

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

THAÍS FERREIRA DE ANDRADE

**CONTEXTO DE TRABALHO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS: uma análise a partir da percepção dos professores de
Educação Especial**

**VITÓRIA
2025**

THAÍS FERREIRA DE ANDRADE

**CONTEXTO DE TRABALHO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS: uma análise a partir da percepção dos professores de
Educação Especial**

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 — Nível Profissionalizante.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo

**VITÓRIA
2025**

THAÍS FERREIRA DE ANDRADE

**CONTEXTO DE TRABALHO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS: uma análise a partir da percepção dos professores de
Educação Especial**

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 – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 05 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sabrina Oliveira de Figueiredo
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Livia Salvador Cani
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof.^a Dra. Helliene Soares Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

**VITÓRIA
2025**

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois Ele é o dono de toda dádiva que é boa e perfeita, que me fortaleceu e capacitou ao longo de toda a jornada do mestrado, guiando-me em cada etapa com sabedoria, fé e amor. A Ele, em que eu coloco a minha confiança e dedico toda glória.

Aos meus pais, cuja dedicação e ensinamentos são a base da minha vida. Sou grato pelo apoio incondicional, pelo exemplo de perseverança e pelo estímulo que sempre me fizeram acreditar no meu potencial para alcançar este objetivo. Agradeço pelos momentos de carinho, pelas refeições quentes e pelo acolhimento nos momentos em que mais precisei.

Ao meu marido, que me apoiou em cada etapa, me incentivando e não me deixando desistir, por cuidar de mim, sendo o meu parceiro nos mínimos detalhes, tendo paciência em me ouvir e me aconselhar.

Aos meus colegas e professores do Mestrado da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, pela convivência enriquecedora, pelos debates calorosos e pela troca de saberes que tanto contribuíram para o meu crescimento. Agradeço, especialmente, pela parceria durante a realização dos trabalhos. Pelos colegas da escola, que me apoiaram na escrita do trabalho, me incentivando a prosseguir.

Às Professoras Doutoras Sabrina Oliveira de Figueiredo, Amanda Soares Zambelli Ferretti e Juliana Rohsner, por tornarem o processo de ensino uma fonte de inspiração, entusiasmo e sonhos. Sou grato pelos valiosos conhecimentos compartilhados de forma didática e clara, que certamente moldaram minha formação acadêmica.

Carta Aberta a Professora de Educação Especial
Que auxilia meu Filho Pedro (autista Nível 1 de suporte)

Prezada Professora Malvina,

Espero que esta carta a encontre bem. Quero começar expressando minha mais profunda gratidão pelo trabalho que você tem realizado com meu filho, Pedro. Tenho plena consciência de que o papel de um professor de educação especial exige não apenas habilidade técnica e conhecimento, mas também um nível imenso de empatia, e este sim é seu caso , como eu me sinto segura aí saber que ele vai encontrar você na escola ao chegar lá , e sei que seu apoio a ele vai além de uma profissão, eu vejo que você o tratamento como se fosse mesmo um filho , me sinto completamente representada por você na escola , por que seu que você é meus olhos e ouvidos, no que diz respeito a ele , em momentos de crise na escola.

Agradeço imensamente seu esforço em criar um ambiente inclusivo e acolhedor. A forma como você valoriza suas habilidades, trabalha em suas dificuldades e lhe oferece oportunidades de crescer me traz uma imensa alegria e tranquilidade.

Sei que os desafios diários podem ser muitos, mas quero que você saiba que todo o seu empenho faz uma diferença enorme em nossas vidas. A sua capacidade de personalizar o ensino e encontrar formas criativas de estimular o aprendizado é inspiradora. O Pedro se sente seguro e confiante, apenas ao saber que você está ali ao lado dele, por ele.

Você tem sido mais do que uma professora; tem sido uma verdadeira parceira, amiga e auxiliadora na jornada de aprendizado dele. Sua dedicação vai além do currículo, tocando diretamente o coração e a vida da nossa família.

Eu amo ver o amor que ele sente por você, e quero que saiba que esta carta foi ideia minha e ele simplesmente amou o fato de eu

Prestar meu reconhecimento ao seu trabalho e a sua pessoa.

Muito obrigada por tudo o que você tem feito e por todo o cuidado que dedica diariamente.

Com toda a minha gratidão e respeito,

Terezinha
23/10/2024

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a percepção dos professores de Educação Especial sobre os seus contextos de trabalho e sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. A inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil é embasada em uma trajetória histórica, social e política de lutas e mudanças nas legislações, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015, como aliadas do processo de acesso, inclusão e acessibilidade. O Referencial Teórico do estudo adota as dimensões de acessibilidade no campo do trabalho de Sasaki (2009), bem como as dimensões do contexto de trabalho definidas por Ferreira e Mendes (2008). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza roteiro semiestruturado para a coleta de dados sobre a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho, organização de tarefas, relações socioprofissionais e inclusão. Os resultados apontam que as professoras de Educação Especial enfrentam questões relacionadas a altas demandas de trabalho, documentações repetitivas e demasiadas em relação ao acompanhamento dos alunos PCD, misto de sentimentos relacionados a ser professora de Educação Especial, falta de acessibilidade no trabalho, dificuldades relacionadas ao planejamento com os demais professores para o trabalho inclusivo, baixa remuneração e desvalorização da formação continuada. Positivamente avaliou-se um desenvolvimento relacionado a gestão das ações inclusivas, acesso aos materiais e equipamentos tecnológicos, além de boa comunicação entre a maioria dos profissionais e familiares. Ainda foi possível observar que significam inclusão como um processo participativo e de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, no fazer com o outro e com a mediação profissional.

Palavras-chave: contexto de trabalho; educação especial; inclusão; escola pública.

ABSTRACT

This research aimed to understand the perceptions of Special Education teachers regarding their working environments and the inclusion of students with disabilities in public schools. The educational inclusion of people with disabilities in Brazil is rooted in a historical, social, and political trajectory marked by struggles and legislative changes, notably the 1996 National Education Guidelines and Framework Law and the 2015 Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, which serve as allies in the process of access, inclusion, and accessibility. The theoretical framework of the study adopts Sasaki's (2009) dimensions of accessibility in the field of work, as well as the dimensions of the work context as defined by Ferreira and Mendes (2008). Regarding the methodology, this is a qualitative study that uses a semi-structured interview guide for data collection on teachers' perceptions of their working conditions, task organization, socio-professional relationships, and inclusion. The results indicate that Special Education teachers face issues related to high workload demands, repetitive and excessive documentation regarding the monitoring of students with disabilities, a mix of feelings associated with being a Special Education teacher, lack of accessibility at work, difficulties in planning collaboratively with other teachers for inclusive practices, low remuneration, and devaluation of ongoing professional development. Positively, the study identified developments in the management of inclusive actions, access to materials and technological equipment, and good communication between most professionals and families. It was also observed that inclusion is understood as a participatory process and as the development of students within the target population of special education, achieved through collaborative work and professional mediation.

Keywords: work context; special education; inclusion; public school.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EACT - Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas.

PAEE - Público-Alvo da Educação Especial

PCD - Pessoa com Deficiência

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

SGE - Sistema de Gestão Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PCD EM ESCOLAS.....	17
2.2 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO.....	20
2.3 ACESSO E INCLUSÃO DE PCD EM ESCOLAS PÚBLICAS.....	23
2.4 CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE.....	26
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	38
4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	38
4.1.1 Atribuições, regras e supervisionamento.....	38
4.1.2 Desempenho da função: correlação com o aumento demográfico de alunos público-alvo da educação especial.....	40
4.1.3 Divisão do trabalho: conscientização e mobilização para inclusão e acessibilidade.....	42
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL.....	43
4.2.1 Emoções: como é ser professora de educação especial?.....	43
4.2.2 Instrumentos de trabalho e equipe de apoio.....	45
4.2.3 Espaço físico.....	47
4.2.4 Remuneração salarial e valorização da formação continuada.....	48
4.3 RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	50
4.3.1 Relações socioprofissionais do professor de educação especial com a equipe escolar.....	51
4.3.2 Relações socioprofissionais com os responsáveis pelos alunos PCD	53
4.4 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA REALIDADE ESCOLAR.....	54
4.4.1 Significados atribuídos à inclusão e às práticas inclusivas.....	54
4.4.2 O fazer junto: Interações dos alunos com deficiência.....	56
4.4.3 Fatores externos que contribuem para a inclusão.....	57
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70

REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	80

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação e ao atendimento especializado às pessoas com deficiência (PCD) nas escolas no Brasil foi resultado do conjunto de ações e lutas, principalmente de familiares, pelo reconhecimento de direitos sociais (Mazzotta, 2017; Mello & Oliveira, 2024). A promulgação de leis voltadas à inclusão de PCD no Brasil têm como uma de suas referências a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que regulamenta o atendimento educacional às PCD, preferencialmente nas escolas regulares (Brasil, 1996). O movimento de igualdade de direitos dos alunos PCD, iniciou-se um pouco antes nos Estados Unidos. Francisco et al. (2020) ressaltam a criação *Individuals with Disabilities Education Act* em 1975, que define o direito de educação pública para todas as crianças, independente da sua deficiência.

A partir do Decreto de nº 3.298 de 1999 há o estabelecimento da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando-a como atuação complementar no ensino regular, tornando sua oferta obrigatória e gratuita em escolas públicas (Ministério da Educação, 1999). Tanto a Educação Especial (ou atendimento especializado, como também é conhecido), como o seu público-alvo, estão em um processo de construção histórica muito recente dentro dos direitos sociais no Brasil (Drago & Gabriel, 2023). Os novos conceitos e legislações trazem uma mudança na perspectiva da capacidade estigmatizada dos alunos com deficiência, assim como, orienta ações educativas que promovam a equidade e que venham oferecer ao estudante a eliminação e minimização das barreiras educacionais (Ministério da Educação, 2020).

No atual contexto educacional Almeida et al. (2019) e Drago e Gabriel (2023) questionam se as práticas inclusivas escolares estão acontecendo em um processo de aprendizagem no cotidiano escolar brasileiro, mediante a perspectiva neoliberal. - Quer dizer, por meio de uma política pautada na redução de pessoal, livre comércio, padrões conservadores e controle sobre as condutas permeado pela regra da ampla concorrência, inclusive entre os sujeitos (Packer et al., 2022) -. Ou se vivenciamos uma dicotomia, entre conceitos e práticas, o que pode afetar o contexto de trabalho dos professores de Educação Especial e influenciar as práticas inclusivas.

No cenário internacional percebe-se um interesse crescente em pesquisas sobre o contexto de trabalho dos professores de Educação Especial. Em um estudo realizado na província de Córdoba, Argentina, Baptista et al. (2022) apresenta preocupação com os aspectos neoliberalistas relacionados à inclusão e à eliminação de barreiras na Educação Especial, investigando como as demandas de uma sociedade capitalista afetam as políticas educacionais e as condições de trabalho dos professores. Baptista et al. (2022) destacam que o aumento do trabalho docente é uma realidade nos países latino-americanos, evidenciando que há precarização das condições de trabalho que podem trazer consequências no modo como a inclusão é realizada.

Por sua vez, Bettini et al. (2023) buscam compreender as razões por trás da queda no número de professores atuantes na Educação Especial nos Estados Unidos, após mudanças nas políticas e práticas educacionais. Ainda, Breyer et al. (2021), realizou um estudo em 5 países europeus a fim de destacar práticas eficientes e identificar possíveis deficiências nos serviços prestados aos alunos público-alvo da Educação Especial assistentes de aprendizagem e professores de Educação Especial.

As pesquisas apresentadas anteriormente procuraram compreender como as políticas locais afetaram as funções, responsabilidades, ensino oferecido, organização curricular, formação dos profissionais da Educação Especial e como as condições de trabalho dos professores impactam no processo de inclusão (Bettini et al., 2023; Baptista et al., 2022; Breyer et al., 2021). No contexto nacional, pesquisas têm sido realizadas sobre professores de Educação Especial desde os anos 2000, porém segundo Vaz (2019) os estudos no Brasil se intensificam em 2008, de prioritariamente nos últimos 17 anos. Um estudo que se debruçou sobre essa temática foi o de Bordas et al. (2022), que investigou as condições de trabalho e o perfil dos professores de Educação Especial no município de Jacobina, Bahia. A pesquisa identificou questões de gênero, salário, dupla jornada, formação, plano de carreira, apoio pedagógico, sindicalização e satisfação no trabalho docente (Bordas et al., 2022).

Outro estudo, realizado por Costas e Thesing (2019), investigou o processo inclusivo escolar sob o ponto de vista dos professores de Educação Especial em seus contextos de trabalho em três municípios do Rio Grande do Sul: Bagé, Santana do Livramento e Uruguaiiana. Os resultados apontaram que os professores precisam ser capacitados, além da formação pedagógica, com princípios de acessibilidade atitudinais - pessoas capacitadas com atitudes inclusivas (Sassaki, 2009) -, que vão além das funções do cargo para que a inclusão de fato aconteça, uma vez que, as escolas estão sem apoio escolar - equipe multidisciplinar e profissionais que forneçam o suporte para o processo inclusivo (Costas & Thesing, 2019). Além disso, ressaltam a concepção de um professor inclusivo que desempenha diversas funções na escola. Os autores Costas e Thesing (2019) também evidenciam outras dificuldades no processo de inclusão, como a falta de suporte da equipe pedagógica, pouco

planejamento colaborativo com os professores, a falta de apoio da família e baixa frequência do estudante (Costas & Thesing, 2019).

Embora os estudos sobre o contexto de trabalho dos professores da Educação Especial sejam relevantes (Baptista et al., 2022; Bettini et al., 2023; Bordas et al., 2022; Costas & Thesing, 2019), de acordo com Bordas et al. (2022), observa-se a existência de limitações relacionada à escassez de estudos específicos sobre professores de Educação Especial, destacando-se a necessidade de aprofundar as pesquisas nessa área para fornecer dados comparativos mais robustos. Nesse sentido, esta presente pesquisa apresenta o seguinte problema: Como os professores de Educação Especial percebem os seus contextos e acessibilidade no trabalho em sua prática cotidiana e o que consideram sobre a inclusão dos alunos PCD? O objetivo geral do estudo é compreender a percepção dos professores de Educação Especial sobre os seus contextos de trabalho e sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. O *lôcus* do estudo foram escolas públicas da rede municipal de ensino do município de Vila Velha, no Espírito Santo, sudeste do Brasil.

Neste estudo, optou-se por analisar esse fenômeno sob a ótica do professor, porque como destacam Costas e Thesing (2019) o professor é capacitado para interpretar a realidade socioeconômica e compreender as origens históricas, possibilitando a mudança social. Gomes et al. (2023) evidenciam a dimensão política da docência e sua função social na construção da formação humana, apropriação do conhecimento e da cultura.

Ainda, para o entendimento do contexto de trabalho, adotou-se a literatura de Ferreira e Mendes (2008) que compreendem esse conceito a partir das seguintes dimensões: condições de trabalho, organização do trabalho e relações socioprofissionais, que avaliadas a partir da ótica do indivíduo sobre o seu contexto

de trabalho podem contribuir para transformação da realidade, para o sentimento de bem-estar, produtividade e eficiência. A terminologia “contexto de trabalho” é compreendida por Ferreira e Mendes (2008) como lugar físico, social e organizacional, no qual se realizam atividades de trabalho de prestação de bens e serviços, em processos individuais e coletivos de intervenção, realizada pelo indivíduo na relação com a realidade de trabalho.

Neste estudo, a acessibilidade é compreendida conforme a conceitos de Sassaki (2009), aplicados ao contexto da educação e do trabalho. Ela é abordada através de seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, institucional, programática e atitudinal. Essas dimensões permitem avaliar se as escolas constituem ambientes acessíveis tanto para alunos, quanto para os professores e se existem condições adequadas de inclusão e participação. O termo inclusão no ambiente escolar ainda é definido neste estudo conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (Ministério da Educação, 2008, p.5). Neste sentido, Freitas (2023) afirma que a inclusão se manifesta no convívio com o outro, por meio do qual nos constituímos enquanto sujeitos.

