professor de educação especial (Zerbato et al., 2021). Isso contrasta com os relatos dos professores, pois vê-

se que na realidade, muitos enfrentam a falta de apoio adequado e escassez de recursos, o que dificulta a realização efetiva das práticas inclusivas, comprometendo o atendimento individualizado aos alunos PEE.

Situações mencionadas pelos participantes do estudo mostram-se desafiadoras, pois muitos não enxergam o professor de educação especial como um profissional, equivalente aos demais. Ele é percebido como alguém ocioso na escola, alguém que não está executando seu trabalho da forma que deveria. Muitos veem o professor de educação especial como uma babá ou um cuidador (como dito por Tulipa) da criança público da educação especial. Leia os trechos das entrevistas abaixo:

Nós, da educação especial, eu acho que a gente tem um trabalho muito solitário, porque as pessoas não escutam, não valorizam o nosso trabalho. Acham que nós somos cuidadores, ou que a gente é babá, que a gente não desenvolve o trabalho (Professora Tulipa).

Muitos professores acham que a gente não está fazendo os trabalhos, né? Acham que é pouco, que a gente faz pouco, então é a questão assim, do fazer. E tem aquele momento que você se frustra, tem aquela coisa assim da visão dos outros, eles não têm esse olhar como a gente tem do nosso trabalho, entendeu? (Professora Camélia)

E quando se fala em ter um outro olhar, quer dizer enxergar o verdadeiro papel do professor de educação especial, que vai muito além de cuidar, de ensinar, é enxergar o trabalho do professor quando há uma comunicação com a criança através da expressão facial, através do olhar, é quando consegue arrancar um sorriso em meio às lágrimas, é quando consegue acompanhar o desenvolvimento da criança, tendo a certeza de que houve um progresso, fato que pode ser observado na fala da professora Dália: “[...] quando eles conseguem 1% do que a gente tem, é porque ali eu sei que realmente houve um avanço”. É enxergar o trabalho do professor no momento em que a criança adquiriu parcialmente ou totalmente sua autonomia, é na

forma como ele vê a criança para além do laudo, devolvendo para ela a esperança. Neste sentido, Souza e Kerbauy (2018), relatam que a educação além de ser um direito de todos, é também uma das condições básicas para uma vida digna e o que se constatou neste estudo foi que os professores da educação especial operacionalizam esse direito.

A análise dos dados do estudo leva à compreensão de que são nessas situações que os professores expressam seus sentimentos através da atividade de seu trabalho. Para acrescentar, a professora Primavera demonstra em sua fala um sentimento de segregação, pois é notável que, dentro da escola, existem dois mundos distintos: o dos chamados “normais” e o da educação especial. Segundo ela, a educação especial passa quase despercebida no ambiente escolar, com poucos profissionais demonstrando interesse ou disposição para ajudar nessa área. Normalmente, todo o trabalho relacionado à educação especial é atribuído exclusivamente ao professor dessa área. Independentemente da situação, é comum recorrerem a esse professor, justificando que o aluno pertence ao público da educação especial. Veja no relato a seguir:

Bem, sinceramente, os professores pouquíssimos, o gestor, ele fica muito também lá na área dele, não se envolve, muito menos com a educação especial. A educação especial, assim, eu percebo que na escola parecem, assim (sic), ser dois mundos, sabe! (Professora Primavera).

Com base nesses relatos, a análise dos dados revelou que, em alguns momentos, os professores sentem que enfrentam a mesma invisibilidade vivenciada pelos alunos públicos da educação especial no ambiente escolar, pois não são vistos como verdadeiros profissionais da educação. Farias e Camargo (2018) afirmam que, enquanto existir essa visão tradicional de separação, não será possível construir um olhar pleno do professor e do aluno, enquanto agentes da aprendizagem. Além disso,

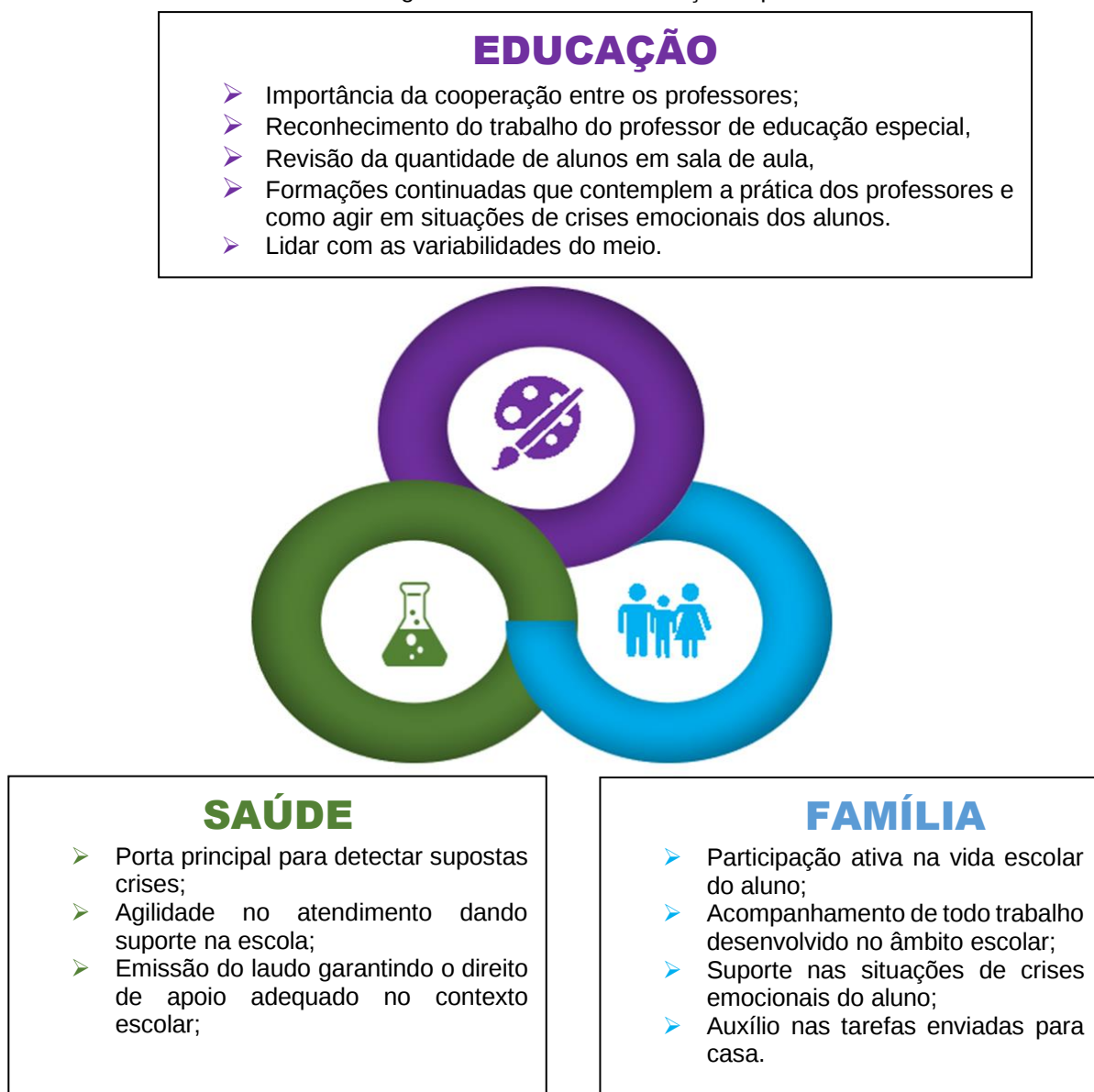
essa visão é prejudicial à própria inclusão, porque exige uma mudança de paradigma, onde professores e alunos sejam reconhecidos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, rompendo com modelos excludentes e promovendo uma educação mais equitativa. Vê-se que mesmo passado 30 anos desde o Encontro de Salamanca (Unesco, 1994) e 16 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil (Brasil, 2008), os desafios em torno da educação inclusiva permanecem e estão além da formalização de acordos ou da determinação legal de normas que envolvem a educação especial.

Foi perceptível que as situações evidenciadas pelos professores participantes do estudo afetam o elemento “ser humano” do trabalho – considerado pela abordagem ergológica, como pessoas únicas, carregando suas histórias e suas experiências que acabam influenciando na execução de seu trabalho, conforme constatado por Holz e Bianco (2014). Apesar dos seus esforços em dar aula, criar materiais pedagógicos e gerir crises, os professores da educação especial são frequentemente desvalorizados e sobrecarregados, mas continuam sendo pilares essenciais para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.

4.4 CICLO (IN)COMPLETO DA TRÍADE: EDUCAÇÃO, SAÚDE E FAMÍLIA

Para finalizar essa análise propõe-se a seguir uma figura que contém a tríade: educação, saúde e família – essencial à atividade de trabalho dos professores da educação especial, conforme os participantes deste estudo. Nesta categoria será abordada a importância da interação entre família, educação e saúde, uma vez que essa tríade é necessária para que a inclusão aconteça.

Figura 07 – Tríade da educação especial



Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2025).