Em termos acadêmicos, essa pesquisa justifica-se como uma ferramenta para averiguação da realidade da Educação Especial, servindo, como afirmam Drago e Gabriel (2023), para a análise e debates acadêmicos sobre as práticas do cotidiano escolar. Ainda, em termos de justificativa, esse estudo poderá contribuir para a área da Administração, particularmente da Gestão Escolar, possibilitando reflexões ao evidenciar a percepção dos professores da educação especial sobre seu contexto de

trabalho – exatamente o contexto em que se materializa a inclusão de alunos com deficiência, sobre ações de articulação dos gestores (diretores escolares), junto à comunidade escolar, para uma escola mais inclusiva (Giroto et al., 2018).

Em termos práticos, esse estudo também se justifica ao aprofundar a análise sobre o trabalho dos professores, o que pode evidenciar elementos que são relevantes para a gestão nas escolas públicas referente ao atendimento dos alunos Públicos-Alvo da Educação Especial (PAEE). Além disso, compreende-se que este trabalho pode contribuir como instrumento para auxiliar a formação de professores e gestores sobre a realidade da Educação Especial, como afirmam Omote e Viera (2021) sobre essa necessidade. Conforme destacam França e Prieto (2021), a análise sobre a gestão da Educação Especial pode fomentar ações técnico administrativas, alterações de políticas e gestão pública relacionadas ao monitoramento e transparência dos recursos públicos relacionados à Educação Especial, assim como, promover o acesso, o desenvolvimento e a permanência dos alunos do PAEE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA INCLUSÃO DE PCD EM ESCOLAS

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) demonstra uma preocupação com a igualdade de acesso à educação no Brasil para as PCD. Ainda, a Declaração de Salamanca (Ministério da Educação, 1994), no contexto internacional, apresenta-se como um marco na construção de políticas públicas para o acesso de PCD ao ensino regular, que evidenciou a importância da educação Inclusiva, destacando que todas as pessoas têm direito à educação e que as escolas comuns devem se adequar aos alunos com deficiência (Barros & Leite 2024). Barros e Leite (2024) afirmam que a partir das conferências, onde se originaram as declarações citadas, a educação das PCD começou a se transformar em educação inclusiva, não somente no Brasil, mas no mundo. Então, quando se trata de Educação Especial também se refere à educação inclusiva – que diz respeito ao “acesso de todos às mesmas condições no que se refere ao direito à educação e à aprendizagem” (Mello & Oliveira, 2024, p. 1).

Em 1994, foi instituída a primeira política nacional de Educação Especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (Ministério da Educação, 1994). O texto revisou conceitos e avaliou contextos, definindo diretrizes para o ingresso dos estudantes PCD nas escolas (Barros & Leite, 2024). No entanto, segundo Lima e Rosa (2022) essa proposta era segregadora, pois separava os alunos por tipo de deficiência e não permitia sua inclusão nas escolas regulares se não possuísem a mesma destreza dos alunos considerados “normais” para acompanhar as atividades. Drago e Gabriel (2023) afirmam que as políticas públicas criadas nesse período foram

influenciadas pela política neoliberal de um governo endividado com instituições internacionais, sendo assim, não foi considerada a realidade brasileira.

Preocupados com a quantidade de alunos matriculados, era oferecido ao aluno PCD apenas estar na escola, considerando-se então os aspectos físicos, como instalações acessíveis; a educação, por sua vez, era negligenciada e não havia interesse em melhorar os processos de ensino-aprendizagem (Drago & Gabriel, 2023). Superando essa concepção os “Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares - Estratégia para educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (Ministério da Educação, 1999) consolidou a participação do aluno PCD de forma estratégica à dinâmica pedagógica do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 (Brasil, 1996), além de trazer definições conceituais sobre o aluno e a Educação Especial, concedeu ao aluno PCD, a opção de frequentar outros locais, diferente de escolas regulares, como exemplo: instituições filantrópicas e beneficentes como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Drago & Gabriel, 2023). A fim de garantir a inclusão da PCD nas escolas e adotar práticas de atendimento que levem em consideração suas necessidades específicas a Educação Especial foi definida pela LDBEN/2013 como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” aos alunos público-alvo da Educação Especial, que são os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Segundo as Políticas Nacionais de Educação Especial (Ministério da Educação, 2020) essa possibilidade de estudar em outros locais existe pelo fato de haver demandas de alguns alunos da Educação Especial que seriam melhor atendidas em escolas ou classes especializadas, afirmando que essas classes são

inclusivas. Já Almeida et al. (2019) compreendem que este impasse representa a dicotomia histórico-política entre a inclusão e exclusão no Brasil. As delimitações conceituais, pedagógicas e de direitos em relação ao aluno e à Educação Especial no Brasil foram sendo compreendidas e outras superadas com novas perspectivas nas legislações e planos educacionais (Drago & Gabriel, 2023).

Os alunos público-alvo da Educação Especial devem ser compreendidos além da categorização dos aspectos de transtornos, distúrbios, deficiência e habilidades (Ministério da Educação, 2008), e sim como sujeitos de direitos (Almeida et al., 2019). No Brasil, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13. 146 de 2015 (Brasil, 2015), a PCD é aquela que tem impedimento duradouro em termos mentais, intelectuais, sensoriais ou físicos, que mediante ao contato com obstáculos, pode impedir sua integral e efetiva participação plena na sociedade em condições de igualdade com os demais. A compreensão sobre a deficiência parte de uma concepção histórico e social que não a considera como o fator que limita o sujeito de aprender ou ter uma vida social, no entanto, barreiras podem ser impostas pela sociedade ao não oferecer as condições adequadas para a inclusão das PCD (Baptista et al., 2022).

A “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” de 2020 define que toda Educação Especial deve ser inclusiva e que essa prática requer atenção especial (Ministério da Educação, 2020). As tentativas do governo brasileiro de implementar as propostas de educação inclusiva trouxeram desafios para a prática educativa, que exigiram reflexões sobre o fazer no cotidiano escolar para acolher e atender os alunos de forma que se sintam respeitados, o que demanda planejar estratégias pedagógicas específicas para o desenvolvimento de cada estudante PCD (Barros & Leite 2024).

Em 2023 o Governo Federal elaborou um Plano de Afirmção e Fortalecimento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Ministério da Educação, 2008), que prevê ações de investimento em formação de professores, infraestrutura, transporte e recursos pedagógicos e tecnológicos com objetivo de assegurar o acesso, permanência, o envolvimento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PCD.

O termo inclusão tem um conceito importante na Educação Especial (Almeida et al., 2019), deve proporcionar trabalhos pedagógicos que criem ambientes diversificados para promover a aprendizagem e atendimento das necessidades de todos os alunos (Brasil, 2008). A perspectiva da palavra inclusão trouxe para a escola uma profunda transformação, que se materializa no convívio com a diferença, pois na convivência com o outro que nos constituímos, nas interdependências da ação humana de aprender “no “fazer junto”, do “fazer com”, do “fazer com a mediação de”” (Freitas, 2023, p. 10).

2.2 ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

A inclusão é o processo de participação das pessoas nos sistemas da sociedade (Sassaki, 2009). É uma dimensão lexical da Educação Especial referente à convivialidade, possível, mediante a existência do acesso e da acessibilidade; por sua vez, o acesso é o direito de entrar, é a democratização dos espaços que se configuram na universalização de direitos (Freitas, 2023). Se acessar está relacionada ao verbo entrar, acessibilidade refere-se ao usar, a acessibilidade diz respeito à utilização de forma eficiente e satisfatória por todas as pessoas dos recursos, produtos, serviços e estruturas (Burgos et al., 2020). Entende-se “como técnica para planejar e configurar locais, utensílios, equipamentos e maquinários para o uso de

todos, independentemente das características corporais e das limitações de mobilidade” (Freitas, 2023, p. 5). A acessibilidade é algo projetado para beneficiar as pessoas, sejam deficientes ou não, em diversos contextos das atividades cotidianas (Sassaki, 2009).

Estudos realizados por Cogburn et al. (2020) e Bong e Chen (2024) apontam uma crescente preocupação com acessibilidade e uso de tecnologias acessíveis para mitigação das barreiras em uma perspectiva equitativa para as pessoas com deficiências. Na pesquisa realizada por Freitas (2023) a acessibilidade é relacionada com as tecnologias assistivas. O uso das tecnologias assistivas é considerado como estratégia de intervenção na acessibilidade ao currículo da educação básica (Al-Dababneh & Al-Zboon, 2020). Ainda, Matos et al. (2020) afirmam que as tecnologias assistivas são os materiais escolares e recursos pedagógicos pensados e adaptados para o uso no ambiente escolar de forma autônoma e segura, de forma a suprir as necessidades pedagógicas dos alunos, configurando-se como recursos importantes para inclusão escolar das PCD.

As tecnologias mencionadas permeiam por seis dimensões de acessibilidade mencionadas por Sassaki (2009), que são detalhadas em 3 campos sociais: o do lazer, o do trabalho e da educação, que são:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2009, pp.1 - 2).

Neste estudo, o foco de interesse recai especialmente sobre dois desses campos: educação e trabalho. No campo da educação, segundo Sassaki (2009) as

instituições de ensino garantirem acessibilidade aos alunos devem trabalhar 6 dimensões: Arquitetônica - tornar acessíveis as instalações, o mobiliário, o transporte escolar, os equipamentos tecnológicos e os materiais; Comunicacional - assegurar acessibilidade ao conteúdo curricular para os alunos que precisem, utilizando a língua de sinais ou Braile, assim como, instrumentos tecnológicos e que facilitem a comunicação; Metodologia - utilizar a teoria das inteligências múltiplas para o ensino e materiais didáticos adaptados às necessidade dos alunos, oferecer condições de acesso e permanência escolar; Instrumental - adaptar materiais e a forma como são utilizá-los; Programático - excluir barreiras invisíveis contidas em documentação (normas, regulamentos e leis); Atitudinal - ações de conscientização para eliminação de preconceitos e estímulos relacionados à convivência com os alunos com deficiência, promovendo vivências de amizade sem preconceito.

Já no campo do trabalho, as dimensões devem seguir o detalhamento a seguir, nos termos de Sassaki (2009, p. 2-5):

Quadro 1 - Dimensões de acessibilidade no trabalho

Dimensões de Acessibilidade	Descrição
Dimensão Arquitetônica	Acesso fácil aos espaços físicos do local de trabalho, desde a entrada até as salas e oficinas de trabalho, sanitários adequados, meios de transporte acessíveis utilizados pelas empresas para seus funcionários.
Dimensão Comunicacional	Total acessibilidade nas relações interpessoais: face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Dimensão Metodológica	Adequação dos métodos e técnicas de trabalho: treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc

Dimensão Instrumental	Acessibilidade total nos instrumentos e utensílios de trabalho: ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.
Dimensão Programática	Eliminação de todas as barreiras invisíveis que estejam inadvertidamente embutidas em políticas: leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.
Dimensão Atitudinal	Eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho (Sassaki, 20-9, p 2-5).

Fonte: Adaptado de Sassaki (2009, pp. 2-5).

Segundo Sassaki (2009, p. 2) “se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência”. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) ainda define no Art.º 3 a acessibilidade universal da seguinte forma: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”, ampliando dessa forma a concepção sobre acessibilidade, visto que pode ser pensado de forma a beneficiar toda a população, incluindo os professores de Educação Especial no que se refere a acessibilidade dos mesmos no trabalho.

2.3 ACESSO E INCLUSÃO DE PCD EM ESCOLAS PÚBLICAS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas objetiva para os povos e nações o direito da educação para todas as pessoas (ONU, 948). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização Mundial de Saúde, que integram a agenda da ONU 2030, estabelecem metas de redução das desigualdades, além de paz, justiça e instituições eficazes (OMS, 2002). De acordo com o Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional dos Estados

Unidos, a inclusão é entendida como o meio de proporcionar oportunidades de convivialidade a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que possam receber serviços educacionais de qualidade e os apoios auxiliares indispensáveis (Francisco et al., 2020).

O ingresso do estudante com deficiência nas escolas regulares é previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, que assegura o direito de todos à educação. Também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) prevê a igualdade de oportunidades em relação às demais pessoas sem discriminação. Ainda, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece em sua Meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, na faixa etária de quatro a dezessete anos. A meta promove a educação inclusiva, bem como a disponibilização de salas de recursos multifuncionais, classes e serviços especializados, tanto em instituições públicas quanto em parcerias com escolas conveniadas.

No Brasil é proibido o veto das matrículas, cobranças adicionais, suspensão, procrastinação ou o cancelamento da matrícula da PCD, sendo punido com reclusão qualquer um que negá-la (Inep, 2025). Também o gestor escolar será punido com multa se recusar a matrícula da PCD (Brasil, 2012). É essencial que os diretores, pelo seu papel influente nas escolas, estejam atentos e tenham noções de diversidade da população estudantil, porque assim como as instituições educacionais podem produzir mudanças e transformações sociais, elas também podem gerar e manter desigualdades sociais (Briscoe & Pollock, 2019).

São considerados alunos público-alvo da Educação Especial para serem atendidos pelos professores da Educação Especial aqueles que apresentam laudo

médico à escola (Drago et al., 2023). No Brasil, o diagnóstico do aluno com deficiência não é realizado nas escolas (Oliveira & Victor, 2017), embora seja considerado uma boa prática em alguns países, como na Argentina, que possui equipe multifuncional nas escolas capacitados para realizar essa avaliação (Baptista et al., 2022). Oliveira e Victor (2017) afirmam que essa ação contribuiria para um fazer pedagógico eficiente e adequado, que possibilitaria ao professor realizar um trabalho coerente e não alienado das especificidades dos seus alunos.

A inclusão do aluno com deficiência é compreendida em um processo de trabalho compartilhado, sendo dever do professor regente (responsável pela disciplina ou pela turma), do professor de Educação Especial e dos familiares (Oliveira & Victor, 2017). Ao professor de Educação Especial é direcionado os trabalhos específicos pertinentes aos alunos PAEE (Fonseca et al., 2022). O professor de Educação Especial que trabalha no colaborativo, como é denominado, contribui com o professor regente na adaptação de atividades, o oferecimento de recursos pedagógicos de acessibilidade contínua, de forma a complementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2011).

A PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) e a Resolução Nº 04 (Brasil, 2009) determinam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno inverso da sala de aula regular, com objetivo de “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 2009, p 1), para à autonomia dentro e fora da escola. Vale ressaltar que o AEE não é substitutivo à escolarização (Ministério da Educação, 2008), e as atividades a serem desenvolvidas

devem ser diferentes das feitas em sala de aula regular (Ministério da Educação, 2020).

O trabalho em parceria com os diferentes profissionais da escola objetivando a inclusão das PCD tem como propósito garantir o desenvolvimento desses estudantes em sua autonomia e apropriação do conhecimento, reconhecendo suas capacidades de aprendizagem (Drago et al., 2023). Dessa forma, é possível oferecer uma educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, garantindo assim um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor (Oliveira & Victor, 2017).

2.4 CONTEXTO DE TRABALHO DOCENTE

Ainda que tratar de acessibilidade e inclusão de PCD no âmbito escolar demonstram importância, outro ponto que merece atenção é o contexto de trabalho e a presença de atitudes positivas para a inclusão, que são imprescindíveis para a eficácia e o êxito da educação inclusiva (Alabdallat et al., 2021). A satisfação produzida no trabalho pelo professor de Educação Especial é propícia para um melhor desempenho das suas funções, uma vez que os alunos público-alvo da Educação Especial apresentam complexidade no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, rende mais mediante a disposição do docente em ensinar (Amin et al., 2021). Baptista et al. (2022) destacam as condições de trabalho proporcionadas como um dos pontos sociais de tensão relacionados a políticas de Educação Especial, pois professores são considerados como parte essencial do processo de inclusão.