Além dos desafios relacionados à convivência com os pares nas escolas, ficou evidente também na análise dos dados o distanciamento das famílias em relação à vida escolar de seus filhos e a longa espera pelo atendimento na saúde pública o que são também grandes obstáculos à escola. Observe o relato da professora Petúnia:

Olha só, o maior desafio hoje, eu acredito que seja a própria família desses alunos, porque a maioria dessas famílias, por essa questão de aposentadoria, muitas vezes eles não sonham que esse aluno pode avançar, que esse aluno pode crescer, entendeu? (Professora Petúnia).

Outros relatos evidenciaram que há famílias que não demonstram empenho em acompanhar a vida escolar de seus filhos, mostrando pouco interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem, em descobrir o potencial da criança ou algum talento. Para muitos familiares, o foco principal mesmo parece ser o benefício⁶ ao qual têm direito. Observe o relato abaixo:

[...], mas tem famílias que, tipo, tô (sic) nem aí, ele não vai evoluir, tô (sic) recebendo meu benefício, já chegou família de virar pra mim e ter falado assim, tia, você não tem como dar uma incrementada (acrescentar algo a mais) no relatório dele pra mim, não? (Professora Azaleia).

Então conforme observado na fala da professora, algumas famílias agem por interesses próprios, chegando a solicitar que o professor de educação especial inclua informações adicionais no relatório da criança, com intuito de garantir o benefício, sem se preocupar de fato com o aprendizado da criança. Neste contexto, pode-se observar que além das pressões do dia a dia, o professor precisa lidar também com a pressão das famílias, querendo que o professor encontre uma maneira de atender seus interesses. Percebe-se então que as variabilidades do meio – conceito da Ergologia (Trinquet, 2010) – enfrentadas pelo professor da educação especial não se traduz apenas em gerir crises emocionais dos alunos, mas em lidar com pressões da própria família com interesses financeiros na deficiência do aluno.

Em contrapartida, a análise dos dados mostrou que têm aquelas famílias que caminham lado a lado com a escola, participando ativamente, demonstrando interesse e acompanhando o desenvolvimento de seus filhos, tanto no ambiente escolar quanto em casa, chegando ao ponto de receber o professor em sua residência para observar

⁶ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um auxílio assistencial concedido pelo Governo Federal para segurados maiores de 65 anos ou portadores de deficiências que não consigam exercer suas atividades laborais. (Brasil, 2024).

como, enquanto família, colaboram no desenvolvimento da criança. Veja o relato do professor:

E, por não saber o que fazer com esse menino, e a família dizia que trabalhava em casa, eles participavam de palestras, seguiam sistema Aba (Análise do Comportamento Aplicada), assim ficha, eu posso acompanhar vocês na casa de vocês (sic) um dia, no final de semana, aí eles aceitaram. Eu fui num sábado e passei lá uma hora com eles, umas duas horas, talvez, vendo como funcionava o trabalho deles (Professor Girassol).

Dessa forma, evidencia-se a importância do envolvimento familiar na vida escolar dos filhos, como destaca a professora Lavanda ao afirmar: “Então, eu penso que se a família trabalhasse mais junto com a escola, o processo seria bem mais proveitoso e, com certeza, seria bem melhor para o aluno”. Compreende-se, assim, como é crucial a participação da família no processo de inclusão, uma vez que tanto a família quanto a escola desempenham papéis indispensáveis no desenvolvimento da criança (Silva & Elias, 2022).

Com base nos relatos, percebe-se que os professores de educação especial enfrentam diversas limitações no ambiente escolar, além de se sentirem solitários, invisíveis e, em alguns casos, sentem pressionados pelas próprias famílias das crianças em prol de interesses próprios, eis que surge também outro obstáculo, dessa vez diz respeito ao atendimento na saúde pública.

Conforme a análise dos dados, as problemáticas da educação especial iniciam no sistema de saúde pública, porque a criança precisa estar com a parte clínica atualizada. A maioria dos relatos evidencia que muitos desses alunos chegam à escola totalmente desregulados devido à falta de medicamentos. Uma das professoras relatou, inclusive, que não se consegue fazer uma intervenção pedagógica, se a criança está precisando também de uma intervenção clínica.

Então a gente não consegue fazer uma intervenção pedagógica com uma criança que precisa de uma intervenção na área da saúde. Então eu acho que esse é o grande desafio, a educação e a saúde caminhar juntos, nós não estamos caminhando juntos. (Professora Orquídea)

Os professores, inclusive, mencionaram que os pais ou responsáveis pelos alunos não conseguem atendimento em tempo ágil na saúde pública, pois ficam à mercê do sistema de saúde pública, onde o tempo de espera pode durar dias, meses e até anos. Situação que acaba desaguando em dificuldades de aprendizado desses alunos e, conseqüentemente, em problemáticas no ensino público, uma vez que a criança apresenta falta de concentração, hiperatividade, resistência ao realizar as atividades propostas e, em alguns casos, mudanças repentinas de comportamento. Tais afirmações podem ser constadas no trecho a seguir:

E o grande desafio que eu vejo são esses (sic), com essas crianças. Eles não têm acesso à saúde. Estão, há meses, anos, na fila de espera por mais que você oriente a família, vai na ouvidoria, né, veja com alguém, faz a reclamação. (Professora Violeta).

Assim, a professora Primavera confirma em seu relato o maior desafio que atualmente enfrenta: “E pra mim hoje o maior desafio é esse, sabe, porque a criança atípica, ela não é só esse acompanhamento escolar, é um conjunto, é família, é médico [...]”.

A análise dos dados deste estudo conduz à reflexão de que a união entre educação, saúde e família deve ser considerada como uma tríade necessária no processo ensino-aprendizagem do aluno, pois esses três elementos precisam caminhar juntos para que a inclusão aconteça dentro das escolas. Mas, sabe-se que ainda há um longo caminho a percorrer até que se complete este ciclo, o que vai além dos muros das escolas, já que depende da realização de ações por parte da gestão escolar (Secretaria Municipal de Educação) e do Poder Público.

Essa reflexão leva ao entendimento de que na atividade de trabalho dos professores da educação especial há o uso de si por si e uso de si pelos outros – definições da Ergologia (Holz & Bianco, 2014). O uso de si por si se manifesta ao tomar decisões, enfrentar desafios, considerando suas preferências, vivências e emoções, ajustando seus valores à sua realidade; já o uso de si pelos outros ocorre quando os professores colocam suas experiências e capacidades à disposição para atender às necessidades dos alunos.

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender de que forma ocorre a atividade de trabalho dos professores de Educação Especial. O método adotado foi a abordagem qualitativa descritiva de pesquisa mediante o uso de dados primários. Foram entrevistados 15 professores de Educação Especial na área de Deficiência Intelectual (DI) atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Vila Velha, estado do Espírito Santo, Brasil.

Foi possível concluir que a atividade de trabalho dos professores da educação especial contempla a partir dos três elementos do trabalho, segundo a abordagem ergológica (Trinquet, 2010): (i) o objeto: recursos didáticos são construídos pelos próprios professores que entendem a importância de criar estratégias pedagógicas, com o intuito de transmitir conhecimento de maneira lúdica e agradável aos alunos; (ii) o ser humano: o professor da educação especial é um ser construído a partir de suas experiências, limitações e desafios, mostrando que é possível sentir bem-estar no processo de ensinar; e (iii) as variabilidades do meio: a atividade é permeada por situações imprevisíveis, fatores que exigem dos professores adaptação e tomada de decisão, gerando, assim, seu trabalho da melhor forma possível.

Esse estudo traz contribuições relevantes para a literatura. Enquanto Vaz (2019) mostrou que refletir sobre a Educação Especial e sua organização nas escolas públicas implica em analisar o trabalho do professor em suas interações educacionais e sociais; e Buzz e Giacomazzo (2019) destacaram que a eficácia no ensino de crianças com deficiência ocorre por meio da participação e colaboração entre professores, alunos, famílias e a comunidade; essa pesquisa sob olhar da Ergologia,

Schwartz (2014) mostrou que, esse diálogo sobre normas se torna o ponto central da discussão. Além disso, descortinou a atividade de trabalho dos professores da educação especial. Se por um lado, a atividade de trabalho desses profissionais é permeada de micro gestão que envolve o processo de evolução da aprendizagem do aluno, como: produção de recursos pedagógicos utilizando materiais recicláveis, uso da música e da tecnologia para conter crises emocionais dos alunos, por outro lado, os professores da educação especial apresentaram também sentimento de invisibilidade, queixas de falta de apoio profissional, tanto da gestão escolar, ou seja, o (a) diretor (a) da escola quanto dos colegas de trabalho, e percepção de que não sendo reconhecidos como profissionais iguais aos outros no ambiente escolar.

Como contribuição prática, esse estudo indica à Gestão Escolar, em termos locais (diretor escolar) e municipal (Secretaria de Educação) a necessidade de observar com mais cuidado à área da educação especial. As problemáticas evidenciadas pelos professores mostraram a necessidade (i) urgente de realização de concursos públicos para a contratação de professores efetivos da educação especial, (ii) de capacitações continuadas com enfoque maior na prática docente e menos em aspectos teóricos, e (iii) a promoção de ciclos de troca de experiências entre os profissionais (além da confecção de materiais didáticos – frutos dos saberes constituídos na atividade), na modalidade virtual, evitando, assim, o deslocamento para outros municípios. Contribui-se ainda para o entendimento de que gestores públicos devem promover suas ações e políticas de forma integrada, pois como constatado no estudo vê-se que as áreas da educação e saúde devem caminhar juntas. É preciso promover o diálogo da educação especial com profissionais da área da saúde (neurologistas, psicólogos, terapeutas, etc.), a fim de que estes possam

compartilhar medidas viáveis para que professores aprendam a gerir crises emocionais dos alunos ao executar seu trabalho no contexto escolar.