Para compreender o contexto de trabalho dos professores de Educação Especial, precisa-se situar o contexto de trabalho docente no Brasil. Cardoso et al. (2020) destacam que as reformas educacionais evidenciaram que as eficiências nos

gastos públicos trouxeram precarização do trabalho dos professores no país, desvalorizando-os socialmente, tanto em status como em remuneração salarial. Além disso, Cardoso et al. (2020) também apontam que a progressão e a atratividade da carreira são aspectos inexistentes e as condições de trabalho são precárias com poucos recursos materiais e humanos, não se atribuindo a devida importância a formação inicial e continuada do professor.

Para analisar especificamente o contexto de trabalho dos professores de Educação Especial, o presente estudo utilizou conceitos referentes aos elementos da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho (EACT), elaborada por Ferreira e Mendes (2008). Os autores apontam três dimensões interdependentes para a compreensão do contexto de trabalho: “(a) condições do trabalho; (b) organização do trabalho; e (c) as relações socioprofissionais de trabalho”. Essas dimensões são denominadas, definidas e caracterizadas por Ferreira e Mendes (2008, p. 2 e 3) da seguinte maneira:

Quadro 2: Dimensões de contexto de trabalho

Dimensão de Contexto de Trabalho	Descrição
Organização do Trabalho	Constituída pelos elementos prescritos (formal ou informalmente) que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho presentes no locus de produção e que balizam o seu funcionamento. Componentes: Divisão do trabalho: hierárquica, técnica, social, produtividade esperada: metas, qualidade, quantidade, regras formais: missão, normas, dispositivos jurídicos, procedimentos; tempo: duração da jornada, pausas e turnos; ritmos: prazos e tipos de pressão; controles: supervisão, fiscalização e disciplina; características das tarefas: natureza e conteúdo.
Condições de Trabalho	Constituída pelos elementos estruturais que expressam as condições de trabalho presentes no locus de produção e caracterizam sua infra-estrutura, apoio institucional e práticas administrativas. Os seguintes elementos integram essa dimensão: ambiente físico: sinalização, espaço, ar, luz, temperatura, som; instrumentos: ferramentas, máquinas documentação; equipamentos: materiais arquitetônicos, aparelhagem, mobiliário; matéria prima: objetos materiais/simbólicos, informacionais; suporte organizacional: informações,

	suprimentos, tecnologias; e práticas de remuneração, desenvolvimento de pessoal, benefícios.
Relações Socioprofissionais	Constituída pelos elementos interacionais que expressam as relações socioprofissionais de trabalho, presentes no lócus de produção e caracterizam sua dimensão social. Componentes: Interações hierárquicas: chefias imediatas, chefias superiores; interações coletivas intra e inter-grupos: membros da equipe de trabalho; membros de outros grupos de trabalho; e interações externas: usuários, consumidores, representantes institucionais (fiscais, fornecedores).

Fonte: Adaptado de Ferreira e Mendes (2008, pp. 2 - 3).

Caldeira et al. (2021), por sua vez, realizaram pesquisas na área da saúde, com agentes comunitários de saúde, e verificaram aspectos negativos relacionados ao custo de trabalho e tempo, e positivas relacionadas à relação socioprofissional e no custo afetivo desses profissionais. Ainda na área da saúde, Cavalcante et al. (2022) realizaram uma pesquisa quantitativa utilizando a EACT e o Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento com os profissionais de Serviço de Atendimento Móvel de Urgência em Fortaleza, Ceará, e verificaram que o contexto não favorece a saúde desses profissionais, observando a necessidade de criação de espaços voltados para o atendimento emocional, e ainda evidenciaram o fazer organizacional do gestor no cuidado com a saúde dos trabalhadores para o bom desempenho do serviço prestado.

No âmbito educacional, observa-se a utilização da Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho em algumas pesquisas, entre as quais se destaca a feita por Fontes et al. (2020), por meio da EACT, pesquisa documental e questionário estruturado, em que analisaram o contexto de trabalho de servidores públicos técnico-administrativos que trabalham com gerenciamento de pessoas em uma instituição federal de ensino brasileira, o que permitiu a construção explicativa das percepções e vivências dos contextos de trabalho dos respondentes.

Ainda na educação, Marinho et al. (2021) realizaram um estudo de caso para avaliar o contexto de trabalho dos professores de duas escolas rurais no interior do

estado de São Paulo e utilizaram o questionário Sociodemográfico e a EACT em estudo exploratório descritivo, que possibilitou averiguar níveis críticos nos fatores analisados. Tais como, insuficiência no número de funcionários, tarefas repetitivas, pouco tempo para realizar o intervalo de descanso, inflexibilidade das normas e das tarefas. Diante desse estado de alerta, os pesquisadores sugerem que sejam realizadas ações de intervenção com intuito de minimizar os riscos à saúde dos professores que atuam no contexto de escola rural.

Apesar de no campo internacional os estudos não terem adotado a Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho de Ferreira e Mendes (2008), quando se trata de pesquisas na área da Educação Especial fica evidente a conexão e relevância de elementos do contexto de trabalho definido pelos autores. E trata especificamente disso daqui por diante.

O estudo de Beck e Wermke (2023) evidencia o aumento dos trabalhos burocráticos que precisam ser realizados pelo professor de Educação Especial – contido na dimensão Organização do Trabalho do contexto de trabalho – como o preenchimento de documentações, o que gera preocupações em relação a quantidade de tempo gasto com essas demandas. Sobre isso, Baptista et al. (2022) afirmam que o planejado documentado pode ser diferente da realidade vivida no cotidiano, que não é uma garantia de vivência na prática dado a dinâmica do dia a dia. Ainda destacam, que o aumento no número de alunos gera intensificação do trabalho do professor da Educação Especial, que conseqüentemente precisa aumentar o número de planejamentos, de deslocamentos, de diálogos com os professores dos alunos, responsáveis e outros membros da equipe escolar (Baptista et al., 2022).

Outro fator importante para o desenvolvimento do trabalho inclusivo é a participação de toda equipe escolar nesse processo, incluindo o apoio pela gestão

escolar (diretor) o que requer compreender a realidade local e as especificidades dos alunos, para que sejam traçadas estratégias de apoio ao ensino (Anderson et al., 2021). Briscoe e Pollock (2019) afirmam que a forma como o diretor compreende a diversidade influencia a prática das atividades escolares, as programações e a estrutura física das escolas. Para além, ainda dentro dos aspectos da Organização do Trabalho, Breyer et al. (2021) ainda destacam a importância dos profissionais de apoio no processo de inclusão, segundo Beck e Wermke (2023, p. 10) eles são responsáveis por articular “os fatores cooperação, recursos, flexibilidade e atitude” (tradução nossa).

A pesquisa de Bettini et al. (2023) mostrou a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a aquisição de materiais instrucionais – contido na dimensão Condições de Trabalho do contexto de trabalho –, pois auxilia o professor no esclarecimento de como proceder, agilizando os processos. Além desses, os materiais de apoio que são utilizados no atendimento aos alunos com deficiência também contribuem para que o professor realize as suas funções (Bettini et al., 2023). Os autores Briscoe e Pollock (2019) analisaram que existe uma desconexão entre a internalização de sentidos atribuídos à educação inclusiva e a prática, sobre isso, Oliveira e Victor (2017, p. 46) destacam a necessidade de se dar importância a formação do professor de Educação Especial, pois exige-se “desse profissional um conhecimento para além da docência, de natureza multi, inter e transdisciplinar” (devido a questões clínicas dos alunos PCD), além de gestão relacionada a organização dos atendimentos aos alunos PCD.

Ainda o estudo de Baptista et al. (2022) evidencia a dimensão Relações Socioprofissionais do contexto de trabalho como relevante para a área da educação, porque os professores ao se relacionarem desenvolvem “novas formas de pensamento e de ação a partir da reflexão sobre si e sobre suas práticas” (Baptista et

al., 2022, p. 147). Para além, ser professor de Educação Especial exige construir fortes relações internas e externas na escola em um processo de avaliação e comunicação no acompanhamento educacional dos alunos que precisam de apoio especial (Beck & Wermke, 2023).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o objetivo de compreender a percepção dos professores de Educação Especial sobre os seus contextos de trabalho e sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas, optou-se por utilizar o método qualitativo. Esse método permite uma análise mais aprofundada sobre as pessoas que atuam nesses espaços investigados, uma vez que são capazes de conferir significados críticos, visões e opiniões importantes para a pesquisa (Denzin & Lincoln, 1997). Pode-se analisar diferentes fatores que interagem, como o local de trabalho físico e relacional (Denzin & Lincoln, 1997), considerando a natureza social do campo educacional e o valor investigativo relacionados aos: professores, alunos, familiares, gestão, salário, carga horária e funções, entre outros aspectos.

O campo de estudo foram as escolas municipais da rede pública de ensino da Prefeitura de Vila Velha – cujo município está localizado no estado do Espírito Santo, sudeste do país. A escolha do campo de pesquisa educacional foi incentivada pelo fato de que segundo os dados do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), Vila Velha apresentou em 2023 o maior percentual de matrículas de alunos PAEE do Espírito Santo. A Tabela a seguir apresenta os municípios com os maiores percentuais em relação ao total de 29.264 alunos PAEE no Espírito Santo.

Tabela 1 - Escolas da Grande Vitória como maior percentual de alunos PAEE matriculados.

Município	Alunos Matriculados	Percentual
Vila Velha	3.792	12,96%
Serra	3.431	11,72%
Vitória	2.633	9%
Cariacica	2.528	8,64%
Guarapari	2.013	6.88%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP 2023.

Além disso, o campo escolhido faz parte das vivências da pesquisadora como professora de Educação Especial há 6 anos. Denzin (2018) afirma que o pesquisador

qualitativo está inserido no contexto histórico e local dos processos que está investigando, participando ativamente.

A população do estudo foi composta por professoras de Educação Especial que realizavam o trabalho colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com deficiência físicas e intelectuais nas escolas públicas da Prefeitura de Vila Velha. Foram selecionadas 3 escolas de Ensino Fundamental em duas regiões administrativas do município, com diferentes realidades socioeconômicas, a fim de investigar possíveis relações discrepantes nesse aspecto: Região 2 escola “Branca de Neve”, localizada em uma região caracterizada por uma população de classe média/alta, com áreas residenciais, comerciais e turísticas; Região 2 escola “Rapunzel”, composta por comunidades de classe baixa/média, predominantemente residenciais e comerciais; e Região 3 escola “Cinderela”, onde predominam áreas com pessoas de classe baixa, com características de periferia e desafios relacionados a conflitos sociais, étnicos e políticos. A fim de resguardar os nomes reais das escolas, atribui-se a cada uma delas nome fictício.

Tabela 2 - Regiões e escolas Investigadas

Regiões de Vila Velha	Escola
REGIÃO 2	Escola Branca de Neve
REGIÃO 2	Escola Rapunzel
REGIÃO 3	Escola Cinderela

Fonte: Elaborado pela autora com base dos dados do site da Prefeitura Municipal de Vila Velha (2025).

Foi empregada como técnica de coleta de dados as entrevistas com roteiro semiestruturado, contemplando perguntas (Apêndice A). Segundo Godoy (1995) e Kvale (1998) esse roteiro não precisa ser rígido, podendo ser feitas perguntas adicionais como forma de esclarecimento. Por meio do roteiro objetivou compreender a percepção dos professores de Educação Especial sobre os seus contextos de trabalho e sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. Para

elaborar o roteiro dessa pesquisa, as perguntas foram elaboradas com o referencial teórico, especialmente, as dimensões do Contexto de Trabalho de Ferreira e Mendes (2008) e as Dimensões de Acessibilidade no Trabalho de Sassaki (2009). As perguntas relacionadas à inclusão se baseiam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008 e nos conceitos apresentados pelos autores: Drago et al. (2023), Mello e Oliveira (2024), Freitas (2023) e Oliveira e Victor (2017) que trazem concepções sobre o que é inclusão e como ela deve acontecer no ambiente escolar.

O roteiro foi dividido em duas partes principais: (i) identificação dos participantes, com perguntas demográficas; e (ii) questões divididas em duas partes: 1. Procura-se entender a percepção do professor sobre a inclusão e de que modo a realiza em seu trabalho; 2. Buscou-se entender como o professor de Educação Especial compreende e se sente em relação à organização do trabalho, condições de trabalho, relações socioprofissionais relacionando com a acessibilidade escolar.

É fundamental ressaltar que para analisar previamente o instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista semiestruturada), foi conduzida uma entrevista teste com uma professora de Educação Especial com o intuito de validar o instrumento. Esse processo visou identificar a necessidade de ajustes no roteiro, a fim de corrigir eventuais dificuldades de compreensão das perguntas e garantir o entendimento das entrevistadas. Após essa entrevista, foram realizadas mudanças no roteiro e, na sequência, realizou-se as entrevistas da pesquisa.

A amostragem dos participantes aconteceu pela técnica *snowball* (bola de neve), devido à natureza de recrutamento e indicações, facilitando o processo para coleta de dados (Biernacki & Waldorf, 1981). O acesso aos participantes ocorreu de duas maneiras: (i) por indicação e contato via *WhatsApp* e (ii) por indicação e convite

presencialmente na escola. Nas duas situações foram apresentados o objetivo da pesquisa, que foram realizadas conforme a disponibilidade dos participantes.

As entrevistas aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2024 de duas formas: (i) online através da plataforma Zoom e (ii) presencialmente na escola onde as participantes trabalhavam. Todas as entrevistas foram gravadas a partir do consentimento das participantes para a utilização dos dados coletados neste estudo – tal consentimento foi concedido oralmente no início das entrevistas. Em média, as entrevistas duraram 35 minutos, que foram transcritas em 200 páginas do Word com apoio do *software/IA* - AssemblyAI - que auxiliou no processo de análise de dados. Por razões éticas, para viabilizar a participação das entrevistadas, preservou-se a identidade da escola e das professoras, atribuindo-se pseudônimos e códigos, respectivamente.

A quantidade de participantes foi determinada com base na saturação teórica, método que indica o momento em que novas informações ou contribuições deixam de acrescentar significativamente ao entendimento do fenômeno estudado (Nakayama & Oliveira, 2018). Dessa forma, Nakayama & Oliveira (2018) ainda apontam que a saturação ocorre quando se percebe que as subdivisões e categorias estão bem desenvolvidas, o que garante que os dados coletados são suficientes para uma análise aprofundada e representativa, sem necessidade de incluir novos participantes.

Assim, 14 professoras participaram do estudo, as quais constam a seguir na Tabela 3 com o perfil das participantes:

Tabela 3 - Características das professoras entrevistadas

Nome/ Código	Função na Educação Especial	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na Educação Especial	Formação	Idade	Quantidade de escola e turnos em que trabalham
P1	Colaborativo Ed. Infantil	28 anos	3 anos	Pós-graduada	56	1 escola (dois turnos - 50h)

P2	AEE e Colaborativo Ed. Infantil	15 anos	13 anos	Pós-graduada	37	1 escola (dois turnos - 50h)
P3	Colaborativo En. Fund.	19 anos	7 anos	Pós-graduada	47	2 escolas (Vila Velha e Serra)
P4	Colaborativo En. Fund.	12 anos	7 anos	Pós-graduada	53	2 escolas (Vila Velha e Serra)
P5	Colaborativo En. Fund.	28 anos	2 anos	Pós-graduada	55	1 escola (dois turnos - 50h)
P6	AEE En. Fund.	24 anos	6 anos	Pós-graduada	47	2 escolas (Vila Velha)
P7	Colaborativo En. Fund.	23 anos	4 anos	Pós-graduada	45	1 escola (dois turnos - 50h)
P8	Colaborativo En. Fund.	11 anos	11 anos	Pós-graduada	49	1 escola (dois turnos 40h)
P9	Colaborativo En. Fund.	32 anos	32 anos	Pós-graduada	56	1 escola (dois turnos 40h)
P10	Colaborativo En. Fund.	12 anos	12 anos	Pós-graduada	42	1 escola (dois turnos 50h)
P11	Colaborativo En. Fund.	7 anos	3 anos	Pós-graduada	47	2 escolas (Vila Velha e Cariacica)
P12	Colaborativo En. Fund.	7 anos	3 anos	Pós-graduada	41	2 escolas (ambas em Vila Velha)
P13	Colaborativo En. Fund.	30 anos	17 anos	Mestra em Ed.Especial	47	1 escola (dois turnos 50h)
P14	AEE En. Fund.	40 anos	28 anos	Pós-graduada	63	1 escola (um turno)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

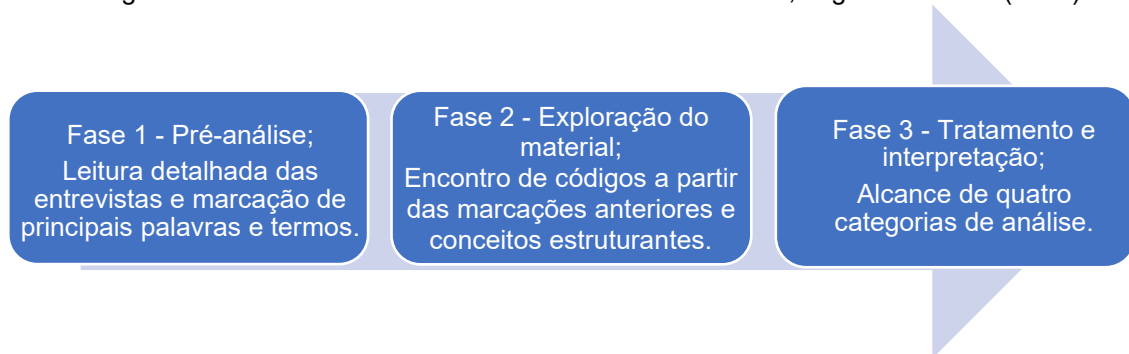
A análise em relação ao perfil das professoras apresenta que a idade média é de 48 anos e 5 meses, e o tempo de atuação varia de 3 a 32 anos como professora de Educação Especial e de 7 a 40 anos na área da educação. Do total, 92,86% são pós-graduadas, uma professora é mestra em Educação Especial e a maioria citou ter mais de uma especialização. Além disso, 92,86% das professoras trabalham em dois turnos e 35,71% trabalham em duas escolas e precisam se locomover no horário do almoço, sendo que 21,43% se deslocam para municípios diferentes.

As entrevistas foram analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que é organizada em três fases. A primeira fase refere-se a pré-análise de dados, no qual a pesquisadora organizou os dados das entrevistas sistematizando-os, inclusive ouviu os áudios das entrevistas e transcreveu trechos não trabalhados pela Inteligência Artificial. Além disso, feita a leitura das transcrições detalhadamente, destacando em cores distintas as principais palavras e termos recorrentes.

Na segunda fase, que consiste na exploração do material, a pesquisadora fez a administração sistemática dos dados, codificando-os, observando os conceitos estruturantes do estudo, conforme o conceito de contexto de trabalho de Ferreira e Mendes (2008), acessibilidade no trabalho de Sassaki (2009) e inclusão segundo Mello e Oliveira (2024), Sassaki (2009) e as leis vigentes mencionadas. Nesse processo, a pesquisadora alcançou 57 códigos.

A terceira e última fase que refere-se ao tratamento dos dados obtidos e a interpretação, a pesquisadora tratou a codificação a fim de alcançar as categorias de análise, chegando-se então a 4 categorias de análise, definidas *a priori* e *a posteriori*: (1) organização do trabalho da Educação Especial (subdividida em 3 subcategorias), (2) condições de trabalho: (in)satisfação profissional (subdivididas em 5 subcategorias), (3) relações socioprofissionais na Educação Especial (subdividida em 2 subcategorias) e (4) inclusão escolar: perspectivas da realidade escolar (subdividida em 5 subcategorias). A seguir na Figura 1, consta representação desse processo de análise e, no próximo capítulo, detalham-se as categorias e subcategorias de análise, contribuindo com a análise do fenômeno investigado.

Figura 1 – As três fases da análise de conteúdo do estudo, seguindo Bardin (1977).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Essa categoria de análise refere-se à interpretação dos resultados relacionados à Organização do Trabalho das professoras de Educação Especial que trabalham nas três escolas municipais de Vila Velha. A Organização do Trabalho se manifestou em alguns elementos/aspecto: Atribuições, regras e supervisionamento, desempenho da função: correlação com o aumento demográfico de alunos público-alvo da Educação Especial e a divisão do trabalho: conscientização e mobilização para inclusão e acessibilidade.

4.1.1 Atribuições, regras e supervisionamento

Geralmente, o professor de Educação Especial precisa seguir regras relacionadas ao cumprimento da carga horária, a realização de seus horários com os alunos PAEE, incluindo o preenchimento das documentações referentes ao planejamento diário das atividades e do acompanhamento dos alunos, além destes ao final de cada semestre precisam escrever um relatório descritivo do desenvolvimento de cada aluno PAEE. As professoras expressaram positividade em relação às regras do trabalho, incluindo o horário de expediente, os prazos para entrega de documentos e a justificativa de faltas. Entre os relatos, 12 profissionais não veem essas regras como um problema no serviço, compreendem como algo normal, que faz parte do processo, sendo necessário para manter a ordem em relação ao que precisam fazer, ainda pontuam que as regras permitem o crescimento pessoal.

A maioria das entrevistadas, no total 13, indicaram ciência de suas responsabilidades e atribuições. Sabem que tem um documento elaborado pela

Secretaria Municipal de Educação que descreve as suas funções, mas não lembraram o nome do documento. Conhecem as atribuições do cargo, seja por compartilhamento de experiência com outras colegas (professor, pedagogo, coordenador), por tempo de serviço, pelo grupo de *WhatsApp* da rede e pelas formações que recebem pela Prefeitura de Vila Velha sobre as suas funções, que geralmente acontecem no início do ano letivo. Sobre isso, afirmam realizar além do que está prescrito nas suas funções, como forma de suprir as demandas apresentadas na escola com índices elevados de alunos PAEE matriculados.

O monitoramento de suas atribuições é realizado pelo pedagogo que cobra as documentações da Educação Especial e a coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação que realiza a fiscalização e orientação da equipe. Afirmam que existem cobranças, no entanto, elas são minimizadas quando a documentação é entregue dentro do prazo estipulado. O diretor participa assinando a documentação da Educação Especial e de certo modo monitorando o trabalho desenvolvido. No AEE, afirmam que o coordenador e o diretor vistoriam se os alunos PAEE estão vindo ao contraturno e o pedagogo reajusta o horário de atendimento conforme a demanda e frequência dos estudantes.

Em contrapartida, 7 professoras consideram o quantitativo de documentação demasiada, P2 expressa ser “[...] uma documentação muito extensa e muitas vezes repetitiva. A gente fala muito da mesma coisa em vários documentos diferentes e a gente é cobrado por esses documentos em determinadas épocas do ano [...]”, analisam que o preenchimento deveria ser feito somente de forma online no Sistema de Gestão Escolar (SGE). Atualmente também preenchem documentos no word, que devem ser entregues ao final de cada trimestre, esses documentos são impressos e ficam na escola como comprovação escrita do trabalho realizado, devendo ser

apresentados à coordenação de Educação Especial caso visitem a unidade de ensino. Na prática nem sempre conseguem registrar tudo o que fazem por falta de tempo, dentre elas, 5 afirmam que realizam atividades escolares em casa, como planejamento e preenchimento das documentações, P12 afirma ter “[...] relatórios semanais, quinzenais. E a gente tem o SGE. De verdade, com essa quantidade de alunos, a gente não consegue dar conta”. Observa-se que o preenchimento das documentações fica mais desafiador quando o quantitativo de alunos é maior.

4.1.2 Desempenho da função: correlação com o aumento demográfico de alunos público-alvo da Educação Especial

O aumento das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial tem se tornado um tema central nas discussões entre as professoras dessa área. De acordo com o relato de 9 educadoras, a percepção é de que as instituições em que atuam estão registrando um número significativo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Esse fenômeno é particularmente evidente nas escolas Rapunzel e Cinderela, no qual 6 professoras destacam que a inclusão não funciona da forma como gostariam, uma vez que consideram insuficientes os horários dedicados a cada estudante, o que compromete o suporte oferecido. Elas atribuem esse fato ao crescimento no número de matrículas dos alunos do PAEE, sem que haja um aumento correspondente no quadro de professores de Educação Especial, o que resulta em um aumento na quantidade de alunos por docente.

Nesse sentido, 12 entrevistadas afirmam haver poucos professores para atender o quantitativo de alunos, pode-se averiguar na fala da P7 “[...] hoje nós estamos com 4 professores, com uma média de quase 50 meninos”, em média na escola Cinderela são 10 alunos por professora e na escola rapunzel 11 no turno

matutino à 21 alunos no turno vespertino por professora. A P11 reforça essa afirmação ao dizer “Nós temos 42 alunos, só de tarde. Somos duas do colaborativo, 2 profissionais só”, considerando ser um quantitativo muito baixo.

Sobre a função desempenhada, a P12 avalia que “[...] a entrega não é 100% por conta do tempo que a gente tem [...]” para trabalhar com cada aluno, que trabalha na medida do possível, pois “[...] são 20 horas na semana, porque 5 [horários] é (sic) o nosso PL [planejamento]. E atender 11 alunos não tem a qualidade que eu gostaria [...]”. Cada professora possui 20 horas aula por semana (50 minutos cada aula) mais 5 horários de planejamento de igual valor, existe uma definição interna da Coordenação de Educação Especial que seriam 8 alunos por professora, porém segundo a entrevistada P11 afirmou ter em seu horário, em um turno, 21 alunos matriculados. Sobre isso a P7 destaca que:

[...] Nós não conseguimos proporcionar uma educação inclusiva de fato como deveria. Por mais que a gente, enquanto escola, enquanto profissional, tente, ainda não é trabalhado, uma inclusão da forma como gostaríamos. Porque o aluno está na escola, porém ele não tem esse atendimento todos os dias, em todas as aulas. Então, em alguns momentos, a gente não consegue sanar aquilo que é a necessidade dele. Por esse motivo, a gente não consegue trabalhar de uma forma 100% como uma educação inclusiva. (P7)

Além disso, 11 professoras afirmaram possuir muitos alunos em seus horários de atendimento, diminuindo o quantitativo de aula por aluno, geralmente dão uma ou duas aulas de 50 minutos por aluno durante a semana. Consideram que para dar mais atenção, fazer o trabalho com a qualidade que gostariam, cada uma deveria atender no máximo 5 alunos, a P10 considera que os alunos “[...] não estão sendo bem atendidos, porque pela regra geral são 8 alunos para cada profissional e nós estamos com 11 alunos para cada profissional. A gente não dá conta”. Em razão disso, para viabilizar os processos inclusivos, é essencial que toda a equipe se comprometa com a inclusão escolar dos alunos PAEE.

4.1.3 Divisão do trabalho: conscientização e mobilização para inclusão e acessibilidade

Em relação à conscientização do trabalho inclusivo por parte dos demais profissionais que não são professores da Educação Especial, 6 entrevistadas entendem que ainda têm professores que não se interessam em realizar inclusão e acessibilidade, P12 afirma “[...] a gente não tem a coparticipação de todo mundo, ninguém quer.” Existem professores que não fazem atividades adaptadas, ignoram os alunos em sala de aula e não planejam com as professoras de Educação Especial para realizar o trabalho com parceria, consideram que o desenvolvimento dos alunos PAEE são somente responsabilidade da equipe de Educação Especial. Além disso, 3 entrevistadas afirmam que substituem com frequência os professores ausentes, o que minimiza ainda mais o tempo dos atendimentos, “às vezes falta um professor, se falta um professor, automaticamente quatro alunos irão ficar sem aquele atendimento. Eu não vou ter como repor esse horário” (P11). Nesse sentido P12 afirma:

A gente tem alguns professores que trocam, sim, bastante ideias sobre o aluno. Mas, infelizmente, a maioria não reconhece o aluno como sendo da escola. A maioria reconhece o aluno sendo da Educação Especial. Então, o aluno não é meu, o aluno é nosso, da escola. E acham que talvez a obrigação de adaptar à atividade é só minha. Não é. É de todos, entendeu? De todos [...]. (P12)

Pode-se observar que existem avanços nesse sentido, “tem melhorado muito. Sim. Alguns professores têm essa consciência, outros não” (P5). Cinco entrevistadas relatam que alguns professores regentes ou de área de conhecimento realizam as adaptações das atividades necessárias. A P5 afirma que “tem professor que já faz a prova também, adaptado. E eles aprendem o mesmo conteúdo [...]”. Essas ações são viabilizadas por meio do planejamento, das conversas formais e informais que acontecem até mesmo na sala de aula, onde trocam ideias e informações para a realização do trabalho colaborativo e inclusivo.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO: (IN)SATISFAÇÃO PROFISSIONAL

Essa categoria de análise diz respeito à interpretação dos resultados relacionados às Condições de Trabalho que expressam satisfação ou insatisfação na vida profissional das professoras de Educação Especial. A (in)satisfação se manifestou na distribuição dos seguintes temas: sentimento relacionado a ser professora de Educação Especial, espaço físico, instrumentos de trabalho, equipe de apoio, remuneração salarial e valorização da formação continuada.

4.2.1 Emoções: Como é ser professora de Educação Especial?

As entrevistadas expressam se sentirem desafiadas enquanto professoras de Educação Especial, seja porque são sobrecarregadas com muitos alunos e poucos profissionais, por verem os progressos acontecendo devagar e se sentirem incapazes e frustradas. A P10 afirma ter dificuldade em realizar um atendimento de qualidade “A gente dá um passo, é por isso que todo dia a gente chega, eu chego com a sensação, caraca, não fiz o que eu deveria ter feito. E dá uma sensação assim, que hoje o dia deveria ter mais tempo”. P11 expressa se sentir “[...] mais um ser ali dentro de sala de aula que não está sendo inclusa”, seja por ter muitos alunos e por não poder ter um tempo razoável com cada um deles para fazer um trabalho de qualidade.

Se sentem insatisfeitas porque são descredibilizadas e invisibilizadas dentro da escola, pelas famílias dos alunos e até mesmo pela sociedade. Algumas colocaram que as vezes os alunos são agressivos e que levam tapas que as deixam com hematomas, fazendo-as se sentirem desmotivadas.

Hoje, não vou falar pra você que eu estou feliz, não. Por quê? Porque ainda há um grande despreparo, há uma falta enorme dos profissionais, e é um público-alvo imenso, e está muito cansativo. Por quê? Porque a gente vê a necessidade dos alunos, da busca que a família vai atrás para que o filho seja atendido, e

nós, como profissionais, nos sentimos um pouco frustrados, porque não damos conta do atendimento de qualidade e de inclusão daquele aluno. Então, eu me sinto frustrada porque eu não consigo dar conta do meu público-alvo. É difícil, é complicado. (P11)

Uma palavra decorrente foi “cansada” e “exausta” P12, 13 professoras afirmaram se sentirem cansadas e exaustas depois de um dia de trabalho, com desgaste físico e mental, exposição ao barulho o tempo inteiro, de terem que se esforçar até para tomar um banho, principalmente as professoras que trabalham em dois horários (50 horas semanais) e em duas escolas ou municípios diferentes, tem que pegar transporte público, ficam muito tempo em pé e tem extensa carga horária. A P14 considera que “às vezes eu me sinto cansada fisicamente, principalmente também porque eu já tenho certa idade [...]”, a P13 afirma [...] eu sinto muito cansaço mental [...]:

[...] Se a gente tivesse uma quantidade de criança menor pra gente acompanhar, o nosso trabalho seria melhor e o nosso cansaço seria menor. Aí a gente poderia, como o cansaço mental seria menor, a qualidade do nosso trabalho ficaria bem melhor. (P13)

Mesmo com as dificuldades supracitadas, todas as entrevistadas apresentam satisfação e um certo grau de positividade relacionada a ser professoras de Educação Especial, seja por acharem gratificante ver o progresso, avanço e conquistas dos alunos, mesmo que sejam pequenas, por se sentirem úteis, privilegiadas por trabalharem com os estudantes PAEE, por conseguirem dar mais atenção às necessidades que eles apresentam. Afirmam que a cada dia é um aprendizado, dado ao fato de não existir receita pronta para trabalhar com os alunos PAEE. Além disso, sentem carinho, vontade de cuidar e proteger, algumas professoras de Educação Especial expressão se consideram realizadas e felizes com a profissão/área, conforme exemplo do trecho de entrevista a seguir.