Ademais, aponta para a direção escolar a necessidade de expandir o diálogo com as famílias, a fim de pais e responsáveis interfiram ativamente no processo de aprendizado dos alunos. Ainda, esse estudo contribui para a área da gestão escolar(diretor(a) escolar), em sentido amplo, ao evidenciar discriminações sobre o trabalho dos professores da educação especial – o local onde se ensina deve ser o primeiro a compreender e defender a inclusão escolar.

Esta pesquisa teve limitações em relação à quantidade de entrevistados do sexo masculino, alcançando apenas um professor, uma vez que predomina na área professores do sexo feminino e apenas um foi alcançado por meio da técnica de bola de neve. Apesar da limitação, não se observou problemas quanto a essa restrição.

Para pesquisas futuras, recomenda-se (i) a possibilidade de realização de novos estudos que envolvam grupos de professores das áreas de Deficiência Visual (DV) e Deficiência Auditiva (DA), ambos atuantes na Educação Especial, (ii) estender o campo de estudo para outros municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, de forma a compreender se a região compartilha das mesmas problemáticas ou não, (iii) enfatizar a lacuna que existe entre o trabalho prescrito e o real na atividade de trabalho da educação especial, conceitos também discutidos na Ergologia, (iv) estudar a presença/ausência do gestor escolar (diretor) na Educação Especial, (v) investigar as formações iniciais de professores da Educação Especial e (vi) verificar as particularidades da atividade de trabalho desses profissionais, considerando possíveis diferenças socioeconômicas e de localização das escolas.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alles, E. P., Castro, S. F. de, Menezes, E. da C. P., & Dickel, C. A. G. (2019). (Re)significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(3), 373–388. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300002>
- Alonso, F. T., Gañete, A. P., & Bernárdez-Gómez, A. (2019). Juan, uma criança com Síndrome de Asperger: Estudo de caso de uma boa prática de Inclusão educacional por meio da aprendizagem cooperativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 85–100. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100006>
- Alves, W. F. (2018). A invisibilidade do trabalho real: O trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230089. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230089>
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, e217423. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bendassolli, P. F., & Soboll, L. A. P. (2011). Introdução às clínicas do trabalho: Aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In P. F. Bendassolli & L. A. P. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho: Novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade* (pp. 3-21). Atlas. https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=LD_XnD4AAAAJ&citation_for_view=LD_XnD4AAAAJ:7T_dCfhhGW4C
- Benedicto, B. V., & Teixeira, E. C. (2020). O efeito do perfil do diretor escolar sobre a proficiência dos alunos no estado de Minas Gerais. *Economia Aplicada*, 24(1), 5-28. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea132906>
- Bessa, L. P., da Silva, T. M., & Moraes, R. M. A. de. (2019). O ensino como trabalho: Um novo olhar para a atividade do professor. *Revista Linguagem em Foco*, 10(1), 93. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1192>
- Born, B. B., Prado, A. P. do, & Felipe, J. M. F. G. (2019). Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. *Educação E Pesquisa*, 45, e201945002003. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>

- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado. Brasil (2023), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). *Estatísticas Censo Escolar*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP.
- Brasil (2024), Ministério da Educação. *Estatísticas Censo Escolar*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (2019, Novembro 25). *Benefício de Prestação Continuada (BPC)*. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>
- Brasileiro, A. M. M., & Pimenta, V. R. (2022). Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: Os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor. *Revista Interfaces*, 13(2), 30-47. https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7143
- Bueno, J. J., Bueno, S., & Portilho, E. M. L. (2023). Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(n. 00), e023038. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822>
- Caride, E. G., Cayuela, J. W., & Louzano, P. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: Perspectivas y análisis. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31>
- Cepellos, V. M., & Tonelli, M. J. (2020). *Grounded theory*: Passo a passo e questões metodológicas na prática. *Revista de Administração Mackenzie*, 21(5), 1–29. doi: <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG200130>
- Durrive, L., & Schwartz, Y. (2008). Glossário da ergologia. *Laboreal*, 4(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.11665>
- Faria, P. M. F. de., & Camargo, D. de. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 217–228. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200005>
- Felix, B., & Cavazotte, F. (2019). When a calling goes unanswered: Exploring the role of workplace personalizations as calling enactments. *Frontiers in Psychology*, 10, 1940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01940>
- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa. *Artmed*.

- Freitas, F. P. M., & Oliveira, J. P., (2021). Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(1), 133-155. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i1.50486>
- Garcia, R. M. C., & López, V. (2019). Políticas de educação especial no Chile (2005 - 2015): Continuidades e mudanças. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- Girardi, V. L., Rechia, S., & Tschoke, A. (2019). Acessibilidade formacional: A percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. *Educ. Form.*, 5(13), 95–112. <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1180>
- Holz, E. B., & Bianco, M. de F. (2014). Ergologia: Uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(spe), 494–512. <https://doi.org/10.1590/1679-39519106>
- Ingen, S. Van., Allsopp, D., Broughton, A. J., Simsek, O., Albritton, K., & White, A. (2018). How the commitment to inclusion has highlighted the need for greater collaboration in the United States. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(spe), 167–180. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400012>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualized education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943-957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Lima, N. V., & Cunha, D. M. (2020). Formação e reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional: Políticas e práticas. *Práxis Educacional*, 16(41), 476-501. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6486>
- Limachi, E. K. U., & Zucolotto, M. P. da R. (2023). Ser professor/a hoje: Uma cartografia da docência no ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 28, e55099. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v28i0.55099>
- Madhesh, A. (2019). The concept of inclusive education from the point of view of academics specializing in special education at Saudi universities. *Humanit Soc Sci Commun* 10, 278. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01802-y>
- Martins, B. A., & Chacon, M. C. M. (2019). Autoeficácia docente e educação especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22. <https://doi.org/10.5902/1984686X35883>
- Martins, E., Silva, V. C. da, & Rodrigues, D. do S. (2020). Integração de saberes investidos e desinvestidos na formação de professores. *Revista Cocar*, 14(30). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3561>

- Melo, K. A. de., & Alves, W. F. (2023). No coração do ofício: Aprendizagem da docência e sensibilidade pedagógica. *Educação & Sociedade*, 44, e266147. <https://doi.org/10.1590/ES.266147>
- Melo, M. R. de, Bianco, M. de F., & Martins-Silva, P. de O. (2021). Problemáticas no trabalho docente brasileiro: Uma revisão de literatura na perspectiva ergológica. *Trabalho & Educação*, 30(2), 103–119. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.32554>
- Neves, L. R., Rahme, M. M. F., & Ferreira, C. M. da R. J. (2019). Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1), e84853. <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>
- Oliveira, A. A. S. de., & Prieto, R. G. (2020). Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial¹. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 343–360. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>
- Nusshold, P., Baudin, C., & Nion Celio, S. (2020). Cuando el trabajo real es tabú: Introducción. *Laboreal*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/laboreal.15726>
- Plaisance, É. (2019). The special in education: meanings and uses. *Educação & Realidade*, 44(1), e84845. <https://doi.org/10.1590/2175-623684845>
- Prefeitura Municipal de Vila Velha. (2024). *Bairros que compõem as regiões administrativas*. Secretaria Municipal de Serviços Urbanos. <https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/anexo%20V%20-%20G%20%20bairros%20que%20compõe%20as%20regiões%20administrativas.pdf>
- Prefeitura Municipal de Vila Velha. (2022). *Consulta Pública para novas regiões administrativas em Vila Velha*. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Mobilidade. <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2022/01/consulta-publica-para-novas-regioes-administrativas-em-vila-velha-37273>
- Rebello, A. S., & Pletsch, M. D. (2023). O que revelam as políticas e os indicadores sobre a escolarização de alunos com deficiência múltipla no Brasil (1974-2021)? *Revista Educação Especial*, 36(1), e14/1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X70980>
- Rossato, M., Matos, J. F., & Paula, R. M. de. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34, e169376. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Santos, G. C. S. (2018). As implicações da subjetividade do professor do Atendimento Educacional Especializado no seu trabalho pedagógico / Implications of the subjectivity of a Special Education Service teacher in her pedagogical work. *Educação em Foco*, 21(34), 283–299. <https://doi.org/10.24934/eef.v21i34.1287>
- Santos, G. C. S.; Mitjáns Martínez, A. & Anache, A. A. (2021). A configuração subjetiva da docência de uma professora da educação especial e suas implicações na prática pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(3), 1473-1492. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15293>
- Scherer, M. D. dos A., Pires, D. E., Prado, N. M. de B. L., & Menezes, E. L. C. de. (2022). Entrevista: Yves Schwartz – Contribuições da ergologia para a gestão do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20, e00336166. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00336>
- Schwartz, Y. (1996). Trabalho e valor. *Tempo Social*, 8(2), 147–158. <https://doi.org/10.1590/ts.v8i2.86429>
- Schwartz, Y. (2010). A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, 35(1), 35-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227076004>
- Schwartz, Y. (2014). Motivações do conceito de corpo-si: Corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, 49(3), 259–274. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2014.3.19102>
- Silva, E. F. E., & Elias, L. C. dos S. (2022). Inclusão de alunos com deficiência intelectual: Recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*, 38, e26627. <https://doi.org/10.1590/0102-469826627>
- Silva Neto, A. de O., Ávila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313154906008>
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. T. M. (2018). O direito à educação básica nas declarações sobre Educação para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 667–681. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>
- Trinquet, P. (2010). Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, 10(38e), 93-113.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