Me sinto realizada, principalmente quando a gente vê o progresso dos nossos meninos, por menor que seja, mas você vê um pequeno progresso, assim, você vê que você tá (sic) fazendo a diferença na vida deles. Porque, às vezes, nós não somos vistos dentro da escola. E quando a gente recebe, às vezes, um reconhecimento da família, isso é muito importante. (P8)

Como observado, as participantes também expressam se importarem com a opinião da família em relação ao trabalho realizado com os alunos PAEE. Acreditam que é fundamental que os familiares compreendam o processo de inclusão do estudante para fortalecer os laços com o professor para realização deste trabalho.

4.2.2 Instrumentos de trabalho e equipe de apoio

As professoras expressaram satisfação em relação aos materiais que precisam para desenvolver o planejamento e trabalho com os estudantes PAEE, seja no colaborativo que é o trabalho realizado na sala de aula comum ou na sala de recurso que o atendimento individualizado ou em pequenos grupos que acontece no contraturno. Afirmam que os diretores providenciam o que elas pedem na medida do possível. Doze entrevistadas consideram que os materiais disponíveis na escola, como: notebook, materiais didáticos e de papelaria, impressões, cópias e impressora atendem às suas necessidades para o atendimento dos alunos público-alvo do aluno PAEE. Sobre isso a P2 afirma:

Eu tenho notebook, eu tenho tablet, eu teria acesso a qualquer outro material que eu pedir com antecedência. Minha diretora é muito bacana, em relação a isso, a gente faz pedido, no começo do ano, com algumas verbas do que realmente a gente gostaria de trabalhar. (P2)

Simultaneamente, cinco professoras dedicam tempo e recursos financeiros próprios para adquirirem materiais específicos que a escola não possui e os diretores podem adquirir. Elas trazem itens de casa e criam materiais assistivos na própria escola como forma de alcançar os objetivos traçados com seus alunos. Algumas delas

também utilizam seus notebooks pessoais na escola e mencionaram ter recebido um recurso da Prefeitura de Vila Velha em 2022, destinado à compra de equipamentos tecnológicos, o que facilitou a aquisição de notebooks e outros dispositivos que auxiliam no planejamento, desde então, não houve mais esse tipo de investimento.

Um dos fatores de grande insatisfação foi o acesso à *internet* que não atende a necessidade das professoras em seu planejamento ou em sala de aula, P5 afirma que “[...] a internet na escola oscila muito, tem vezes que não tem internet lá. A internet não funciona às vezes nem na sala do professor. E muito menos nas salas.” O total de 7 entrevistadas apontam que a qualidade da internet é ruim, que sentem dificuldade de realizar algumas mediações com os estudantes, pois o sinal é fraco ou inexistente em certos locais da escola. É disponibilizado internet por *Wi-fi* aos professores, os diretores a contratam de forma particular baseado no orçamento disponibilizado pela prefeitura.

Outro fator apontado como problemático e insatisfatório por 11 entrevistadas, foi a falta de profissionais de apoio como assistentes no ensino fundamental. Esses profissionais colaboram principalmente com os alunos que possuem múltiplas deficiências, autismo com nível 3 de suporte¹ e aqueles alunos que precisam de ajuda para locomoção. Eles(as) contribuem muito com o processo inclusivo e são essenciais em escolas com espaços grandes, com dois andares e muitos alunos PAEE, afirmam que se tivessem mais profissionais eles seriam melhor atendidos.

[...] temos aquele profissional que ele precisa estar 100% com aquele aluno que é totalmente comprometido. Então nós temos hoje, por exemplo, 3 alunos super comprometidos e nós temos 4 que demandam uma necessidade, um apoio pra ir no banheiro, que demandam, que fogem da sala que eu preciso ir atrás. Aí eu só tenho 3 apoios, que estão com 3 severos. Então como que eu vou fazer pros (sic) outros? (P10)

¹Nível 1 de suporte: (autismo leve); Nível 2 de suporte: (autismo moderado); Nível 3 de suporte: (autismo severo). (Borda & Faria, 2024).

4.2.3 Espaço Físico

A satisfação ficou evidente em relação ao espaço físico das escolas Rapunzel - região predominantemente residencial e comercial - e Cinderela - região periférica - , onde oferecem condições adequadas de acessibilidade para alunos com deficiência física. Oito professoras relataram que essas instituições dispõem de rampas, salas e banheiros acessíveis. A P13 afirma que na sua escola “tem acessibilidade. Apesar da escola ser muito grande, tem acessibilidade para todos. É perfeito”. A escola Rapunzel possui uma sala de AEE acessível, que foi bem falada, P6 afirma ser ampla, “uma escola totalmente estruturada, com rampa de acesso. O AEE, eu nunca vi um AEE de (sic) tão maravilhoso [...]”

Por outro lado, na escola Branca de Neve - região residencial, comercial e turística - o espaço físico é insatisfatório, as 5 professoras que trabalham nesse ambiente relatam que a escola possui andares e que o acesso a eles é por escadas. P2 relata que “[...] a estrutura física da escola é péssima. É péssima porque, de fato, não foi preparado nem para educação infantil, nem para o Fundamental 1, talvez para o Fundamental 2”. Ainda, P1 expressa que “a diretora, com a sua gestão, ela tenta melhorar muito, mas existe aquilo que foge do controle dela, que é a estrutura física. Porque é uma escola que foi particular, e que precisa de várias situações. Melhorar”. Segundo a afirmação P6 a antiguidade das escolas impacta diretamente na sua estrutura física, “as escolas, as mais antigas, não te dão condições de atendimento. Escadas, banheiro longe, banheiro não acessível, bebedouro longe”. Interpreta-se que a condição do espaço físico pode se tornar irrelevante dependendo do contexto socioprofissional:

Só que as pessoas que trabalham aqui, desde a equipe gestora, coordenadores, professores, a gente é uma equipe muito amorosa. É uma equipe muito competente, uma equipe que realmente ama o que faz. Então o

espaço físico virou detalhe. Eu já trabalhei em escolas que eram perfeitas em relação ao espaço físico, mas que o clima não era acolhedor, que a gente tinha vontade de sair e nunca mais voltar, sabe? Então aqui não. Aqui, apesar do espaço físico não ser bacana, a diretora, a equipe gestora, os professores, é uma equipe que trabalha com amor”. (P2)

Sobre o local de planejamento nas escolas, 5 professoras consideram-se satisfeitas e 4 insatisfeitas, nomeadas salas dos professores, tem como finalidade o planejamento e o lanche desses profissionais. Essa insatisfação acontece, pois, no momento em que se está no planejamento é necessário concentrar-se e quando os professores chegam para o lanche, segundo a entrevista P10:

[...] Tenho que parar, porque o pessoal vai lanchar. Não tem como planejar uma atividade, não tem como concentrar com ele, 15, 17, 18 professores ali, conversando e comendo, tem que parar o que tá fazendo, esperar e sair, pra voltar novamente. Então, eu acho que a Prefeitura de Vila Velha deixa a desejar em relação a isso. Eu não conheço todas as escolas, conheço, eu acho que 40% são das escolas da rede, mas a maioria do que eu conheço assim, é tudo junto, que é a sala dos professores, que é a sala de planejamento, junto com o horário da gente lanchar. Então, isso complica um pouco o nosso trabalho, nosso rendimento. (P10)

Além disso, 5 professoras afirmam haver falta de espaço na escola, como uma sala para o trabalho dos professores colaborativos, no qual possam desenvolver atividades com os alunos do turno que são mais comprometidos, para quando estiverem agitados e precisarem se tranquilizar em um ambiente mais calmo. O que já acontece na prática, pois quando os alunos estão em crise, ou muito agitados, afirmam procurar outros espaços, como biblioteca, pátio e refeitório se estiverem vazios.

4.2.4 Remuneração salarial e valorização da formação continuada

A insatisfação em relação à baixa remuneração foi um ponto destacado por 13 entrevistadas, que expressaram a sua frustração com salários considerados

insuficientes e até vergonhosos. Para melhorar sua situação financeira, precisam trabalhar em dois ou três turnos, já que um único salário não cobre suas necessidades básicas. Segundo a P12 “[...] pra (sic) uma realização de qualquer profissional, eu acho que o salário mínimo tinha que ser 5 mil”, isso em cada turno de trabalho. Sobre isso, P5 considera “a gente precisa trabalhar muito pra você poder ter um salário mais ou menos. Se o salário fosse melhor, você não precisaria trabalhar tanto. Poderia se dedicar mais, até a qualidade do seu trabalho”.

Apesar de se dedicarem intensamente e enfrentarem cobranças, se sentem desvalorizadas, desejam ser mais reconhecidas pelo trabalho que realizam e pelo nível de formação, sendo valorizadas financeiramente e socialmente. Para elas, a remuneração atual é inadequada para sustentar uma família, comprometendo sua qualidade de vida.

A gente se sente, assim, professor no geral, desvalorizado. Em relação ao salário, até mesmo em relação ao modo como hoje em dia a sociedade acaba tratando o professor. Como assim? Muita falta de respeito, até mesmo os pais quando vêm falar com o professor não tem o respeito que deveria ter. Então isso tudo acaba sendo, assim, uma desvalorização do professor, da educação, que vem já se arrastando por um tempo [...]. (P7)

Na perspectiva de duas professoras efetivas a substituição do Plano de Cargos e Salários² por um novo trouxe prejuízos. P1 relata: “a minha progressão que era esse ano, eu não consegui fazer. Eu vou perder. Até quando eu puder fazer a progressão, eu vou perder mais de 10% do meu salário”. Já a remuneração salarial das professoras contratadas temporariamente estava intrinsecamente ligada à

² O Plano de Cargos e Salários da Prefeitura de Vila Velha é um documento que estrutura a carreira dos servidores públicos, estabelecendo as regras de enquadramento nos cargos, as tabelas de vencimentos e outras providências relacionadas à remuneração e desenvolvimento profissional. Ele define como os servidores podem evoluir na carreira, quais são os requisitos para cada cargo e qual a remuneração correspondente a cada nível (Vila Velha, 2022).

desvalorização da formação continuada. Seis professoras expressam que no ano de 2024 a Prefeitura de Vila Velha não chamou professores pós-graduados para trabalhar, mesmo que tivessem pós estavam trabalhando recebendo valores abaixo da sua formação, como graduadas. Sobre isso, a entrevistada P14 afirma “eu era contratada com o salário de pós-graduada, que era 3.200 reais e aí ele agora contratou a gente como graduada, então meu salário foi reduzido 350 reais de um turno”. Ainda afirmam, que escolhem trabalhar na Prefeitura de Vila Velha por estar perto de casa ou até mesmo por não terem outras opções.

Em relação a formação continuada em serviço, 12 professoras afirmaram que recebem com frequência capacitações na área da Educação Especial oferecidas pela Coordenação da Educação Especial da Prefeitura. Essas formações são fundamentais para o desenvolvimento de seu trabalho, pois proporcionam orientações básicas sobre o preenchimento de documentações e sobre práticas colaborativas nas salas de recursos. Em contraposição, 8 das entrevistadas acharam que o local das formações presenciais em 2024, que foi na Universidade Federal do Espírito Santo, é distante. Por essa razão, as professoras consideram difícil participar de todas as formações oferecidas, uma vez que precisam trabalhar em dois turnos e não conseguem chegar na escola a tempo.

4.3 RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A categoria de análise referente às relações socioprofissionais envolve relações do professor e seus pares (professor); professor e gestão escolar (diretor, pedagogo e coordenador); professor e responsáveis/família dos alunos.

4.3.1 Relações socioprofissionais do professor de Educação Especial com a equipe escolar

A análise de dados revelou que de forma geral as relações das professoras nas 3 escolas com a equipe escolar (professores, assistentes de apoio escolar, diretor, pedagogo, coordenadores e terceirizados que prestam os serviços de limpeza, alimentação e segurança) apresentaram-se como positivas, 13 entrevistadas consideram que as relações com os colegas de serviço na escola são ótimas, que a equipe é boa de se trabalhar, unida, competente e amorosa, avaliando que existe parceria. P4 confirma esse sentimento: “a equipe aqui é boa da gente lidar, isso aí a gente não pode, eu não posso reclamar. Quantos professores, quantos assistentes, coordenador, as meninas da cozinha [...]”. Nos eventos escolares inclusivos, como por exemplo: Semana de Conscientização sobre o Autismo, Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, entre outras, no qual as professoras de Educação Especial precisam realizar alguma proposta, P10 afirma que “todo mundo se movimenta. Todo mundo. Inclusive quem não é da área de educação, cozinha se movimenta, vários serviços gerais se movimentam, a escola se une em prol [...]”.

[...] Se eu precisar de algo e aquele professor tiver uma, vou colocar aqui uma experiência e uma bagagem mais ampla, ele me ajuda, ele me orienta, aí eu vou pegar tanto o professor regente como o pedagógico, o diretor também, que é maravilhoso e os coordenadores. (P11)

Apesar da conscientização do trabalho inclusivo entre os professores estar evoluindo e ainda faltarem atitudes e ações relacionadas a promover a acessibilidade dos estudantes, relacionadas principalmente ao desenvolvimento e aprendizagem, a análise de dados alcançou que a maioria das relações das professoras com os pares são afetuosas e que é crescente a colaboração entre eles. Observou-se que se sentem apoiadas pelos outros professores. P8 afirma “a gente conversa muito com o

professor de sala. Então, a gente tem muito contato. A equipe é muito boa”. Para P1 “as professoras são receptivas à gente. Nós somos vistas como parceiras delas e não alguém que está ali pra (sic) enfeitar” e para P7 “tanto os professores do colaborativo quanto os professores regentes. A equipe é bem unida, dá pra (sic) desenvolver um trabalho legal”. Por outro lado, entende-se que essa relação se estabelece em um processo de troca e percepções:

“[...] professor de Educação Especial colaborativo, ele tem que ter a sensibilidade de perceber que cada professor tem à sua maneira de trabalhar, tem a sua personalidade. Quem manda na sala de aula é o professor regente. Eu não tô (sic) lá para competir, eu não tô (sic) lá para falar mais alto, eu tô (sic) lá para fazer meu trabalho. Então, assim, vai ter pessoas que você vai fluir muito bem, porque tem uma interação, inclusive, pessoal muito boa. Vai ter outros profissionais que você não consegue chegar nessa interação, mas eu não vejo que aqui tem grandes problemas não [...]”. (P7)

As relações das professoras com a gestão são consideradas boas. Elas se sentem apoiadas e valorizadas em seu trabalho. A P8 afirma que no trabalho escolar se sente bem orientada pela gestão “consegue fazer tudo assim, amarradinho. Tudo que vai fazer, todo evento que tem na escola, a gente é chamada, é passado pra (sic) gente, a gente tem que participar igual a todos”. Observou-se nos dados que 12 entrevistadas recebem da gestão escolar suporte, autonomia e confiança necessária para o desenvolvimento do trabalho. Expressa que além da autonomia o diretor confere “uma confiança no trabalho que chega a comover” (P2), que quanto mais o “diretor é muito articulado com a educação, então é ótimo” (P14). As entrevistadas afirmam que sentem que a gestão está sempre com elas e que isso dá a sensação de abrangente no trabalho em equipe. P13 afirma, até mesmo, que seu gestor é “[...] maravilhoso. Quem entra aqui [na escola] não quer sair”.