- Valadão, K. T., & Bianco, M. de F. (2021). Análise ergológica da trajetória de vida de um sindicalista: Read. *Revista Eletrônica de Administração*, (2), 462–495. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.321.105248>
- Vaz, K. (2019). Professor, profissional ou educador: A concepção de professor de educação especial nas produções acadêmicas do campo específico da educação especial (2000-2016). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 101–116. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: Sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e217841. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>
- Zerbato, A. P., Vilaronga, C. A. R., & Santos, J. R. (2021). Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0196. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado (a),

Eu, Rosa Maria Vasconcelos dos Santos Dantas, responsável por este projeto de pesquisa do Mestrado em Ciências Contábeis e Administração com linha de atuação em Gestão Escolar, pela FUCAPE, venho pelo presente, convidá-lo para participar da pesquisa no universo da gestão escolar.

O procedimento adotado será a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores (as) especialistas em Educação Especial - DI das escolas públicas municipais de Vila Velha/ES.

A participação dos profissionais é gratuita e voluntária e as informações coletadas estão relacionadas à confidencialidade, com a garantia de que todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados somente para fins científicos e que serão mantidos em sigilo a identidade dos entrevistados.

Obrigada pela sua participação e disponibilidade.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1ª Parte) Dados iniciais

Nome (código):

Idade:

Sexo:

Formação Acadêmica:

Tempo de Experiência na área da Educação Especial:

2ª Parte) Perguntas para o participante

1. Conte sobre sua escolha em ser professor(a). Quais fatores influenciaram na escolha de sua profissão? E, sobre ser professor(a) da Educação Especial? Como se deu sua escolha/opção pela Educação Especial?

2. Conte sobre seu trabalho como professor(a) de alunos DI. Em um dia “normal” como você realiza seu trabalho? O que você faz? Quais tarefas/atividades normalmente você possui? Quais materiais são imprescindíveis/necessários para você executar seu trabalho? Como você aprendeu a trabalhar com alunos DI? (cursos/formações/prática)
3. Você tem horário de planejamento? Como acontece e com quem realiza?
4. Na escola em que trabalha há um clima de cooperação e colaboração entre os docentes e gestores? Comente.
5. Qual é a sua percepção em relação aos desafios encontrados na realização de seu trabalho no contexto da Educação Especial?
6. Como você, enquanto professor(a) de Educação Especial faz para gerir situações inesperadas ou algum tipo de imprevisto? Dê alguns exemplos de situações que ocorreram durante a aula/atendimento de alunos DI e você precisou tomar decisões no decorrer da situação. Como foi? Como optou pela melhor decisão/caminho?
7. Como você se sente sendo professor(a) da Educação Especial de alunos com DI?

Encerramento: A entrevistadora agradece ao entrevistado e pergunta se gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a fazer parte da pesquisa intitulada “A Atividade dos Professores da Educação Especial sob o olhar da Ergologia”. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração – Linha de Atuação Gestão Escolar – da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, que tem como objetivo compreender de que forma ocorre a atividade de trabalho dos professores de Educação Especial.

PROCEDIMENTO, DURAÇÃO E LOCAL

A produção de dados da pesquisa será realizada por meio da realização de entrevistas individuais. Os áudios das entrevistas serão gravados, visando auxiliar a transcrição das falas e subsidiar a análise de dados. Os contatos com os participantes serão realizados previamente pela pesquisadora, momento em que o objetivo do estudo será apresentado e ocorrerá o convite para participação. As entrevistas ocorrerão presencial ou virtualmente, adequando às preferências dos participantes, e a duração será em média de até 1 hora cada uma.

RISCOS E DESCONFORTOS

A participação na pesquisa não trará consequências e/ou implicações legais para o(a) sr. (a), enquanto participante. Os eventuais riscos na participação na pesquisa poderão envolver constrangimentos ao falar de temas propostos, de percepções e experiências do trabalho docente. Quando o assunto causar desconforto, o participante terá o direito de não falar ou de solicitar o encerramento da entrevista, sem prejuízos.

BENEFÍCIOS E GARANTIAS OBRIGATÓRIAS

Espera-se que os resultados da pesquisa possam proporcionar reflexões dos participantes e de gestores públicos sobre a atividade de trabalho docente dos professores de Educação Especial da educação básica em escolas públicas municipais de Vila Velha/ES. Em termos acadêmicos, os resultados contribuirão para discussão e ampliação de pesquisas voltadas à atividade do professor de educação especial da rede pública municipal de Vila Velha/ES. A participação na pesquisa é voluntária, não prevê gastos e ao participante é garantido o direito de desistir e/ou retirar o consentimento a qualquer momento. A pesquisadora produzirá os dados da pesquisa prezando pela confidencialidade e privacidade. A identidade do participante e os dados produzidos serão mantidos em sigilo; e a utilização dos dados se dará, exclusivamente, para a Dissertação e publicações acadêmicas subsequentes.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos princípios éticos, diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, o contato deverá ser realizado com a pesquisadora responsável **Rosa Maria Vasconcelos dos Santos Dantas**, e-mail: rosamvasconcelos366@gmail.com, e/ou Profa. Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo, orientadora da Dissertação de Mestrado, e-mail sabrinafigueiredo@fucape.br.

Eu, _____,
tenho ciência do exposto e concordo, voluntariamente, em participar da pesquisa.
Declaro ainda que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente
documento.

Vila Velha/ES, _____ de _____ de 2024.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

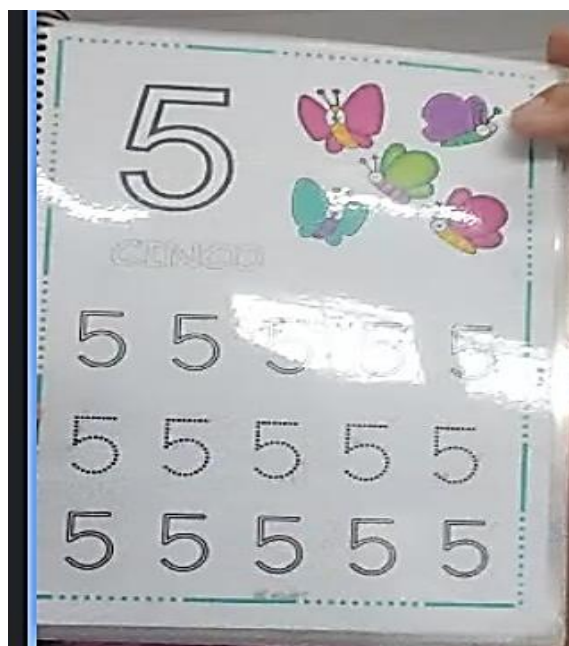
ANEXO A – MATERIAIS DIDÁTICOS CRIADOS PELOS PROFESSORES

Letra inicial de cada desenho



Fonte: Professor Girassol

Identificação dos números



Fonte: Professor Girassol

Identificação das letras do nome



Fonte: Professora Lavanda

Identificando os números



Fonte: Professora Lavanda

Medidas de Capacidade



Fonte: Professora Azaleia

Número e quantidade



Fonte: Professora Azaleia

Pareamento de cores



Fonte: Professora Azaleia

Dinâmica: Somos todos diferentes



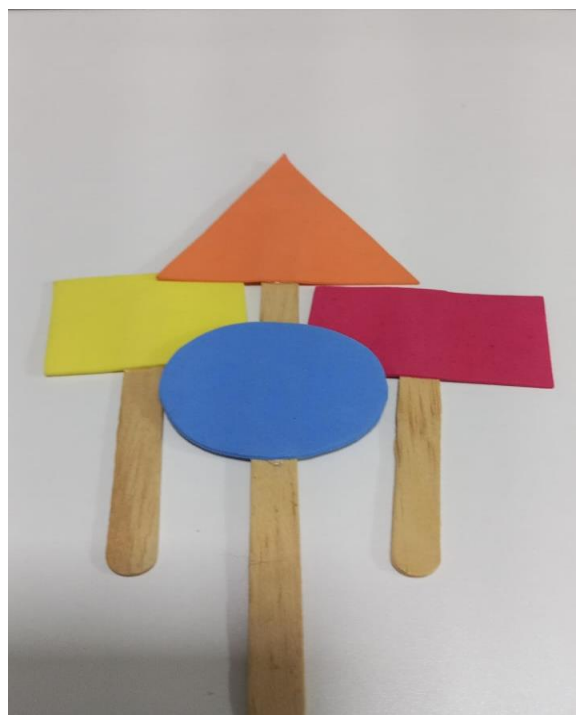
Fonte: Professora Magnólia

Alfabeto Móvel



Fonte: Professora Gardênia

Figuras Geométricas



Fonte: Professora Gardênia

Dia da experiência – Tinta invisível



Fonte: Professora Bromélia

Produção de texto



Fonte: Professora Bromélia