Além disso, 11 entrevistadas relataram que existe uma boa comunicação com a equipe, são informadas pela gestão cuja a organização da rotina escolar, dos

eventos e acontecimentos da escola, seja pelos grupos de *WhatsApp*, reuniões pedagógicas, plano de ação, calendário interno de atividades e por demonstrarem interesse. Na escola Cinderela perguntam a opinião das professoras por questionário pelo *Google Forms*. P11 afirma que “é uma troca de informações muito bacana dos profissionais” e P1 relata que a diretora “preza muito pela comunicação”.

4.3.2 Relações socioprofissionais com os responsáveis pelos alunos PCD

Por fim, a análise das declarações de 8 professoras revelou que há uma boa comunicação com a maioria dos pais dos estudantes do PAEE. Elas afirmaram ter autonomia para dialogar com os responsáveis, seja por meio do *WhatsApp* ou ao final das aulas, durante a entrega dos alunos. Além disso, quando necessário, o pedagogo desempenha o papel de mediador nessa interação. P11 afirma “[...] é uma troca muito bacana, eles vêm, eles são muito prestativos, ambos, é uma via de mão dupla [...]”. A maioria dos pais estão abertos para conversar e procurar uma solução para resolver os problemas existentes. Consideram ainda, que em alguns casos, os responsáveis deixam a desejar em relação a vida estudantil do filho “a gente sabe que nem sempre a família é participativa” (P12). P12 afirmam que alguns pais:

[...] Tem meu número de telefone particular, a gente conversa, a gente troca informação. Algumas mães vêm nos plantões pedagógicos, é muito bom, mas nem todas, entendeu? Então, assim, falta um pouco [...] (P12)

Segundo as entrevistadas, é difícil lidar com uma pequena parcela dos responsáveis, algumas são “[...] famílias negligentes, famílias que não compreendem e querem brigar com a escola” (P6). Alguns pais não têm responsabilidade com os horários e não auxiliam o estudante a fazer a atividade de casa, falta “[...] acompanhamento, motivação em casa. Porque o pai não quer ter trabalho, quer dar o

celular. E quer o resultado no final do ano”. P10 considera que “de 100% dos alunos, vamos dizer que 1,5% são assim, tem um pouquinho de descaso, né, com a gente, com a escola, o filho vai e volta de Topic, a família não quer um comprometimento, a gente chama pra conversar, nem atende o telefone”. Nesse sentido, entende-se que a ausência da família traz prejuízos ao aluno PAEE, principalmente no que se refere ao desenvolvimento estudantil.

4.4 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS DA REALIDADE ESCOLAR

Essa categoria de análise refere-se à interpretação dos resultados sobre o significado e processos relacionados à educação inclusiva, organizados da seguinte forma: significados dados à inclusão e as práticas inclusivas no ambiente escolar, percepções sobre interações dos alunos PCD com os demais e práticas externas que influenciam positivamente a inclusão.

4.4.1 Significados atribuídos à inclusão e às práticas inclusivas

A análise de dados revela que as entrevistadas dão 4 significados diferentes para a inclusão escolar, sendo que cada uma delas pode associar mais de uma definição: (1) 8 entrevistadas afirmam que é estar junto com os outros alunos, nos mesmos espaços no fazer do cotidiano escolar, é fazer com que o alunos participem junto com os outros de todas as propostas; (2) 7 entrevistas afirmam que é o processo de aceitação, compartilhamento de aprendizagens e respeito pelas diferenças; (3) 8 afirmam que é ter acesso ao currículo e experiências forma adaptada; e (4) 4 professoras entendem que é preparar o aluno para viver em sociedade e ter consciência dos seus direitos e deveres.

A entrevistada P2 compreende a inclusão da seguinte forma:

[...] A inclusão é promover que as outras crianças também tenham acesso ao mesmo conteúdo, ao mesmo. É o mesmo estímulo sonoro, visual, facilitando, fazendo a intermediação necessária, as adaptações necessárias, mas eu acho que não existe inclusão se eu estou o tempo todo excluindo, evitando e poupando a criança. Não, é dentro da limitação dela, dos limites dela, eu vou estar sim, fazendo com que ela tenha direito aos mesmos conteúdos, aos mesmos estímulos [...]. (P2)

Alinhado a este pensamento P5 compreende que inclusão é “[...] possibilitar com que o aluno, com as deficiências que ele tem, consiga também participar das atividades, no nível que ele tem, você aproxima os conteúdos para que ele também possa participar e se sentir importante [...]”. Ainda, P1 afirma que a inclusão “é você poder ver o crescimento do aluno junto com os outros, incluindo ele, aceitando ele do jeito que ele é [...]”. Por último, P12 considera que é “[...] preparar pra (sic) que ele [o aluno] possa participar, pra (sic) ele estar incluído depois na sociedade”. Nesse sentido, verificou-se que significam a inclusão de maneiras próximas e que se complementam.

[...] Também aplicamos a mesma disciplina pra um, pra outro. Pra ele entender que ele não é diferente. E pra ele ter essa certeza. Porque senão as crianças podem achar ele com olhar de piedade. Não é isso que a gente quer. A gente quer que ele se desenvolva [...] P1

Ainda tentou-se compreender de que forma faziam a inclusão escolar e como compreendiam esses processos dentro da escola. As entrevistadas afirmam que incluem os seus alunos de 3 formas, algumas simultâneas: (i) 12 entrevistadas incluem seus alunos acompanhando-os em sala de aula e ajudando-os a realizar as propostas didáticas, atividades adaptadas ou não; (ii) 13 professoras incluem ao acolher, avaliar, identificar, acompanhar e mediar ações de ensino e aprendizagem, ajudando o estudante a desenvolver a sua autonomia, a apropriar os conhecimentos curriculares com atividade diversificadas, proporcionando até mesmo aulas práticas

que envolvam a turma. Por último, (iii) 4 professoras sentem que incluem seus alunos ao estreitar os vínculos, com atitudes de afetividade e aproximação. Nesse processo, afirmaram que a rotina é uma grande aliada no trabalho com os alunos PCD e que é importante orientar a equipe quanto ao trabalho a ser realizado, de forma a mediar o processo de inclusão com os outros profissionais.

Nesse sentido, P7 afirma que pelos alunos serem únicos em seus processos de ensino e aprendizagem cada um possui “[...] o seu plano de trabalho individualizado [...]”. Afirmou que alguns alunos acompanham as atividades e outros não, dessa forma um dos trabalhos das professoras de Educação Especial do colaborativo, segundo a P5 é fazer “[...] adaptações [das atividades]. Essa parceria que a gente tem com os professores e você poder facilitar com que o aluno consiga atingir aqueles objetivos que ele não está alcançando”.

Dentre elas, 4 professoras consideram ainda que incluir no ensino fundamental, principalmente do 6º ao 9º ano, não é tão simples, devido a ter que avançar na apropriação dos conteúdos, algo desafiador principalmente quando o aluno PAEE não é alfabetizado. Ainda, 3 professoras afirmam que incluir no AEE é diferente, porque se pode ter autonomia de realizar um trabalho diferenciado, traçando objetivos de aprendizagem a partir da identificação das dificuldades, necessidades e potencialidades de cada estudante. Pode-se utilizar materiais concretos, jogos, recursos tecnológicos. Não precisa necessariamente ser o mesmo conteúdo trabalhado em sala de aula, o que não é possível de fazer no colaborativo.

4.4.2 O fazer junto: Interações dos alunos com deficiência

Segundo 12 professoras, a maioria dos alunos PAEE, principalmente quando são autistas de nível 1 e 2 de suporte, interagem de maneira espontânea com os

outros colegas, nas brincadeiras e na sala de aula. Já as professoras de AEE, afirmam que a proposta é fazer o atendimento no contraturno com mais de uma criança, o que auxilia na capacidade de interagir e compartilhar conhecimentos. Consideram que são a minoria dos alunos PAEE que não interagem espontaneamente e precisam ser estimulados a conhecerem os colegas. Afirmam que convidar os alunos a compreenderem melhor sobre a deficiência do estudante PAEE é uma estratégia benéfica, que contribui para a aproximação e empatia entre eles. Sobre isso, P8 afirma:

[...] Eu tento trabalhar com eles junto com a turma, aqueles que conseguem acompanhar o convívio, eles ficam na sala, acompanham o conteúdo. Aqueles que não conseguem, eu trabalho com eles dentro da sala também. E faço adaptações do conteúdo de acordo com o que o professor está trabalhando. E tento inserir eles em tudo. Tem festa, tem dança, tem teatro, eu tento inserir eles em tudo, porque se não, não é inclusão. Ele não tem que ficar lá na salinha escondido. (P8)

Quando os alunos são autistas mais severos de nível 3 de suporte, que têm múltiplas deficiências, são agressivos, que tem sensibilidade com ruídos, que não se sentem bem com aglomeração, que possuem alguma deformidade física ou até mesmo já sofreram *bullying*, precisam ser motivados a interagirem e a se relacionarem com outros alunos. A entrevistada P8 afirma ter dificuldade nesse sentido, pois têm alunos que não interagem nem com mediação. Segundo P12 tem alunos que só querem ficar perto de quem já conhecem, que propõe como metodologia trabalhos em grupo ou dupla para motivar que os estudantes PAEE façam outras conexões, motivando os alunos a se conhecerem.

4.4.3 Fatores externos que contribuem para a inclusão

No processo educacional dos alunos PAEE avaliam que existem alguns fatores externos que contribuem para o desenvolvimento e a inclusão escolar do estudante.

Cinco professoras consideram que os acompanhamentos clínicos e terapêuticos são essenciais, porém afirmam ser um tratamento distante de muitas famílias que possuem dificuldade com o atendimento no Sistema Único de Saúde e que não possuem condições para custear. A P5 afirma haver famílias que não se preocupam, que [...] às vezes deixam de levar o aluno pra (sic) ter uma terapia, de ter um atendimento, ter um tratamento [...]. Em contrapartida, P9 considera que existir outro fator que influencia o aluno a não fazer terapia, “[...] porque se você não tiver dinheiro, você não faz terapia nenhuma com o aluno”. A entrevistada P5 afirma que a Prefeitura de Vila Velha oferece aos alunos “apoio psicológico, de terapias também, mas não tem pernas pra (sic) fazer isso. Falar que tem? Uma coisa que não funciona. Que é pequena para uma rede de ingressos, você não tem como contar”.

Seis entrevistadas afirmam que a família é uma grande aliada no processo de inclusão, que precisam acompanhar e dar apoio ao aluno, tentar compreender os direitos e deveres dos seus filhos e os seus papéis como responsáveis. Segundo as entrevistadas algumas famílias negligenciam a criança. Alguns pais não aceitam que o filho precisa ser incluído de forma a desenvolver a sua autonomia e capacidades. P3 afirma ter responsáveis que querem “[...] fazer tudo pela criança. Às vezes, coisa que ela dá conta, amarrar um sapato, colocar um caderno na mochila”, atrasando o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Observou-se que em se tratando da percepção das professoras sobre a inclusão de alunos PCD houve convergência do significado de incluir. Em se tratando do como de incluir há diversos aspectos/formas. Este estudo avança no sentido que demonstrar a inclusão de PCD ao identificar limitações e possibilidades que foram materializadas no quadro a seguir.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo desenvolvido a partir do contexto de trabalho da Educação Especial mostra que as dimensões de Ferreira e Mendes (2008) assumem aspectos diferentes dos demais contextos em que o conceito foi investigado. O Quadro a seguir demonstra e compila esses elementos.

Quadro 3 – Contexto de trabalho da Educação Especial

Dimensão	Elementos característicos da Educação Especial
Organização do trabalho	• Positividade em relação às regras; • Conhecem as atribuições do cargo, seja por formações, compartilhamento entre os pares ou experiência; • Normas que não traduzem o trabalho das professoras, pois fazem além do que está prescrito para suprir as demandas da escola; • Documentações demasiadas e repetitivos para preencher; • Utilização desnecessária de dois meios de registros: word e sistema online; • Levam trabalho para realizar em casa, como planejamentos e preenchimento de documentações da Educação Especial; • Supervisão adequada do trabalho realizado; • Sobrecarga e comprometimento do suporte oferecido aos alunos devido ao quantitativo de estudante por professora; • Falta de conscientização e mobilização dos demais colegas em relação ao trabalho inclusivo; • Avanços da conscientização dos profissionais sobre o trabalho inclusivo que precisam realizar, como: planejamentos, provas e atividades adaptadas; • Substituem outros profissionais ausentes com frequência;
Condições de trabalho	• Espaços Físicos com acessibilidade em duas escolas e sem acessibilidade em uma das escolas; • Limitações dos diretores em realizar melhorias arquitetônicas; • Salas de Planejamento e Lanche que não favorecem a concentração, atrapalhando o rendimento das professoras; • Necessidade de haver uma sala para o trabalho colaborativo, com as crianças do turno para quando estão em crises ou agitadas; • Dispõem de recursos pedagógicos; • Tem acesso a equipamentos tecnológicos para planejar, como: a computador e notebook; • Compram materiais específicos que a escola não possui e não pode adquirir com recursos próprios; • Consideram positivo ter recebido recurso destinados a compra de materiais tecnológicos; • Conexão com internet insatisfatória; • Poucos profissionais de apoio à inclusão por escola no ensino fundamental; • Valorizam a presença dos profissionais de apoio, considerando-os essenciais; • Professoras insuficientes em relação a demanda de alunos PAEE; • Quantitativo elevada de alunos por professora; • Baixa remuneração;

	● Insatisfação com o novo Plano de Cargos e Salários; ● Desvalorização salarial da formação dos professores contratados no ano de 2024; ● Recebem formações com frequência; ● Locais formativos distantes; ● Sentimento de cansaço físico e mental, devido à dupla carga horária, locomoção para mudar de escola e pela exposição ao barulho; ● Descredibilização social e por parte da família dos alunos PCD; ● Valorização da participação da família no processo de inclusão; ● Positividade em ser professoras de Educação Especial.
Relações socioprofissionais	● Equipe unida, boas relações com os pares; ● Colaborações dos demais profissionais em eventos escolares inclusivos; ● Troca de experiência entre os professores; ● Boas relações com os gestores (pedagogo, diretor e coordenador); ● Sentem confiança, apoio e consideração por parte da gestão; ● Boa comunicação da gestão sobre a organização escolar; ● Utilização de meios digitais e escritos para organização do ambiente escolar; ● Boa comunicação com a maioria dos pais dos alunos PAEE; ● Comunicação e relacionamentos inexistentes ou ruins com uma pequena parcela dos responsáveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os contextos de trabalho das professoras de Educação Especial na dimensão da Organização do Trabalho apresentam semelhanças relacionadas à pesquisa de Marinho et al. (2021), realizada em uma escola na zona rural do interior do estado de São Paulo, no que se refere às tarefas repetitivas que manifestam-se na documentação demasiada que precisa ser preenchida pelas docentes. Igualmente Beck e Wermke (2023) destacam o crescimento do trabalho burocrático que demanda um tempo significativo dos docentes. De maneira similar, constatou-se que as professoras de Educação Especial dedicam um tempo considerável ao preenchimento de documentações.

Diante de altas demandas escolares, o preenchimento de todas as documentações se torna inviável, trazendo ao professor um sentimento de impotência e frustração, proveniente dos acúmulos de documentações a serem preenchidas, como se o dia realmente precisasse ter mais horas para que pudesse realizar as obrigações pertinentes ao cargo. Além disso, tentam ajudar a escola como podem,

tornando-se frequentemente professoras substitutas, prejudicando o trabalho com os alunos PAEE. Nesse sentido, considera-se que se o trabalho das professoras de Educação Especial fosse devidamente valorizado dentro da escola, não seria necessário solicitar que eles deixassem de desempenhar suas funções para assumir outros cargos. O que representaria uma nova perspectiva a ser considerada pela gestão escolar, reconhecendo a importância e a especificidade do trabalho desses profissionais. Tal prática se vincula, conforme apontam Drago e Gabriel (2023), a influência do neoliberalismo na educação, especialmente devido à ausência de uma estrutura organizada capaz de atender a essas demandas e à redução do quadro de funcionários.

Os dados apontam um crescimento demográfico de matrículas de alunos PCD, o que resultou no aumento de alunos por professora de Educação Especial e diminuição de atendimentos (aula) por aluno. Os docentes sinalizam que existe uma previsão de no máximo 8 alunos por professora, o que não está ocorrendo, algo que isto não está previsto em normas, porém prejudica a quantidade de tempos e suporte oferecido aos alunos PAEE. Uma das questões apresentadas por Almeida et al. (2019) e Drago e Gabriel (2023) são se as práticas inclusivas estão acontecendo em uma perspectiva neoliberal, o que foi, mais uma vez, constatado. O que representam 50 minutos ou, no máximo, 1 hora e 40 minutos por semana com um aluno? Será que esse tempo é suficiente para realizar práticas inclusivas que promovam a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes do PAEE? Diante dessa reflexão, é fundamental considerar a necessidade de mais contratações de professores de Educação Especial, tanto temporárias, enquanto não se aumenta o quadro de profissionais efetivos, para atender adequadamente à demanda dos alunos.

Verificou-se que o acesso dos alunos PCD à escola não tem sido um problema, sobretudo pelo aumento de matrículas dos alunos PAEE. O que se destaca como relevante é a forma como o desenvolvimento da autonomia e apropriação do conhecimento por esses estudantes tem sido pensado, considerando que a participação dos professores regentes e de área na inclusão dos alunos PAEE vem avançando de forma lenta. Isso levanta questionamentos acerca da formação desses profissionais em relação aos processos inclusivos. Os estudos de Oliveira e Victor (2017) ressaltando a formação como uma ferramenta fundamental para orientar e fortalecer a atuação dos profissionais no que diz respeito aos processos inclusivos. A alta demanda exige um trabalho em equipe, compartilhado, pensado e planejado, para que o aluno seja estimulado a aprender, a se superar, a fazer com o outro e a desenvolver a sua autonomia.

Em relação à dimensão Condições do Trabalho que se sobressaiu nos resultados da pesquisa foi a baixa remuneração salarial e a desvalorização do trabalho docente. Cardoso et al. (2020) evidenciam essa precarização da remuneração docente devido às reformas na educação. Um dos pontos destacados por Baptista et al. (2022) foi a dimensão econômica que pode afetar o modo como a inclusão é realizada. Os docentes não contestam a carga horária por turno, mas sim a quantidade de turnos que precisam trabalhar para ter um salário mediano. Essa precarização salarial tem influenciado as professoras a trabalharem mais de um horário, trazendo um sentimento de exaustão, o que naturalmente pode afetar o seu desempenho e produtividade no trabalho. Os autores Amin et al. (2021) ressaltam a importância da satisfação do professor de Educação Especial no desenvolvimento das funções, que esta pode influenciar em seu desempenho, algo a ser enfatizado, pois a mesma contribui para a formação do docente em sua identidade.

No contexto de trabalho investigado houve insatisfação em relação aos novos planos de carreira das professoras na Prefeitura de Vila Velha, pois o salário das professoras com mais tempo de experiência não acompanhou a porcentagem de aumento, praticamente igualando-se aos salários dos professores novatos. Ainda apontaram que os salários não condizem com a formação das docentes contratadas, editais e processos seletivos que evidenciam de maneira explícita os cortes nos investimentos na educação, sustentados pela desvalorização da formação de professores. Além disso, observa-se que o sentimento de desvalorização das professoras de Educação Especial por parte da família e sociedade assemelha-se aos sentimentos de desvalorização dos professores no Brasil citado por Cardoso et al. (2020).

Analisando os espaços físicos, observa-se que são acessíveis em duas escolas: Cinderela e Rapunzel, que foram construídas para o atendimento escolar público. Observa-se que espaços que são reaproveitados, como o da escola Branca de Neve, apresentam diversas limitações arquitetônicas que dificultam a inclusão de alunos PCD. Sassaki (2009) ainda cita a Resolução CNE/CEB no 2, de 11/9/01, art. 12, § 1º que afirma que uma escola deve atender padrões mínimos de acessibilidade em suas instalações físicas, precisam ser adaptadas ou projetadas para que as pessoas tenham fácil acesso. Ainda, Baptista et al. (2022) destacam que essas são barreiras impostas pela sociedade que acabam por não trazer condições adequadas aos alunos PCD.

Além disso, as professoras das 3 escolas afirmam que a construção de uma sala para o atendimento colaborativo dos alunos PAEE ajudaria no processo inclusivo de alunos com nível 3 de suporte, que possuem extrema agitação ou que entram em crise com frequência. Em contrapartida pode-se pensar que esta sala poderia

segregar os alunos PAEE ao ficarem separados dos demais por um período, porém essa ação já vem acontecendo na prática, visto que muitos alunos não conseguem ficar o tempo todo na sala de aula com a turma. Se faz necessário refletir sobre a realidade da escola brasileira, segundo Drago e Gabriel (2023), em um contexto neoliberal, essa reflexão não ocorria. No entanto, precisa-se tomar cuidado para evitar a implementação de uma organização de atendimento educacional segregadora, como ocorria na orientação na Política Nacional de Educação Especial (Ministério da Educação, 1994), no qual Lima e Rosa (2022) afirmam que influenciou na separação dos estudantes conforme o tipo de deficiência, resultando em exclusão.

Observa-se ainda que o quantitativo de assistentes de apoio à inclusão é insuficiente, assim como afirmam Breyer et al. (2021) e Beck e Wermke (2023). Na análise verificou-se a importância desses profissionais no trabalho com a inclusão, na humanização do contexto de trabalho escolar, viabilizando os processos educativos e de cuidados com os alunos PAEE. Ainda, Bettini et al. (2023) destacam como os materiais de apoio ajudam o professor a cumprir suas funções, e foi constatado no estudo que há um suprimento adequado de materiais essenciais necessários para que as professoras possam realizar seu trabalho com os alunos PAEE, o que o ajuda a avançar em seu trabalho. Em contrapartida, a falta de um bom sinal de internet foi um fator que trouxe atraso no planejamento das professoras e limitações de possibilidades no trabalho com os alunos.

No geral, as Relações Socioprofissionais das professoras de Educação Especial com os professores e gestores manifestaram-se como positivas, o que potencializa a inclusão, ajudando os indivíduos a superar diversas dificuldades, trazendo o sentimento de motivação. As relações com os pais dos alunos são mistas, sendo que a maioria dos pais são participativos e se preocupam com os processos

inclusivos, porém uma pequena porcentagem de pais que não se comunica com a escola e deixam a desejar pela forma como tratam as professoras e dão suporte ao estudante. Segundo Beck e Wermke (2023) o enfraquecimento dessas relações externas, podem influenciar de forma negativa nos processos de avaliação e comunicação para o acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Apesar dos aspectos negativos indicados pelas participantes, tais como sobrecarga no trabalho, número alto de alunos PAEE por professora, baixa remuneração, falta de acessibilidade física, profissionais de apoio insuficientes, relações negativas com alguns familiares, percebe-se que as mesmas enfrentam tal contexto a partir da acessibilidade atitudinal conforme abordado por Sassaki, (2009), que se manifesta no sentimento das professoras pelos seus alunos, no modo como lutam pela inclusão, conversando com os pais, exigindo a participação de todos os envolvidos no processo de inclusão, ao oferecer materiais diversificados, que vão além do que a escola pode oferecer para alcançar objetivos de aprendizagem, que tem como entrega final a inclusão do aluno PCD – definido na literatura.

Os resultados do estudo também podem ser analisados a partir da perspectiva de acessibilidade no trabalho, sob a ótica de Sassaki (2009). O Quadro a seguir apresenta os elementos positivos e negativos identificados, tomando como base os principais achados.

Quadro 4 – Acessibilidade no trabalho da Educação Especial

Dimensão	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Dimensão Arquitetônica	• Escolas com rampas, banheiros acessíveis, sala para os professores planejarem e lancharem; • Salas de AEE com boas acomodações;	• Escola sem acessibilidade física, o que dificulta o trabalho das professoras com os alunos PAEE, que tem que se locomover com eles em escadas; • Inexistência de salas para o trabalho colaborativo. • Salas de professores para o planejamento inapropriadas;

Dimensão Comunicacional	• Boa comunicação da gestão sobre a organização escolar; • Boa comunicação com a maioria dos pais dos alunos PAEE; • Troca de experiência com alguns professores;	• Comunicação e relacionamentos inexistentes ou ruins com uma pequena parcela dos responsáveis. • Falta de planejamento (diálogo) com os professores regentes e de área;
Dimensão Metodológica	• Recebem formação pela prefeitura; • Avanços na conscientização dos profissionais sobre o trabalho inclusivo que precisam realizar, como: planejamentos, provas e atividades adaptadas. • Realizam a inclusão mediando e adaptando o conteúdo e experiências sensoriais para os alunos PAEE.	• Documentações demasiadas e repetitivos para preencher, que acabam por levar para casa; • Utilização desnecessária de dois meios de registros: word e sistema online; • Ergonomia: Não possuem uma sala destinada somente para o planejamento.
Dimensão Instrumental	• Dispõem de recursos pedagógicos para inclusão; • Possuem equipamentos que foram comprados com os recursos destinados a compra de materiais tecnológicos; • Tem acesso a equipamentos tecnológicos para planejar, como: computador e notebook.	• Dificuldade para adquirir matérias diversificados para o trabalho com o aluno PAEE. • Conexão com internet insatisfatória.
Dimensão Programática	• A existência efetiva do cargo de professor de Educação Especial;	• Quantitativo elevada de alunos por professora; • Sentimento de cansaço físico e mental, devido à dupla carga horária, locomoção para mudar de escola e pela exposição ao barulho; • Poucos professores e profissionais de apoio à inclusão por escola no ensino fundamental; • Baixa remuneração; • Insatisfação com o novo plano de cargos e salários; • Desvalorização salarial da formação dos professores contratados;
Dimensão Atitudinal	• Preocupação das professoras de Educação Especial com a inclusão dos alunos PAEE. • Apresentam sentimentos e compreensão positiva em relação aos alunos, seu desenvolvimento e com o trabalho inclusivo. • Compram materiais específicos que a escola não possui ou não pode adquirir, com recursos próprios;	• Pouca conscientização e mobilização de alguns colegas em relação ao trabalho inclusivo; • Responsáveis que não compreendem o potencial e não se preocupam com o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo demonstra que em 2 escolas, das 3 investigadas, existe acessibilidade na dimensão arquitetônica que beneficia o trabalho das professoras de Educação Especial e o aluno PCD. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) afirma que incumbe ao poder público em seu Art. 28 XVI “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes [...]”. Porém se uma escola não tem rampa, por exemplo, mais tem aluno ou professor com dificuldade de locomoção e cadeirante, os esforços a serem realizados pelo aluno, pelo professor de Educação Especial que o acompanha, ou pelo professor PCD, serão muito maiores, dificultando a estadia dessas pessoas no ambiente escolar.

Verifica-se que as professoras de Educação Especial têm acessibilidade digital ao se comunicarem, recebem as informações necessárias, principalmente por grupos de *WhatsApp*, constituindo-se como uma boa ferramenta organizacional. Também existe comunicação entre os professores, que pode ser limitada pelos horários que muitas vezes não se coincidem. Há acessibilidade comunicacional com a maioria dos responsáveis que facilita os processos inclusivos, observa-se, porém, que as más relações entre famílias e professores cria um afastamento e barreira comunicacional.

No estudo constatou-se a acessibilidade na dimensão metodológica e instrumental segundo Sassaki (2009), pois as participantes recebem formações com frequência, executam bem as suas funções, realizam adaptações e flexibilizações no currículo, considerando as tecnologias assistivas como ferramenta indispensável, adaptam materiais e contextos, de forma, como afirmam Matos et al. (2020), que possibilita suprir as necessidades educativas dos alunos PAEE. Isso se traduz em aulas diferenciadas, no uso de recursos concretos, sejam eles elaborados ou adquiridos e em atividades adaptadas. Além disso, possuem instrumentos

tecnológicos que facilitam o planejamento, a pesquisa de atividades e recursos didáticos, porém precisam de espaços destinados somente para o planejamento e melhorias no sinal da internet.

A acessibilidade na dimensão programática tem tido avanços na política municipal de Vila Velha ao ter efetivado professoras de Educação Especial no município permitindo a continuidade dos serviços prestados, do crescimento formativo contínuo dos servidores públicos. Em contrapartida, há a necessidade de mais efetivações e contratações devido ao aumento demográfico dos estudantes PAEE, principalmente no ensino fundamental. É preciso repensar o plano de cargos e salários de forma a dignificar a profissão docente com maior tempo de serviço. Isso não apenas reconhece a experiência acumulada ao longo dos anos, mas também valoriza a formação contínua e as qualificações adquiridas pelos educadores.

A acessibilidade atitudinal pode ser percebida nas atitudes docentes ao se preocuparem com a inclusão de seus alunos PAEE, por entenderem os processos inclusivos e se doarem, o que se contrasta com a atitude de alguns professores de área e regentes ao ignorarem seus alunos PCD nos processos de ensino e aprendizagem, não adaptando atividades ou até mesmo por parte de alguns pais que não entendem o potencial de seus filhos e os limitam.

Nesse contexto, as professoras entendem que incluir significa estar junto com os outros nos mesmos espaços do cotidiano escolar em um processo de aceitação mútua, respeito, convivência com as diferenças, é aprender um com o outro e participar junto das propostas, é ter acesso ao currículo de forma adaptada e mediada pelo professor, deixando o aluno preparado para viver em sociedade. Tal conceito tem semelhança com a literatura, visto que Freitas (2023) afirma que inclusão é fazer junto, com o outro e com a mediação de alguém. Também Baptista et al. (2022) ao afirmar

que refere-se a eliminação de barreiras e Sassaki (2009) que define que é processo de participação das pessoas nos sistemas da sociedade.

Por último, esse estudo auxilia no entendimento de que a Inclusão Escolar, no contexto de trabalho estudado, apresenta ainda limitações a serem enfrentadas, mas também potencialidades que têm sido desfrutadas pelos profissionais da educação. No Quadro a seguir apresenta-se esses principais pontos e contribuições do estudo.

Quadro 5 – Inclusão Escolar

Limitações	Potencialidades
● Família que coloca limitações às potencialidades dos estudantes PCD; ● Falta de terapias; ● Ambientes físicos que ainda são pouco preparados para lidar com as demandas reais dos estudantes PCD; ● Barreiras educativas, quando alguns professores não consideram os alunos PCD em seu planejamento.	● Clareza relacionada a significado de inclusão; ● Crescimento das atitudes relacionadas a eliminação de barreiras educativas; ● Participação dos alunos PCD das propostas com os outros estudantes; ● Consideração das particularidades dos estudantes PCD; ● Mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que as potencialidades associadas ao conceito de inclusão escolar favorecem o desenvolvimento de atitudes inclusivas. Por outro lado, as limitações identificadas destacam as barreiras que devem ser superadas na educação pública para que a inclusão ocorra de forma completa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender a percepção dos professores de Educação Especial sobre os seus contextos de trabalho e sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas. Para tanto, foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, conduzido por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram deste estudo 14 professoras de Educação Especial, atuantes em três escolas da rede municipal de Vila Velha. O que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada dos contextos de trabalho das professoras de Educação Especial, que se relacionou aos aspectos de contexto de trabalho de Ferreira e Mendes (2008), à acessibilidade na educação e no trabalho (Sassaki, 2009), bem como aos princípios de inclusão (Ministério da Educação, 2008; Freitas, 2023).

A partir dos resultados do estudo pôde-se alcançar que existem aspectos do contexto de trabalho relacionados a Organização do Trabalho dos professores de Educação Especial que precisam ser aprimorados, como salas destinadas somente ao planejamento, documentações mais funcionais e menos burocráticas, sistema único e informatizado para preenchimento de documentações. Os achados quanto às Condições de Trabalho mostraram a necessidade de o Poder Público municipal dedicar atenção às condições do plano de cargos e salários do magistério, bem como à remuneração e à formação dos professores contratados, visando promover melhorias.

Ainda, sobre as Condições de Trabalho considera-se relevante refletir sobre a contratação de assistentes para melhorar os processos inclusivos. As professoras possuem acesso satisfatório aos materiais e equipamentos tecnológicos, no entanto, é fundamental aprimorar a qualidade do sinal da internet e considerar a possibilidade de destinar recursos financeiros aos docentes para investimento em tecnologia.

Relativo às Relações Socioprofissionais, o estudo mostrou que existe uma boa comunicação entre os professores de Educação Especial, a equipe gestora e os demais profissionais, no entanto existem interrupções na comunicação com alguns familiares e dificuldade para realização do planejamento com alguns professores.

Os resultados da pesquisa extrapolaram as dimensões do Contexto de Trabalho de Ferreira e Mendes (2008), podendo conectar os achados com a acessibilidade no trabalho – à luz de Sassaki (2009) - das professoras de Educação Especial. Entre os principais elementos, destaca-se as formações que são frequentes, o acesso aos materiais e as atitudes positivas relacionadas ao atendimento e carinho pelos alunos PCD. Por outro lado, há um gargalo na divisão arquitetônica, na acessibilidade estrutural e para o atendimento colaborativo para os alunos que necessitam desse suporte.

No tocante à Inclusão Escolar a maioria a compreende em um processo de convivência dos alunos PCD com os demais, fazendo as atividades propostas junto com os colegas e com mediações dos professores, adaptando as atividades e acompanhando de perto o estudante PAEE, objetivando o desenvolvimento cognitivo e da autonomia.

Dentre as contribuições acadêmicas, esta pesquisa apresenta uma visão da realidade dos Contextos de Trabalho dos professores de Educação Especial no Brasil, fornecendo dado comparativos para estudo futuros, enriquecendo as discussões e análises ao iluminar aspectos da organização do trabalho docente, contribuindo para a compreensão de como o contexto de trabalho é um aspecto determinante no sentimento de (in)satisfação docente, o que consequentemente influencia nos processos inclusivos. Aponta a importância da formação continuada, como ferramenta para construção de concepções sobre a inclusão que precisam se relacionar com a

prática inclusiva do professor. E destaca a importância de refletir sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, a fim de torná-las mais equitativas, inclusiva, priorizando a acessibilidade, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Destaca-se pelas suas contribuições práticas como instrumento para que os gestores avaliem as ações necessárias que objetivem a participação de toda equipe com práticas inclusivas, promovendo formações e diálogos internos formativos orientando a inclusão, estejam mediando ações com os familiares dos alunos PCD com o objetivo de estreitar o vínculo da família com a escola. Também é uma ferramenta para a formação continuada de docentes e um guia estratégico para a formulação e revisão de políticas públicas.

A pesquisa apresenta limitações associadas ao campo de estudo investigado, o que abrange as possibilidades para pesquisas em outras regiões do Espírito Santo e do país. Além disso, realizar um estudo comparativo pode ser útil para verificar se as realidades do contexto de trabalho dos professores de Educação Especial em municípios distintos de um mesmo estado se divergem ou se aproximam. Observa-se que seria interessante o aprofundamento sobre a prática docente no desenvolvimento dos alunos PCD, a investigação sobre os conteúdos abordados nas formações continuadas, entender melhor o contexto de trabalho de professores regentes e de área no trabalho inclusivo, assim como estudos que investiguem a quantidade razoável de atendimento de alunos por professor da Educação Especial para que se faça um trabalho com qualidade, além da atuação dos gestores nos processos relacionados à inclusão.

REFERÊNCIAS

- Alabdallat, B., Alkhamra, H., & Alkhamra, R. (2021). Special education and general education teacher perceptions of collaborative teaching responsibilities and attitudes towards an inclusive environment in Jordan. *Frontiers in Education*, 6, 739384. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.739384>
- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2020). Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: Teachers' beliefs and professionalism. *Deficiência e Reabilitação: Tecnologia Assistiva*, 17(1), 23–33. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1752824>
- Almeida, M. L. de, França, M. G., & Melo, D. C. F. de. (2019). Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. *Educação e Pesquisa*, 45, e217129. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>
- Amin, F. A. B. M., Mokhtar, N. M., Ibrahim, F. A. B., Nishaalni, & Nordin, M. N. B. A. (2021). A Review of the job satisfaction theory for special education perspective. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 5224–5228. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i11.6737>
- Anderson, L., Luddeckens, J., & Ostlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207–221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- Baptista, L. V., Cordeiro, A. F. M., & Gomes, A. H. (2022). As condições de trabalho do docente de apoio à inclusão (DAI) na província de Córdoba, Argentina. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, e0084, 139–154. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0084>
- Bardin, L. 1977. *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barros, J. L. C. da, & Leite, F. E. P. (2024). Histórico de transformações nas políticas públicas de educação especial no Brasil e as atuais orientações oficiais. *Revista Caderno Pedagógico*, 21(5), 01–21. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-019>
- Beck, I., & Wermke, W. (2023). Power and inclusion. German and Swedish special educators' roles and work in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Education Research*, 69(1), 95–107. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263481>
- Bettini, E., Gilmour, A. F., Nguyen, T. D., & Redding, C. (2023). The shifting context of special education teachers' work. *Remedial and Special Education*, 44(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/07419325221113016>

- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods Research*, 10(2), 141–163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Bong, W. K., & Chen, W. (2024). Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: A systematic literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>
- Borba, M. G. de S. & Faria, M. E. V. de. (2024). Autismo: Sinais, níveis de suporte e diagnóstico - Uma revisão sistemática de estudos recentes. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(6). <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>
- Bordas, M. A. G., Miranda, T. G., & Silva, O. O. N. da. (2022). Análise do perfil e das condições de trabalho dos professores de educação especial de Jacobina - BA. *Revista de Estudos em Educação*, 24, e022009. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2022v24id3987>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1989). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 21/12/1999, 10. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 18/09/2008, 26. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/D6571.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Diário Oficial da União, de 23/12/1996, 27833. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil. Diário Oficial da União, de 18/11/2011. 12. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Civil. Diário Oficial da União, de 28/12/2012, 02. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2014). *Lei nº 13.005, de 2014 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Casa Civil, Diário Oficial da União, de 26/06/2014, 01. <https://pne.mec.gov.br/>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil, Diário Oficial da União, de 07/07/2015, 02. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Breyer, C., Lederer, J., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: A transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- Briscoe, P., & Pollock, K. (2019). School principals' understandings of student difference and diversity and how these understandings influence their work. *International Journal of Educational Management*, 34(3). <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>
- Burgos, D., Chang, T. W., Huang, R., Jemni, M., Khribi, M. K., Nascimbeni, F., Tlili, A., & Zhang, X. (2020). Accessibility within open educational resources and practices for disabled learners: A systematic literature review. *Smart Learning Environments*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0113-2>
- Caldeira, A. P., Fernandes, T. F., & Lima, C. C. M. e. (2022). Contexto de trabalho e custo humano no trabalho para agentes comunitários de saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 27(8). <https://doi.org/10.1590/1413-81232022278.19192021>
- Cardoso, B. L. C., Moura, J. da S., Neta, A. A. de C., & Nunes, C. P. (2020). Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, 10(1), e020037. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1261>
- Cavalcante, A. K. S., Costa, M. E. M., Maciel, R. H., & Melo, C. de F. (2022). Avaliação do contexto de trabalho do serviço de atendimento móvel de urgência. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20, e00151177. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs00151>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Artmed.
- Costas, F. A. T., & Thesing, M. L. C. (2019). Inclusão na escola regular: o que nos dizem os professores de educação especial? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(42), 8–25. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190024>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15–41). Artmed.
- Denzin, N. K. (2018). Investigação qualitativa crítica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 13(1). http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178

- Drago, R., & Gabriel, E. (2023). A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: Sujeitos, conceitos e interpretações. *Revista Educação Especial*, 36(1), 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X73415>
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2008). Contexto de trabalho. In M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e gestão* (pp. 111–123). Artmed.
- Fonseca, S. C., Carvalho-Freitas, M. N. de, & Oliveira, M. S. de. (2022). Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 433–452. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0032>
- Fontes, A. R. M., Tessarini, G., Jr., Vieira, M. H. P., Saltorato, P., & Sigahi, T. F. A. C. (2020). Avaliação do contexto de trabalho em uma instituição federal de ensino: Estudo com servidores da área de gestão de pessoas. *Gestão & Conexões: Management and Connections Journal*, 9(1), 128–150. <https://doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2020.9.1.27471.128-150>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- França, M. G., & Prieto, R. G. (2021). Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: Correlações de forças entre o público e o privado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 37(1). <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.106449>
- Freitas, M. C. de. (2023). Educação inclusiva: Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. *Cadernos Pesquisa*, 53, e10084. <https://doi.org/10.1590/1980531410084>
- Giroto, C. R. M., Nascimento, B. A. B. do, & Penitente, L. A. de A. (2018). Gestão escolar e educação inclusiva: Análise da produção científica na área de educação especial. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34420>
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20–29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Gomes, V. A. F. M., Lucindo, N. I., Silva, K. A. C. P. C. da, & Nunes, C. M. F. (2023). A relação entre a função docente e o reconhecimento social dos professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 001018. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/ree-duc/article/view/10502>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). Maio 20). O que é o atendimento educacional especializado (AEE)? Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Inep <https://hdl.handle.net/20.500.14135/958>
- Kvale, S. (1998). [Resenha do livro *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*, de S. Kvale]. *American Journal of Evaluation*, 19(2), 267–270. [https://doi.org/10.1016/S1098-2140\(99\)80208-2](https://doi.org/10.1016/S1098-2140(99)80208-2)
- Lima, L. L., & Rosa, J. G. L. da. (2022). Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026>
- Marinho, P. R. R., Schmidt, M. L. G., & Vasconcelos, M. S. (2021). Trabalho e educação: Um estudo de caso com professores de escolas rurais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(3). <https://doi.org/10.12957/epp.2021.62686>
- Matos, M. A. de S., Sadim, G. P. T., Santos, C. B. dos, & Souza, D. B. de. (2020). Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 932–947. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13509>
- Mazzotta, M. J. da S. (2017) *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (7ª ed.). Editora Cortez.
- Mello, H. M. B., & Oliveira, C. R. A. de. (2024). Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: Os (des)caminhos da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, 1–18. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0061>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. MEC; SEESP. <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Mistério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Casa Civil. (2009). *Resolução nº 04, 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial., de 24/09/2009, p. 17.
- Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. (2020). *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com*

Aprendizado ao Longo da Vida. MEC; SEMESP.
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>

- Oliveira, I. M. de, & Victor, S. L. (2017). Trabalho docente e formação: O que dizem os professores da educação especial? *Revista Profissão Docente*, 17(36), 41–54. <https://doi.org/10.31496/rpd.v17i36.1142>
- Oliveira, P. C. de, & Nakayama, M. K. (2018) Operacionalização de uma grounded theory: O percurso metodológico. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 6(12), 572-594. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.220>
- Omote, S., & Vieira, C. M. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: Formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0254, 743–758. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU.
- Organização Mundial da Saúde. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde* [Relatório]. OMS.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
- Packer, L. N. K., Raasch, P. T., Silva, M. A. P., Soler, R. D. V. Y., & Vaz, R. A. (2022). Foucault, a educação e o neoliberalismo. *Educação em Revista*, 38, e37576. <https://doi.org/10.1590/0102-4698-37576>
- Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). (2025). Lista das Unidades escolares por Região Administrativa. Secretaria Municipal de Educação. <https://www.vilavelha.es.gov.br/paginas/educacao-telefones-escolar>
- Sassaki, R. K. (2009). Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, 12, 10–16. <https://docs.uft.edu.br/share/s/18g-rFjhTv2A11w30TAB9w>
- Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990
- 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://www.scielo.br/j/rbee/a/G5DTB3pzQRsNBBJHbLTKyCr/>
- Vila Velha. (2022). *Lei nº 6773, de 29 de dezembro de 2022*. Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreira e vencimentos dos cargos do quadro do magistério do poder executivo do município de Vila Velha/ES, estabelece normas de enquadramento, institui tabelas de vencimentos e dá outras

providências. Diário Oficial do Município de Vila Velha, de 02/01/2023, 1.
<https://legislacao.vilavelha.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L67732022.html>

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ABERTURA DA ENTREVISTA

Boa dia e/ou boa tarde!

Me chamo Thaís Ferreira de Andrade, sou mestranda do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração em Gestão Escolar da FUCAPE.

O objetivo dessa pesquisa é “compreender os elementos que caracterizam os contextos de trabalho dos professores inseridos nos processos de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas município de Vila Velha.

Sua participação é voluntária e essencial para o sucesso deste estudo. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa e anônima, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Desta forma, gostaria de pedir o seu consentimento para utilizar os dados desta entrevista para a escrita da minha dissertação.

INÍCIO DO QUESTIONÁRIO

1ª Parte: Identificação

Participante (código):

Escola/Município:

Dia:

Horário:

Tempo de Serviço na Educação:

Tempo de Serviço na Educação Especial:

Escolaridade:

Sexo/Idade:

2ª Roteiro de perguntas para a entrevista

2.1 - Educação Inclusiva

1. Como você se sente enquanto professor(a) da educação especial?
2. O que é educação inclusiva? Como consegue proporcionar com seu trabalho uma educação inclusiva para os alunos público-alvo da Educação Especial?
3. Como ocorre o atendimento especializado ao aluno público-alvo da Educação Especial na escola regular? Pode citar algumas das suas tarefas/atividades que envolvem desde a entrada do aluno público-alvo da educação especial na escola até como ele/ela recebe o atendimento especializado?
4. Na sua concepção os alunos público-alvo da educação especial convivem e realizam as atividades com os outros alunos somente com a sua mediação ou esse fazer junto acontece de forma espontânea? Poderia explicar com mais detalhes como se dá essa interação entre os alunos e com você.

2.2 - Contextos de Trabalho

• Organização do trabalho

5. Como você pode descrever seu trabalho quanto às regras que precisa cumprir? Como ocorre a supervisão/fiscalização?
6. Seu trabalho do dia a dia está escrito em algum documento que você deve seguir? Ou as tarefas são executadas pela sua experiência?
7. Como você se sente após seu dia de trabalho? Acha a jornada de trabalho diária adequada, cansativa?
8. Como ocorre a formação pedagógica para as ações que acontecem no seu trabalho (inclusive no preenchimento das documentações)?

- **Condições de trabalho**

9. Como você compreende os aspectos físicos e estruturais do seu local de trabalho? Fale um pouco do espaço, tanto para o professor quanto para o aluno PCD.
10. Quanto aos equipamentos/materiais e tecnologia que há na escola, são suficientes para o desenvolvimento do seu trabalho com alunos PCD? O que é preciso adquirir/aperfeiçoar?
11. Como você se sente quanto à remuneração do seu trabalho?
12. Quanto ao quantitativo de profissionais que trabalham com alunos PCDs, são suficientes para realizar o ensino e a aprendizagem dos alunos PCD?

- **Relações socioprofissionais**

13. Como são as interações/relações na escola entre os professores que trabalham na educação especial e os demais professores e outros profissionais?
14. Há troca de informações (como: demandas, rotina, eventos, ...) entre os profissionais da escola e entre eles e os familiares/responsáveis pelos alunos? Como acontece?
15. Você possui suporte da gestão escolar (diretor) para trabalhar com os alunos PCD?
16. Você se sente acolhido com suas ações/atividade de inclusão de PCDs na escola? Como isso acontece?

FECHAMENTO DA ENTREVISTA

Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi abordada na pesquisa?

Muito obrigada por seu tempo e apoio a esta pesquisa.